

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 64

Київ
2018

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 № 3 від 28 листопада 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 Гурницька – 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 64 : 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. – 236 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

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 64

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 3 dated November 28, 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 Sciences, 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 64 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 236 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

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕМАТИЧНОГО ЕКОНОМІЧНОГО ТРЕНІНГУ

У статті обґрунтовано доцільність використання програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування в процесі опрацювання теми “Ринки з асиметричною інформацією” на прикладі проблеми забезпечення процесу оцінки персоналу безпосередніми менеджерами та колегами. Підтверджено припущення щодо достатнього рівня тождественості характеристик та проблематики ринку автомобілів, що були у використанні, та ситуацією оцінки ефективності роботи персоналу організації для визначення справедливого рівня фінансової винагороди, а також щодо ефективності використання симуляції “Market For Lemons” із каталогу програмно-імітаційного комплексу Moblab для візуалізації проблематики ринків з асиметричною інформацією та проведення навчального експерименту в аудиторії. Подальшого дослідження потребує визначення доцільності розроблення спеціалізованої симуляції обґрунтування провідного значення комунікації для справедливої оцінки якості роботи персоналу організації.

Ключові слова: програма, імітація, комплекс, програмно-імітаційні комплекси, економіка, бізнес-симулятор, економічний тренінг, тематичний.

Нині, програмно-імітаційні комплекси економічного спрямування використовуються компаніями та державними інституціями для аналізу поточного стану та прогнозування тенденцій розвитку організацій приватного та державного секторів, галузей економіки, країн і світу загалом. Провідні закордонні заклади вищої освіти використовують такі комплекси для закріплення умінь і навичок майбутніх економістів та управлінців. Застосування програмно-імітаційних комплексів як засобу формування економічних компетенцій студентів технічних спеціальностей доцільне з огляду на потребу освіти в підготовці фахівців нової генерації, які критично сприймають дійсність та зможуть успішно працювати в сучасних мінливих умовах, гнучко реагувати на суспільні запити, отримувати прибуток від власних розробок, швидко набувати нових навичок і вміти застосовувати їх для вирішення нестандартних проблем.

Застосування програмно-імітаційних комплексів у процесі навчання розглядали такі закордонні вчені, як: В. Адамс (W. Adams), Б. Девейн (B. Devine), Е. Кастронова (E. Castronova), К. Перкінс (K. Perkins), С. Фортман-Рое (S. Fortmann-Roe). В Україні дану тему досліджували О. Мацюк, В. Пермінова, О. Шендерук.

У межах дослідження використано програмно-імітаційні комплекси економічного спрямування для підготовки тематичних тренінгів у галузі економіки. Такі тренінги проведено як у формі практичних занять у межах навчання на курсі, так і окремими заняттями з метою висвітлення та візуалізації проблеми, її усвідомлення учасниками тренінгу і, у результаті, винайдення шляхів врегулювання проблемної ситуації.

Віднесемо проблему комунікації справедливої оцінки якості роботи персоналу організації до суб'єкта ухвалення рішення для визначення рівня справедливої фінансової винагороди кожного співробітника. У даній ситуації суб'єкт ухвалення рішення щодо рівня фінансової винагороди в умовах недостатності даних має тенденцію призначати фінансову винагороду на рівні, ближчому до середнього на ринку або в даній організації. Така ситуація є бажаною для працівників, реальна якість роботи яких нижча за середню і небажаною для співробітників із продуктивністю, що більша за середню. Результатом стає тенденція до звільнення найбільш ефективних та перспективних працівників і зменшення конкурентоспроможності даної організації.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування в процесі опрацювання теми “Ринки з асиметричною інформацією” на прикладі проблеми забезпечення процесу оцінки персоналу безпосередніми менеджерами та колегами. Завданнями такого процесу є:

- справедливе винагородження роботи персоналу організації;
- стимулювання професіонального розвитку кожного фахівця;
- збереження найбільш продуктивних працівників організації.

Дослідження ринків з асиметричною інформацією поширилися в останні 50 років. Асиметричність інформації розуміють як нерівномірний розподіл знань про товар між сторонами угоди [1]. Зазвичай продавець знає більше, ніж покупець про справжню якість товару. Іноді можлива і зворотна ситуація. Прикладом ситуації з більшою обізнаністю покупця про реальну вартість товару (у даному випадку – послуги) є послуга страхування здоров'я людини. Цілком логічно, що людина володіє більш повними даними про стан свого здоров'я та плани на майбутнє, ніж страхова компанія.

Вперше дана ознака певних ринків була виокремлена Кеннетом Ерроу 1963 р. Значного розвитку дослідження ринків з асиметричною інформацією набули в роботах Джорджа Акерлофа [1]. Зокрема, ним було запропоновано математичну модель такого ринку. Автором зазначено, що на такому ринку середня ціна товару має тенденцію до зниження навіть для товарів ідеальної якості. За екстремального розвитку ситуації

можливе цілковите зникнення такого ринку. У працях Майкла Спенса розглядався ринок пошуку роботи працівниками. Запропоновано теорію сигналізування. За припущенням М. Спенса, наприклад, успішне закінчення вищого навчального закладу є надійним сигналом щодо спроможності людини до навчання, що певною мірою дає роботодавцю надію на спроможність даного працівника оволодіти навичками й уміннями, що передбачає цей вид роботи.

У процесі дослідження проблеми використання програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування та практичної діяльності, під час підготовки такого тренінгу, запропоновано такі припущення:

– щодо достатнього рівня тотожності характеристик і проблематики ринку автомобілів, що були у використанні, описаного в роботах Дж. Акерлофа (“Ринок лимонів”; у роботах використовуються такі назви: “лимони” – автомобілі поганої якості, “персики” – автомобілі гарної якості), та ситуацією оцінки ефективності роботи персоналу організації для визначення справедливого рівня фінансової винагороди;

– щодо ефективності використання симуляції “Market For Lemons” із каталогу програмно-імітаційного комплексу (далі – ПІК) Moblab [2] для візуалізації проблематики ринків з асиметричною інформацією та проведення навчального експерименту зі студентами.

У межах ПІК Moblab така симуляція рекомендована до використання в курсах перелічених дисциплін:

1. “Стратегія (Економічна стратегія)”.
2. “Принципи економіки”.
3. “Управлінська економіка”.
4. “Мікроекономіка”.
5. “Теорія ігор”.

Навчальними цілями (Learning Objectives) симуляції є:

1. Ринки з асиметричною інформацією. Ситуація, в якій інформація про якість об’єкта угоди відома одній стороні і бажана, але невідома іншій.

2. Несприятливий відбір. Ситуація, за якої на ринках з асиметричною інформацією можуть залишатися лише низькоякісні об’єкти угод, що проводяться (або мають проводитися).

На рис. 1 відображено вигляд сторінки ухвалення рішення щодо ціни, яку покупець готовий заплатити за автомобіль.

Найефективнішим буде проведення практичного заняття у формі тренінгу для студентів, що одночасно є працівниками організацій або беруть участь у виконанні практичного проекту в групах. У такому разі посилюється вплив власного досвіду на міру усвідомлення наявності проблеми та зростає мотивація для її вирішення. Практичний досвід показує недостатню готовність безпосередніх керівників та співробітників до надання негативної оцінки професіоналізму та продуктивності підлеглих і колег. У такій ситуації наявна спроба уникнути потенційного конфлікту з колегою та відповідальності щодо дій адміністративного та фінансового характеру стосовно колеги. Помилково враховується позитивний ефект надання змоги колезі виправитися самостійно, але не враховується ефект, притаманний ринкам з асиметричною інформацією, щодо усереднення фінансової винагороди та тенденції до звільнення кращих (у цьому разі – недооцінених) працівників.



Рис. 1. Сторінка ухвалення рішення щодо ціни, яку покупець готовий заплатити за автомобіль

Для запобігання суб’єктивізації сприйняття економічної концепції пропонується розпочати заняття із проведення навчального експерименту в межах симуляції механізму функціонування ринку автомобілів, що були у використанні. У даному разі студенти беруть участь в ігровому навчальному експерименті, метою якого є максимізація власної вигоди в процесі купівлі-продажу автомобіля. Таке проектування умов проведення навчального експерименту забезпечує достатньо повну відсутність

суб'єктивних відчуттів щодо об'єкта взаємодії й орієнтацію на досягнення однозначно вимірюваного позитивного результату у вигляді продажу автомобіля за ціною не нижче його реальної вартості або купівлі за ціною не вище такої вартості.

У ролі продавця студенти отримують дані про максимальну та мінімальну вартість такого типу автомобілів, реальну вартість авто, що продається, та поле введення для ціни, що буде запропонована потенційному покупцю.

Після того, як представник ролі “покупець” ухвалить рішення щодо купівлі автомобіля або відмови від угоди за запропонованою ціною, продавець побачить на екрані результат угоди.

Студент у ролі покупця отримує на екрані дані про максимальну та мінімальну вартість такого типу автомобілів та ціну пропозиції щодо купівлі даного конкретного автомобіля. Студенту необхідно зробити вибір щодо купівлі авто (“I'll buy”), або відмови від даної угоди (“I'll pass”) (див. рис. 2).

За умови вибору варіанта погодитися на ціну, запропоновану продавцем, і купити автомобіль покупець має змогу отримати позитивний результат у ситуації, коли цінність автомобіля (реальна вартість автомобіля для продавця, помножена на коефіцієнт “Beta”, як зазначалося в процесі налаштування умов симуляції викладачем) для покупця вище за ціну, що він за нього заплатив. У такому разі, за умови ціни купівлі нижчої за цінність автомобіля для покупця, покупець отримав виграш.

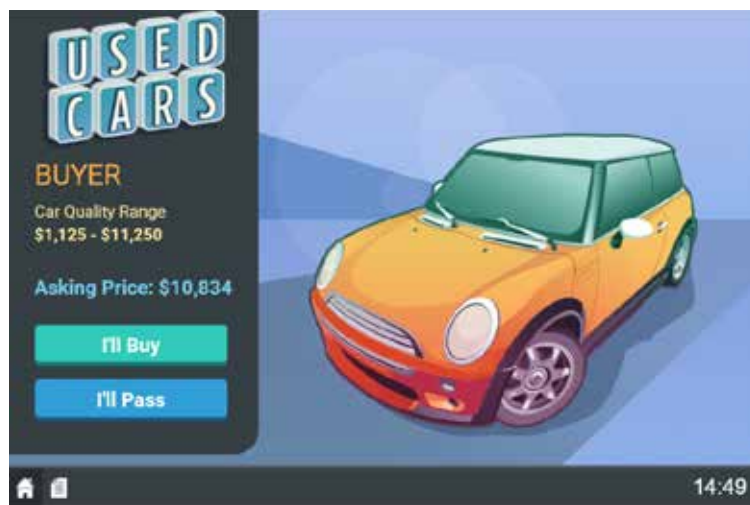


Рис. 2. Інтерфейс симуляції для ролі “покупець” у процесі ухвалення рішення щодо доцільності придбання автомобіля за запропонованою ціною

У ситуації, коли цінність автомобіля для покупця виявилася нижчою за ціну купівлі, результат для покупця вважається негативним (див. рис. 3).



Рис. 3. Негативний результат угоди для продавця

Третім варіантом результату може бути відмова покупця від угоди. У такому разі результат як для продавця, так і для покупця нульовий.

Під час проведення симуляцій викладач має змогу переглядати перебіг симуляції щодо того, на якій стадії ухвалення рішення перебувають гравці (див. рис. 4).

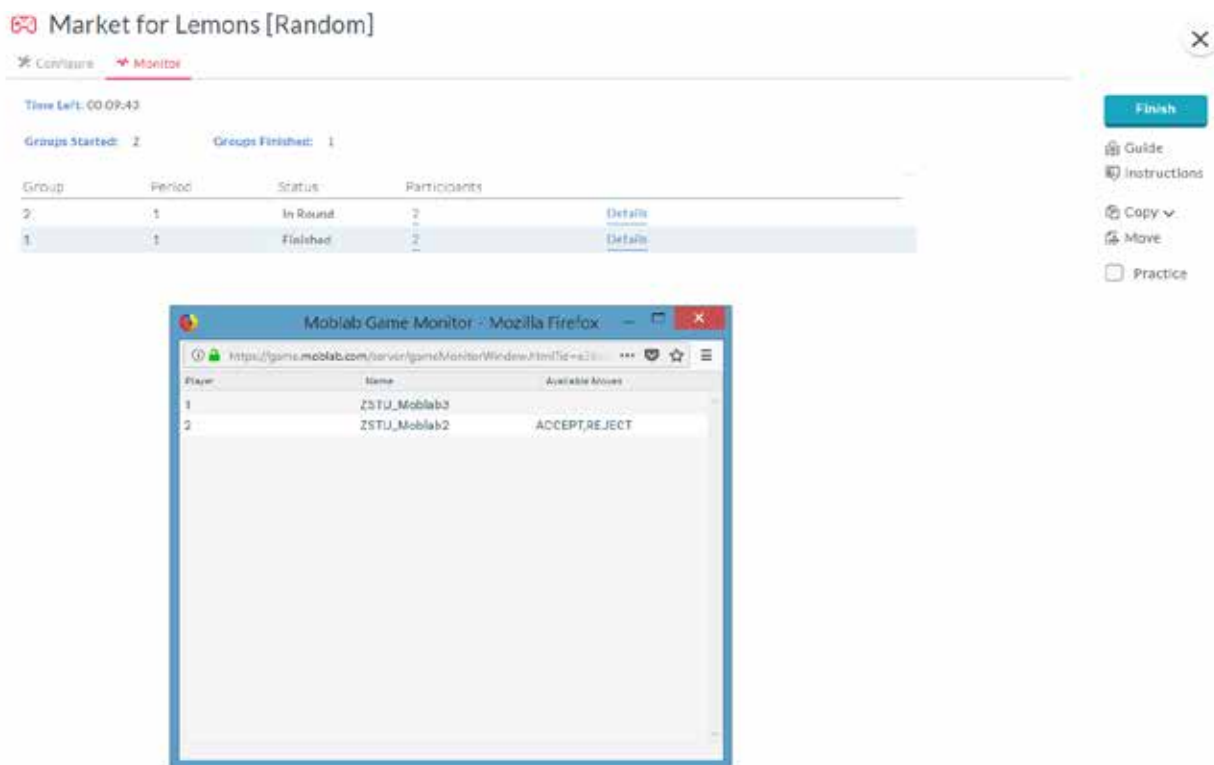


Рис. 4. Монітор перебігу процесу симуляції для викладача

Після завершення чергової симуляційної сесії викладач має змогу ознайомитися з результатами та показати їх студентам, для чого потрібно перейти за посиланням “Scoreboard”. Результати проведення тренувальної сесії відображено на рис. 5.



Рис. 5. Сторінка результатів проведення симуляційної сесії

У процесі проведення навчального експерименту для студентів візуалізуються характеристики, притаманні ринкам з асиметричною інформацією. Зокрема, потенційна не вигідність продажу автомобіля, реальна вартість якого є вищою за середню вартість на ринку, та тенденція до зникнення таких автомобілів з ринку і вимушеної переплати за автомобілі, якість яких нижча за середню на ринку.

Після завершення всієї симуляції пропонується обговорити зі студентами особливості функціонування ринків з асиметричними відомостями, а також шляхи покращення механізмів роботи таких соціально-економічних систем. Одним із таких шляхів є зменшення асиметричності даних шляхом забезпечення покращення інформування про якість товару обох сторін угоди.

Наступним етапом заняття має бути запропонована аналогія із ситуацією з визначенням справедливої фінансової й інших типів винагород співробітникам організації. Зменшення асиметричності даних шляхом забезпечення покращення інформування суб'єкта ухвалення рішення щодо винагородження про якість роботи кожного співробітника є засобом підвищення ефективності функціонування даної соціально-економічної системи. Логічним, а іноді єдиним шляхом забезпечення справедливого рівня персональної винагороди кожного співробітника є надання всебічних та найбільш повних відомостей щодо продуктивності

й якості праці таких працівників їхніми безпосередніми менеджерами та колегами. Окремого висвітлення викладачем потребує екстремальний прояв неефективності функціонування організаційного механізму, у даній ситуації у вигляді звільнення найбільш ефективних та перспективних працівників через занижену оцінку їхнього вкладу в досягнення результатів діяльності колективу та неможливість виправлення ситуації в майбутньому.

Отже, завдяки створенню неупередженого середовища проведення навчального експерименту, візуалізації, залученості студентів до процесу пізнання економічної концепції, прийому аналогії із проблемною життєвою ситуацією досягається засвоєння теоретичних та прикладних знань концепції ринків з асиметричними даними й обґрунтування необхідності отримання умінь і навичок надання об'єктивних відомостей щодо продуктивності колег в організації.

Висновки. У результаті, обґрунтовано доцільність використання програмно-імітаційного комплексу економічного спрямування в процесі опрацювання теми “Ринки з асиметричною інформацією” на прикладі проблеми забезпечення процесу оцінки персоналу. Підтверджено припущення щодо достатнього рівня тотожності характеристик і проблематики ринку автомобілів, що були у використанні, та ситуацією оцінки ефективності роботи персоналу організації для визначення справедливого рівня фінансової винагороди, а також щодо ефективності використання симуляції “Market For Lemons” із каталогу програмно-імітаційного комплексу Moblab для візуалізації проблематики ринків з асиметричними даними та проведення навчального експерименту в аудиторії. Подальшого дослідження потребує визначення доцільності розроблення спеціалізованої симуляції обґрунтування провідного значення комунікації справедливої оцінки якості роботи персоналу організації.

Організація тематичного економічного тренінгу з використанням програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування була використана в такій формі організації навчальної діяльності як практичне заняття, що проходить у вигляді тренінгу, у процесі якого відбувається опис, аналіз та імітація проблемної та значущої для аудиторії студентів ситуації.

У процесі проведення тематичного економічного тренінгу з використанням програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування у формі практичного заняття використано такі методи навчання, як: пояснювально-ілюстративний, наочний, словесний, емпіричний, теоретичний, практичний, проблемного викладення матеріалу, імітаційний і метод адаптивного навчання.

Застосування зазначених методів навчання в процесі проведення тематичного економічного тренінгу з використанням програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування дозволяє забезпечити розвиток всіх компонентів економічної компетентності, а саме:

- у межах мотиваційного компонента надає змогу студентам побачити звичну в поточній діяльності або типову для майбутньої професійної діяльності чи побутового життя ситуацію в новому ракурсі, стимулює процес формування особистісних цінностей, мотивів і способів діяльності в професійному та побутовому житті;
- у межах когнітивного компонента відбувається отримання нових знань у галузі економіки та перспективних аспектів професійної діяльності й особистого життя;
- формування умінь та навичок різнобічного аналізу, усвідомлення та розроблення ефективних підходів до вирішення проблеми є аспектом операційного компонента;
- досвід, що набувається в процесі участі студентів у тематичних тренінгах з економічної, фінансової та соціально-економічної тематик, сприяє формуванню та подальшому розвитку особистісного компонента економічної компетентності та набуттю особистісних якостей, необхідних сучасному фахівцю та повноцінному члену суспільства.

Використана література:

1. Akerlof George A. The Market for Lemons: Quality Uncertainty and the Market Mechanism / A. George Akerlof // The Quarterly Journal of Economics. – 1970. – № 3. – P. 488–500.
2. Market For Lemons – MobLab [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.moblab.com/games/market-lemons-game/> (last access: 02.04.17).
3. Антонюк Д. Організація тематичного економічного тренінгу з використанням програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування / Д. Антонюк // Наукова молодь – 2017: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених (14 грудня 2017 р., м. Київ). – Київ : ІТЗН НАПН України, 2017. – С. 218–221 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/709994> (дата звернення: 10.03.18).

References:

1. Akerlof George A. The Market for Lemons: Quality Uncertainty and the Market Mechanism // The Quarterly Journal of Economics. – №. 3. – 1970. – P. 488–500.
2. Market For Lemons – MobLab [Electronic Resource]. URL: <https://www.moblab.com/games/market-lemons-game/> (last access: 02.04.17).
3. Antoniuk D. S. Orhanizatsiia tematychnoho ekonomichnoho treninhu z vykorystanniam prohramno-imitatsiinykh kompleksiv ekonomichnoho spriamuvannia [Electronic resource] // Naukova molod-2017: materialy V vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh vchenykh (14.12.2017p., Kyiv). – Kyiv, IITLT NAES of Ukraine, 2017. – P. 218–221. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709994> (last access: 10.03.18) [in Ukrainian]

Антонюк Д. С. Использование программно-имитационных комплексов при организации тематического экономического тренинга

В статье обоснована целесообразность использования программно-имитационных комплексов экономической направленности в процессе изучения темы “Рынки с асимметричной информацией” на примере проблемы обеспечения процесса оценки персонала непосредственными менеджерами и коллегами. Подтверждено предположение относительно достаточного уровня схожести характеристик и проблематики рынка автомобилей, бывших в употреблении, и ситуаций оценки персонала организации с целью определения справедливого уровня финансового вознаграждения, а также относительно эффективности использования симуляции “Market For Lemons” из каталога программно-имитационного комплекса Moblab для визуализации проблематики рынков с асимметричной информацией и проведения учебного эксперимента в аудитории. Необходимо дальнейшее исследование определения целесообразности разработки специализированной симуляции обоснования значения коммуникации для справедливой оценки качества работы персонала организации.

Ключевые слова: программа, имитация, комплекс, программно-имитационные комплексы, экономика, бизнес-симулятор, экономический тренинг.

Antoniuk D. S. Using business-simulations for the thematic economic training organizing

The justification of the use of the business-simulators in the process of studying the “Markets with asymmetric information” topic has been substantiated in the article. Process of the personnel assessment is the topic of particular interest of the article. The assumption about the level of similarity of the characteristics and associated complexity of the market of the used cars and the problem of appropriate financial motivation of the personnel has been proved. The efficiency of the use of the “Market For Lemons” simulations from the catalogue of the Moblab simulations for the visualization of the issues on the markets with asymmetric information during conducting learning experiment at the class complex has been proved. Expediency of the development of the specialized simulation for the justification of the leading role of communication of the fair assessment of quality of the work of the organizational personnel requires the future research.

Key words: program, imitation, complex, business simulation, economy, business-simulator, economic training.

УДК 373.016:003–028.31

Бадер С. О.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Стаття присвячена проблемі формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки. Визначено провідні наукові підходи до вирішення проблеми на філософському (ціннісно-смыслова парадигма), загальнонауковому (системний та синергетичний підходи), конкретно-науковому (особистісний, рефлексивно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний підходи) та технологічному (герменевтичний підхід) рівнях. Доведено, що, по-перше, процес формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів являє собою систему взаємопов'язаних компонентів; по-друге, формування ціннісно-смыслових орієнтацій можливе лише в спеціально організованому середовищі, де стосунки в системі “викладач – студент” є суб'єктивними, наповненими смыслом; по-третє, ціннісно-смыслові орієнтації формуються лише в процесі професійної діяльності; по-четверте, використання текстів різних типів сприятиме формуванню ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів.

Ключові слова: цінності, ціннісно-смыслові орієнтації, майбутні вихователі, процес професійної підготовки, ціннісно-смыслова парадигма в освіті, системний, синергетичний, особистісний, рефлексивно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний, герменевтичний підходи.

Сучасний світ є динамічним і таким, що постійно змінюється, удосконалюється. З одного боку, це є запорукою поступового прогресу, з іншого – наслідком втрати ціннісно-смыслових орієнтирів, заміною провідних життєвих, духовно-моральних цінностей матеріальними, формуванням споживчого суспільства тощо. Особливо гостро означена проблема постає для української нації, адже Україна лише розпочинає шлях незалежності в складних соціально-економічних та політичних умовах. Очевидно, що ціннісно-смыслові орієнтації молоді надалі і визначать вектор розвитку нашої держави, що зумовлює перегляд змісту підготовки майбутніх педагогів, зокрема майбутніх вихователів, в закладах вищої освіти, адже власні цінності вони свідомо та несвідомо проєктують і на дошкільників – майбутніх нації.

Значимо, що категорія “цінність” є предметом міждисциплінарного вивчення та досліджується у філософській (Ф. Бекон, Г. Гегель, І. Кант, Г. Лейбніц, Р. Лотце, Ф. Ніцше, Т. Парсонс, М. Шеллер; Г. Вижлецов, О. Золотухіна-Аболіна, М. Каган, В. Ольшанський та ін.), психологічній (Б. Ананьєв, А. Здравомислов, Є. Клімов, З. Карпенко, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, М. Рокіч, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), педагогічній (О. Духнович, М. Корф, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, В. Лаппо, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.) літературі.

Свою чергою, проблема формування системи цінностей, ціннісних та ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів є предметом дослідження таких учених, як: І. Бех, В. Лаппо, О. Сухомлинська, О. Падалка, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Н. Шемигон та ін.

Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів постає сьогодні в новому ракурсі та потребує ґрунтовного аналізу на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

Мета статті – визначення методологічних засад проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки.

В освітніх реаліях сьогодення професійна підготовка майбутніх вихователів здійснюється на засадах особистісної та гуманістичної парадигми освіти, на чому наголошують Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зайцева, О. Листопад, І. Рогальська-Яблонська, Т. Степанова, Т. Танько й ін.

Сучасні дослідники додають до вищевказаних (так званих неklasичних, на протипагу технократичній парадигмі) компетентністну (О. Герасименко, О. Гура, О. Сергеев), синергетичну (Г. Аксенова, Б. Житнік, О. Ліннік), аксіологічну (І. Бех, В. Вакуленко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, С. Маслов, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова) та інші парадигми. Зазначимо, що такі освітні парадигми не виключають одна одну, а взаємодоповнюють, у центрі їхньої уваги – особистість, її унікальність та неповторність, здатність до реалізації власного потенціалу. Вирішення проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів можливе лише на засадах інтеграції означених наукових парадигм, що вказує на методологічну поліпарадигмальність проблеми, що досліджується. Вважаємо, що таким поліпарадигмальним концептом, на якому базується формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів, є ціннісно-сміслова парадигма освіти (М. Яницький, А. Сірий, Ю. Пелех).

Звернення до ціннісно-сміислової парадигми, що нині остаточно оформилася в психоло-педагогічній науці, зумовлено гуманістичними тенденціями в освіті, визнанням людини як цінності, урахування смислів та ціннісних орієнтацій студентів під час професійної підготовки та формування професійної компетентності на цій основі.

На думку М. Яницького, А. Сірого, Ю. Пелеха, цінності та смисли особистості пов'язані між собою, мають взаємообумовлений характер. Ціннісні орієнтації визначають те, що є найбільш важливим для людини, що має для неї особистісний сенс. Результатом такого смислового ставлення є вироблення ціннісної спрямованості особистості, ставлення її до різних матеріальних та духовних цінностей [1, с. 178].

Отже, у межах ціннісно-сміислової парадигми, що є філософським підґрунтям проблеми, що досліджується, маємо можливість виокремити й охарактеризувати ключові наукові підходи, що утворюють різні рівні методології феномена формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя, зокрема: загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний [2].

Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів неможливе без створення спеціальної системи, яка дозволить урахувати всі складники означеного процесу. Саме тому, загальнонауковий рівень методології дослідження проблеми представлено системним підходом, який є одним із найбільш поширених у психолого-педагогічній науці й аналізується у розвідках В. Афанасєєва, В. Безпалька, І. Блауберга, С. Гончаренко, В. Садовського, Т. Кочубей, Е. Юдіна й ін. Більшість учених визначають систему як певний порядок у розташуванні й зв'язку дій; форму організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих частин, що перебувають у взаємному зв'язку [3, с. 6]. З іншого боку, системний підхід розуміється як один із головних напрямів методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженнях окремих об'єктів як складних систем [Там само, с. 9].

У межах системного підходу формування ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів розглядається як цілісна педагогічна система, елементи якої взаємопов'язані та взаємозалежні, становлять специфічну структуру. Підкреслимо, що така система є функціональною лише за умови взаємодії структурних компонентів між собою.

Вибір системного підходу до формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя зумовлено низкою причин. По-перше, сукупність ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя є системною характеристикою. По-друге, система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього фахівця дошкільної освіти має власну структуру, компонентами якої є: концептуальний (наукові підходи, принципи, ідеї, на яких ґрунтується означена система); мотиваційно-цільовий (мета, завдання); суб'єкт-суб'єктний (суб'єкт – майбутній фахівець дошкільної освіти та суб'єкт – науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти); змістовний (освітня, виховна, психологічна робота з майбутніми вихователями; підготовка науково-педагогічних працівників до формування ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів); середовищний (спеціально створене в закладі вищої освіти аксіологічне середовище для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів) та технологічний (форми, методи й етапи роботи щодо формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів) компоненти. По-третє, особистість майбутнього фахівця дошкільної освіти є складною системою. По-четверте, процес підготовки такого фахівця також можна вважати складною соціально-педагогічною системою.

Як бачимо, застосування системного підходу до вирішення проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів є цілком виправданим та дозволить розглядати цей феномен цілісно, ураховуючи системні зв'язки між всіма компонентами.

Не менш важливим на загальнонауковому рівні є синергетичний підхід (Л. Князева, В. Кремень, С. Курдюмов, І. Пригожин, О. Сухомлинська, М. Федорова, Г. Хакен), який певний час сприймався як опозиціонер системного. Сьогодні синергетика вивчає перехід систем із неупорядкованого стану в упорядкований [4, с. 88]; складні системи, що здатні до самоорганізації та нелінійного розвитку [5, с. 17].

Ключовими характеристиками синергетичного підходу є: хаотичність, порядок, самоорганізація, відкритість, нелінійність, біфуркація. Кожна з характеристик має своє місце в процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. Так, самоорганізація розуміється як надання свободи студентам, відсутність примусу, звернення до особистісних смислів майбутніх фахівців як джерел їхнього саморозвитку, урахування особистісної позиції майбутнього вихователя; самоосвіта, організація освітнього процесу на засадах партнерства.

Відкритість як складник синергетичного підходу характеризує, з одного боку, суб'єктів освітнього процесу (викладача, майбутнього фахівця) як таких, що здатні до саморозвитку та самовдосконалення; з іншого – сам освітній процес, що не перебуває в стані рівноваги, постійно змінюється, удосконалюється.

Нелінійність (біфуркаційність) у межах синергетичного підходу трактується через постійні зміни, непередбачуваність, коливання тощо. У площині проблеми, що досліджується, таку характеристику визначаємо через наявність ситуацій вибору в майбутніх вихователів під час професійної підготовки. У цьому сенсі хаос, на противагу порядку в синергетиці, визначається як наявність різних підходів, ситуацій вибору щодо рішення тієї чи іншої проблеми. Важливо навчити майбутніх вихователів діяти нешаблонно, творчо під час розв'язання різних професійних задач, що актуалізує необхідність виходу за коло набутих знань, застосування креативного підходу. У зв'язку із цим ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів виступатимуть стрижнем, орієнтиром у вирішенні проблеми.

Як бачимо, синергетичний підхід не заперечує системний, а взаємодоповнює його, дозволяє вивчати педагогічні системи як соціальні явища.

Отже, загальнонауковий рівень проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій представлено системним та синергетичним підходами, що взаємодоповнюють один одного.

Конкретно-науковий рівень методології проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя представлено такими підходами: особистісний, рефлексивно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний.

Так, особистісний підхід (І. Бех, Е. Бондаревська, Е. Зеєр, О. Пехота, І. Якіманська) визнає індивідуальність, унікальність особистості; її здатність до саморозвитку, усвідомлення свого місця та власної ролі в освітньому процесі. У контексті досліджуваної проблеми слушною є думка В. Сластьоніна, який зазначає, що "людина – носій ціннісних ставлень" [6, с. 124]. Це означає, що від смислового наповнення освітнього процесу, моделі взаємодії в діаді "викладач – студент" залежить, які саме ціннісно-сміслові орієнтації визнає й інтеріоризує майбутній вихователь. Це підтверджується положенням Е. Зеєра про те, що особистісний підхід – це "становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність" [7, с. 34].

Як бачимо, реалізація ідей особистісного підходу у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів створює можливість для надання особистісного сенсу процесу навчання, що має принципове значення для вибору тих чи інших ціннісно-сміслових орієнтирів.

Рефлексивно-діяльнісний підхід (В. Желанова, А. Карпов, М. Марусинець, Т. Осіпова, Г. Щедровицький) інтегрує в собі діяльнісний та рефлексивний підходи, ґрунтується на ідеї про розвиток у майбутніх вихователів здатності до активної позиції стосовно себе та власної діяльності, критично осмислювати й оцінювати її на предмет доцільності й ефективності.

Як відомо, лише в діяльності цінність отримує своє актуальне існування (К. Маркс), саме тому неможливо сформувати ціннісно-сміслові орієнтації в майбутніх вихователів поза діяльністю (навчальною, професійною, творчою тощо). До того ж лише під час здійснення рефлексії особистість здатна до осмислення, оцінки цінностей. З іншого боку, рефлексивна діяльність спонукає студента до прогнозування власної освітньої траєкторії на основі прийнятих цінностей та сформованих ціннісно-сміслових орієнтацій. Отже, від того, які саме ціннісно-сміслові орієнтації домінують у майбутніх вихователів, залежить їхній подальший професійний шлях.

Аксіологічний підхід (І. Бех, В. Вакуленко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, С. Маслов, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова) притаманний усій гуманістичній педагогіці, є її неодмінним складником, адже людина розуміється найвищою цінністю буття та самоціллю розвитку суспільства загалом. Цілком виправданим є використання аксіологічного підходу для вирішення проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів, адже його провідні ідеї буде використано в процесі проектування та моделювання аксіологічного середовища, вибудовування ціннісних стосунків у системах "викладач – студент", "студент – студент".

Цікавою є думка С. Маслова, який виокремлює такі цінності для студентів педагогічних вишів: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток учня, самореалізація учня); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, про-

фесійна честь і гідність); цінність творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет, що викладається, постійне самовдосконалення вчителя, цінність інновацій); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, родина, любов та прихильність до дітей) та естетичні цінності (красота, гармонія) [8, с. 202–212]. Погоджуємося з думкою науковця щодо визначених цінностей майбутніх спеціалістів педагогічного профілю та вважаємо, що їх формування можливе лише за умови проектування та вбудовування в освітній процес спеціальної системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів, невід'ємним складником якої є аксіологічне середовище.

Застосування компетентнісного підходу (Г. Беленька, Е. Зеєр, А. Маркова, В. Стастьонін та ін.) зумовлено тим, що в структурі професійної компетентності вихователя, окрім сформованих знань (когнітивний компонент), умінь та навичок (операціональний компонент), сучасні дослідники виокремлюють низку професійно значущих якостей (Г. Беленька, І. Зязюн). На думку Г. Беленької, це такі якості, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб навколишнього життя [9, с. 30]. Конкретизуючи такі якості, автор наголошує на емпатії, вимогливості, любові до дітей, комунікабельності, оптимізмі, наполегливості, доброті, широті тощо [10, с. 36]. Як бачимо, ідеє про проблеми професійних цінностей майбутніх педагогів як компонентів компетентності, зокрема: любов, дитина, дитинство, доброта, щирість тощо. Це свідчить про те, що ціннісно-сміслові орієнтації є неодмінним складником професійної компетентності фахівця дошкільної освіти.

Дотичні міркування знаходимо в працях російських дослідників (І. Зімня, А. Хуторський), які, поруч із знаннями та вміннями, у структурі професійної компетентності педагога виокремлюють мотиваційний, поведінковий, етичний, соціальний, аксіологічний складники. Отже, формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів неможливе без урахування компетентнісного підходу, що передбачає осмислення цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності, до особистісного зростання.

Середовищний підхід (М. Боритко, Ю. Мануйлов, С. Сергєєв, В. Слободчиков, В. Яввін) передбачає ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців у спеціально організованому освітньому середовищі, що, з одного боку, є об'єктом, який здатен перетворити людину; з іншого – активним суб'єктом перетворювальної діяльності.

З огляду на проблему формування ціннісно-сміслових орієнтацій у майбутніх вихователів важливим для нас є дослідження сутності й можливостей та на цій основі проектування саме аксіологічного середовища в закладах вищої освіти. У цьому контексті доречною є думка А. Сірого, Ю. Пелеха, М. Яницького, які зазначають, що саме ліберальне та творче середовище закладу вищої освіти “створюють необхідні умови для особистісного зростання та формування вищого, автономного рівня системи цінностей” [1, с. 181].

Складниками аксіологічного середовища закладу вищої освіти є:

– безпосередньо освітній процес (процеси навчання, виховання й розвитку), адже сама діяльність студента впливає на становлення його ціннісної системи; важливим є поступове зростання суб'єктивної значущості цінностей для студента в освітньому процесі. Зазначимо, що в процесі навчання ціннісно-сміслові орієнтації приймаються/не приймаються на особистісному рівні, закріплюються та корегуються;

– суб'єкти освітнього процесу, провідними з яких є майбутні вихователі, викладачі, куратори академічних груп, менеджери освіти різних рівнів тощо;

– стиль взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що також має впливати на прийняття/не прийняття ціннісно-сміслових орієнтацій на особистісному рівні. В означеному контексті слушною є думка Л. Виготського, який зазначає, що моральна поведінка формується лише в соціальному середовищі, “ми вважаємо безглуздим навчати моралі” [11, с. 252]. Очевидно, що пряма трансляція моральних норм і ціннісних орієнтацій в освітньому процесі закладів вищої освіти не є ефективною, що зумовлює пошук нетрадиційних форм та методів взаємодії, серед яких провідним є діалогічне спілкування під час обговорення різних типів текстів ціннісно-сміслового змісту.

Отже, до технологічного рівня методології відносимо герменевтичний підхід (А. Закірова, Л. Кольберг, Р. Пітерс, П. Херст), який базується на ідеях розуміння людини, її мотивів, ціннісно-сміслових орієнтацій через осмислення нею різних типів текстів. Текст, що пов'язаний із феноменом читання, є носієм культурно-ціннісних смислів, здатний впливати й змінювати свідомість особистості через механізми розуміння й інтерпретації. Зауважимо, що дефініція “текст” охоплює не лише художні твори, а й інші знаково-символьні образи.

Герменевтичний підхід тісно пов'язаний із розумінням та інтерпретацією. Розуміння – це акт осягнення знаків, смислів, переданих однією свідомістю іншій. Своєю чергою, інтерпретація є роботою мислення, що полягає в розкритті смислів, які приховані в очевидних смислах, виявленні рівнів значень, що знаходяться в буквальному значенні [12, с. 51]. П. Рікер в означеному контексті виокремлює два рівні розуміння й інтерпретації текстів – семантичний та рефлексивний. Так, на першому – семантичному – відбувається осмислення сутності тексту, його смислового навантаження, на другому – рефлексивному – йдеться про розуміння тексту, прийняття його ідеї, ціннісно-сміслового навантаження на особистісному рівні [Там само, с. 49–59].

Отже, доцільність використання герменевтичного підходу в нашому дослідженні зумовлена тим, що, по-перше: він є методологічним підходом у дослідженні проблеми, що вивчається; по-друге, є інструмен-

том формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів через використання різних текстів. У цьому розумінні слушною є думка А. Закірової, яка зазначає, що герменевтичний підхід “безпосередньо звернений до особистісних смислів, до ціннісних аспектів педагогічної діяльності” [13, с. 73], тобто через розуміння, осмислення, інтерпретацію текстів майбутні фахівці дошкільної освіти інтеріоризують, приймають за орієнтир на особистісному рівні загальнолюдські, духовно-моральні, професійні цінності в процесі діалогічної взаємодії з різними суб’єктами освітнього процесу.

Під час професійної підготовки майбутніх вихователів текст є засобом формування ціннісно-сміслових орієнтацій студентів через низку методів, що використовуватимуться на різних етапах (пропедевтичному, основному, заключному). Такий текст можна вважати професійно зорієнтованим.

Методологічні засади розуміння проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів наведено нами у вигляді схеми для кращої наочності (рис. 1).

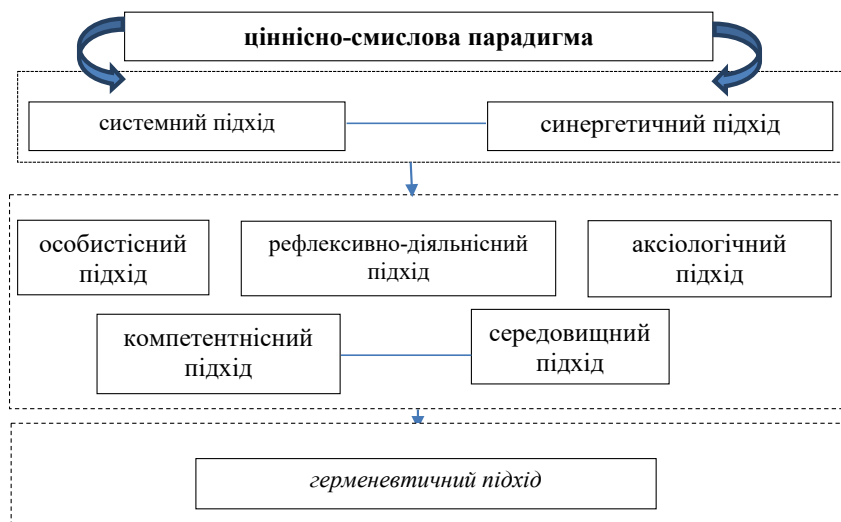


Рис. 1. Методологічні засади проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів

Висновки. Отже, проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів розглядається в руслі ціннісно-сміслові парадигми, що передбачає низку підходів. Резюмуючи викладене вище, зазначимо, що: по-перше, ціннісно-сміслові орієнтації є відображенням в дії тих цінностей, що прийняті майбутніми вихователями на особистісному рівні; по-друге, формування ціннісно-сміслових орієнтацій можливе лише в процесі діяльності з опорою на постійну рефлексію; по-третє, ціннісно-сміслові орієнтації неможливо сформувати “згори”, нав’язати, що зумовлює необхідність переорієнтації освітнього процесу на суб’єкт-суб’єктну взаємодію в системах “викладач – студент”, “студент – студент”, що дозволить майбутнім вихователям самоактуалізуватися в процесі навчання, ухвалювати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за результат; по-четверте, становлення системи цінностей та формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів можливі лише в спеціально організованому середовищі; по-п’яте, пошуку смислів та формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій сприятимуть тексти різних типів, що використовуватимуться в освітньому полі закладу вищої освіти.

Використана література:

1. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеоклассической педагогической психологии / М. Яницкий, А. Серый, Ю. Пелех // *Философия образования*. – 2013. – № 1 (46). – С. 175–185.
2. Лекторский В. *Философия, методология, наука* / В. Лекторский. – Москва : Наука, 1972. – 236 с.
3. Системний підхід у вищій освіті : [навч. посіб.] / автори-упоряд. : Т. Кочубей, К. Іващенко. – Умань : ПП О. О. Жовтий, 2014. – 131 с.
4. Ковшар В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : [монографія] / В. Ковшар. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. – 244 с.
5. Ліннік О. Майбутній учитель як суб’єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : [монографія] / О. Ліннік. – Київ : Видавничий дім “Слово”, 2014. – 304 с.
6. Сластенин В. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование / В. Сластенин // *Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования*. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – 220 с.
7. Зеер Э. *Профессиональное становление личности инженера-педагога* / Э. Зеер. – Свердловск, 1988. – 117 с.
8. Маслов С. *Аксіологічний підхід в педагогіці* / С. Маслов, Т. Маслова // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. – 2013. – № № 2–3. – С. 202–212.
9. Бельська Г. *Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу* : [монографія] / Г. Бельська. – Київ : Університет, 2011. – 320 с.

10. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентнісний підхід : [монографія] / за заг. ред. Г. Беленької, О. Половіної. – Умань : ВПЦ “Візаві”, 2015. – 208 с.
11. Выготский Л. Педагогическая психология / Л. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
12. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Поль Рикер ; Институт философии РАН ; пер. с фр. И. Вдовина. – Москва : Академический проект, 2008. – 695 с.
13. Закирова А. Методологические основания педагогической герменевтики / А. Закирова // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 10 (17). – Ч. II. – С. 73–79.

References:

1. Yanickij M. S. Cennostno-smyslovaya paradigim kak osnova postneoklassicheskoj pedagogicheskoj psihologii / M. S. Yanickij, A. V. Seryj, Y. V. Pelekh // Filosofiya obrazovaniya. – №1(46). – 2013. – S. 175–185.
2. Lektorskij V. A. Filosofiya, metodologiya, nauka / V. A. Lektorskij. – M. : Nauka, 1972. – 236 s.
3. Sy'stemny'j pidxid u vy'shhij osviti : navch. posib. / avtory'-uporyad. Kochubej T. D., Ivashhenko K. V. – Uman' : PP Zhovty'j O. O., 2014. – 131 s.
4. Kovshar V. O. Teorety'ko-metody'chni zasady' organizaciyi peredshkil'noyi osvity' : monografiya / V. O. Kovshar. – Kry'vy'j Rig : Vy'd. R. A. Kozlov, 2015. – 244 s.
5. Linnik O. O. Majbutnij uchy'tel' yak sub'yekt pedagogichnoyi vzayemodiyi: pidgotovka do spivrobotny'ctvta z molodshy'my' shkolyaramy' : monografiya / O. O. Linnik. – K. : Vy'davny'chy'j Dim “Slovo”, 2014. – 304 s.
6. Slastenin V. A. Professional'naya gotovnost' uchitelya k vospitatel'noj rabote : sodержanie, struktura, funkcionirovanie // Professional'naya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego obrazovaniya. – M. : MGPI im. Lenina, 1982. – 220 s.
7. Zeer E. F. Professional'noe stanovlenie lichnosti inzhenera-pedagoga [Tekst] / E. F. Zeer. – Sverdlovsk, 1988. – 117 s.
8. Maslov S. I. Aksiologicheskij podhod v pedagogike / S. I. Maslov, T. A. Maslova // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2013. – №2–3. – S. 202–212.
9. Byelyen'ka G. V. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti suchasnogo vy'xovatelya doshkil'nogo navchal'nogo zakladu : monografiya / G. V. Byelyen'ka. – K. : University'tet, 2011. – 320 s.
10. Pidgotovka majbutnix vy'xovateliv do roboty' z dit'my' doshkil'nogo viku: kompetentnisny'j pidxid : monografiya // zazag. red. G. V. Byelyen'koyi, O. A. Polovinoyi. – Uman' : VPCz “Vizavi”, 2015. – 208 s.
11. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika. – 1991. – 480 s.
12. Riker P. Konflikt interpretacij. Oчерки о герменевтике / Pol' Riker. – Institut filosofii RAN / per. s fr. I. S. Vdovina. – M. : Akademicheskij Proekt, 2008. – 695 s.
13. Zakirova A. F. Metodologicheskie osnovaniya pedagogicheskoj germenevtiki / A. F. Zakirova // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. – № 10 (17). – Ch. II. – 2008. – S. 73–79.

Бадер С. А. Методологические основы проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей

Статья посвящена проблеме формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей в процессе профессиональной подготовки. Определены главные научные подходы к решению проблемы на философском (ценностно-смысловая парадигма), общенаучном (системный и синергетический), конкретно-научном (личностный, рефлексивно-деятельностный, компетентностный, средовой подходы) и технологическом (герменевтический подход) уровнях. Доказано, что, во-первых, процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей представляет собой систему взаимосвязанных компонентов; во-вторых, формирование ценностно-смысловых ориентаций возможно только в специально организованной среде, где взаимоотношения в системе “преподаватель – студент” являются субъектными, наполненными смыслом; в-третьих, ценностно-смысловые ориентации формируются только в процессе профессиональной деятельности; в-четвертых, использование текстов разных типов способствует формированию ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей.

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловые ориентации, будущие воспитатели, процесс профессиональной подготовки, ценностно-смысловая парадигма в образовании, системный, синергетический, личностный, рефлексивно-деятельностный, компетентностный, средовой, герменевтический подходы.

Bader S. O. Methodological bases of the problem of forming valuable-sensitive orientations of future educators

The article is devoted to the problem of formation of value-semantic orientations of future educators in the process of professional training. The main scientific approaches to solving the problem on the philosophical (value-semantic paradigm), general scientific (systemic and synergistic), specific scientific (personal, reflexive-activity, competence, environmental approaches) and technological (hermeneutic approach) levels are determined. It is proved that, firstly: the process of formation of value-semantic orientations of future educators is a system that consists of interrelated components; secondly: the formation of value-semantic orientations is possible only in a specially organized environment, where the relationships in the “teacher – student” system are subjective, filled with meaning; thirdly: value-semantic orientations are formed only in the process of professional activity; fourthly: the use of texts of different types contributes to the formation of value-semantic orientations of future educators.

Key words: values, value-meaning orientations, future educators, process of professional training, value-semantic paradigm in education, systemic, synergistic, personal, reflexive-activity, competence, environment, hermeneutic approaches.

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТА ІНШОМОВНОГО КОМПОНЕНТІВ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті зазначається, що актуальність обраної проблеми зумовлена важливістю інтегративного компонента в системі підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

На основі аналізу теорії та практики із проблеми автор констатує наявність цілої низки суперечностей, які потребують узгодження: між декларуванням необхідності здійснення інтеграції компонентів підготовки майбутніх учителів і відсутністю механізмів її реалізації в системі формування готовності студентів факультетів іноземних мов до проектної діяльності; між традиційним навчанням, орієнтованим на діяльність репродуктивного характеру, і потребою часу у формуванні компетентної особистості майбутнього педагога, здатного системно й творчо діяти в професійній сфері тощо.

Усунення зазначених суперечностей, на думку автора, можливе за умови інтеграції психолого-педагогічного й іноземного компонентів процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності.

Ключові слова: інтеграція, компоненти підготовки, майбутні вчителі, іноземні мови, проектна діяльність, заклади вищої освіти.

У державних документах, що визначають стан і перспективи вітчизняної освіти, як-от: закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти та ін., зазначається, що розвиток національної системи освіти в Україні здійснюється шляхом інтеграції, гуманізації та гуманітаризації дидактичного процесу.

Отже, актуальність обраної проблеми зумовлена важливістю інтегративного компонента в системі підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Вчені та практики стверджують, що важливою складовою частиною підготовки майбутнього педагога вважається проектна компетентність, що виражається в здатності й готовності фахівця до самостійної теоретичної і практичної діяльності з розроблення й реалізації навчальних проектів.

Вирішення проблеми дослідження потребує усунення цілої низки суперечностей: між декларуванням необхідності здійснення інтеграції компонентів підготовки майбутніх учителів та відсутністю механізмів її реалізації в системі формування готовності студентів факультетів іноземних мов до проектної діяльності; між традиційним навчанням, орієнтованим на домінування діяльності репродуктивного характеру, і потребою часу у формуванні компетентної особистості майбутнього педагога, здатного системно й творчо діяти в професійній сфері тощо.

Наукова новизна обраної теми дослідження та недостатня її розробленість у теорії та практиці підготовки спеціалістів у галузі педагогічної вищої освіти покладені в основу визначення теми наукової статті.

Мета статті – розкрити шляхи здійснення інтеграції психолого-педагогічного й іноземного складників процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності.

Проблема інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, активізації самостійності в студентів ЗВО досліджувалася такими відомими психологами і педагогами, як: О. Абдулліна, Є. Барбіна, В. Бондар, О. Вознюк, Н. Дем’яненко, С. Гончаренко, І. Козловська, А. Маркова, О. Отич, Н. Побірченко, О. Савченко, В. Семиченко й ін. Ними окреслено методологічні основи, особливості, структуру інтеграційних процесів, визначено шляхи впровадження різних типів інтеграції в навчально-виховний процес як середніх навчальних закладів, так і закладів вищої освіти.

Багато науковців розглядають проблему інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у контексті основних положень Болонського процесу. Це такі автори, як: В. Байденко, М. Князян, В. Козаков, О. Малихін, Г. Серіков, С. Сисоева й ін., які акцентують увагу саме на євроінтеграції у вищій освіті.

Головні завдання й особливості впровадження інтеграції в кредитно-модульній системі у вищому навчальному закладі висвітлені в працях А. Алексюка, В. Бобрицької, Я. Болубаш, Н. Голуб, С. Гончарова, Н. Зеленкової, М. Князян, В. Огнев’юка, О. Сергєєнкової, Л. Хоружої та ін. Вченими розроблено теоретичні та практичні аспекти здійснення інтеграційних процесів під час підготовки фахівців різних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності.

Різні підходи до визначення характеристики інтеграційних процесів в освіті засвідчили важливість даного феномена, дозволили виокремити головну особливість інтеграції: завдяки їй підвищується успішність та інформаційна ємність знань, рівень їх узагальненості та комплексності, ущільненості й організованості.

Незважаючи на численні дослідження шляхів впровадження інтеграції в закладах вищої освіти, багато аспектів цієї багатогранної проблеми ще залишаються невирішеними. Так, зокрема, потребують подальших

наукових розвідок питання інтеграції компонентів підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектно-діяльності в закладах загальної середньої освіти.

У педагогічній теорії стверджується, що проектна діяльність становить сукупність дій щодо розроблення проекту, планування певної роботи й послідовного її виконання. Вона формується в процесі проектного навчання, яке, на думку І. Єрмакова, “забезпечує перехід від репродуктивного знаннєвого підходу до продуктивності знань, здобутих у процесі мислення і практичної діяльності, від предметного освітнього процесу до побудови його в рамках логіки діяльності” [3, с. 27].

За твердженням науковців та практиків, важливим компонентом організації проектно-діяльності майбутніх учителів іноземних мов вважається інтеграція психолого-педагогічного й іншомовного складників їх фахової підготовки.

Зрозуміло, що для вирішення цієї проблеми необхідне глибоке розуміння як сутності самої інтеграції, так і особливостей здійснення інтеграційних процесів під час викладання іноземної мови у вищій школі.

У довідковій літературі інтеграцію трактують як (лат. *integratio* – “відновлення”, “поповнення”) – об’єднання в ціле яких-небудь частин, елементів [5, с. 309].

Вчені визначають інтеграцію по-різному: як одну з педагогічних умов динаміки професійної майстерності вчителя (Н. Остапенко), як процес і результат взаємодії окремих елементів; як динамічну систему, елементи якої взаємопов’язані та підпорядковані єдиній мережі (І. Дичківська), як суттєвий чинник формування змісту сучасної освіти (Л. Боднар) тощо.

Нам імпонує думка Н. Остапенко, яка вважає, що впровадження в навчально-виховний процес вищої школи інтегративного принципу є важливою умовою, що забезпечить формування професійної компетенції майбутнього вчителя. Науковець стверджує, що інтеграція в освіті розвиває лінгвістичні комунікативні здібності студентів: вербальний інтелект, мовленнєву рефлексію, аналітичні рефлексивні здібності, мовленнєву інтуїцію, пам’ять [4, с. 38].

Актуальним для нашого дослідження вважаємо визначення І. Дичківської, яка тлумачить інтеграцію як “процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжуються відновленням, становленням, ускладненням і зміцненням істотних зв’язків між ними на основі достатньої підстави, у результаті чого формується інтегрований об’єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів” [2, с. 340].

Це визначення і буде покладено нами в основу розроблення шляхів інтеграції компонентів підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектно-діяльності.

Відомо, що інтеграція поділяється на внутрішньопредметну та міжпредметну. Важливими в аспекті нашого дослідження є узагальнення та систематизація даних щодо особливостей здійснення міжпредметної інтеграції, яка, за твердження науковців, може бути реалізованою на трьох рівнях:

1. Міжпредметних зв’язків, що означають наявність певних відносин між явищами, що вивчаються, на основі спільних цілей навчання, тобто на цьому рівні можливе поєднання будь-яких дисциплін, оскільки акцент ставиться на компетентнісному підході.

2. Дидактичного синтезу, сутність якого полягає в об’єднанні форм навчальних занять.

3. Цілісності, для якої необхідною умовою є повна змістовна та процесуальна єдність, що означає як збіг цілей, так і єдність змісту, принципів, методів та засобів навчання.

У нашій науковій роботі акцент робимо на першому рівні здійснення інтеграції і спрямовуємо увагу на організацію таких міжпредметних зв’язків, що забезпечать сформованість у студентів синтезованих знань, умінь, навичок щодо впровадження проектних технологій на уроках іноземної мови.

Важливим для нас в цьому аспекті є твердження С. Гончаренко, який в “Українському педагогічному словнику” визначає міжпредметні зв’язки як взаємне узгодження навчальних програм, що зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв’язки, на його думку, відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв’язки між навчальними предметами. Дослідник зазначає, що на будь-якому етапі навчання міжпредметні зв’язки виконують виховну, розвивальну й детермінувальну функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів [1, с. 210].

Дослідження психолого-педагогічної та спеціальної фахової літератури дозволило нам інтеграцію означених компонентів підготовки фахівців на міжпредметному рівні розглядати в єдності та взаємозумовленості таких складників, як:

- зміст навчальних програм із циклу професійної науково-предметної підготовки та суміжних дисциплін;
- загальнодидактичні підходи, що забезпечать засвоєння знань;
- специфічні особливості різних видів діяльності з урахуванням особливостей кожної навчальної дисципліни.

Вивчення навчальних планів та програм дозволило дійти висновку про те, що зміст професійно спрямованої фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов розкривається в низці дисциплін, які, за умови перегляду та вдосконалення їхнього змістового наповнення, цілком спроможні забезпечити процес формування досліджуваного феномена.

Було визначено такі дисципліни: “Педагогіка”, “Психологія”, “Методика викладання іноземної мови”, “Практика усного та писемного мовлення”.

Реалізація інтегрування змісту навчальних дисциплін передбачала:

– актуалізацію опорних знань із дисциплін “Педагогіка”, “Психологія” щодо сутності та особливостей застосування методів проектування в освітньому процесі середніх загальноосвітніх закладів у теоретичному та практичному курсі “Методики викладання іноземної мови”;

– диференційоване збагачення змісту дисциплін “Методика викладання іноземної мови”, “Практика усного та писемного мовлення” (що традиційно розкривають сутність і особливості методики та практики навчання іноземної мови учнів закладів загальної середньої освіти) новим навчальним матеріалом, що стосується використання проектних технологій відповідно до сучасних освітніх вимог;

– посилення спрямованості означених дисциплін на забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів іноземних мов до застосування методів проектування в професійній діяльності;

– формування синтезованих проектних знань та умінь студентів на практичних заняттях із визначених дисциплін та в процесі виконання завдань самостійної навчальної роботи;

– узагальнення та систематизацію сформованих інтегрованих проектних знань, умінь, навичок студентів у системі їх дослідницької діяльності через роботу в наукових гуртках, проблемних групах, самостійну роботу.

Наведемо приклади механізмів здійснення інтеграції визначених компонентів.

Аналіз змістової частини курсу “Методика викладання іноземної мови” (на прикладі методик викладання англійської, французької та німецької мов) показав, що, наприклад, до теми “Методика викладання іноземних мов у школі як наука та її зв’язок з іншими науками”, окрім загальних питань, що стосуються курсу, можуть бути внесені такі, розгляд яких передбачає актуалізацію знань майбутніх вчителів іноземних мов із дисципліни “Педагогіка”, отриманих студентами як в процесі опрацювання навчального матеріалу на лекційних та практичних заняттях, так і під час виконання самостійної та дослідницької роботи.

Доцільним вважаємо ведення таких понять, як “інноватика”, “технологія”, “інноваційні технології”, “проектна технологія”, “проектне навчання на уроках іноземної мови”, “методи і прийоми проектування на уроках іноземної мови”.

На практичному занятті студенти матимуть можливість презентувати міні-доповіді на теми: “Використання проектного навчання в зарубіжних країнах та в Україні”; “Історико-ретроспективний аналіз генези ідей проектного навчання в педагогічних дослідженнях”; “Розвиток педагогічної думки щодо впровадження проектних технологій у навчальний процес із метою його вдосконалення”.

Це сприятиме розширенню знань студентів щодо витоків ідей проектного навчання та вмотивує їх до використання проектних технологій у майбутній роботі вчителя іноземної мови, до самоосвітньої діяльності, спрямованої на педагогічне самовдосконалення.

Під час вивчення теми “Аналіз уроку іноземної мови в школі” студенти матимуть можливість ознайомлюватися з такими додатковими питаннями, як структура уроків іноземної мови із застосуванням проектних технологій; оголошення теми й очікуваних результатів у процесі виконання навчального проекту; робота в групі – визначна частина уроку із застосуванням інноваційних методів навчання; рефлексія (підбиття підсумків), оцінювання результатів уроку, на якому застосовуються методи проектування.

Аналіз вітчизняної педагогічної літератури із проблеми дозволив припустити, що для теоретичної підготовки майбутніх учителів до використання проектних технологій у професійній діяльності найрезультативнішою формою навчання може бути лекція проблемного характеру, що, за твердженням Д. Чернілевського, є засобом забезпечення високої навчальної активності студентів, стимулювання самостійного мислення, розвитку їхньої внутрішньої мотивації, формування стійкого пізнавального інтересу до інформації, що подається, та формування знань інтегративного характеру [7].

На важливість проблемного викладу матеріалу під час лекції вказує і М. Фіцула, який зазначає, що його сутність полягає у створенні викладачем системи проблемних ситуацій і управлінні процесом їх врегулювання студентами. Під час проблемної лекції важливим є врахування особливостей структури продуктивного мислення в пізнавальній діяльності студентів: створення проблемних ситуацій, їх аналіз і виявлення суперечностей, формування проблемних запитань, пошук способів вирішення проблеми шляхом висунування гіпотез, доведення їх [6, с. 245].

Визначення М. Фіцули вважаємо провідним для планування шляхів інтегрування змісту навчальних предметів та розроблення експериментальної моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Отже, аналіз теоретичного та практичного компонентів означеної проблеми дозволив констатувати, що в результаті інтегрування психолого-педагогічного й іншомовного складників у всіх зазначених напрямках роботи студенти матимуть можливість оволодіти знаннями щодо:

– особливостей організації проектного навчального середовища на уроках іноземної мови в закладах загальної середньої освіти;

– основних принципів використання проектів для забезпечення комплексного розвитку фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних, мовленнєвих знань, умінь, навичок учнів з іноземної мови;

– видів проектних технологій та способів їх застосування на уроках іноземної мови залежно від типу уроку.

Передбачається, що набуті знання студенти зможуть апробувати на практиці з подальшим аналізом позитивних та негативних якостей проектних технологій у процесі навчання іноземної мови учнів загальних середніх закладів освіти.

Висновки. Отже, результати дослідження шляхів інтеграції компонентів фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності дозволили зробити висновок про її важливість у процесі формування проектної компетентності студентів.

Здійснення інтегрування психолого-педагогічного й іншомовного складників підготовки фахівців з іноземної мови розглядаємо на рівні здійснення міжпредметної інтеграції, яка передбачає таку взаємодію складових елементів, що не тільки супроводжуються відновленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними, а й сприятимуть утворенню якісно нових властивостей.

Організація різних форм інтегративної діяльності на основі акцентування значущості не лише змісту навчального матеріалу, а й логічних зв'язків між елементами цього змісту, поетапність у процесі інтеграції знань із різних предметів сприятимуть формуванню проектної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Перспективним напрямом роботи з означеної проблеми вважаємо перевірку ефективності визначеної стратегії інтеграції компонентів підготовки майбутніх учителів іноземних мов під час застосування методів проектування в практичній діяльності.

Використана література:

1. Український педагогічний словник / авт.-уклад. С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Єрмаков І. Метод проєктів у контексті життєвих результатів діяльності в системі соціальної та життєвої практики учнів / І. Єрмаков. – Частина І. – Постметодика. – 2016. – № 2. – С. 24–34.
4. Остапенко Н. Технологія сучасного уроку рідної мови : [навч. посіб.] / Н. Остапенко. – Київ : ВЦ “Академія”, 2011. – 248 с.
5. Сучасний словник іноземних слів : прибіл. 20 тис. слів і словоспол. / укл. О. Скопненко та ін. – Київ : Довіра, 2006. – 789 с.
6. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. Фіцула. 2-ге вид., доп. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.
7. Чернілевський Д. Педагогіка та психологія вищої школи : [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Д. Чернілевський. – Вінниця : Вінниц. соц.-екон. ін-т ун-ту “Україна”, 2006. – 102 с.

References:

1. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / avt.-uklad. S. Honcharenko [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s. [in Ukrainian]
2. Dychkivska I. M. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib. [Innovative pedagogical technologies: teaching guide]. Kyiv: Akademydav, 352 s. [in Ukrainian]
3. Yermakov I. H. Metod proektiv u konteksti zhyttievkykh rezultativ diialnosti v systemi sotsialnoi ta zhyttievoi praktyky uchniv. Chastyna I. [Project method in the context of life results of activity within the system of social and life practice of learners. Part I] Postmetodyka. 2016. № 2. S. 24–34. [in Ukrainian]
4. Ostapenko N. M. Tekhnolohiia suchasnoho uroku ridnoi movy: navch. posib [Technology of modern lesson of the native language: teaching guide]. Kyiv: VTs “Akademiia”, 2011. 248 s. [in Ukrainian]
5. Suchasnyi slovnyk inozemnykh sliv: blyzko 20 tys.sliv i slovospol. / Ukl.O. I. Skopnenko ta in. [Modern dictionary of foreign words: about 20 thousand words and wordgroups]. Kyiv: Dovira, 2006. 789 s. [in Ukrainian]
6. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch.posib. 2-he vyd.dop. [Pedagogy of higher school: teaching guide] Kyiv: Akademydav, 2010. 456 s. [in Ukrainian]
7. Chernilevskiy D. V. Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly: navch. posib. dlia stud. VNZ. [Pedagogy and psychology of higher school: teaching guide for students of higher educational institutions]. Vinnytsia: Vinnyts. sots.-ekon. in-t Un-tu “Ukraina”, 2006. 102 s. [in Ukrainian]

Бей И. Ю. Интеграция психолого-педагогического и иноязычного компонентов процесса подготовки будущих учителей иностранных языков к проектной деятельности

В статье отмечается, что актуальность избранной проблемы предопределена важностью интегративного компонента в системе подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности в учреждениях общего среднего образования.

На основе анализа теории и практики проблемы автор констатирует наличие целого ряда противоречий, которые требуют разрешения: между декларированием необходимости осуществления интеграции компонентов подготовки будущих учителей и отсутствием механизмов ее реализации в системе формирования готовности студентов факультетов иностранных языков к проектной деятельности; между традиционным обучением, ориентированным на деятельность репродуктивного характера, и потребностью времени в формировании компетентной личности будущего педагога, способного системно и творчески действовать в профессиональной сфере, и др.

Устранение указанных противоречий, по мнению автора, возможно при условии интеграции психолого-педагогического и иноязычного компонентов процесса подготовки будущих учителей иностранных языков в проектную деятельность.

Ключевые слова: интеграция, компоненты подготовки, будущие учителя, иностранные языки, проектная деятельность, учреждения высшего образования.

Bei I. Yu. Integration of psychology and pedagogical and foreign-language components of the process of training future foreign languages teachers for the project activity

The article states that topicality of the chosen issue is caused by the importance of an integrative component in the system of training future specialists for the innovative activity in comprehensive educational institutions.

Based on the analysis of theory and practice of the given problem, the author affirms the availability of a wide range of contradictions that must be solved: between declaring the necessity of implementation the integration of components of training future teachers and the absence of mechanisms of this realization in the system of forming students' of foreign languages faculties readiness for the project activity; between traditional education, focused on the activity of reproductive nature and the time requirement of forming future teacher as a competent personality, able to act systematically and creatively in professional sphere and more.

The solution of these contradictions, in the author's opinion, is possible under condition of accomplishing the integration of psychology and pedagogical and foreign-language components within the system of training future foreign languages teachers for the project activity.

Key words: integration, training components, future teachers, foreign languages, project activity, higher educational institutions.

УДК 37.026;738.4 (477.52).Б43

Білоцерковець М. А.

**ДІАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті розглядаються особливості діагностики результатів евристичної діяльності з формування гуманітарних теоретичних знань студентів вищих закладів аграрної освіти як процесу, що передбачає виконання прогностичної, виміральної, аналітичної, оцінювальної та рефлексивної функцій. Встановлено предмет, інструментарій, засоби та специфіку діагностики освітньої діяльності студентів у руслі евристичних технологій, що передбачає залучення студентів до проведення контрольної-оцінювальної процедур разом із викладачем. Визначено й обґрунтовано адекватні наукові критерії (мотиваційний, операційний, діагностичний), їхні показники і рівні сформованості гуманітарних теоретичних знань студентів аграрних закладів вищої освіти як їхню здатність до здійснення гуманітарного аспекту майбутніх професійних обов'язків. Представлено методи педагогічного дослідження і заходи, проведені під час експериментальної роботи. Наведено статистичні дані, отримані під час педагогічного експерименту, які доводять доцільність використання евристичних механізмів для вимірювання та визначення рівня сформованості гуманітарних теоретичних знань студентів як засобу заохочення освітніх досягнень студентів.

Ключові слова: діагностика, евристична діяльність, гуманітарні теоретичні знання, студенти, аграрна освіта, критерії, рівень сформованості знань.

Ми розглядаємо діагностику результатів евристичної діяльності як процес, під час якого, за дотримання необхідних наукових критеріїв сформованості теоретичних знань, викладач і студенти спільно здійснюють вимірювання, визначення відповідності критеріям та оцінювання результатів освітньої діяльності студентів за допомогою евристичних засобів, аналізують отримані дані засобами евристичної рефлексії з метою встановлення причин досягнень чи недоліків.

Мета статті – довести, що глибокому і творчому засвоєнню теоретичних знань гуманітарного характеру сприяє активне залучення студентів аграрних спеціальностей до процедур діагностики евристичної діяльності під час створення та захисту освітньої продукції, відповідно до адекватних наукових критеріїв, показників і рівнів сформованості теоретичних знань.

Питання діагностики в евристичному навчанні, зокрема визначення адекватних критеріїв, рівнів і показників сформованості теоретичних знань гуманітарного характеру, розкрито в роботах М. Лазарева та представників його наукової школи. У науковому дослідженні О. Демченко розглянуто питання компетентної педагогічної діагностики самостійної діяльності студентів в евристичній освіті. Тестова діагностика евристичних завдань висвітлюється в науковому доробку Т. Плюти. Питання оцінки евристичної навчальної діяльності студентів досліджується в працях сучасних науковців (Д. Будянський, О. Кривонос, О. Лазарева, Л. Рибалко, Н. Усенко).

Під час дослідження використано різноманітні методи. Зокрема, метод аналізу – для виявлення сучасного стану розробленості питання діагностики евристичної навчальної діяльності студентів у вищій школі; метод узагальнення – для встановлення рівнів і критеріїв сформованості теоретичних гуманітарних знань студентів аграрних спеціальностей; презентація і захист освітніх продуктів – для діагностики й оцінки рівнів сформованості в студентів теоретичних знань із гуманітарних дисциплін; методи математичного оброблення одержаних результатів – для перевірки кількісного й якісного аналізу результатів експериментальної роботи; метод висновків – для встановлення значення результатів діагностики евристичної діяльності студентів в освітньому процесі аграрного університету.

Піл час дослідження ми звернулися до евристичної сутності поняття “педагогічна діагностика”, визначеної А. Хуторським [5], яка полягає, по-перше, у вимірюванні рівня знань, умінь, навичок, способів діяльності студентів; по-друге, в аналізі умов перебігу навчального процесу та їх безпосереднього впливу на рівень навчальних досягнень студентів; по-третє, у корекції помилок, подоланні ускладнень і, найголовніше, у прогнозуванні подальшого розвитку як особистості студента, так і процесу навчання.

Специфіка діагностичних інструментів для вимірювання прогресу освітніх та особистісних досягнень студентів в евристичному навчанні стала предметом серйозних теоретичних і прикладних досліджень. Здійснений аналіз досліджень у галузі діагностики евристичної діяльності (А. Король [1], М. Лазарєв [2], І. Підласий [3], Т. Плохута [4], А. Хуторської [5]) дав підстави вважати, що оволодіння студентами діагностичним інструментарієм (засобами, формами і методами діагностики) є важливим чинником мотивації студентів аграрних ЗВО до навчальних досягнень, зокрема у формуванні теоретичних знань із гуманітарних дисциплін, їх реалізації в майбутній професійній діяльності в аграрній сфері.

Значущою особливістю діагностики евристичної діяльності, визначеною під час аналізу науково-дослідницьких джерел, є така: об'єктом діагностичних заходів виступає динаміка особистісного прогресу кожного окремого студента в оволодінні теоретичними знаннями, а порівняння вихідних та кінцевих експериментальних даних здійснюється індивідуально, на відміну від традиційного навчання, коли студенти порівнюються один з одним.

Зокрема, І. Підласий наголошує на тому, що діагностичні процедури в евристичному навчанні передбачають детальний аналіз не лише освітніх здобутків а й здібностей, тобто властивостей особистості студента. Саме тому потрібна довіра студентів до діагностичних заходів, їх упевненість у тому, що результати не спричинять негативних наслідків. Він підкреслює, що докладна діагностика особистості є дуже делікатною сферою діяльності, спроби емоційно-ціннісного оцінювання здібностей можуть спричинити неадекватну реакцію з боку студента, оскільки здібності в студентському віці здебільшого несформовані, їх розвиток дуже ускладнений [3, с. 410].

Предметом діагностики евристичної діяльності є зовнішні освітні продукти студентів (засвоєні знання, виконані творчі роботи, сконструйовані моделі тощо) та розвиток внутрішніх якостей студентів, оскільки освіта як атрибут особистості насамперед визначається за результатами її внутрішнього розвитку. Для кожного з означених освітніх продуктів розроблені відповідні критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариші, і кваліфіковані експерти. На думку М. Лазарєва [2, с. 138], захист створеного освітнього продукту, обстоювання його доцільності, аргументація змістовності й якісних характеристик – головні засоби евристичної діагностики.

Освітній процес на основі евристичних технологій, як засвідчив аналіз наукових джерел, супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти, тобто викладачем і студентами.

Рефлексія, за визначенням А. Хуторського [5], – це не пригадування головного із заняття чи формулювання висновків, а усвідомлення способів діяльності, виявлення її значеннєвих особливостей, встановлення освітніх зростань студентів чи викладача. Є різні форми освітньої рефлексії: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Рефлексивні записи студентів надзвичайно важливі для аналізу й коректування викладачем освітнього процесу. Сформульовані студентами рефлексивні судження та самооцінки є продуктами їхньої освітньої діяльності поруч із дослідженнями, творами та проектами.

Надання творчого освітнього продукту забезпечується критичним усвідомленням і освоєнням доступних для студентів аграрних спеціальностей докладних критеріїв і показників якості освітнього продукту з використанням таких механізмів, як порівняння з аналогічними роботами, взаємоперевірка, упровадження системи коротких рецензій, аналізу й узагальнень причин помилок і недоліків, презентація і захист створених освітніх продуктів [4, с. 326].

Т. Плохута наголошує на важливій ролі адекватного діагностично-критеріального апарату, який враховує характерні ознаки освітнього продукту, що створюється студентом, та специфіку евристичних умінь, що активізуються під час продуктивної навчальної діяльності. У межах освітнього процесу будь-яка діяльність має контролюватися для своєчасного усунення і коригування можливих недоліків і помилок [4, с. 335].

Для з'ясування стану сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін студентів аграрних спеціальностей під час проведення дослідно-експериментальної роботи визначено й обґрунтовано відповідні критерії та їхні показники:

– мотиваційний (усвідомлення необхідності теоретичних знань гуманітарних дисциплін для майбутньої професійної діяльності, професійного обов'язку та соціальної відповідальності, детермінованість, людяність, лідерські якості);

– операційний (свідоме застосування теоретичних знань із гуманітарних дисциплін у професійно орієнтованій діяльності, творчий підхід до осмислення теоретичних знань гуманітарного характеру);

– діагностичний (наявність рефлексивних умінь, усвідомлене використання критеріїв та показників сформованості гуманітарних теоретичних знань у процесі захисту, оцінювання, самокорекції освітніх продуктів; здатність аналізувати і прогнозувати перебіг і результати професійно орієнтованої діяльності).

Відповідно до визначених критеріїв і показників встановлено й описано чотири рівні сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін майбутніх аграріїв: високий, достатній, середній, початковий.

Перший рівень – початковий – характеризується відсутністю цікавості, негативним чи пасивним ставленням до освоєння теоретичних основ гуманітарних дисциплін; елементарними знаннями, обмеженими вміннями та навичками в гуманітарній сфері; поверхнево-інтуїтивним аналізом евристичної професійної ситуації, який виконується тільки за зразком чи планом; студент не може встановити зв'язки між запропонованою ситуацією й одержаними теоретичними знаннями; слабкою рефлексивністю.

Другий рівень, середній, відзначається недостатнім усвідомленням потреби в теоретичних знаннях із гуманітарних дисциплін як засобу майбутньої професійної діяльності; наявністю нестійкої цікавості до вивчення гуманітарних дисциплін; намаганням розібратися в сутності теоретичних положень, спробами виявити зв'язки між елементами теорії, осмисленого переносу знань у типові і нетипові професійні ситуації, робити аналіз й узагальнювати засвоєні теоретичні знання, спробами систематизувати засвоєні теоретичні знання з метою їх контролю й оцінювання.

Третій рівень – достатній, для якого характерні усвідомлення необхідності оволодіння теоретичними основами гуманітарних дисциплін як засобом професійного самовдосконалення; стійка цікавість до освоєння теоретичних знань із гуманітарних дисциплін; аналіз і синтез теоретичних визначень і положень; евристична діалогова взаємодія, самостійне формулювання студентами теоретичного положення та вміння застосовувати його до розв'язання певної професійно орієнтованої проблеми; здатність до рефлексії.

Четвертий, високий рівень сформованості знань відзначається наявністю сформованої внутрішньої мотивації та стійкої цікавості до засвоєння теоретичних знань із гуманітарних дисциплін; творчим теоретичним осмисленням положень і концепцій, що вивчаються; свідомим оперуванням теоретичними знаннями з гуманітарних дисциплін у практичній професійній діяльності; сформованими рефлексивними вміннями.

Теоретичні узагальнення перевірено під час проведення педагогічного експерименту на базі декількох аграрних ЗВО. Збирання вихідних даних засвідчило, що в освітньому процесі вищих аграрних шкіл переважають методи традиційної педагогіки. Високий і достатній рівні сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін студентів аграрних спеціальностей за всіма критеріями становили лише 1,5 % і 12,5 %. Середній і початковий рівні сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін студентів аграрних ЗВО за всіма критеріями становили 56,3 % і 29,7 %.

На наступному етапі дослідно-експериментальної роботи відбувалося впровадження інноваційних евристичних техноогій у процес викладання гуманітарних дисциплін в аграрних ЗВО. На семінарах і практичних заняттях з іноземних мов за професійним спрямуванням і психолого-педагогічних дисциплін застосовано створення і захист студентами значущих для них освітніх продуктів (доповіді-презентації “Аграрій-фахівець: особистісні і професійні якості”, “Моральні засади аграрних професій”, “Евристична діяльність керівника аграрного підприємства” тощо, діалоги на професійні проблемні теми, індивідуальні і колективні проекти “Якою ми бачимо завтрашню аграрну Україну”, “Моя спеціальність: європейський і національний виміри” тощо).

Студенти презентували результати пошуково-творчої, конструктивної і креативної роботи у вигляді створених проєктів і творчих доповідей своїм однокурсникам і студентам молодших курсів. Виконані студентами проєктні роботи (наприклад, “Стан і структура аграрного сектора в Сполучених Штатах Америки, Великій Британії, Україні”, “Зміст професійної діяльності інженера-технолога в Україні та за кордоном”, “Використання високих технологій в аграрних галузях України та Німеччини” та ін.) проходили етапи діагностики, оцінювання і вдосконалення (на основі попередньо розроблених критеріїв та показників) з використанням таких механізмів, як порівняння з аналогічними роботами, взаємоперевірка, впровадження системи коротких рецензій, аналіз та узагальнення причин помилок і недоліків із залученням розробленого діагностичного комплексу. На основі одержаних даних викладач виставляв підсумкову оцінку.

Аналіз змін за мотиваційним критерієм (високий рівень: в експериментальних групах зріс з 1,8 % до 19,2 %; у контрольних групах – з 1,5 % до 9,1 %; достатній рівень: в експериментальних групах зріс із 13,6 % до 42,8 %; у контрольних групах – з 12,5 % до 27,4 %) показав, що студенти експериментальних груп із високим та достатнім рівнями сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін більш чітко, порівняно зі студентами контрольних груп, усвідомлювали значення і цінність теоретичних знань із гуманітарних дисциплін для майбутньої професійної діяльності.

Студенти експериментальних груп із високим і достатнім рівнями сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін за операційним критерієм (високий рівень: в експериментальних групах зріс з 1,4 % до 17,4 %; у контрольних групах – з 1,1 % до 4,2 %; достатній рівень: в експериментальних групах зріс із 13,6 % до 39,8 %; у контрольних групах – із 12,4 % до 30,3 %) характеризувалися самостійністю й усвідомленістю в застосуванні теоретичних знань із гуманітарних дисциплін у професійно орієнтованій діяльності, здебільшого творчим підходом до теоретичного осмислення засвоєних понять, положень і концепцій.

Високий та достатній рівні сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін за діагностичним критерієм (високий рівень: в експериментальних групах зріс із 2,1 % до 18 %; у контрольних групах – із 1,7 % до 12,4 %; достатній рівень: в експериментальних групах зріс із 13,5 % до 46,5 %; у контрольних групах – із 12,9 % до 34,5 %) констатовано в студентів, які відрізнялися рефлексивними і діагностичними вміннями, усвідомленим використанням критеріїв та показників якості в процесі захисту, оцінювання, корекції та самокорекції навчальної продукції; здатністю аналізувати і прогнозувати професійно орієнтовані ситуації, могли використовувати отриманий досвід у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Отже, діагностика евристичної діяльності викладача і студентів починається з визначення стартових можливостей та здібностей студентів для доцільної організації освітнього процесу. Остаточна діагностика рівня сформованості теоретичних знань із гуманітарних дисциплін майбутніх аграріїв об'єктивно свідчить про їхню реальну готовність до виконання завдань гуманітарного характеру в професійній діяльності. Встановлено, що активне залучення студентів до участі в діагностиці евристичної освітньої діяльності сприяло прискоренню їхнього самостійного особистісного зростання завдяки своєчасному виявленню й виправленню недоліків і помилок, освоєнню критеріїв і показників сформованості теоретичних знань гуманітарного характеру.

Використана література:

1. Король А. Діалоговий підхід до організації евристичного навчання / А. Король // Педагогіка. – 2007. – № 9. – С. 18–25.
2. Лазарев М. Педагогічна творчість / М. Лазарев. – Суми : Мрія, 2016. – 212 с.
3. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти] / І. Підласий. – Київ : Видавничий дім “Слово”, 2004. – 616 с.
4. Плохута Т. Тестова діагностика самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів у навчанні гуманітарних дисциплін / Т. Плохута // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : [монографія] / за ред. М. Лазарева. – Суми : СДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 324–344.
5. Хуторської А. Організація евристичного навчання / А. Хуторської [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https:// createdwithpdf](https://createdwithpdf).

References:

1. Korol A. (2007). Dialogov i jpidhid do organizatsii evrystichnogo navchannya [Dialogue approach to the organization of heuristic education]. *Pedagogika*, № 9. S. 18–25. [in Ukrainian]
2. Lazarev M. (2016). *Pedagogichna tvorchist* [Pedagogic creativity]. Sumy: “Mriya”, 2016. – 212 s. [in Ukrainian]
3. Pidlasij I. I. (2004) *Praktychna pedagogika abo try tehnologii*. Interaktivnij pidruchnyk dlya pedagogiv rynkovoji systemy osvity [Practical pedagogics or three technologies. Interactive textbook for the teachers of market system education]. K.: “Slovo”. – 616 s. [in Ukrainian]
4. Plohuta T. (2013). *Testova diagnostyka samostijnoyi piznavalno-tvorchoyi diyalnosti studentiv u navchanni humanitarnych dystsiplin* [Test diagnostics of individual learning-creativeactivity of students for majoring humanities]. Sumy, SDPU im. A. S. Makarenka. S. 324–344. [in Ukrainian]
5. Hutorskoj A. (2003) *Evristicalskaja didaktika* [Heuristic didactics]. M.: MGU., 345 p. PDF created with pdf Factory trial version. [in Russian]

Белоцерковец М. А. Діагностика результатів евристическої діяльності студентів аграрних спеціальностей

В статтє рассматриваются особенности диагностики результатов эвристической деятельности по формированию гуманитарных теоретических знаний у студентов высших заведений аграрного образования как процесса, включающего в себя прогностическую, измерительную, аналитическую, оценочную и рефлексивную функции. Установлены предмет, инструментарий, средства и специфика диагностики образовательной деятельности студентов в русле эвристических технологий, которая предусматривает привлечение студентов к проведению контрольно-оценочных процедур вместе с преподавателем. Определены и обоснованы адекватные критерии (мотивационный, операционный, диагностический), их показатели и уровни сформированности гуманитарных теоретических знаний студентов аграрных вузов как их способность к осуществлению гуманитарного аспекта будущих профессиональных обязанностей. Представлены методы педагогического исследования и мероприятия, проводимые в ходе экспериментальной работы. Приведены статистические данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, которые доказывают целесообразность использования эвристических механизмов для измерения и определения уровня сформированности гуманитарных теоретических знаний у студентов как средства поощрения образовательных достижений студентов.

Ключевые слова: диагностика, эвристическая деятельность, теоретические знания, гуманитарные дисциплины, студенты, аграрное образование, критерии, уровень сформированности знаний.

Bilotserkovets M. A. The diagnostics of heuristic activity results of students majoring agricultural professions

The article deals with the features of the diagnostics of heuristic activity results on the formation of humanitarian theoretical knowledge of students of agrarian higher education schools as a process that includes predictive, measuring, analytical, evaluating and reflexive functions. The object, tools, means and specificity of diagnostics of educational activity of students in the field of heuristic technologies are established, that involve students in control-evaluation procedures together with the teacher. Adequate criteria (motivational, operational, diagnostic), their indicators and levels of humanitarian theoretical knowledge formation of students are determined and stated as their ability to implement the humanitarian aspect of their future professional duties. The methods of pedagogical research and measures carried out during experimental work are presented. The statistical data obtained during the pedagogical experiment, prove the efficiency of using heuristic mechanisms for determining and evaluating the level of humanitarian theoretical knowledge formation as a means of encouraging students' educational achievements.

Key words: diagnostics, heuristic activity, theoretical knowledge, humanities, students, agrarian education, criteria, level of knowledge formation.

ПИТАННЯ ПАСІОНАРНОСТІ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ В ПРОСТОРІ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються результати теоретико-емпіричного дослідження відмінностей у проявах схильності до ризику осіб із різним ступенем пасіонарності. В основі ризикованої поведінки лежать не тільки специфічні особливості небезпечних, невизначених ситуацій, але й індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності, його здоров'я, психологічні стани та властивості особистості. Інформація про риси особистості, які пов'язані з пасіонарністю, міститься в роботах, що спрямовані на пошук зовнішніх та внутрішніх детермінант, на вивчення творчих і ризикогенних особистостей. Для емпіричної перевірки ми обрали такі психодіагностичні методики: "Тест-опитувальник якісних показників схильності до ризику" О. Саннікова, С. Бикова, "Розміщення себе на шкалі пасіонарності" (модифікація методики Т. Дембо та С. Рубінштейна). Емпіричне дослідження проводилося на базі Одеської державної академії будівництва та архітектури. Загальна кількість обстежених – 67 осіб, віком від 19 до 23 років.

Ключові слова: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності, особистість, схильність до ризику, пасіонарність.

У сучасному світі активізуються процеси глобалізації й урбанізації, що зумовлюють високий ритм життя, необхідність взаємодії з багатьма людьми. В умовах жорсткої конкуренції на ринку праці ми стикаємося з новими поглядами та вимогами до особистості стосовно ефективної взаємодії з іншими людьми.

У педагогічній науці та психології актуальність розроблення проблеми ризику пов'язана з дослідженням його суб'єктивного боку, зокрема, з вивченням індивідуально-психологічних особливостей схильності до ризику, які виявляються в ситуаціях різного ступеня складності і можуть сприяти або заважати успішній життєдіяльності особистості.

Аналіз літератури показав, що означена проблема прямо чи опосередковано привернула увагу науковців ХХ століття. Розвиток проблеми та складність самого феномена ризику визначає різноманітність підходів до його дослідження.

Наявна різноманітна інформація про риси особистості, які пов'язані з пасіонарністю. Ця інформація міститься в роботах, що спрямовані на пошук зовнішніх (вплив середовища, інших людей, різноманітних ситуацій, що потребують ухвалення рішень тощо) та внутрішніх (фізіологічні, психофізіологічні, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості) детермінант: на вивчення творчих особистостей, пристрастних, ризикогенних особистостей тощо.

В основі ризикованої поведінки лежать не тільки специфічні особливості небезпечних, невизначених ситуацій, але й індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності, його здоров'я, психологічні стани та властивості особистості [5].

Таке становище саме і відроджує цікавість до людини як до суб'єкта власного життя, актуалізує необхідність дослідження особливостей її індивідуальності, зокрема, схильності до ризику, яка може бути одним із чинників адаптивних можливостей людини. У науковій літературі зазначено численні дослідження, присвячені проблемі ризику, яка вважається міждисциплінарною саме тому, що кожна наука (чи то суспільні науки, чи науково-природничі, чи інші) завжди має зону невизначеності, розвитку.

Суб'єктивна концепція ризику в літературі представлена досить широко. Зміст даної концепції полягає в тому, що ризик розглядається як суб'єктивна категорія, яка характеризує психологічне ставлення суб'єкта до результату особистих і чужих дій, вчинків, діяльності.

Також є думка, що категорія "діяльність", що найчастіше вживається для визначення ризику, не досить вдала, адже в межах тієї самої діяльності суб'єкти можуть поводитися по-різному. Їхня поведінка достатньо вільна, хоча і відображає об'єктивну необхідність. В однакових умовах (ситуаціях) суб'єкти можуть вибрати різні лінії поведінки, отже, по-різному ризикувати.

Інтелектуально-психологічний механізм спонуки людини до вільного або мимовільного породження (створення, провокації) ризикових ситуацій, схильність до вирішення задач із високим ступенем невизначеності як перевага справ з елементами ризику в психології називають ризикогенним потенціалом.

Багато досліджень свідчать і про зв'язок ризикованості з вольовими якостями особистості. Так, схильність до ризику часто поєднується з ініціативністю, відвагою, рішучістю, сміливістю, хоробрістю, пасіонарністю тощо. А. Максимов вважає, що чим більш відважні й рішучі дії особистості, тим вище ризик і ймовірність поразки. І люди, в яких спостерігаються ці риси, більшою мірою схильні до ризику. Так, деякі автори визначають наявність позитивних емоцій, задоволення від ризику.

Увага вітчизняних та іноземних вчених також спрямована на дослідження зв'язку схильності до ризику з іншими властивостями особистості. Багато робіт містять інформацію про зв'язок схильності до ризику з високою пошуковою активністю [1], високою саможертвоністю [8], високою енергією [3]. Спеціальному вивченню цих питань, зокрема впливу особистісних якостей на ризиковану поведінку, присвячено дослі-

дження В. Петровського. У його моделі “сходження до ризику” розглянута готовність суб’єкта до “особистісного ризику”, що пов’язана з “активністю, яка спрямована назустріч небезпеці і є результатом вільного вибору суб’єкта” [4].

Отже, можна припустити, що прояви схильності до ризику супроводжуються пристрасною, цілеспрямованістю, активністю, можливо, і пасіонарністю.

Термін “пасіонарність” походить від латинського слова *passio* (“страждання”, “пристрасть”, “афект”). Однокорінні слова в європейських мовах розрізняються смисловими відтінками. *Pasion* в іспанців відповідає латинському значенню. Італійці застосовують *passione* також для вираження пристрасної любові. Французи і румуни вживають терміни *passion* і *passione* здебільшого для характеристики плотських пристрасностей, імпульсів жадоби. Англіїці привнесли в розуміння пасіонарності новий зміст: для них *passion* – це ще й “спалах гніву”, “вибух почуттів”. У поляків це – “лють”, “сказ”. А для жителів півночі – голландців, німців, шведів, данців – *passion* – “захоплення” [8]. Вочевидь, схильність до ризику супроводжується пасіонарністю.

Пасіонарність Л. Гумільова розглядає як феномен, який додає елементів активності, цілеспрямованості, припускаючи тим самим, що енергія пасіонарної особистості має бути спрямована на формування життєствердного світогляду і позитивної “Я-концепції”, а проявлятися у вигляді творчої чесноти. Видатні пасіонарії характеризуються чудовими організаторськими здібностями і так званою пасіонарною індукцією (заразливості, здатність повести за собою маси людей непасіонарних). Адже ширість викликає симпатію, а активність, жертвна і поготів, заразлива [1]. Цікаво зазначити, що, з одного боку, у Л. Гумільова “пасіонарність окремої людини може сполучатися з будь-якими здібностями: високими, середніми, малими <...>”, з іншого боку пасіонарії – це люди психічно здорові і навіть непогані, бо “для самого елементарного прогнозу потрібна висока ступінь пасіонарного напруги”. Правда, іноді імпульс пасіонарності буває настільки сильним, що “<...> пасіонарії не можуть змусити себе передбачати наслідки власних вчинків” [2].

Пасіонарність окремої людини поєднується зі здібностями; вона не залежить від зовнішніх впливів, будучи атрибутивною рисою конституції людини; не стосується етичних норм, однаково легко породжує подвиги і злочини, творчість і руйнування, благо і зло, виключаючи тільки байдужість; вона не створює з людини “героя”, який веде “натовп”, адже більшість пасіонаріїв перебувають саме в складі “натовпу”, визначають його потентність і ступінь активності в той чи інший момент повсякдення. Модуси пасіонарності різноманітні: тут і гордість, яка стимулює жагу влади й слави в століттях; марнославство, яке штовхає на демагогію і творчість; жадібність, що породжує скупих, користолюбців і вчених, які накопичують знання замість грошей; ревності, які примножують жорстокість і стимулюють охорону вогнища, а щодо ідеї створюють фанатиків і мучеників [1, с. 55].

Теорія пасіонарності Л. Гумільова побудована на описі яскравих історичних особистостей, які змогли змінити життя свого етносу, вивести його на новий рівень розвитку. Психологічна наука в результаті біографічних досліджень змогла скласти портрет пасіонарія з опорою на особистісні якості і риси характеру, притаманні таким людям, що дозволяє розпізнавати пасіонаріїв сучасності, спрямовувати їх на соціально значущу діяльність.

Зацікавленість щодо пасіонарності простежується в цілій низці психологічних досліджень: М. Коваленко [8] розглянув взаємозв’язок пасіонарності з темпераментом і мотивацією особистості; В. Богданов [3] провів зіставив особистісну типологію Л. Гумільова [2] і психологічну типологію акцентуації характеру К. Леонгарда; К. Фрумкін [10] припустив, що пасіонарність може бути пояснена теорією сексуальності З. Фрейда [11], а отже, може бути проявом сублімованих несвідомих потягів.

Пасіонарна людина має високий рівень пристосування до нових умов, а також здатність змінювати умови під себе, вдосконалюючи нове середовище. Її здатність до адаптації оцінюється як сверхадаптація [8].

С. Диков пропонує вимірювати пасіонарність як прояв прагнення людини до ризику. Імпульс пасіонарності буває настільки сильним, що його носії (пасіонарії) не можуть передбачити наслідки своїх вчинків. Автором зроблена спроба виявити кількісні характеристики пасіонарності у зв’язку з оцінкою схильності випробовуваних до “безкорисливого ризику” [3].

Мета статті – виклад результатів дослідження пасіонарності та схильності до ризику в просторі властивостей особистості, а саме: схильність до ризику осіб, які відрізняються за пасіонарністю.

Для емпіричної перевірки ми обрали такі психодіагностичні методики: для виявлення схильності до ризику нами використана методика діагностики “Тест-опитувальник якісних показників схильності до ризику” (О. Саннікова, С. Бикова). Вибір даної методики пояснюється тим, що вона орієнтована на якості та прояви схильності до ризику, що можуть по-різному корелювати з пасіонарністю. На основі континуально-ієрархічного підходу, побудови структури особистості й уявлення про компонентну будову схильності до ризику серед якісних характеристик [6].

Для дослідження пасіонарності ми застосували універсальну процедуру “Розміщення себе на шкалі пасіонарності” (модифікація методики Т. Дембо та С. Рубінштейна). Попередньо розроблений “предмет оцінки” для створення в обстежених єдиного уявлення про мінімальні та максимальні прояви пасіонарності [7].

Емпіричне дослідження проводилося на базі Одеської державної академії будівництва та архітектури. Вибірку становили студенти інженерно-будівельного інституту. Загальна кількість досліджуваних – 67 осіб, віком від 19 до 23 років. Оброблення отриманих даних здійснено за допомогою кількісного й якісного аналізу.

У табл. 1 надані результати кореляційного аналізу між показниками схильності до ризику та пасіонарності. Отримані результати свідчать лише про наявність додатних значущих зв'язків між означеними показниками.

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляцій між показниками схильності до ризику та пасіонарністю

Шкала пасіонарності	Показники схильності до ризику				
	ЕКР	ККР	ДКР	К-ркр	КОР
пасіонарність	240*	137	234*	046	226*

Примітка: 1) нулі і коми опущені; 2) * – значущість зв'язків на рівні $p < 0,05$; 3) умовні позначення показників схильності до ризику: ЕКР – емоційний компонент, ККР – когнітивний компонент, ДКР – дійовий компонент, К-ркр – контрольньо-регулятивний показник, КОР – композитна оцінка схильності до ризику

Значущі додатні зв'язки отримані між загальним показником пасіонарності і такими показниками схильності до ризику, як: емоційний компонент схильності до ризику (далі – ЕКР); дійовий компонент схильності до ризику (далі – ДКР); композитна оцінка схильності до ризику (далі – КОР) на рівні $p < 0,05$. Це свідчить про те, що прояви пасіонарності супроводжуються насиченістю, силою емоційних переживань, рішучістю

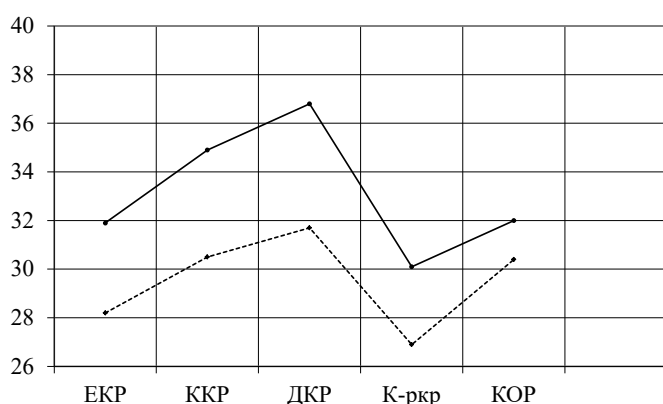


Рис. 1. Профілі шкал схильності до ризику груп осіб із різним ступенем пасіонарності

Pi+max	31,9	30,9	34,9	30,1	32
Pi-min	28,2	26,5	30,5	26,9	30,4

Примітка: Pi+max (n = 16) – група осіб із високим ступенем пасіонарності; Pi-min (n = 16) – група з низьким ступенем пасіонарності.

значенням даного показника в представників кожної групи. З огляду на те, що показники схильності до ризику є біполярними, ступінь виразності того чи того показника визначається за його відхиленням від середньої лінії ряду. Зауважимо, що яскравих представників груп осіб із високим чи низьким рівнем пасіонарності в нашій вибірці не виявлено.

Перед тим, як здійснити аналіз профілів групи осіб із високим (Pi+max) та низьким (Pi-min) ступенями пасіонарності, проранжуємо найбільш виражені чинники кожного профілю за їх відхиленням від середньої лінії ряду (див. табл. 2). Це дозволило упорядкувати панівні чинники й описати індивідуально-типологічні характеристики особистості представників кожної групи.

Таблиця 2

Ранги	Група 1 (Pi+max)	Група 2 (Pi-min)
1	ДКР +	ДКР +
2	ККР +	ККР +
3	ЕКР +	ЕКР –

Аналіз графіків і таблиці дозволяє скласти психологічні характеристики представників кожної групи – осіб із виразним ступенем пасіонарності (Pi+max) і осіб із мінімальною виразністю пасіонарності (Pi-min).

Отже, високі значення показника ДКР + свідчать, що таким особам властива незалежність поведінки та свобода виразу своєї думки, притаманна здатність вести за собою, а також схильність до перетворення дійсності. У таких людей є стійке спрямування на реалізацію функціональної мети в суб'єктивному просторі, прагнення до самоосмислення (ККР +). Їм притаманна рішучість, спонтанність прагнення до вираження персональності (ЕК +). Групу представників із низьким ступенем пасіонарності, з погляду схильності до

ризик, характеризує також відповідальність за свої вчинки, наполегливість, гнучкість поведінки ДКР +, довірливе ставлення до оточення. Вони відповідально-великодушні (ЕК +), мінливі в інтересах (ККР).

Висновки:

1. Теоретично встановлено, що пасіонарність – це спосіб мислення, поведінка, діяльність, стійка схильність і внутрішня жадоба до діяльності, що спрямована на досягнення мети.

2. Для пошуку співвідношення показників схильності до ризику та пасіонарності застосовані “Тест-опитувальник якісних показників схильності до ризику” (О. Саннікова, С. Бикова); для дослідження пасіонарності застосовано універсальну процедуру “Розміщення себе на шкалі пасіонарності” (модифікація методики Т. Дембо та С. Рубінштейна).

3. Отримані в результаті кореляційного аналізу дані підтвердили слушність зіставлення якісних характеристик схильності до ризику та пасіонарності. Встановлено додатні значущі зв'язки між пасіонарністю і такими показниками схильності до ризику, як: емоційний компонент схильності до ризику (ЕКР); дійовий компонент схильності до ризику (ДКР); композитна оцінка схильності до ризику (КОР) на рівні 5 % .

4. Виявлені психологічні характеристики представників із високим і низьким ступенями пасіонарності. Високі значення свідчать про те, що таким людям властива незалежність поведінки та свобода виразу своєї думки, здатність вести за собою, а також схильність до перетворення дійсності. Стійке спрямування на реалізацію функціональної мети в суб'єктивному просторі, прагнення до самоосмислення, рішучість, спонтанність, прагнення до вираження персональності, відповідальність за свої вчинки, наполегливість, гнучкість поведінки, довірливе ставлення до оточення.

Використана література:

1. Гумилев Л. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению / Л. Гумилев, Е. Гончарова. – Москва, 2008. – 125 с. – Серия “Библиотека истории и культуры”.
2. Гумилев Л. Словарь понятий и терминов теории этногенеза / Л. Гумилев ; сост. В. Мичурин ; под ред. Л. Гумилева. – Москва : Экспресс, 1993. – С. 493–542.
3. Диков С. “Ток пассионарности” и бескорыстный риск / С. Диков // Пассионарная энергия и этнос в развитой цивилизации : матер. Междисциплинарной научно-практической конференции ; Современная гуманитарная академия. – Москва, 2007. – С. 39.
4. Корнилова Т. Психология риска и принятия решений : [учеб. пособие для вузов] / Т. Корнилова. – Москва, 2003. – 286 с.
5. Санникова О. Статус склонности к риску как свойства личности / О. Санникова, В. Левчук // Психолого-этическая культура деловых отношений. – Одесса : СМІЛ, 2006.
6. Санникова О. Психологічна діагностика стійкої схильності до ризику : апробація оригінальної методики / О. Санникова, С. Бикова // Проблеми гуманітарних наук : наук. зап. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. – Дрогобич : ред.-видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. – № 19 – Психологія. – С. 4–15.
7. Сапронов П. Феномен героизма / П. Сапронов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Санкт-Петербург : Изд. центр “Гуманитарная академия”, 2005. – 511 с.
8. Троицкая И. Психология риска, процесса принятия решений и инноваций / И. Троицкая ; под ред. М. Тутушкиной // Практическая психология для экономистов и менеджеров : [уч. пособие]. – Санкт-Петербург : Дидактика-Плюс, 2002. – С. 181–195.
9. Зимина И. Пассионарность личности в научно-педагогическом исследовании / И. Зимина. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2006. – С. 59.

References:

1. Gumilev L. N., & E. M. Goncharova (2008). Konets i vnov' nachalo: populyarnyye lektsii po narodovedeniyu [End and start again: popular lectures on ethnology]. Moscow: – nauchnoye izdaniye seriya “Biblioteka istorii i kul'tury” – a scientific edition of the series “Library of History and Culture”. [in Russian].
2. Gumilev L. N., & comp. V. A. Michurin (1993) Slovar' ponyatiy i terminov teorii etnogeneza [Dictionary of concepts and terms of the theory of ethnogenesis]. Moscow: – Etnosfera: istoriya lyudey i istoriya prirody. – Ethnosphere: the history of people and the history of nature. [in Russian].
3. Dikov S. P. (2007) “Tok passionarnosti” i beskorystnyy risk [“Current drive” and selfless risk]. mezhdistsiplinarnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya “Passionarnaya energiya i etnos v razvitoytsivilizatsii” – interdisciplinary scientific-practical conference “Passionary energy and ethnos in developed civilization”. [in Russian].
4. Kornilova T.V. (2003) Psikhologiya riska i prinyatiya resheniy. [Psychology of risk and decision-making]. Moscow: – ucheb. posobiyedyavuzov. – Textbook. manual for universities. – 286 p. [in Russian].
5. Sannikova O. P., & Levchuk V. V. (2006) Status sklonnosti k riskukaksvoystvlichnosti [Status of propensity to take risks as personality traits].Odessa : – SMIL. [in Ukraine].
6. Sannikova O. P., & Bykova S. V. (2008) Psykholohichna diahnostyka stiykoyi skhyl'nosti do ryzyku : aprobatsiya oryhinal'noy metodyky. [Psychological diagnosis of a stable propensity to risk: testing of the original technique]. Drohobych:– Red.-vydav. viddil DDPU im. I.Franka. – edited by. department of DTPU them. I. Franka, 19 Psychology. – P. 4–15. [in Ukraine]. 2–ye, ispr. idop. – SPb.: Izd. tsentr “Gumanitarnaya Akademiya” – Izd. 2 nd, corrected. and additional. – PSP.: Izd. Center “Humanitarian Academy”. [in Russian].
7. Troitskaya I.V., & M. K. Tutushkina (2002) Psikhologiyariska, protsessa prinyatiya resheniy i innovatsiy [Psychology of risk, decision-making and innovation]. Prakticheskaya psikhologiya dlya ekonomistov i menedzherov. – SPb.: uch. posobiye. Didaktika Plyus–Practical psychology for economists and managers. – St. Petersburg. : uch. allowance. Didactics Plus. [in Russian].
8. Zimina I. S. (2006) Passionarnost' lichnosti v nauchno-pedagogicheskom issledovanii. [Passionarity of the individual in scientific and pedagogical research].

Быкова С. В. Вопросы пассионарности и склонности к риску в пространстве свойств личности

В статье рассматриваются результаты теоретико-эмпирического исследования различий в проявлениях склонности к риску лиц с разной степенью пассионарности. В основе рискованного поведения лежат не только специфические особенности опасных, неопределенных ситуаций, но и индивидуально-психологические особенности субъекта деятельности, его здоровье, психологические состояния и свойства личности. Информация о чертах личности, связанных с пассионарностью, содержится в работах, направленных на поиск внешних и внутренних детерминант, на изучение творческих личностей и рискованных личностей.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности субъекта деятельности, личность, склонность к риску, пассионарность.

Bykova S. V. Questions of passionarity and propensity for risk in personality properties area

This article examines the results of the theoretical and empirical study of the differences in the manifestations of predisposition to the risk of persons with different degrees of passionarity. For empirical testing we chose the following psychodiagnostic methods "Test-questionnaire for quality indicators of predisposition to risk" O. Sannikova, S. Bykova and "Placing yourself on the scale of passionarity" (modification of the methodology of T. Dembo and S. Rubinstein). An empirical study was conducted on the basis of the Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture. The total number of subjects – 67 people, aged 19 to 23 years.

Key words: individual psychological peculiarities of subject of activity, personality, predisposition to risk, passionarity.

УДК 378.14+37.016+373.5:37.015.31

Вербівський Д. С., Франовський А. Ц., Єремєєва В. М.

**ІКТ-ПІДТРИМКА В РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЙТИНГОВОГО ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті актуалізується проблема використання в діяльності педагогічних закладів вищої освіти сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють підвищенню якості вивчення навчальних дисциплін фізико-математичного профілю й об'єктивності оцінювання знань, умінь і навичок студентської молоді. Здійснено аналіз ефективних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на формування системи рейтингового оцінювання майбутніх фахівців педагогічної сфери, окреслено їхні переваги. Досліджено процес використання внутрішнього освітнього порталу "ZDU Project" Житомирського державного університету імені Івана Франка, який присвячений дистанційному навчанню та навчальним матеріалам у всіх їх різновидах. Доведено доцільність його використання в освітньому процесі шляхом проведення комп'ютерного тестування студентів, побудованого за принципом зовнішнього незалежного оцінювання. Наочно представлено основні кроки проходження тестування, зосереджено увагу на особливостях функціонування освітнього порталу.

Ключові слова: ІКТ-підтримка, рейтингове оцінювання навчальних досягнень, внутрішній освітній портал.

Зміни, які сьогодні відбуваються в Україні (економічні, політичні, соціальні тощо), пов'язані з реформуванням багатьох сфер людського життя. Не є винятком освітня галузь, яка в умовах "Нової української школи" потребує перебудови освітнього процесу шляхом відшукування інноваційних методів, форм і засобів навчання та формування в сучасній молоді життєво необхідних компетенцій, спрямованих на забезпечення успішного майбутнього кожному громадянину нашої держави як всередині країни, так і далеко за її межами. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів фізико-математичного профілю до використання сучасних педагогічних технологій і методик, які сприяють об'єктивному оцінюванню рівня навчальних досягнень. Одним із можливих варіантів вирішення цього складного завдання є активізація ІКТ-підтримки в процесі розроблення, впровадження й активного використання ефективних систем рейтингового контролю, які сприятимуть об'єктивному оцінюванню знань, умінь і навичок майбутніх педагогів.

Такий підхід до вирішення окресленої проблеми дозволить інтенсифікувати, урізноманітнити та демократизувати процес вивчення будь-якої навчальної дисципліни у вищій школі, надасть можливість формувати рейтинг кожного студента відповідно до сучасної кредитно-трансферної системи оцінювання, а також забезпечить зміну загальної організації навчання шляхом переходу від групових форм занять і контролю навчальних досягнень до індивідуальних.

Про особливу важливість зазначеної проблеми йдеться в низці нормативних документів, серед яких: Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, закони України "Про освіту" та "Про вищу освіту", Указ Президента України "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні", Закон України "Про Національну програму інформатизації", Державна програма "Інформаційні і комунікаційні технології в освіті і науці". У всіх цих документах наголошено на пріоритетності упровадження інфор-

маційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітній процес закладів вищої освіти як особливого чинника, що сприяє підвищенню якості природничо-математичної освіти, а також забезпечує об'єктивність оцінювання рівня навчальних досягнень сучасної молоді.

Аналіз наукових праць вітчизняних і закордонних учених засвідчує значну зацікавленість науково-педагогічних працівників окресленим питанням, оскільки воно має широке наукове обґрунтування та високий ступінь дослідженості (Т. Алексеєнко, А. Андрощук, Ш. Аніщенко, В. Белозерцев, Ю. Бондарчук, І. Булах, О. Водозазька, М. Дайрі, М. Жрецький, О. Задорожня, В. Казаков, Н. Кононец, В. Міщенко, Н. Наумов, І. Огородніков, Л. Одерій, В. Онищук, В. Пикельна, В. Розумовський, А. Сікорський, Л. Торяник, А. Федорчук, А. Шихін, Г. Юзбашева й інші).

Попри різні підходи до розроблення якісних і дієвих систем оцінювання знань, умінь і навичок школярів і студентів, чітких вимог й рекомендацій щодо їх створення немає. Зважаючи на такий стан проблеми та враховуючи невідворотний процес інформатизації сучасного суспільства, постає потреба в розробленні систем контролю на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій, які сприятимуть об'єктивності оцінювання навчальних досягнень у закладах вищої освіти.

Мета статті – ретельне вивчення проблеми ІКТ-підтримки в реалізації рейтингового оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів фізико-математичного профілю.

На сучасному етапі реформування вітчизняної освіти інформаційно-комунікаційні технології можуть використовуватися як засоби підтримки більшості видів і форм освітньої діяльності [1]. Серед величезного розмаїття інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення найбільш ефективними для рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентської молоді є автоматизовані системи навчання та спеціальні комп'ютерні тренажери [2]. Спробуємо охарактеризувати поняття “комп'ютерний тренажер” і визначити його роль у системі рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів фізико-математичного профілю.

Комп'ютерний тренажер – це програма-тренажер із покроковою деталізацією етапів розв'язування певного завдання, відповідно до навчальної дисципліни. Принцип його роботи полягає в тому, що на екран виводяться завдання заданої складності з вибраної теми і здійснюється контроль за діями користувача щодо розв'язання запропонованого завдання [1; 3]. Перевагою комп'ютерного тренажера є миттєва реакція на неправильні дії, виведення підсумкового повідомлення про результати роботи користувача (можливо, з рекомендаціями чи порадами). Під час вибору комп'ютерного тренажера варто враховувати: набір стандартних елементів і варіанти їх розширення; можливі режими роботи і вирішувани завдання; якість і ергономічні характеристики інтерфейсу [3; 4].

До таких тренажерів може належати система комп'ютерного тестування, яка є найпростішим та найпоширенішим варіантом ІКТ-підтримки, оскільки вона дозволяє здійснити будь-який вид рейтингового оцінювання (початковий, поточний, підсумковий).

Система комп'ютерного тестування відіграє особливо важливу роль під час формування рейтингу кожного окремого студента, оскільки “комп'ютерний тест”, як зазначає Н. Кононец, – це стандартизовані завдання, представлені в електронній формі, призначені для вхідного, проміжного і підсумкового контролю рівня навчальних досягнень, а також самоконтролю, та/або такі, що забезпечують вимірювання психофізіологічних і особистісних характеристик випробовуваного [5].

Однією з основних переваг комп'ютерного тестування є те, що студенту пропонується в індивідуальному порядку самостійно пройти на комп'ютері певну кількість завдань різних рівнів і типів. Після вибору правильної, на його думку, відповіді, відбувається перехід до наступного завдання. Наприкінці комп'ютер підсумовує загальну кількість помилок, яких припустився студент, і виставляє оцінку [2; 5]. Зручність такого підходу полягає в тому, що критерії оцінювання враховуються в коді програми і встановлюються ще до початку тестування. Така форма роботи дозволяє використовувати завдання з будь-яких тем і будь-яких навчальних дисциплін, які передбачено навчальними планами в процесі підготовки майбутніх вчителів фізико-математичного профілю. Варто зауважити, що в такий спосіб відбувається тренування студента і відпрацювання алгоритму розв'язування задач, причому особлива увага звертається на виправлення помилок.

Сьогодні використання сучасної системи комп'ютерного тестування є одним із невід'ємних складників сучасної підготовки майбутніх учителів фізико-математичного профілю в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Таке оцінювання рівня навчальних досягнень відбувається в межах функціонування внутрішнього освітнього порталу “ZDU Project” [6], присвяченого навчальним матеріалам та дистанційному навчанню в усіх їх різновидах (рис. 1).

Система завдань для комп'ютерного тестування на базі внутрішнього освітнього порталу “ZDU Project” побудована за принципом зовнішнього незалежного оцінювання, ефективність якого визначена остаточним його утвердженням в українській системі освіти. Такий підхід до проектування зумовлений ще й тим, що запровадження зовнішнього незалежного оцінювання в Україні забезпечило доступність до якісної освіти всіх громадян нашої держави, відповідно до головної мети української системи освіти, надало можливість створити сприятливі умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства [1].

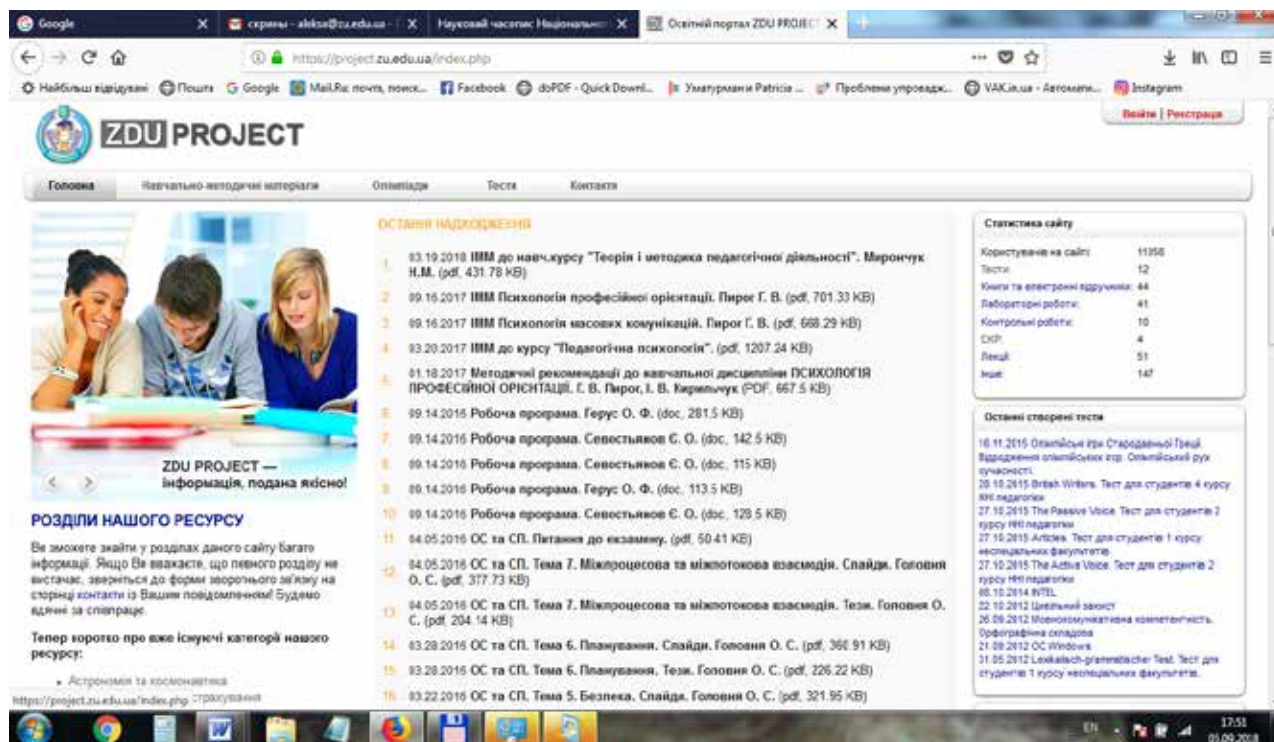


Рис. 1. Інтерфейс сторінки освітнього порталу “ZDU Project” [6]

Кожний комп’ютерний тест системи завдань для комп’ютерного тестування освітнього порталу “ZDU Project” містить завдання різних форм, зокрема: завдання з вибором однієї правильної відповіді; завдання на встановлення відповідності (логічні пари); завдання на встановлення послідовності; завдання відкритої форми з короткою відповіддю; завдання із запитанням, що містить пропуски [6].

Тестова база функціонує таким чином, що під час комп’ютерного тестування викладач може самостійно встановлювати різну кількість завдань кожної конкретної форми (див. рис. 2) [6].

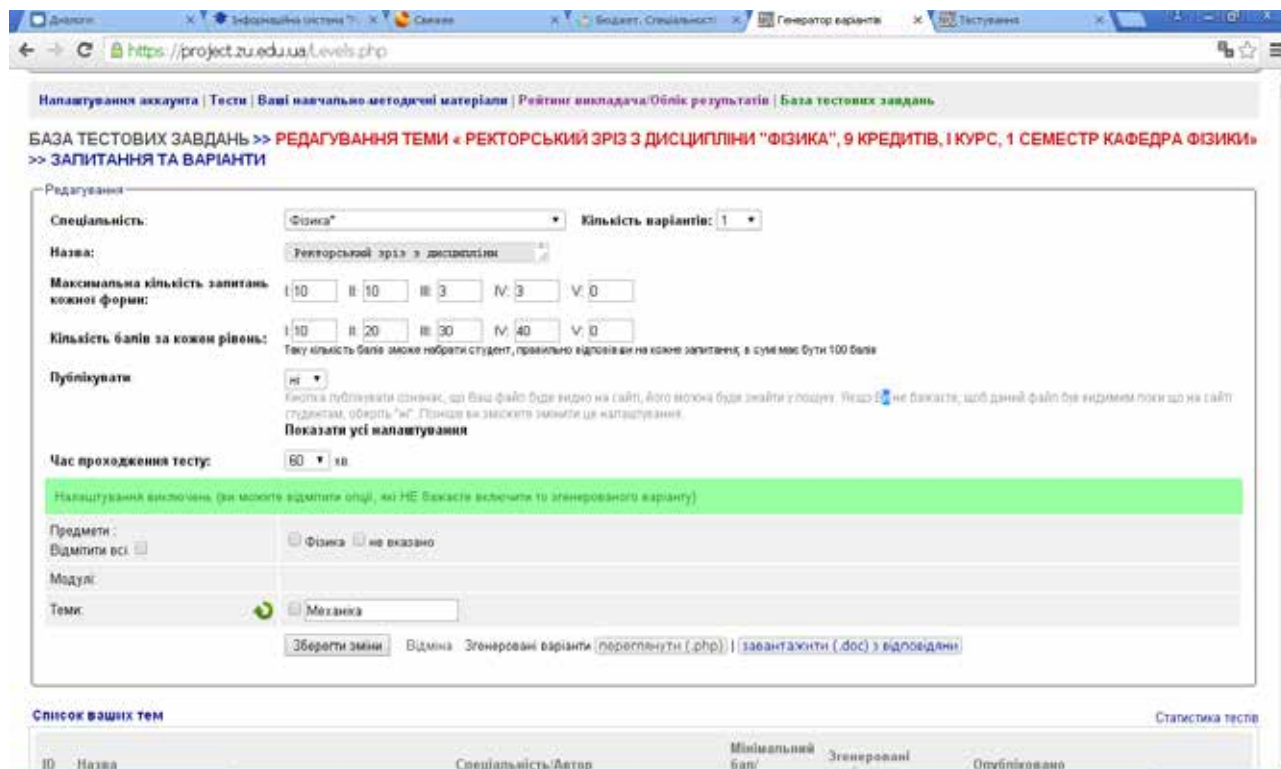


Рис. 2. Інтерфейс сторінки налаштування тесту відповідно до теми навчальної дисципліни та кількості завдань кожної конкретної форми

Після налаштування викладачем загальних вимог до тестування кожному студенту генерується окремий варіант тесту і надається можливість його пройти (див. рис. 3) [6].

Оскільки тестова база містить якісні, розрахункові, графічні, експериментальні, комбіновані завдання різних рівнів складності та різних форм, то можна стверджувати, що вона є достатньо ефективною в побудові рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів фізико-математичного профілю з погляду об'єктивності, справедливості і забезпечення рівного доступу всіх, хто бажає здобути вищу освіту.

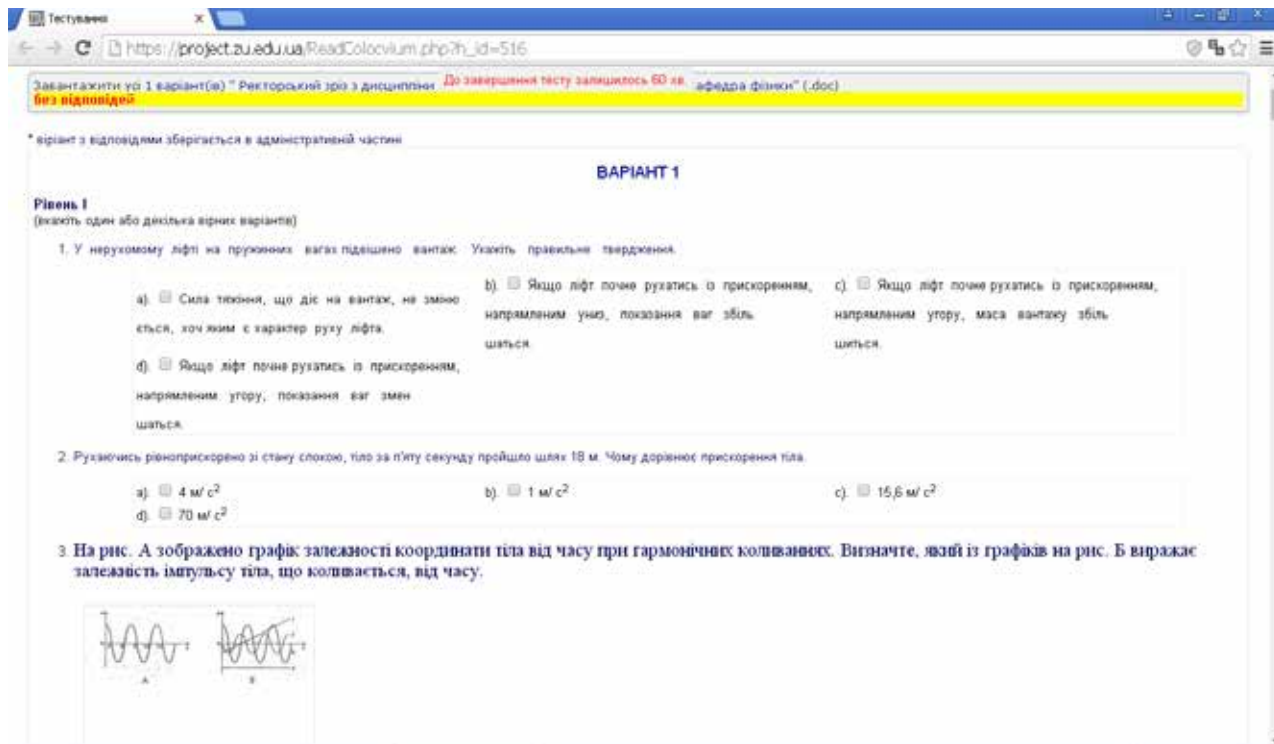


Рис. 3. Згенерований варіант тесту

Однією з переваг системи завдань для комп'ютерного тестування на базі внутрішнього освітнього порталу "ZDU Project" є те, що за підсумками тестування формується база даних результатів для проведення порівняльного аналізу щодо визначення якості навчальних досягнень студентів із кожного конкретного предмету. Це, у свою чергу, надає можливість спрямовувати діяльність викладачів на вдосконалення своєї педагогічно-професійної майстерності, ліквідацію прогалин у знаннях студентської молоді та побудову реального й об'єктивного рейтингу навчальних досягнень майбутніх учителів фізико-математичного профілю.

Висновки. У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку про те, що ІКТ-підтримка в реалізації рейтингового оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів фізико-математичного профілю відіграє важливу роль, оскільки забезпечить отримання майбутніми педагогами необхідного багажу знань, умінь і навичок, можливість їх об'єктивного оцінювання, сприятиме розвитку уявлень про фізико-математичні науки, а також стимулюватиме й активізуватиме самостійне й творче мислення сучасної студентської молоді, які покладені в основу професійної компетентності майбутнього педагога нової української школи.

Використана література:

1. Григорьев С. Информатизация образования. Фундаментальные основы : [учебник для педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогов] / С. Григорьев, В. Гриншкун. – Москва, 2005. – 230 с.
2. Гуревич Р. Информационно-коммуникационные технологии в навчальному процесі : [посібник для пед. працівників і студ. пед. навч. закл.] / Р. Гуревич, М. Кадемія. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2002. – 116 с.
3. Жалдак М. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 3. – С. 8–15.
4. Жалдак М. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / М. Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальному закладі. – 2011. – № № 4–5. – С. 76–82.
5. Кононець Н. Засоби розробки електронних освітніх ресурсів для ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу / Н. Кононець // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2016. – № 2. – С. 20.
6. ZDU Project : освітній ресурс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://project.zu.edu.ua/index.php>.

References:

1. Grigoryev S. G. Informatizatsiya obrazovaniya. Fundamentalnyye osnovy. Uchebnyk dlya pedagogicheskikh vuzov i sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogov / S. G. Grigoryev, V. V. Grinshkun. – М. : 2005. – 230 s. [in Russian]
2. Hurevych R. S. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi: posibnyk [dlia ped. pratsivnykiv i stud. ped. navch. zakl.] / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia. – Vinnytsia : DOV “Vinnytsia”, 2002. – 116 s. [in Ukrainian]
3. Zhaldak M. I. Problemy informatyzatsii navchalnoho protsesu v serednikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh / M. I. Zhaldak, // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2013. – № 3. – S. 8–15. [in Ukrainian]
4. Zhaldak M. I. Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi / M. I. Zhaldak // Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnomu zakladi. – 2011. – № 4–5, – S. 76–82. [in Ukrainian]
5. Robert I. V. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: Didakticheskiye problemy; perspektivy ispolzovaniya / I. V. Robert. – Moskva : RAO. 2010. – 140 s. [in Russian]
6. Osvitnii resurs “ZDU Project” [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <https://project.zu.edu.ua/index.php>.

Вербовский Д. С., Франовский А. Ц., Еремеева В. М. ИКТ-поддержка в реализации рейтинговой оценки знаний будущих учителей физико-математического профиля

В статье актуализируется проблема использования в деятельности педагогических высших учебных заведений современных информационно-коммуникационных технологий, способствующих повышению качества изучения учебных дисциплин физико-математического профиля и объективности оценивания знаний, умений и навыков студенческой молодежи. Осуществлен анализ эффективных информационно-коммуникационных технологий, направленных на формирование системы рейтинговой оценки будущих специалистов педагогической сферы, обозначены их преимущества. Исследован процесс использования внутреннего образовательного портала “ZDU Project” Житомирского государственного университета имени Ивана Франко, который посвящен дистанционному обучению и учебным материалам во всех их разновидностях. Доказана целесообразность его использования в образовательном процессе путем проведения компьютерного тестирования студентов, построенного по принципу внешнего независимого оценивания. Наглядно представлены основные шаги прохождения тестирования, сосредоточено внимание на особенностях функционирования образовательного портала.

Ключевые слова: ИКТ-поддержка, рейтинговое оценивание учебных достижений, внутренний образовательный портал.

Verbivskiy D. S., Franovskiy A. Ts., Yeremeieva V. M. ICT support in reality of rating evaluation of educational achievements of future teachers of physico-mathematical profile

The article addresses the problem of the use of modern information and communication technologies in the pedagogical institutions of higher education, which contribute to the improvement of the quality of the study of the disciplines of the physical and mathematical profile and the objectivity of assessing the knowledge, skills and abilities of student youth. The analysis of effective information and communication technologies aimed at forming a rating system for future specialists in the educational sphere and their advantages are outlined. The process of using the “ZDU Project” internal education portal of Ivan Franko Zhytomyr State University is devoted to distance education and educational materials in all their varieties. The expediency of its use in educational process has been proved by computer testing of students, built on the principle of external independent evaluation. The basic steps of testing are presented and attention is focused on the peculiarities of the functioning of the educational portal.

Key words: ICT support, rating assessment of educational achievements, internal educational portal.

УДК 378.1

Височан Л. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ МАЛОКОМПЛЕКТНІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається питання підготовки майбутніх учителів до роботи в сільській малокомплектній школі. Визначено поняття малокомплектної початкової школи, проаналізовані зовнішні та внутрішні умови малокомплектних шкіл. Зазначено, що вихідними умовами ефективності навчально-виховного процесу в малокомплектній школі є оптимальне поєднання класів у комплект і правильне складання розкладу занять. Найвиразнішими ознаками функціонування сільських шкіл визначено малу кількість учнів, значні відмінності в наповненості класів або відсутність дітей одного віку тощо. Саме це зумовлює головну особливість організації навчальної та позаурочної діяльності. Автором статті проаналізовані умови, якими визначаються особливості виховного процесу в малокомплектній школі. Серед них названі такі, як віддаленість від великих міст, відсутність інших осередків культури в населеному пункті, нестабільність комунікації (телебачення, пошти) тощо.

Ключові слова: сільська початкова школа, малокомплектна школа, навчально-виховний процес, підготовка учителів, поєднання класів.

Малокомплектна початкова школа – школа без паралельних класів, з малим контингентом учнів. Цей тип школи наявний зазвичай у сільській місцевості. Найчастіше вона є початковою. Однак в основних і середніх школах теж можуть бути класи-комплекти. У таких класах один учитель в одному приміщенні одночасно веде заняття із двома або трьома різними класами. Зовнішні (організаційні) умови малокомплектних шкіл такі: раціональне поєднання класів у комплекти, правильна побудова розкладу занять, забезпечення належної матеріально-технічної бази (технічні засоби навчання, роздавальний дидактичний матеріал і наочні посібники), вимогливість і відповідальність учителя, тісний контакт його з батьками. Внутрішні (психолого-дидактичні) умови такі: визначення оптимальної структури й змісту уроку (особливо самостійної роботи) відповідно до рівня розвитку учнів і мети засвоєння ними знань у кожному класі; формування в школярів загальнонавчальних умінь і навичок; вибір оптимального поєднання методів і прийомів навчання; раціональне використання наочності й слова на різних етапах вивчення теми; технологічно вміле керівництво різновіковим колективом тощо. Вихідними умовами ефективності навчально-виховного процесу в малокомплектній школі є оптимальне поєднання класів у комплект і правильне складання розкладу занять. Вирішення цих питань зумовлюється обставинами, за яких діє кожна конкретна школа, зокрема: 1) кількістю класів; 2) кількістю учнів у кожному класі; 3) загальним рівнем їхньої підготовленості, складністю розв'язуваних на даному етапі навчання завдань; 4) досвідом учителів; 5) навантаженням, яке мав кожний класовод у попередні роки; 6) розмірами класних кімнат. Через це на перший план висувається завдання – зберегти сільську школу як головний чинник існування села. Передусім треба підняти рейтинг сільського учня, престиж учителя. Через малу наповнюваність класів потрібні інші підходи до організації навчально-виховного процесу, до вирішення педагогічних проблем: індивідуальний підхід, інтегрований зміст, умови для різнорівневої диференціації. Завдання сільської школи – зблизити дітей із перших років навчання в школі із природним середовищем, ефективно використати його для фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку; допомогти дітям побачити навколишню дійсність у всій повноті, навчити правильно сприймати явища і предмети; зробити їх дослідниками, захисниками, друзями природи. Сучасна сільська малокомплектна школа має унікальні можливості для відродження національних традицій виховання, організації виховного процесу на основі народної педагогіки, що відповідає одній із головних умов побудови національної школи. Важливою передумовою якісної освіти на селі є вдосконалення навчально-виховного процесу. Найскладнішими з педагогічного погляду є малокомплектні школи, які дуже різняться за наповнюваністю класів, навчальними площами та навчально-дослідними ділянками. Поширеною є початкова школа з кількістю учнів від 12 до 40. Отже, нечисленність учнівського і педагогічного колективів є найвиразнішою ознакою функціонування сільських шкіл. Мала кількість учнів, значні відмінності в наповненості класів або відсутність дітей одного віку зумовлюють головну особливість організації навчальної та позаурочної діяльності, постійну роботу вчителя з різновіковим і нечисленим складом учнівського колективу. Це явище має й позитивні сторони, оскільки створюються передумови для індивідуалізації навчальної та виховної роботи, диференціації трудових і громадських доручень, взаємовпливу дітей. Сільські школи працюють у специфічних умовах. Вони мають самобутні традиції, особливий характер навчальної і трудової діяльності. Є тут свої труднощі, однак наявні й переваги. В умовах села школа стає головним осередком культури, духовності. Водночас низька наповнюваність класів, якщо в цих класах є різновікові групи, створює певні умови для розвитку дитини. Вчителю треба так організувати процес навчання, щоб кожен учень був включений у навчальний процес, умів самостійно працювати, комфортно себе почував. Через малу наповнюваність класів можливості для здійснення особистісно зорієнтованого навчання, для індивідуалізації навчальної діяльності в сільській школі значно вищі, ніж у міській. Тут більшою мірою можливі підтримка здібних учнів і

надання їм змоги виходити за межі програми улюбленого предмета, працювати у власному темпі. Особливості виховного процесу в малокомплектній школі визначаються такими умовами:

- віддаленістю від великих міст;
- сформованими відносинами між людьми;
- відсутністю інших осередків культури в населеному пункті;
- нестабільністю комунікації (телебачення, пошти).

На якість виховної роботи впливає мала чисельність населення, вчителів, учнів. Відсутні должности організатора позакласної роботи, керівника гуртків. Тому, як наслідок, школа стає центром виховної роботи з дітьми і дорослим населенням, а вчитель – її організатором і провідником. Динаміка розвитку мережі малокомплектних шкіл нерівномірна. В одних регіонах їх чисельність зменшується, в інших, навпаки, зростає. Крім вже названих причин – зменшення народжуваності та значної міграції, на цей процес впливає зміна структури виробництва. Поки є школа, живе селище, діє рудник, експлуатується магістраль. У малокомплектних школах є певні переваги. Головне – невелике число учнів у школі, мала наповненість класів. Якщо правильно використовувати цю перевагу, то вчитель матиме чудову нагоду організувати особистісно орієнтований навчально-виховний процес, дійти до кожного учня. Малокомплектна школа – це невеликий різновікових колектив, де створюються поліпшені можливості для виховання старшими молодших. Школа із 20–30 учнями нагадує велику родину. Стосунки між педагогами й учнями тут ближче і тепліше, ніж у великих колективах. Тому виключаються можливості для великого хуліганства, інших правопорушень, характерних для великих шкіл. Кожного тут знають, кожного люблять, всі один одному вірять і допомагають. Малокомплектна школа стикається з безліччю специфічних труднощів, зумовлених саме невеликою кількістю учнів. Тут не можна на повну силу задіяти закономірності взаємонавчання. Значну частину знань діти отримують один від одного, водночас краще розуміють матеріал, швидше схоплюють, без праці засвоюють. У класах обов'язково повинні бути сильні, здібні учні. А якщо клас маленький, їх може і не виявитися. Тоді і вчитися не в кого. Вчитель, яким би майстром він не був, не здатний заповнити цю прогалину. Диференціювати учнів за класами, за здібностями в такій школі теж не можна. У малокомплектних школах працюють один або два вчителі. Посади бібліотекаря, завгоспа, завідувача не передбачені. Їхні функції виконують вчителі. Вчитель малокомплектної школи – не вузькопрофільний фахівець, а майстер на всі руки: його обов'язки простягаються від глибокої професійної діагностики до ремонту приміщення. Школа – часто єдиний осередок культури в селищі. Вона відкрита завжди і для всіх. Малокомплектні школи відрізняються великою різноманітністю: є серед них крихітні – на 2–3 учні; є і побільше – на 40–50 дітей; є і такі, де відсутні один або два класи. У більшості шкіл слабка матеріальна база. Тому й умови їхньої діяльності специфічні. Педагогічні закономірності набувають неповторного, конкретного характеру. У зв'язку із цим загальні педагогічні положення, методичні рекомендації потребують творчого переосмислення. Ці обставини, а також віддаленість малокомплектних шкіл від методичних центрів, ставлять вчителів в умови постійного педагогічного пошуку. Основний структурний компонент початкової малокомплектної школи – клас-комплект. Це клас, керований одним педагогом-класоводом. Комплект може складатися із двох, трьох або навіть чотирьох класів. Можливі схеми з'єднання класів у комплекти: 1-й і 2-й; 1-й і 3-й; 2-й і 3-й; 1-й, 2-й і 3-й; 3-й і 4-й; 1-й, 2-й, 3-й і 4-й. Складність роботи вчителя-класовода зумовлюється тим, що йому щодня доводиться готувати до 8–12 уроків, розподіляти увагу між двома-трьома класами. Ускладнює роботу нерівномірна наповненість класів. Це призводить до щорічної зміни планів навчально-виховної роботи. Їх не можна використовувати двічі. Але є і плюс – не зв'язаний роботою в паралельних класах і жорсткими термінами вчитель початкової малокомплектної школи є вільним у виборі темпу навчання. На першому плані – якість навчання і виховання. Якщо він бачить, що дітям важко, то знижує темп, досягаючи міцності засвоєння. Заощадити час можна під час виконання легких завдань. Тут немає другорічників. Якщо учень навіть не дуже добре засвоїв програмний матеріал, то його все одно переводять у наступний клас. Прогалини в знаннях він ліквідує, коли цей же матеріал будуть проходити учні молодшого класу. Багаторазове повторення, яке забезпечує малокомплектна школа, – важливий спосіб зміцнення знань. Ефективність роботи початкової малокомплектної школи визначається загальними і приватними умовами. Перші вказують на принципові можливості досягнення високих результатів навчально-виховного процесу, а другі пов'язані з конкретною організацією і проведенням уроків, з позакласною та виховною роботою.

Спільні умови такі:

- матеріальні (приміщення, меблі, наявність пришкольного ділянки, технічні засоби навчання, навчальні посібники, підручники тощо);
- економічні (наприклад, наявність грошових коштів для оплати енергоносіїв тощо);
- санітарно-гігієнічні (відповідність навчальних та інших приміщень певним вимогам: освітлення, температура, розмір меблів тощо);
- екологічні (насамперед місцезонашування школи);
- віддаленість школи (можливості прийому телепрограм, підвищення кваліфікації вчителів, методичної та інспекторської допомоги тощо).

Названі умови мало залежать від учителів. Але вони фактично задають ті принципові можливості, які визначають рівень роботи школи, якість навчання і виховання. Під час поєднання класів у комплекти вихо-

дять із того, скільки: 1) класів; 2) у кожному з них учнів; 3) вчителів у школі. Якщо в школі один вчитель, варіантів немає: він об'єднує всі класи в один комплект. Якщо два-три вчителі, то вони можуть створювати комплекти, керуючись такими міркуваннями: а) рівне число учнів; б) особисті схильності; в) педагогічна доцільність. Враховуються також: складність програми в кожному класі; рівень підготовленості учнів; досвід і кваліфікація педагога; наступність у роботі (зберегти її або, навпаки, не брати до уваги); навантаження, яке мав класовод у попередньому році; розмір класної кімнати й ін. У будь-яких комбінаціях класів є свої плюси і мінуси. Наприклад, якщо в один комплект об'єднані 1-й і 3-й класи, то в першому півріччі вчитель змушений більше уваги приділяти 1-му класу. І лише тоді, коли першокласники "зачитають", він приділяє більше уваги 3-му класу. Такий комплект краший: на кожному уроці майже половину часу третокласники зможуть працювати самостійно – адже вони вже достатньо оволоділи загальнонавчальними і спеціальними вміннями.

Під час складання розкладу навчальних занять здебільшого застосовуються два підходи:

– перший полягає в поєднанні уроків за одним предметом, тобто проводяться однопредметні уроки. Наприклад, учитель планує перший урок математики в 1 і 3 класах, другий урок – російську мову – у 1 і 3 класах;

– другий підхід передбачає поєднання різних предметів на одному уроці (різнопредметні уроки). Наприклад, перший урок – математика (1 кл.) і російська мова (3 кл.), другий урок – російська мова (1 кл.) і математика (3 кл.).

Які предмети доцільно поєднувати в розкладі – однакові або різні? Якщо об'єднати однакові, то вчителю легше планувати урок, переключати увагу учнів з одного виду занять на інший. За такого поєднання можна іноді проводити уроки на ту саму тему, зокрема, уроки читання, фізкультури, природознавства, праці, музики (співу). Уроки читання найчастіше об'єднують з уроками мови. Проводити одночасно заняття з математики та мови у двох класах дуже складно. Тільки в одному класі треба проводити уроки математики, мови, природознавства. Для всього комплексу доцільно планувати уроки фізкультури, музики (співу), праці, а також екскурсії, роботу на пришкольній ділянці. Вибір варіанта залежить від індивідуальних схильностей учителя. Для молодших школярів, в яких ще немає міцно сформованої системи мислення, не має принципового значення, які навчальні предмети будуть поєднуватися на уроці. Успіх уроку в малокомплектній школі залежить від поєднання пояснення вчителя і самостійної роботи. Пояснення має бути коротким завдяки меншій кількості пояснювальних прикладів і додаткових міркувань. Воно повинно розкривати головне, основне положення, від якого залежить характеристика всього матеріалу. Учитель зосереджує увагу на тому, щоб учні зрозуміли систему нового навчального матеріалу. Після пояснення він дає коротку інструкцію про те, як потрібно виконувати самостійну роботу. Перевіряє готовність школярів до роботи, потім переходить до праці з іншим класом. Тут він також проводить пояснення, зосереджує увагу на головних аспектах і системі нового матеріалу, дає самостійну роботу. Так, змінюючи види робіт, контролюючи процес виконання самостійних робіт, учитель веде уроки. Перевага комплексу 1–2 класів – можливість проводити загальні однотемні уроки. Водночас краще здійснюється спадкоємність навчання, задовольняється потреба учнів приблизно одного віку в спілкуванні. Але є і недоліки. Один із найбільш очевидних – мимовільне завищення вимог у 1-му класі та зниження їх у 2-му. Учні обох класів опановують ту саму програму на однаковому рівні. Розклад уроків залежить від того, які класи-комплекти утворені. У суміжних класах (1–2, 2–3, 3–4) доцільно поєднувати однакові предмети. У комплектах 1–3, 2–4, 1–4 можливі й інші поєднання. Тут однакових предметів мало, оскільки навчальні плани цих класів істотно відрізняються. Під час складання розкладу керуються встановленими вимогами, які в даному разі не мають жодних винятків. Враховуються насамперед річна, тижнева і добова динаміка працездатності дітей. Послідовність уроків протягом тижня і дня зумовлюється фізіологічними особливостями молодших школярів. Найбільш продуктивні дні – вівторок і середа, а уроки – другий і третій. У ці дні та години в розкладі повинні стояти найважчі предмети. Протягом тижня з допомогою уроків, які потребують менших зусиль від учнів, – малювання, музики (співу), фізкультури, праці – вчитель може керувати динамікою працездатності, щоб не допускати перевтоми. Під час організації навчально-виховного процесу варто пам'ятати, що особливої уваги потребують першокласники. Ще в 60-і рр. запропонований проект роботи з ними в першому півріччі в режимі скорочених уроків (В. Стрезикозин). Рекомендований такий розпорядок. Перші два уроки по 30 хв. проводяться для першокласників окремо. Наступні два уроки по 40 хв. – разом з іншими класами. Останні, якщо в них є необхідність, тривають по 35 хв. Із другого півріччя, коли першокласники починають працювати самостійно, можна зменшити час занять із ними і звернути більше уваги на інший клас. Навіть найдосконаліший розклад потребує корекції протягом року. За цей час відбуваються зміни, які обов'язково повинні бути враховані. Урок у школі з малою наповнюваністю учнів проводиться за єдиним планом, складеним для всіх класів комплекту. Тому для структури уроку (на відміну від структури в умовах роботи з одним класом) характерні не назви етапів, а переходи: "з учителем – самостійно", "самостійно – з учителем", і спільні завдання для обох класів (див. додаток Н). Кількість переходів та їхній зміст визначаються: 1) завданнями вивчення теми в кожному класі; 2) кількістю класів у комплекті; 3) змістом предметів, поєднаних на уроці; 4) рівнем сформованості в учнів прийомів самостійної роботи. Майже на всіх уроках у кожному класі комплекту здійснюються пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, узагальнення знань. Для підвищення

ефективності уроку в малокомплектній школі важливо правильно визначити, який етап у кожному класі проводитиметься під керівництвом учителя, а на якому діти працюватимуть самостійно. Для роботи з учителем можна рекомендувати: коротку фронтальну чи вибірково перевірку рівня якості знань учнів; деякі підготовчі вправи (наприклад, фонетичні), пояснення нового матеріалу на основі попередньої самостійної роботи (або навчальної бесіди чи розповіді вчителя); евристичні бесіди; дидактичні ігри; первинне закріплення з перевіркою ступеня усвідомленості виучуваного матеріалу, показ раціональних прийомів застосування набутих знань під час виконання різноманітних вправ; тематичне й міжтематичне узагальнення матеріалу. Для самостійної роботи учнів доступні й ефективні такі види занять: підготовчі вправи до вивчення нового матеріалу (повторення за підручником, робота з картками, таблицями тощо); самостійне засвоєння нового матеріалу, аналогічного вивченому, за детальною інструкцією; вправи на закріплення з метою засвоєння способів дії з опорою на алгоритмічні таблиці й пам'ятки; різноманітні тренувальні вправи з різних джерел. Основна функція вчителя в умовах одночасної роботи із двома-трьома класами – пояснення нового матеріалу. Засвоєння нових понять – процес складний і поступовий, який залежить від психологічних закономірностей розвитку дітей, їхньої здатності аналізувати й узагальнювати. Щоб у дітей сформувалося нове поняття, треба розглянути ознаки, особливості низки предметів одного типу, зосередивши увагу учнів на основних, потім розкрити зв'язки і співвідношення нового поняття з іншими, підвести дітей до висновків, дати доступне визначення нового поняття. У класах-комплектах можливі різні форми організації засвоєння нових знань:

- учитель пояснює, розповідає, показує, а учні стежать за його міркуваннями;
- діти набувають знань у процесі пошукової діяльності, евристичної бесіди, спостереження, аналізу й порівняння низки фактів під керівництвом учителя;
- діти оволодівають новими способами дії за зразком та аналогією;
- діти опановують нові знання самостійно за програмованими завданнями чи алгоритмічними приписами, під час роботи за підручником, таблицею, дидактичним матеріалом. У роботі під керівництвом учителя провідними є словесні методи – різні бесіди, розповідь, пояснення, що цілком природно, адже в умовах обмеженого спілкування з учителем дуже важливо організувати таку діяльність, коли діти чують зв'язне, логічне пояснення, емоційну розповідь або самі міркують уголос. Найефективнішим під час опрацювання нового матеріалу в умовах школи з малою наповнюваністю учнів є поєднання методів пояснення і бесіди. У процесі бесіди вчитель, спираючись на наявні в учнів знання, підводить їх до сприймання нового матеріалу, пояснює його, показує прийоми застосування теоретичних знань у практичних діях. Пояснення нового матеріалу в класі-комплекті бажано завершувати його первинним закріпленням, що забезпечує осмисленість і повноту сприймання, а отже, успішне виконання подальшої самостійної роботи. І ще одна істотна деталь: до початку виконання самостійних вправ школярі мають коротко повторити теоретичні відомості, правила, необхідні для цієї роботи. Як відомо, урок у першому класі із 6-тиричними учнями триває 35 хв. 3–4 хв. відводяться на активну фізкультхвилинку. Отже, реально лишається 30 хв. навчального часу, тому не варто дрібнити урок. Найдоцільніше передбачати 5–6 етапів, щоб домогтися певної цілісності уроку й не порушувати увагу дітей. Складніше планувати уроки математики для комплекту, коли в обох його класах треба розв'язувати задачі. Молодші школярі часто не вміють записати умову задачі, повільно включаються в роботу, а тому не завжди встигають розв'язати її у відведений час, або, не вміючи проаналізувати умову задачі, неправильно виконують дії. Тому перш ніж визначити структуру такого уроку, треба ретельно продумати, як підготувати учнів до самостійного розв'язування задач. Аналіз особливостей планування уроку для комплекту із двох класів, один з яких – 1-й, свідчить про те, що оптимальною кількістю переходів “з учителем – самостійно” для нього можна вважати 5–6. Проте в другому півріччі, коли рівень самостійності першокласників зростає, кількість таких переходів можна зменшити до 4–5. На уроці більше часу варто приділяти заняттям із першокласниками, хоч іноді, залежно від складності матеріалу, можна поступитися цим принципом на користь 2-го чи 3-го класу. У комплекті із 4 класом більше уваги варто приділяти учням 4-го класу. Визначаючи зміст етапів уроку, вчитель записує не тільки види роботи, а й запитання для бесіди, пербіг розв'язування задач, приклади, вказує спосіб перевірки виконаної роботи тощо. На однопредметних уроках (наприклад, математика – математика, природознавство – природознавство, українська мова – українська мова) вчителі іноді проводять один етап уроку спільно для всіх класів комплекту. Спільні етапи уроків можуть бути присвячені на уроках мови роботі за картиною чи кадрами кінофільму, коментуванню, творчим завданням, різним видам граматичного розбору; на уроках математики – усній лічбі, складанню задач за однаковими даними, розв'язуванню задач на кмітливість; на уроках природознавства – роботі із щоденниками спостережень за природою і працею, перегляду відеоуроків, кадрів презентацій. Аналогічний конспект уроку складає вчитель під час роботи із 3-ма класами. Кожний клас із першої хвилини починає працювати. Один – з учителем, два – самостійно. Завдання посильні, але не спрощені (на повторення, перевірку домашньої роботи за аналогією або творчі, для підготовки сприймання нового). З одним класом учитель працює інтенсивно: повторення, пояснення нового, часткове закріплення, спроба застосування нових знань в інших умовах. Наприкінці пояснює наступну самостійну роботу. Тоді учитель “переходить” до класу, де вже частково відбулася самостійне ознайомлення з новим матеріалом. Тут обов'язкові перевірки головного завдання, актуалізація опорних знань (спільне завдання – за темою), розпочинається закріплення, вироблення вмінь. На завершення – самостійна робота й завдання додому за темою уроку. Учитель починає працювати із 3 кла-

сом, де закріплюється попередній матеріал. Перевірка завдання, усні вправи, застосування набутих знань у нових умовах. Обов'язково підсумовується урок: протягом 3–5 хв. діти узагальнюють, систематизують вивчене, а класовод акцентує увагу на головному.

У початковій школі переважають різноманітні методи навчання, як-от: наочний, практичний, словесний, репродуктивний, і за будь-якого з них важливо зацікавити учнів значущістю знань, що опановуються, розкрити перспективу пізнавальної діяльності. Тому доцільно розпочинати урок з усіма класами дидактичною грою. Щоб унаочнити сприймання, варто застосувати аудіовізуальні посібники. Кожний клас завдяки цьому діставатиме посилені конкретні завдання. Зрозуміло, що єдиної і постійної структури уроку бути не може – вона залежить від його змісту, дидактичної, виховної і пізнавальної мети. Однотемність занять досить ефективна в класах-комплектах. Хоча такі уроки можливі лише за глибокого знання класоводом підручників і програм, не варто їх уникати, треба цілеспрямовано заздалегідь планувати однотемні уроки). Заслужують на увагу однотемні уроки, які дають змогу заощадити час, приділити більше уваги виучуваному, більше встигнути на уроці, їх варто проводити майже з усіх предметів. Особливо доцільно це робити на уроках українського й російського читань, мов, природознавства, трудового навчання, малювання, позакласного читання. Учні працюють над однією темою, що допомагає їм глибше розкрити її зміст. За найменшої можливості на уроці варто здійснювати предметні зв'язки, учити дітей виконувати найпростіші логічні операції. За такої їх організації вчителю легше планувати роботу, переключати свою увагу з одного класу на інший. До того ж учні теж менше відволікаються. Спільні етапи таких уроків дають можливість класоводу раціонально використовувати час і наочні посібники, технічні засоби, подовжити спілкування з учнями кожного класу окремо. Це позитивно впливає на загальний розвиток дітей, їхнє усне мовлення, якість знань. За тривалістю робота з учнями класу-комплекту на однотемних заняттях різна. Вона залежить від навчального предмета, змісту уроку, його дидактичної і виховної мети.

Щоб правильно визначити теми для однотемних занять, треба чітко уявляти перспективу засвоєння певного матеріалу, а для цього варто зіставити вимоги програм за класами, особливо із читання, природознавства, малювання, праці. На однотемних уроках математики є можливість проводити деякі спільні етапи. Наприклад, усна лічба, знаходження невідомих компонентів, складання задач за малюнками (з подальшим самостійним розв'язуванням) тощо. Звичайно, найбільше можливостей для проведення однотемних уроків дають уроки читання. Як однотемні доцільно проводити й деякі уроки з позакласного читання. Найчастіше це уроки-узагальнення наприкінці семестрів. Великі можливості для однотемних уроків дає робота з розвитку зв'язного мовлення: написання переказів, творів, описів тощо. Однотемні уроки стимулюють активність учнів і водночас значно зміцнюють цікавість дітей до навчання. Якщо в бесіді беруть участь не 5, а 10–12 учнів, то, ясна річ, учитель має більше можливостей цікавіше поставити запитання, використати наочність, краще стимулювати розвиток мовлення та мислення дітей. Крім того, на цих уроках старші учні відчують більшу відповідальність за свої слова, бо їх слухають малюки, а менші – дістають багатшу інформацію. Свою специфіку має проведення в малокомплектній школі уроків із предмета "Ознайомлення з навколишнім світом". Цей урок найкраще ставити в розкладі першим або останнім і проводити окремо тільки для одного класу. Тоді створюються умови для повноцінної реалізації програми предмета, забезпечується чуттєва основа його засвоєння в процесі цілеспрямованих спостережень, екскурсій, участі в ігровій та елементарній пошуковій роботі. Якщо цей варіант не можна забезпечити й уроки проводяться в складі комплекту, бажано організувати їх як однотемні. Інтегрований характер змісту предмета "Ознайомлення з навколишнім світом" дає змогу поєднувати його вивчення з вивченням природознавства, з читанням і розвитком мовлення, трудовим навчанням. Розклад у цьому разі має бути гнучким, динамічним. Учителеві варто враховувати не тільки спорідненість теми й мети, а й спосіб методичної організації, адже значна частина навчального матеріалу з курсу передбачає його практичне засвоєння. В умовах одночасної роботи із двома чи трьома класами яскраві, динамічні зображення завжди привертають увагу дітей не одного класу, а всього комплекту. Отже, до однотемних занять варто підходити вдумливо, обережно, щоб уникнути штучного поєднання тем або спрощення змісту бесід, передбачених для одночасної роботи з кількома класами. Якщо об'єднати однакові, то вчителю легше планувати урок, переключати увагу учнів з одного виду занять на інший. За такого поєднання можна іноді проводити уроки на одну тему, зокрема, уроки читання, фізкультури, природознавства, праці, музики (співу). Уроки читання найчастіше об'єднують з уроками мови. Проводити одночасно заняття з математики та мови у двох класах дуже складно. Тільки в одному класі варто проводити уроки математики, мови, природознавства. Для всього комплекту доцільно планувати уроки фізкультури, музики (співу), праці, а також екскурсії, роботу на пришкольній ділянці.

Виховання дружного дитячого колективу – довготривала систематична робота із групою і кожним учнем зокрема. Щоб привчити дітей жити і працювати в колективі, вчитель допомагає їм засвоїти певні правила і норми поведінки, соціальний зміст яких полягає в розвитку співробітництва, взаємодопомоги, відповідальності. Виходячи з того, що дитячий колектив – це модель суспільства майбутнього, педагог прагне виховувати активну життєву позицію учнів, озброїти їх позитивним соціальним досвідом, навчає оцінювати свою поведінку з погляду колективу, а також розуміти залежність особистих успіхів від успіхів колективу, колективного життя – від дій кожного. Різновіковий склад учнів передбачає і своєрідні вимоги до організації дитячого колективу. Його малочисельність створює сприятливі умови для органі-

зації і проведення виховної роботи. Вчитель має змогу краще вивчити учня, знайти індивідуальний підхід до кожного, бачить його стосунки з дітьми різного віку. Водночас різновіковий склад учнів потребує диференційованої виховної роботи з учнями різних класів та спільної – з усіма класами разом. Отже, щорічно вчитель у такій школі планує виховну роботу одночасно із двома, трьома і чотирма класами (залежно від кількості комплектів). Основним для згуртування такого комплексу буде організація колективної діяльності, вияв і виховання активу та роботи з ним, постановка перед учнями захоплюючих і суспільно значущих перспектив, примноження і створення добрих традицій. Розвиток такого колективу в системі діяльності малокомплектної початкової сільської школи залежить від складу учнів, рівня розвитку одновікової та різновікової груп. Їхніх вихованості, активності і дисциплінованості. Особливо важливою є шефська робота учнів 2–3 класів за організаційної допомоги вчителя. У різновіковому дитячому колективі відбувається зміна учнів, знання і досвід старших передаються молодшим: шефська робота і виховання тут стають єдиною діяльністю. Колектив молодших школярів розвивається і гуртується в повсякденній спільній діяльності, де кожен школяр прагне досягти загального успіху, рівнятися на передових, підтримувати тих, хто не встигає. З опорою на вікові та психологічні особливості молодших школярів класовод планує виховну роботу з різновіковою й одновіковими групами. Необхідність одночасно виховувати різновіковий колектив молодших учнів потребує від учителя особливої організації виховного процесу, різних прийомів роботи, допомоги старших школярів. Виховну роботу треба проводити систематично й цілеспрямовано, враховуючи не тільки вікові можливості, а й індивідуальні особливості дітей, умови їхнього життя в сім'ї. Щоб досягти у виховній роботі бажаних результатів, дуже важливо добре налагодити зв'язок із батьками, зробити їх не тільки співниками, а й активними помічниками. Без цього процес виховання ніколи не буде повноцінним.

Висновки. Отже, проведення однотемних уроків у класах-комплектах є одним з ефективних засобів раціональної організації занять. Водночас до таких занять варто підходити вдумливо, щоб не було спрощення змісту бесід, передбачених для одночасної роботи з кількома класами, щоб був збережений рівень програмних вимог до вивчення теми в кожному класі. Дослідження показали, що підвищенню ефективності уроку в малокомплектній школі сприяє залучення до навчально-виховного процесу учнів-помічників, які виконують роль асистента. Такі асистенти можуть перевірити готовність класу до уроку, разом із вчителем готувати певний етап уроку. Коли діти працюють групами, цей учень допомагає іншим виконати завдання. Таким дітям можна доручити демонстрацію діафілму, слайдів. Все це має характер ділової гри, яка цікавить дітей, виховує відповідальність, а також є мотивацією до навчання, тому що асистентами можуть бути сильніші учні.

Використана література:

1. Тевлін Б. Сільська малокомплектна школа: реалії та перспективи / Б. Тевлін // Управління освітою. – 2004. – № 24. – С. 4–5.
2. Титаренко Л. Особливості позакласної роботи в класах-комплектах / Л. Титаренко // Початкова школа. – 1993. – № 9. – С. 37–40.
3. Тришневська Г. Організація діяльності учнів різновікових груп / Г. Тришневська // Початкова школа. – 1995. – № 8. – С. 12–13.
4. Черненко Л. Проблеми малокомплектної школи – у центрі уваги науковців / Л. Черненко // Початкова школа. – 2002. – № 8. – С. 44–45.

References:

1. Tevlin B. (2004) Silska malokomplektna shkola: realii ta perspektyvy [Rural small school: realities and perspectives]. Upravlinnia osvitoiu, № 24, pp. 4–5.
2. Tytarenko L. I. (1993) Osoblyvosti pozaklasnoi roboty v klasakh-komplektakh [Features of extracurricular work in classrooms]. Pochatkova shkola, № 9, pp. 37–40.
3. Tryshnievska H. V. (1995) Orhanizatsiia diialnosti uchniv riznovikovykh hrup [Organization of activity of students of different age groups]. Pochatkova shkola, № 8, pp. 12–13.
4. Chernenko L. (2002) Problemy malokomplektnoi shkoly – vtsentriuvahy naukovtsiv [Problems of a small school are at the center of attention of scholars]. Pochatkova shkola, № 8, pp. 44–45.

Высочан Л. Н. Подготовка будущих учителей к работе в сельской малокомплектной школе

В статье раскрывается вопрос подготовки будущих учителей к работе в сельской малокомплектной школе. Определено понятие малокомплектной начальной школы, проанализированы внешние и внутренние условия малокомплектных школ. Отмечено, что исходными условиями эффективности учебно-воспитательного процесса в малокомплектной школе является оптимальное сочетание классов в комплекте и правильное составление расписания занятий. Отличительными признаками функционирования сельских школ являются малое количество учеников, значительные различия в наполненности классов или отсутствие детей одного возраста и тому подобное. Именно это обуславливает главную особенность организации учебной и внеурочной деятельности. Автором статьи проанализированы условия, которыми определяются особенности воспитательного процесса в малокомплектной школе. Среди них названы такие, как: удаленность от крупных городов, отсутствие других очагов культуры в населенном пункте, нестабильность коммуникации (телевидение, почта) и др.

Ключевые слова: сельская начальная школа, малокомплектная школа, учебно-воспитательный процесс, подготовка учителей, сочетание классов.

Vysochan L. M. Training of future teachers for work in village ungraded school

The article covers the issue of training of future teachers for work in village ungraded school. It defines the notion of ungraded primary school and analyses the external and internal conditions of ungraded schools. It is noted that initial conditions for effectiveness of the educational process in an ungraded school are a good combination of classes in a set and a correct class schedule. Distinctive features of the functioning of village schools are a small number of pupils, significant differences in the fullness of classes or the lack of children of the same age, etc. It determines the main feature of organization of classes and extracurricular activities. The author of the article analyses the conditions that determine the features of educational process in an ungraded school. They are represented by the isolated location from big cities, the lack of other cultural oases in a settlement, the instability of communication (TV broadcast, mail) etc.

Key words: village elementary school, ungraded school, educational process, teachers training, combination of classes.

УДК 811.161.2'42

Вухор В. Г.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЖІНОЧИХ ПОРТРЕТІВ У ЗБІРЦІ “В СЯЙВІ МРІЙ” МИКОЛИ ВОРОНОГО

У статті розглядається творчість М. Вороного, зокрема когнітивний підхід до вивчення творів збірки “В сяйві мрій”. У дослідженні проведено детальний аналіз засобів вербалізації жіночих персонажів, розглянуто їх як частину загального мовного образу жінки в поезії М. Вороного. Основні типологічні особливості фемінних образів було розглянуто у зв'язку з лексичними засобами їхньої експлікації, а також визначено кореляційні відношення між відображенням портретних характеристик у світосприйнятті носія відповідної ментальності. Окремо проаналізовано мовне вираження лексичного та семантичного наповнення фізичної, психологічної, статусної характеристики жінок, а також значення вербалізації мовлення для типологізації образів. Проведено аналіз впливу мовних засобів творення образу та визначення статусу героїв у палітрі персонажів поетичних текстів М. Вороного. Розглянуто відбиття визначальних рис ідіостилію автора на створенні мовного характеру та змалюванні зовнішніх та внутрішніх ознак жіночих персонажів.

Ключові слова: мовний портрет, лінгвістичний образ, художньо-смісловне наповнення, жіночий персонаж, авторські характеристики, Микола Вороний.

У контексті сучасних соціокультурних досліджень особливо виокремлюється загострення екзистенціальної проблематики. Відтоді, на думку Л. Лисиченко, “питання антропометричної лінгвістики знову повернулись у коло актуальних, що виявляється в посиленні уваги до поняття картини світу” [7, с. 95]. Першочерговими постають питання сутності й призначення життя людини, її цінностей, емоцій, переживань. У розрізі художніх творів такі явища пов'язані зі створенням вербальних образів людини. Вони стають втіленням ментальних особливостей народу та відображенням системи традицій, цінностей, поглядів, які формувались упродовж певного історичного періоду. У такому сенсі дослідження лінгвістичних засобів створення фемінного образу в поетичних текстах збірки “В сяйві мрій” Миколи Вороного набуває особливого значення. Адже створення мовних схем зображення образу жінки в його творах водночас слугує засобом інклюзії індивідуальних авторських контекстів у вербальні конструкції створення образу людини і розкриває жінку як суб'єкта у творенні дійсності з її духовними, культурними і матеріальними умовами.

Поле дослідження даної наукової статті потребує звернення до джерел та публікацій, які безпосередньо присвячені творчості М. Вороного, та тим лінгвістичним засобам, що були використані у створенні жіночих образів. Це дозволить виділити певні особливості його стилю. Окрім цього, в розгляді загальних проблем лінгвістичного вираження категорії мовний портрет джерела складають теоретичне підґрунтя дослідження.

Портрет у художньому тексті є предметом дослідження багатьох лінгвістів, серед яких: І. Бикова, Т. Іжевська, О. Калінюк, К. Кусько, Т. Насалевич, А. Скачков. Мовний портрет і засоби вербальної портретизації вивчали І. Білодід, С. Бирик, С. Єрмоленко, Ф. Жилко, Г. Сюта, З. Шевчук.

Залежність використання мовних особливостей від розподілу носіїв мови за гендерними особливостями існує і виявляється багатоманітно. Серед дослідників базового концепту ЖІНКА в лінгвокультурологічному аспекті були: Ю. Андрущенко, який вивчав даний концепт у вимірах сучасних гуманітарних наук [1], О. Бондаренко, який вивчав особливості лексико-семантичної структури концептів ЧОЛОВІК і ЖІНКА в українській та англійській мовних картинах світу [2], В. Калько, яка проаналізувала особливості мовної репрезентації концепту ЖІНКА в українських пареміях [6], Т. Сукаленко, чия розвідка присвячена аналізу системи метафоричних номінацій концепту ЖІНКА як виду його вербальної репрезентації [15] тощо.

Розуміння процесу мовного портретування як вираження мовної особистості як цілісного багатогранного суб'єкта вимагає різнобічного дослідження такої особистості: безпосередньо через об'єктивні показники (реалізація себе в процесі комунікації) та опосередковано, через сприйняття іншими суб'єктами (персонаж та/або автор). Інтерес до структури, композиції портрета в художньому тексті як мовного втілення образу, добір зображувально-виражальних засобів для його творення привертає увагу через можливості розуміння авторського сприйняття людини у світі, а значить, є ключем до розуміння постаті автора.

Метою дослідження є опис вербальних засобів творення жіночих мовних портретів у збірці М. Вороного "В сьайві мрій". Зокрема, об'єктом дослідження обрано мовний матеріал збірки "В сьайві мрій" М. Вороного; предметом розвідки стали мовні засоби, які використано під час творення фемінних образів.

Предметом вивчення сучасної лінгвістики стають "загальні, типологічні та специфічні особливості спілкування, тонкощі мовленнєвого етикету, виявляється специфіка мовлення різних соціальних груп тощо" [8, с. 107]. Портретування жіночих образів як "зображення лінгвоестетичними засобами зовнішнього в людині й того внутрішнього, що проявляється зовні й стає видимим" [9, с. 152] потребує розмежування всередині самого портрета на фізичний, психологічний та соціальний. Крім того, той вияв мовної особистості, який спостерігаємо безпосередньо в комунікативній ситуації, дозволяє виділити мовленнєвий портрет персонажа.

Аналіз фізичного портретування жінки свідчить про наявність пріоритетів у вподобаннях автора щодо найвиразніших ознак представниць цієї статі. Домінанту становить використання іменника "очі". Зазначене слово деталізується за допомогою різних засобів: прикметників-епітетів *чисті, жагучі, дівочі, блискучі, урочі, земні, надземні, прозорі, чарівні*: "Тут зорять – до дна **прозорі**, Там зорять – як іскри в морі... [...] Бо мені і так **тасмні** Ви – **земні** і ви – **надземні**... [...] Тут **жагучі**, тут **дівочі**; Там **блискучі**, там **урочі**..." [3, с. 20]; "І всміхаються мені Ваші очі **чарівні**..." [3, с. 26]; іменників-прикладок (у тому числі і з негативним значенням) *очі-зорі, гадючки-вогні*: "**Зорі-очі**, **очі-зорі** Тут і там" [3, с. 20]; "Сиплються з вас блискавиці, грають **гадючки-вогні**" [3, с. 28], дієслів наказового способу – метафоризацій *зорійте, вколисуйте, чаруйте, топіть*: "**Зорійте** ви, очі дівочі! **Вколисуйте** піснею мрій, **Чаруйте** щодня і щоночі, **Топіть** у безодні своїй!" [3, с. 28].

Переважання одиниць із позитивною аксіологічною семантикою не виключає поодинокі вживання прикметника-епітета з негативним значенням *зрадливі*, іменника-порівняння *пекло*: "Нехай ви **зрадливі**, – нехай! Але ж я й люблю вас...за зраду, За **пекло** і рай!" [3, с. 28]. Паралельне оцінне значення мають словосполучення з головним словом *сипати*. Порівняймо: "Сяйте, зорі, сяйте, чисті! **Сипте** **огнеців**!" [3, с. 21] і "Хай **сиплються** з вас **блискавиці**, Хай грають **гадючки – вогні**" [3, с. 28]. У першому випадку складний іменник *огнеців* вказує на позитивне ставлення автора до описуваного стану дівчини, у другому випадку сполука *гадючки-вогні* переносить негативне враження на попередню одиницю.

Таке саме емоційне забарвлення властиве вживанню словосполучень із дієсловом *сміятись*. Поівніяймо: "Але з її очей **Сміявся** **холод** – Боже мій! – Беззоряних ночей" [3, с. 36] і "І всміхаються мені Ваші очі **чарівні**" [3, с. 26]. У першому випадку негативне враження забезпечується використанням іменника *холод*, позитивне маркування у другому прикладі – прикметником *чарівні*.

Значно менше автор вербалізує інші риси зовнішності. Іменник *руки* функціонує самостійно ("Люба панно, дайте руку" [3, с. 25]), при цьому неодноразово повторюється. Таке слововживання відсилає до фразеологічної сполуки (*йти*) *рука об руку* (у тісному єднанні, разом, спільно) [13, с. 899.] і вказує на партнерське ставлення до жінки. Знаходимо також випадок негативної аксіології використання зазначеного іменника: "В обіймах білих **рук**, – І гинув, мов Лаокоон, В стисканні двох **гадюк**" [3, с. 37]. Тут іменник *гадюки* вказує на небезпеку опинитися в обіймах жінки, що загрожує чоловікові смертю (звичайно, духовною).

Поодинокі трапляються традиційні для українських текстів словосполучення *чорноброва дівчина, прекрасне чоло*: "Ой **дівчино чорноброва**, Будь здорова, будь здорова!" [3, с. 51]; "Коли **прекрасного чола** ще не торкалися страждання" [3, с. 39].

Соматично-вестиальний портрет у М. Вороного представлений описами погляду (*гляне – серце в'яне, гляне дико*), жестів (*ламати руки*), що пов'язано з особливостями психологічного портретування внутрішньої сили/боротьби, а також уточнення особливостей ходи, танцю: "Німфа **гляне – серце в'яне**, **Руки ломить**, ніби просить, **ходить-бродить**, потім **стане, дико гляне і голосить**" [3, с. 46]; «Ми, **гойдаючись**, **линемо в легкім танку**» [3, с. 28]. У незвичний спосіб використано іменник *поцілунок* як основу для творення прикметника *поцілунковий*, вжитому в негативному контекстуальному оточенні (дієслово *труїв*) "Той **поцілунковий** **напій** Мене **труїв**, **труїв**" [3, с. 37].

Отже, фізичний мовний портрет, що стосується зображення зовнішності, характеризується увагою до очей як основної значущої ознаки тілесності в М. Вороного. Така особливість ідіостилю говорить про нерозривний зв'язок духовного з фізичним, оскільки асоціація очей із дзеркалом душі наявна також і в соматично-вестиальному портретуванні. Саме таке портретування представляє поцілунок як єдиний зразок вираження чуттєвого плану взаємодії жінки та чоловіка.

Мовленнєвий портрет жінки представлений у трьох вимірах: 1) характеристика автора; 2) характеристика ліричного героя; 3) пряма мова. Авторська оцінка мовлення виражена в переважному використанні стилістично нейтрального дієслова *казати* в текстах творів (“*Вона казала знов*” [3, с. 36]). Таке слововживання вказує на увагу до змісту висловлювання. Сприймання ліричним героєм виражено дієсловами *казати* та *шепотіти*, іменником *шепіт*: “*Не шепочи.. мовчи..*” [3, с. 19]; “*Я чув той шепіт вже скрізь сон*” [3, с. 37]; “*Казала так мені колись Красуня чарівна*” [3, с. 36]. Зазначена оцінка свідчить про увагу до процесу мовлення (або його відсутності), змісту та мети (приспати свідомість чоловіка). Зміст прямої мови на позначення мовлення жінок дозволяє виділити два типи жінок: такі що зачаровують, полонять свідомість чоловіків, що вербалізується за допомогою повторювання дієслів наказового способу *дивись, цілуй, стискай, пригорни*: “*– Дивись, коханий мій, дивись – В моїх очах весна! – Цілуй уста, цілуй чоло... – Стискай, коханий мій, стискай! До серця пригорни!*” [3, с. 36]; другий тип – жінка, яка сама відчуває небезпеку з боку чоловіка, виражене у використанні дієслів із заперечувальною часткою *не* (*не чіпайся, не жартуй, не в’яжися, не пустуй*) та дієслів *постидайся, відчепися*. Підсилює негативне сприйняття дій чоловіка щодо жінки словосполучення *зла думка*: “*Ой козаче-небораче, В тебе думка зла неначе. Постидайся, Не чіпайся, З серцем не жартуй... Ти питаєш, чи кохаю? Ба який! Або я знаю... Відчепися, Не в’яжися, Ну-бо, не пустуй!*” [3, с. 52].

Отже, мовленнєвий портрет є найбільш показовим для класифікації жіночих образів збірки “В сьайві мрій”. Саме на основі засобів вираження мовлення можна виділити земну і неземну жінку – ту, якій не чужі реалії дійсності, яка має страхи, переживання, і ту, яка відриває чоловіка від реальної дійсності, схиляє до переживань та занепокоєння чоловіка. Саме другий тип жінки переважає у психологічному і соціальному портретуванні М. Вороном.

Вивчення психологічного портрета показало, що вираження емоційного стану здійснюється за допомогою стрижневих стилістично-нейтральних іменників: а) *серце*, який поширюються прикметниками *дівоче, молоде* та іменником *дно*, може бути у складі метафори з дієсловом *воркоче*: “*Щоб легше було таємниці Ховати у серці на дні*” [3, с. 38]; “*Як воркоче Те дівоче Серце молоде!*” [3, с. 52]. б) *душа*, використання якого характеризується метафоричністю, функціонуванням у ролі головного в реченні, деталізацією епітетами: “*Душі, збурені екстазом, Як раби, не гнуться плазом*”; “*Чи здолаєш ти в кохання Всі скарби душі вложити*” [3, с. 23]. Найбільш показово психологічне портретування реалізується в поезії “Контрасти”, де на протиставленні об’єктивного та суб’єктивного сприйняття дійсності побудовано конфлікт. Використання семантично протилежних одиниць, наприклад, *сумний* та *всміхатися, раювання* та *розставання*, сприяє розкриттю значення іменника в назві: “*Чому сумна вона була тоді, в хвилини раювання [...] Чому всміхалася вона тоді, в хвилини розставання*” [3, с. 39]. Слово *душа* тут також поширюється дієприкметниками (дієприкметниковими зворотами) (“*Душа її, закохана примарами весни, побачила*”), або підрядними реченнями: “*Душа її, що мукою впилася через край, всміхнулася розпукою, згадавши давній рай*” [3, с. 39]), при цьому одиниці, що поширюють такі структури, також протиставляються контекстуально: *примари весни – недобрі сни, мука* та *розпука – давній рай*. Слово з групи одиниць фізичного портретування *всміхатися* також поєднується із семантично контрастним словом *розпука*, що також виконує функцію підсилення враження двоплановості психологічного портрета.

Отже, психологічний портрет жінки у М. Вороного характеризується відсутністю мовних засобів на позначення ментальних процесів і посиленням уваги до емоційних, душевних зрушень, про що свідчить використання стрижневих одиниць *серце* і *душа* для цього типу вираження образу. Автор віддає перевагу одиницям на позначення таємничості, загадковості, двоплановості духовного світу жінки.

Соціальний портрет жінки вербалізується за допомогою лексичних одиниць на позначення високого статусу *королівна, цариця, богиня*. Таке слововживання відображає і ставлення автора до вираження фемінності, й ідеал жіночності як ознаки піднесеної, величної, часто недосяжної особи. Слово *богиня* сприймається як таке, що не потребує фізичного вираження, тобто жіночий ідеал – це сукупність високих духовних характеристик. Розглянемо детальніше особливості використання зазначених лексем.

Слово *цариця* (“*Ви цариця прозорих як марево фей*” [3, с. 28]), що позначає одну з вищих ланок в ієрархії влади і асоціюється з матеріальними благами, поширюється у словосполучення *цариця прозорих фей*, що виражає нематеріальність, неосяжність та невлівимість ідеалу. Порівняння *прозорі як марево* показує невидимість світу жіночої душі для чоловіків, а феї – це мешканки цього незримого світу.

Іменник *богиня* (“*Я так ніжно дивлюсь на богиню мою*” [3, с. 29]) має значення: “божество жіночої статі (скульптурна фігура такого божества)” та в переносному значенні вживається, коли йдеться “про жінку, дівчину надзвичайної, чарівної вроди// кохану жінку” [12, с. 209] У досліджуваному контексті М. Вороного ці значення об’єднуються, оскільки фізичне портретування свідчить про другорядність зовнішнього, а словосполучення *ніжно дивлюсь* вербалізує недоторканість, перевагу захоплення над чуттєвістю, що відображає прислівник *ніжно*.

Вживання іменника *королівна* є показовим для ідіостилістичного використання слів із протилежною семантикою. Слова на позначення антонімічного значення використані в образі ліричного героя (того, хто закоханий): “Я – *ваш паж*, ви – *королівна!* Але межі нами мур...*Хто я? Бідний трубадур*, Ви – *красуня богорівна*” [3, с. 26]. Об’єкт кохання (жінка) – це *королівна*, *богорівна красуня*, причому прикметник *богорівна* також піднімає на недосяжний рівень ідеальну представницю жіночої статі, а суб’єкт кохання (чоловік) – це *паж*, *бідний трубадур*, де прикметник *бідний* спрацьовує на зниження статусу чоловіка. Про неможливість поєднання своєрідних “полюсів” кохання свідчить фраза *межі нами мур*, яка вказує на наявність додаткових перешкод на шляху до реалізації кохання.

Отже, соціальне портретування показує індивідуально авторське піднесення образу жінки, перевагу того, в кого закохані, над тим, хто закоханий. Звертання до такої особи здійснюється за допомогою займенника *Ви*, що застосовуються в мовній практиці до осіб, які не є близькими для мовця. Вербалізація жінки здійснюється через високий статус, а значить недосяжність, у чому і полягає її ідеалізованість.

Висновки. Проаналізувавши лінгвістичний матеріал, можна відзначити, що властивим для М. Вороного мовним засобом є антонімічність використаних одиниць у різних типах портретування: фізичному (очі можуть бути земні і неземні, з них може йти холод, а можуть вогні), психологічному (і сумувати, і всміхатися жінка може в ситуаціях, що сприяють протилежній реакції), соціальному (*королівна – паж*, *красуня богорівна – бідний трубадур*).

Ідіостилістичною рисою можна визначити відсутність вікових характеристик на позначення представниць жіночої статі, незначна увага до вербалізації фізичних ознак (найбільш вживаним об’єктом портретування є очі, відсутні слова, що позначають статуру).

У М. Вороного на основі мовленнєвого портретування виділяємо два типи жінок: звичайну земну жінку, яка не є об’єктом піднесеного почуття і в силі душевних зрушень якої автор невпевнений (поезії “Шумка”, “Чи зумієш ти?”), і жінку надзвичайну, яка здатна зачарувати чоловіка, ототожнюється ним із божеством, і яка є недосяжним ідеалом для того, хто в неї закохується.

Спостерігаючи за лінгвістичним вираженням фемінного образу, можна зробити висновки, що в збірці “В сьайві мрій” М. Вороного відбито тенденцію до зображення ідеалу, проте подальші дослідження розвитку образу жінки в інших творах дозволять більш повно дослідити ідіостилістичні особливості автора.

Використана література:

1. Андрущенко Ю. І. Концепт «жінка» у вимірах сучасних гуманітарних наук / Ю. І. Андрущенко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Філологія. – 2014. – № 1107. Вип. 70. – С. 54–59.
2. Бондаренко О. С. Концепти «чоловік» і «жінка» в українській та англійській мовних картинах світу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / О. С. Бондаренко ; Кіровоград. Держ. педаг. ун-т імені Володимира Винниченка. – Донецьк, 2005. – 20 с.
3. Вороний М. В сьайві мрій : [вірші] / Микола Вороний. – [Б. м.] : Сяйво, 1913. – 65 с.
4. Демура Г. В. Мовностилістичні засоби актуалізації образу жінки (на матеріалі української преси 30-50-х рр. ХХ століття) / Г. В. Демура // Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки. – Випуск 57. – 2011. – С. 191–194.
5. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури / С. Я. Єрмоленко. – Київ : Інститут української мови НАН України, 2009. – 352 с.
6. Калько В. В. Концепт «ЖІНКА» в українських пареміях / В. В. Калько // Вісник Черкаського університету [Текст] : [зб. наук. пр.] / [редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.) та ін.]. – Черкаси : ЧНУ. – Випуск 193. – 2010. – С. 84–90.
7. Лисиченко Л. А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу / Л. А. Лисиченко. – Харків: Вид. група «Основа», 2009. – 191 с.
8. Лисиченко Т. Ю. Мовленнєвий паспорт особистості як основа творення художнього образу / Т. Ю. Лисиченко // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць. – Харків, 2017. – Вип. 46. – С. 107–118
9. Писаренко К. В. Типологія мовних портретів персонажів у художніх текстах триптиху «Хресна проща» Р. Іваничука: змістовий аспект / К. В. Писаренко // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць. – Харків, 2015. – Вип. 42. – С. 150–155.
10. Сизова К. Л. Типологія портрета героя (на матеріалі художественної прози І. С. Тургенева): автореф. дис... канд. філол. наук / К. Л. Сизова. – Воронеж, 1995. – 24 с.
11. Скачков А. Ю. Лінгвістичні особливості портретних описів у творах М. Коцюбинського: [Текст] : дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / А. Ю. Скачков ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2007. – 180 с.
12. Словник української мови : [в 11 т.] / Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 1: А – В [ред. П. Й. Горещкий, А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, Н. І. Швидка]. – Київ : Наукова думка, 1970. – 799 с.
13. Словник української мови : [в 11 т.] / Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін.]. – Київ : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 8: Природа-Ряхтливий [ред. В. О. Винник, В. В. Жайворонок, Л. О. Родніна, Т. К. Черторизька]. – 1977. – 927 с.

14. Ставицька Л. О. Мова і стаття / Л. О. Ставицька // Критика. – 2003. – № 6. – С. 29–24.
15. Сукаленко Т. М. Метафоричне вираження концепту ЖІНКА в українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Т. М. Сукаленко ; Ін-т української мови НАН України. – Київ, 2009. – 20 с.
16. Сюта Г. М. Лінгвосвіт поезії авторів Нью-Йоркської групи: Монографія / Г. М. Сюта. – Київ, Інститут української мови НАН України: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 164 с.

References:

1. Andrushhenko Yu. I. Koncept «zhinka» u vy'mirax suchasny'x humanitarny'x nauk // Visny'k Xarkivs'kogo nacional'nogo universy'tetu imeni V. N. Karazina. Ser. : Filologiya. – 2014. – № 1107. Vy'p. 70. – S. 54-59
2. Bondarenko O. S. Koncepty' «chолоvik» i «zhinka» v ukrayins'kij ta anglijs'kij movny'x karty'nax svitu : avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk : specz. 10.02.17 «Porivnyal'no-istory'chne i ty'pologichne movoznavstvo» / Bondarenko O. S. ; Kirovograds. Derzh. pedagog. un-t imeni Volody'my'ra Vy'nny'chenka. – Donecz'k, 2005. – 20 s.
3. Vorony'j M. V syajvi mrij : [virshi] / My'kola Vorony'j. – [B. m.] : Syajvo, 1913. – 65 s.
4. Demura G. V. Movnosty'listy'chni zasoby' aktualizaciyi obrazu zhinky' (na materialy ukrayins'koyi presy' 30-50-x rr. XX stolit'ya) / G. V. Demura // Visny'k Zhy'tomy'rs'kogo derzhavnogo universy'tetu. Filologichni nauky'. – Vy'pusk 57. – 2011. – S. 191-194.
5. Yermolenko S. Ya. Movno-estety'chni znaky' ukrayins'koyi kul'tury' / S. Ya. Yermolenko. – Kyiv : Insty'tut ukrayins'koyi movy' NAN Ukrayiny', 2009. – 352 s.
6. Kal'ko V. V. Koncept «ZhINKA» v ukrayins'ky'x paremiyax / V. V. Kal'ko // Visny'k Cherkas'kogo universy'tetu [Tekst] : [zb. nauk. pr.] / [redkol. : A. I. Kuz'mins'ky'j (golov. red.) ta in.]. – Cherkasy' : ChNU. – Vy'pusk 193. – 2010. – S. 84-90.
7. Ly'sy'chenko L. A. Leksy'ko-semanty'chny'j vy'mir movnoyi karty'ny' svitu. – Xarkiv: Vy'd. grupa «Osnova», 2009. – 191 s.
8. Ly'sy'chenko T. Yu. Movlennyevy'j pasport osoby'stosti yak osnova tvorennya xudozhn'ogo obrazu / T. Yu. Ly'sy'chenko // Lingvisty'chni doslidzhennya : zb. nauk. pracz'. – Kharkiv, 2017. – Vy'p. 46. – S. 107–118.
9. Py'sarenko K. V. Ty'pologiya movny'x portretiv personazhiv u xudozhnix tekstax try'pty'xu «Xresna proshha» R. Ivany'chuka: zmistovy'j aspekt / K. V. Py'sarenko // Lingvisty'chni doslidzhennya : zb. nauk. pracz'. – Xarkiv, 2015. – Vy'p. 42. – S. 150–155.
10. Sy'zova K. L. Ty'pologiya portreta geroya (na matery'ale xudozhestvennoj prozy Y'.S. Turgeneva): avtoref. dy's... kand. fy'lol. nauk / K. L. Sy'zova. – Voronezh, 1995. – 24 s.
11. Skachkov A. Yu. Lingvosty'listy'chni osobly'vosti portretny'x opy'siv u tvorax M. Kocyuby'ns'kogo: [Tekst] : dy's... kand. filol. nauk: 10.02.01 / A. Yu. Skachkov ; Xark. nacz. ped. un-t im. G.S. Skovorody'. – X., 2007. – 180 s.
12. Slozny'k ukrayins'koyi movy' : [v 11 t.] / Akad. nauk URSS, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni ; [redkol.: I. K. Bilodid (golova) ta in.]. – Kyiv : Naukova dumka, 1970-1980. – T. 1: A – V [red. P. J. Gorecz'ky'j, A. A. Buryachok, G. M. Gnatyuk, N. I. Shvy'dka]. – Kyiv : Naukova dumka, 1970. – 799 s.
13. Slozny'k ukrayins'koyi movy' : [v 11 t.] / Akad. nauk URSS, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni ; [redkol.: I. K. Bilodid (golova) ta in.]. – Kyiv : Naukova dumka, 1970-1980. – T. 8: Pry'roda-Ryaxty'vy'j [red. V. O. Vy'nny'k, V. V. Zhajvoronok, L. O. Rodnina, T. K. Chertory'z'ka]. – 1977. – 927 s.
14. Stavy'cz'ka L. O. Mova i stat' / L. O. Stavy'cz'ka // Kry'ty'ka. – 2003. – № 6. – S. 29–24.
15. Sukalenko T. M. Metafory'chne vy'razhennya konceptu ZhINKA v ukrayins'kij movi : avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk : specz. 10.02.01 «Ukrayins'ka mova» / Sukalenko T. M. ; In-t ukrayins'koyi movy' NAN Ukrayiny'. – Kyiv, 2009. – 20 s.
16. Syuta G. M. Lingvosvit poeziyi avtoriv N'yu-Jorks'koyi grupy': Monografiya / G. M. Syuta. – Kyiv, Insty'tut ukrayins'koyi movy' NAN Ukrayiny': Vy'davny'chy'j dim Dmy'tra Burago, 2010. – 164 s.

Вихрь В. Г. Вербализация женских портретов в сборнике «В сиянии мечты» Николая Вороного

В статье рассматривается творчество М. Вороного, в частности когнитивный подход к изучению произведений сборника «В сиянии мечтаний». В исследовании проведен детальный анализ средств вербализации женских персонажей, они рассмотрены как часть общего языкового образа женщины в поэтике М. Вороного. Основные типологические особенности феминных образов были рассмотрены в связи с лексическими средствами их экспликации, а также определены корреляционные отношения между отображением портретных характеристик в мировосприятии носителя соответствующей ментальности. Отдельно проанализировано языковое выражение лексического и семантического наполнения физической, психологической, статусной характеристики женщин, а также значение вербализации речи для типологизации образов. Проведен анализ влияния языковых средств создания образа и определения статуса героев в палитре персонажей поэтических текстов Вороного. Рассмотрено отражение отличительных черт идиостиля автора на создании языкового характера и описании внешних и внутренних признаков женских персонажей.

Ключевые слова: речевой портрет, лингвистический образ, художественно-смысловое наполнение, женский персонаж, авторские характеристики, Николай Вороной.

Vyhor V. H. Verbalization of feminine portrait in the Mykola Voronyi's poetry book "In The Aura of Dreams"

The article is devoted to the cognitive approach to the study of M. Voronyi's poetry book "In the Aura of Dreams". The research is analyzed the verbalization of female characters as part of the general linguistic image of a woman in the poetics of M. Voronyi. The main typological peculiarities of feminine images are considered in connection with the lexical means of their

explication. The correlation relations between the reflection of portrait characteristics in the perception of the carrier of the corresponding mentality are determined. The linguistic expression of lexical and semantic content of the physical, psychological, and status characteristics of women, as well as the importance of verbalization of speech for typology of images are analyzed. The analysis of the influence of linguistic means of creating an image and determining the status of heroes in the palette of characters of poetic texts by M. Voronyi is carried out. The reflection of the defining features of the author's idiosyncrasy on the creation of the linguistic character and the depiction of the external and internal characters of female characters is considered.

Key words: linguistic portrait, linguistic image, artistic-semantic filling, female character, author's characteristics, Mykola Voronyi.

УДК 37.011.3–051 (477)

Вишківська В. Б., Кушнірук С. А.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті досліджується проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів, готових працювати в умовах швидких інформаційно-технологічних змін, шляхом проектування студентами індивідуальних освітніх траєкторій; з'ясовується сутність категорій "готовність", "професійна компетентність", "індивідуальна освітня траєкторія", аналізуються основні елементи освітньої парадигми (цінності, мотиви, норми, мета, позиції учасників навчального процесу, форми і методи, засоби, контроль і оцінка), які мають бути враховані під час її побудови. Актуалізуються провідні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів на етапі розбудови Нової української школи. Наголошується на перспективності обґрунтованої І. Зязюном логіки становлення вчителя-професіонала та на виключній значущості думки про те, що смислом педагогічної професії є орієнтація на людину як найвищу суспільну цінність.

Ключові слова: професійна готовність, компетентність, професійна діяльність, індивідуальна освітня траєкторія, Нова українська школа, самопідготовка, самореалізація.

Нове українське суспільство потребує нової української школи, яка, як зауважує Лілія Гриневич, має бути школою для життя у XXI ст. А це передбачає перехід від школи, яка напихає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи компетенцій. Це не тільки знання, це вміння їх використовувати для власних індивідуальних і професійних завдань; це ставлення і цінності, а також вміння з позиції таких цінностей критично переосмислювати інформацію, вал якої зараз падає на дітей, і ми не можемо захистити їх від неї. Діти повинні вміти її критично осмислити... Щоб збудувати таку школу, потрібно перепідготувати вчителів, запропонувати новий стандарт і зміст освіти. Освіти, смислом і метою якої, як зазначав І. Зязюн, буде людина в постійному розвитку її духовності та різних видів досвіду, гармонії відносин із собою й іншими людьми, зі світом.

Отже, державі потрібна нова школа, а новій школі – новий учитель, готовий працювати в умовах швидких інформаційно-технологічних змін.

Проблема готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності досить широко і різноаспектно висвітлена в роботах О. Абдулліної, А. Алексюка, В. Бондаря, В. Вишківської, Б. Гершунського, К. Дурай-Новакової, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Міщенко, В. Сластьоніна й ін.

Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимньої, Б. Ельконіна, Н. Кузьміної, С. Кушнірук, Л. Коваль, А. Коломієць, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, І. Родигіної, О. Савченко, А. Хуторського, М. Чошанова й ін.

Науковці по-різному підходять до тлумачення сутності цих категорій, до розуміння їхньої структури, взаємозв'язку, до визначення шляхів професійного зростання майбутніх педагогів. Так, Я. Коломинський обґрунтовує категорію готовності як певний рівень розвитку особистості, що припускає сформованість цілісної системи (особистісної готовності до праці та комунікативних якостей особистості).

Як важливу передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності, яка допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій за появи непередбачених перешкод тлумачать категорію "готовність" С. Максименко й О. Пелех [10].

Як сформовану спрямованість на професійну діяльність, наявність цікавості до предмета діяльності, розвинутого професійного мислення, потреби в самоосвіті в цій галузі розуміє її В. Сластьонін.

У наших попередніх роботах готовність трактувалася як компонент професійної компетентності майбутнього вчителя, що виявляється в його теоретичній і практичній готовності до педагогічної діяльності [3; 9; 19]. Наше бачення взаємозалежності досліджуваних категорій співзвучне з позицією Н. Кузьміної, Л. Спіріна, В. Сластьоніна, О. Щербакіна й ін.

Водночас варто зауважити, що, незважаючи на достатню кількість наукових робіт, присвячених питанням формування професійної компетентності фахівців, проблема її розвитку шляхом проектування студентами-майбутніми вчителями індивідуальних освітніх траєкторій потребує більш детального розгляду.

Мета статті – спроба аналізу проблеми формування компетентності майбутніх учителів як результату професійної підготовки для роботи в умовах нової української школи.

А. Маркова та М. Чошанов доводять, що професійна готовність відображає інформованість суб'єкта про цілі, сутність, структуру, засоби, способи, особливості професійної діяльності (знання); володіння технологією цієї діяльності (уміння і навички); індивідуально-психологічними якостями спеціаліста, які забезпечують розуміння важливості професійної діяльності і прагнення до вдосконалення; здатність до нестандартного, творчого розв'язання професійних задач, які виникатимуть у процесі виконання професійних обов'язків [14; 18]. Крім того, готовність характеризується знанням необхідних нормативних актів, володінням спеціальними знаннями, освіченістю в суміжних галузях знань, широким професійним світоглядом і являє собою інтегративну якість особистості, яка визначає загальну спрямованість її професійної діяльності.

Водночас зазначених характеристик готовності фахівця до професійної діяльності сьогодні вже не достатньо, щоби задовольняти вимоги ринку праці, а головне – відповідати освітнім запитам сучасної учнівської аудиторії. І. Зязюн зазначив: “Якщо визнати, що смислом педагогічної професії і базовим компонентом педагогічної якості є орієнтація на людину, це вимагає зміни існуючої стратегії підготовки і орієнтації в роботі зі студентом на його безумовну здатність підняти себе до рівня творчої діяльності в системі “людина – людина”” [6]. У центрі уваги майбутнього спеціаліста стає розвиток здібності до пробудження в іншому людської сутності, поєднаної з настановою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення, професійне самовиховання. Можливість побудови активної позиції з'являється на основі теоретичного осмислення себе, своєї діяльності, своєї взаємодії з педагогічною реальністю. Це веде до трактування особистості майбутнього вчителя як саморозвиваючої, саморегулюючої системи, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої ціннісної вибірковості діяльності [6]. А зміст професійно-педагогічної підготовки, у свою чергу, постає як динамічне системне утворення, об'єм і глибина якого в основному визначаються інформаційними потребами студента [7].

Таке переосмислення стратегії професійної підготовки і самопідготовки майбутнього фахівця можливе в умовах побудови студентом індивідуальної освітньої траєкторії.

Проаналізуємо погляди деяких науковців на сутність категорії “індивідуальна освітня траєкторія”. Так, як власний шлях реалізації особистого потенціалу кожного учня в освіті розглядає індивідуальну освітню траєкторію А. Хуторський [15].

Т. Коростіянєць вважає, що “індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, що забезпечує студентів позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації” [9].

Означений підхід до організації процесу професійної підготовки І. Зязюн називав індивідуально-креативним і зазначав, що сутність його полягає в такому: в орієнтації підготовки на самореалізацію (автокреацію) майбутнього вчителя у професійній сфері; у ціннісно-смісловому розумінні вчителя як педагогічної індивідуальності, задача розвитку якої вирішується під час навчання; у моменті творення вихователя з кожного студента шляхом актуалізації його сутнісно-родової здатності й потреби у виконанні виховних функцій; цільовій настанові на формування особистості креативного типу, для якої педагогічна творчість, “вихід за усталені стереотипи” стає способом професійного буття; у варіативно-пошуковому характері процесу підготовки, де активними “співучасниками” формування змісту учіння є самі студенти [6].

Під час побудови індивідуальних освітніх траєкторій, як стверджує Т. Годаванюк, необхідно враховувати такі основні елементи освітньої парадигми:

- цінності: вчення для самореалізації, для прояву і розвитку своїх особистісних якостей, для здійснення індивідуального призначення;
- мотиви: зацікавленість тих, хто навчається, у процесі навчання, задоволення від досягнення освітніх результатів; зацікавленість викладача в розвитку студентів, задоволення від спілкування з ними;
- норми: студенти переймають на себе відповідальність за своє вчення; авторитет викладача створюється завдяки його особистісним якостям і саморозвитку професійних і особистісних компетенцій;
- мета – спрямованість на оволодіння основами людської культури і ключовими компетенціями: ціннісно-смісловими, інформаційними, пізнавальними, комунікативними тощо;
- позиції учасників навчального процесу: педагог створює умови для самостійного вчення; взаємне партнерство викладача і студента;
- форми і методи: демократичні, динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійній роботі студентів;
- засоби: традиційні підручники доповнюються ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і засобів масової інформації;
- контроль і оцінка: зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку студентів [5].

Можна стверджувати, що побудова індивідуальної освітньої траєкторії забезпечить студентів – майбутньому фахівцеві якісно новий рівень професійної підготовки – сформовану професійну компетентність.

І. Зязюн визначає “компетентність” як здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що потребує наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду, і зауважував, що професійно-педагогічна компетентність відображає готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими в суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття компетентність має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише в практичній діяльності [6].

Близькою до розуміння сутності категорії “компетентність” І. Зязюном є позиція О. Пометун, яка розуміє компетентність як спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [15]. Як здатність особи діяти трактує компетентність С. Бондар і зауважує, що жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Учений додає, що природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності із цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності [1].

Як засвідчує проведений аналіз визначень категорії “компетентність”, в основі розуміння сутності даного феномена лежить розуміння його як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя сучасного суспільства, а також як інтегрованого результату, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід діяльності в певній сфері [2; 4; 13; 16].

До названих тенденцій розвитку професійної підготовки фахівців у вищій школі з метою підвищення її якості, ефективності і доступності Т. Коваль, С. Кушнірук додають такі, як: підвищення рейтингу знань у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; орієнтація професійної підготовки майбутніх фахівців на рефлексію; впровадження особистісно орієнтованої парадигми навчання; інноваційність освітніх стандартів, навчальних програм, методів, форм і змісту навчання; орієнтація професійної підготовки майбутніх фахівців на неперервний освітній процес протягом усього життя; інформатизація вищої освіти; гарантована доступність тим, хто навчається, якісної і професійної підготовки; використання комп’ютерно орієнтованих методів, засобів та форм навчання; випереджувальний характер професійної підготовки майбутніх фахівців та її спрямованість на самостійну позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність студентів [8; 10; 11; 12].

Системне осмислення проведеного аналізу сутності категорій “готовність до професійної діяльності”, “компетентність”, специфіки побудови індивідуальної освітньої траєкторії як засобу підвищення рівня професійної компетентності дозволяє вибудувати логіку становлення вчителя-професіонала: від абстрактного уявлення про педагогічні реальності до конкретного ознайомлення з різноманітністю їхніх форм; від цілісного бачення педагогічного процесу до його окремих структурних компонентів; від принципів виховання і навчання до реальної педагогічної дії, зумовленої цими принципами [6].

Висновки. Отже, в умовах Нової української школи актуалізується необхідність розвитку і вдосконалення професійної компетентності вчителя, перед яким сьогодні стоїть завдання підготовки молодого покоління до самостійного життя в непростих реаліях реформованого суспільства.

Стає очевидним, що під час дослідження розвитку змісту фахової підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі необхідно враховувати виклики сьогодення. Аналіз впливу розвитку економіки, науки, техніки та культури на зміст вищої професійної освіти дозволяє говорити про їх суттєве об’єктивне ускладнення, спричинене необхідністю розвитку основних характеристик вищої освіти: фундаменталізації фахової підготовки, інтелектуалізації змісту підготовки, виховання ціннісного ставлення до професійної діяльності, забезпечення готовності до вирішення професійних завдань і формування творчого підходу до виконання професійних обов’язків.

Використана література:

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2 – С. 8–9.
2. Вишківська В. Суб’єктивність студентів у навчальному процесі – необхідна умова формування професійної компетентності / В. Вишківська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 8 (18). – С. 4–5.
3. Вишківська В. Формування у майбутніх учителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. Вишківська. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 21 с.
4. Вишківська В. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом педагогічного проектування культурно-освітнього середовища закладів вищої освіти / В. Вишківська // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Полтава, 2018. – С. 172–181.
5. Годаванюк Т. Індивідуальне навчання у вищій школі : [монографія] / Т. Годаванюк. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 160 с.
6. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25 – С. 13–18.
7. Зязюн І. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. Зязюн. – Київ ; Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
8. Коваль Т. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів / Т. Коваль. – Київ : Ленвіт, 2007. – 264 с.
9. Коростіянець Т. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента / Т. Коростіянець // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_18.pdf.

10. Кушнірук С. Конкурентоспроможність майбутніх учителів як критерій їх професійної компетентності (теоретичний аналіз проблеми) / С. Кушнірук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 5 “Педагогічні науки : реалії та перспективи”. – Випуск 27 : збірник наукових праць / за ред. В. Сергієнка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 133–140.
11. Кушнірук С. Педагогіка. Курс лекцій : [навчальний посібник для студентів педуніверситетів] / С. Кушнірук. – Київ : НПУ, 2011. – 472 с.
12. Кушнірук С. Навчання в складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С. Кушнірук ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1999. – 21 с.
13. Максименко С. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Максименко, О. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № № 3–4. – С. 68–72.
14. Маркова А. Психологія професіоналізму / А. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
15. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : [метод. посібник] / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : А. П. Н., 2002. – 136 с.
16. Суртаева Н. Нетрадиционные педагогические технологии : Парацентрическая технология : [учебно-науч. пособие] / Н. Суртаева. – Москва ; Омск, 1974. – 22 с.
17. Хуторской А. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. Хуторской. – Москва, 2005. – 383 с.
18. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [методическое пособие] / М. Чошанов. – Москва, 1996. – 67 с.
19. Kushniruk S. Teaching group activities as an effective form in future competitive teachers training / S. Kushniruk // Actual problems of globalization : Collection of scientific articles. – Midas S. A., Thessaloniki, Greece, 2016. – P. 220–223. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11305>.

References:

1. Bondar S. Kompetentnist osobystosti – intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv// Bioloģiia i khimiia v shkoli. – 2003. – № 2. – S. 8–9.
2. Vyshkivska V. B. Subiektyvnist studentiv u navchalnomu protsesi – neobkhdna umova formuvannia profesiinoi kompetentsii / V. B. Vyshkivska // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova: zb. nauk. prats. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. – Vyp. 8 (18). – S. 4–5.
3. Vyshkivska V. B. Formuvannia u maibutnikh uchyteliv zdatsnosti do konstruiuvannia navchalno-piznavalnoi diialnosti shkoliariv [Tekst] : Avtoreferat...k. ped. nauk spets.: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Vyshkivska V. B. – K. : Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, 2006. – 21 s.
4. Vyshkivska V. B. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv shliakhom pedahohichnoho proektuvannia kulturno-osvitnoho seredovyshcha zakladiv vyshchoi osvity // Estetyka i etyka pedahohichnoi dii: zb.nauk.prats / In-t ped.osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Poltava, 2018. – S. 172–181.
5. Hodavaniuk T. L. Indyvidualne navchannia u vyshchii shkoli: monohrafiia / T. L. Hodavaniuk. – K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 2010. – 160 s.
6. Ziaziun I.A. Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity / I. A. Ziaziun // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2005. – № 25. – S. 13–18.
7. Ziaziun I. A. Filosofiia pedahohichnoi dii: monohrafiia / I. A. Ziaziun. – K.; Cherkasy: Vyd. vid ChNU im. B. Khmelnytskoho, 2008. – 608 s.
8. Koval T. I. Profesiina pidhotovka z informatsiinykh tekhnolohii maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv / T. I. Koval. – K.: Lenvit, 2007. – 264 s.
9. Korostianets T. P. Indyvidualna osvitnia traiektoriia – osvitnia prohrama studenta / T. P. Korostianets // Naukovyi visnyk Donbasu. – 2013. – № 1. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_18.pdf.
10. Kushniruk S. A. Konkurentospromozhnist maibutnikh uchyteliv yak kryterii yikh profesiinoi kompetentnosti (teoretychnyi analiz problemy) // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia № 5. Pedahohichni nauky : realii ta perspektivy. – Vypusk 27 : zbirnyk naukovykh prats / za red. V. P. Serhienka. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2011. – S. 133–140.
11. Kushniruk, S. A. (2011). Pedahohika. Kurs lektzii. [Navchalnyi posibnyk dlia studentiv peduniversytetiv] [Pedagogics. Course of lectures]. Kyiv: NPU, 472 p.
12. Kushniruk S. A. Pedahohika. Kurs lektzii. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv peduniversytetiv / S. A. Kushniruk. – Kyiv: NPU, 2011. – 472 s.
13. Kushniruk S. A. Navchannia v skladi malykh hrup yak faktor rozvytku piznavalnoi aktyvnosti starshoklasnykiv: Avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Natsionalnyi pedahohichniy un- t im. M. P. Drahomanova. – K., 1999. – 21 s.
14. Maksymenko S.D. Fakhivtsia potribno modeliuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vypusknika pedvuzu do pedahohichnoi diialnosti) / S. D. Maksymenko, O. M. Pelekh // Ridna shkola. – 1994. – № 3–4. – S. 68–72.
15. Markova A. K. Psihologiia professionalizma. – M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond “Znanie”, 1996. – 308 s.
16. Pometun O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: [metod.posib.] / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K.: A. P. N. – 2002. – 136 s.
17. Surtaeva N. N. Netradicionnye pedagogicheskie tekhnologii: Paracentricheskaya tekhnologiia: ucheb. nauch. posobie / N. N. Surtaeva. – M. – Omsk, 1974. – 22 s.
18. Hutorskoj A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? / A. V. Hutorskoj. – M., 2005. – 383 s.
19. Choshanov M. A. Gибкая tekhnologiia problemno-modul'nogo obucheniya. Metodicheskoe posobie. – M., 1996. – 67 s.
20. Kushniruk S.A. Teaching group activities as an effective form in future competitive teachers training / S. A. Kushniruk // Actual problems of globalization: Collection of scientific articles. – Midas S.A., Thessaloniki, Greece, 2016. – P. 220–223. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11305>

Вишковская В. Б., Кушнирук С. А. К проблеме формирования профессиональной компетентности учителя Новой украинской школы

В статье исследуется проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей, готовых работать в условиях быстрых информационно-технологических изменений, путем проектирования студентами индивидуальных образовательных траекторий; выясняется сущность категорий “готовность”, “профессиональная компетентность”, “индивидуальная образовательная траектория”, анализируются основные элементы образовательной парадигмы (ценности, мотивы, нормы, цели, позиции участников учебного процесса, формы и методы, средства, контроль и оценка), которые должны быть учтены при ее построении. Актуализируются ведущие тенденции развития профессиональной подготовки будущих учителей на этапе развития Новой украинской школы. Отмечается перспективность обоснованной И. Зязюном логики становления учителя-профессионала и исключительная значимость мысли о том, что смыслом педагогической профессии является ориентация на человека как высшую общественную ценность.

Ключевые слова: профессиональная готовность, компетентность, профессиональная деятельность, индивидуальная образовательная траектория, Новая украинская школа, самоподготовка, самореализация.

Vyshkivska V. A., Kushniruk S. A. The problem of forming the professional competence of the teacher of the New Ukrainian School

The article is researched the problem of forming the professional competence of future teachers, who are ready to work in the conditions of rapid information and technological changes, by designing students individual educational trajectories; the essence of the categories “readiness”, “professional competence”, “individual educational trajectory” is analyzed, the main elements of the educational paradigm are analyzed (values, motives, norms, goals, positions of participants in the educational process, forms and methods, tools, monitoring and evaluation) The leading trends in the development of professional training for future teachers are being updated at the stage of development of the New Ukrainian School. The perspective of the reasoned logic of I. Zazun of the formation of a professional teacher and the exceptional importance of the idea, that the meaning of the pedagogical profession is the orientation toward man as the highest social value is noted.

Key words: professional readiness, competence, professional activity, individual educational trajectory, New Ukrainian school, self-training, self-realization.

UDC 37.018.43:004

Havrylenko K. M.

STAGES OF DISTANCE EDUCATION

Distance education has always offered much more opportunities for learning than formal educational systems. In modern higher institutions, the students in obtaining professional knowledge and skills tend to use a wide range of modern technological devices, which provide possibilities for studying interactively and independently. The task of distance education is to organize the effective studying process with the minimal teacher's interference.

The paper is devoted to the outlining of distance education main integrated stages. A brief overview of the distance education is given as a structured set of informational resources, organizational and methodological techniques, special computer programs, and as an independent didactic system including a number of important components. The main types of the distance education process in a knowledge-intensive educational environment of the traditional organization of the educational process were analyzed according to their potential for practical implementation of distance education system.

Key words: distance education, distance learning system, higher education, integrated stages, knowledge-intensive educational environment, types of distance education.

Distance education is an important component of the modern education system and has been playing a vital role in teaching modern university students. A successful implementation in a system of continuing higher education it possible either as a blend of traditional teaching with modern information technologies and specially tailored distance courses or their elements or as an independent set of courses aimed at teaching correspondence students with minimal teacher's mediation. Distance learning effectiveness is highly dependent on the balanced of traditional university training and optimal use of computer resources for distance learning.

The successful implementation of the distance education is possible on conditions of the development of training techniques and components of the educational process, the provision of a unified structure of educational and methodological conditions, and the support of the participants' internal and external communication in the distance education system.

In the context of our research distance learning stages were discussed in a range of publications. The problem of logical implementation of distance learning techniques in modern universities described in the works of R. Delling, D. Keegan, M. Simmons, A. Clark, M. Tompson, E. Polat and others.

The problems of successful realization of distance education were also studied by the Ukrainian scientists in the following aspects: conceptual pedagogical provisions on distance learning (O. Andreev, V. Kukhareno, V. Lugovoi, S. Sysoeva, B. Shunevich, etc.); methodological foundations of electronic pedagogical and didactic principles of

creating an electronic textbook (V. Adruschenko, V. Antonov, etc.); distance learning principles and organization (O. Minzov, O. Okolepov, E. Skybitsky, D. Khutorsky, etc.), pedagogical approaches to the information technology-application in the educational process (B. Gershunsky, Y. Mashbits, I. Podlasy, etc.); didactic principles of distance learning communication (O. Rybalko, O. Sobaeva, etc.) and others.

However, in spite of a number of recent scientific studies, the problem of precise definition of distance education stages and types of professional training in modern universities has not been studied sufficiently. As the researchers point out, the distance education system needs to reconsider traditional forms of teaching concerning new approaches to the training of future professionals ready to work in digital society being able to focus on the main and important information; use high-level information technologies in knowledge-intensive scientific environment [7, p. 63].

Objectives – the purpose of this paper is to identify the essential stages of distance education in a knowledge-intensive scientific educational environment and suggest the modes of professional training realization through the basic organizational forms of pedagogical activities.

The basic pedagogical condition of a successful teaching in a knowledge-intensive educational environment is the development of an educational system, where the distance education is also viewed as a structured set of informational resources, media for data transmission, interconnection between organizational and methodological techniques and hardware-software programs, and as an independent didactic system including such component as setting goals and objectives, developing content, forms, methods and means of teaching, regarding regulatory, legal, financial, economic and marketing bases.

The pedagogical model of a distance education system in a knowledge-intensive educational environment includes a range of integrated but relative independent stages [3, p. 11; 8, p. 52]:

- the pedagogical distance education model designing, this means identification of the social and pedagogical factors of student training in a knowledge-intensive educational environment through the distance education system;
- the pedagogical characteristics development of distance education examination;
- the defining of criteria apparatus for evaluating the educational system effectiveness;
- the stage of the distance education functioning, which consists of refinement and result correction phases.

The successful implementation of the last stage is possible on conditions of the information technology support and technologies provision for the educational process, the development of training forms and directions, the components of educational process, the provision of a unified structure of educational and methodological conditions, and the support of the participants' internal and external communication in the distance education system;

On the stage of introduction of the distance learning technologies into the students' learning environment, the employment of modern reliable communication systems for the participants' interaction in distance education should take place in the educational process which is vital for the students' competences development.

The next important step is the development of the educational content system through the design of educational and methodological courses for the distance learning system in accordance with the students training structure, the creation of workshops, the equipping the electronic library with bibliographic catalogs, the reliable communication systems for business and scientific contacts; providing innovative research activities, the definition of the roles of participants in the distance education system, considering the distribution of students in universities, faculties, courses, and groups.

The stage of the distance learning results evaluation and particularly the assessment of the distance education system functionality is important for the professional competences development monitoring in the knowledge-intensive educational environment, leading to the clarification and correction of the results of distance education functionality.

Until now, it was believed that communicative goals and objectives can be achieved only within the framework of the constant and compulsory interaction of the participants in the educational process, provided that the interactive forms of instruction are used full-time. The widespread implementation of the Internet, as well as information and communication technologies raised the issue of distance student training. Consequently, a pedagogical model of distance learning of technical university students in a knowledge-intensive educational environment based on a distance-communication learning environment was developed [4, p. 189]. It includes a range of subsystems: administrative, educational, cognitive, evaluation and self-evaluation, communicational, project and business activities, electronic library.

Traditional training sessions are usually conducted in the form of lectures, consultations, workshops, practical lessons, various tests and independent works, colloquiums, etc. The technologies for conducting training sessions are determined by many factors. From the point of view of the management of the educational process, the choice of technologies is determined by the university teacher. Nevertheless, a set of didactic means chosen to achieve the educational goal largely depends on the type of training.

The distance educational process in a knowledge-intensive educational environment includes all the main types of the traditional organization of the educational process: lectures, workshops, and practical lessons, independent practical work, testing and a system of assessment, students' research and independent work. All these types of the educational process organization make it possible to implement practically a flexible combination of the students' independent cognitive activities with various sources of information, and whenever necessary prompt and systematic interaction with the leading course teacher and communication with other students.

Considering the basic organizational forms of pedagogical activities, used for the realization of joint educational distance learning programs, the first type we should mention is a lecture. Throughout the history of higher education, the leading organizational format of education is a lecture. It is the first type of lesson, which makes the student acquainted with the academic discipline and lays the foundation of scientific knowledge. By their structure lectures can be different depending on the educational material content. But there is a common structural feature: a lecture has a plan that must be strictly followed. The lecture, as a rule, begins with a brief reminder of the previous lecture contents, in order to link it with new material. At the end of the lecture, there is a summary of all conducted activities.

The main purpose of the lecture is to provide a theoretical basis for professional training, to motivate for learning and create a specific academic atmosphere, to guide students in their independent work on the course. The lecture is efficient only when the teacher takes into account the students' psychological conditions, perceptive abilities, motivation, emotional state, and many other factors. The detailed organization providing lectures in real time mode are conducted according to many educational standards. The process of teaching a lecture is defined as a logically completed, scientifically substantiated presentation of a specific scientific or scientific-methodological issue using visual aids and demonstrating experiments.

In the distance learning, it could be realized in synchronous or asynchronous mode, where the first one is usually combined with online communication (forum, emailing, and chat) and provided either as an online video lecture, traditional lecture with the use of distance technologies or offline video recording. For evaluation, a set of practical tasks, tests, and questionnaires is developed. Asynchronous teaching is conducted as a distance course with the developed system of special home tasks and tests. Material provided for conducting a lecture gradually changed from printed materials to text electronic files, later electronic teaching aids, audio and video materials, multimedia and distance lectures with the application of cloud technologies.

Practical lessons are designed for deeper theoretical material comprehension, developing an ability to expressing own ideas, and professional skills acquisition. In the distance learning, it could be organized in the online mode as a distance course with specially developed means including online teaching materials, video conferences, e-library, and professional glossaries. In off line mode, it is organized as a set of virtual practical tasks, specially developed interactive applications, social networks recourses used for professional competences training.

Practical work makes it possible to combine the theoretical knowledge and practical skills. This type of educational activities in the distance education system assumes the more important role of the teacher in consulting and supporting students learning, as well as increasing the students' independence in working with educational materials. Practical work is specifically vital for various professional training and academic disciplines, therefore special recommendations must be developed for specific professional training activities for different specialties. The practical works integrate presentation with software implementation tools. It could be conducted in online mode (chat, social network, distance video lessons) or offline (email, forums etc.)

One of the most widespread forms of practical work is a workshop, which is appropriate for practical research activities and study of the professional and scientific material. The main purpose of the workshops is to discuss the most complex theoretical issues and support them with practical examples and experiment. The effectiveness of network workshops is determined by the conditions and technologies of their realization, which are more complicated than traditional classroom workshops. The main stage of the distance learning workshop includes direct online communication between the students and the teacher. The online workshops also could be conducted in online and offline mode.

Distance teaching process involves an increasing amount of the students' independent work, which brings to the necessity of continuous support from the teachers. In the distance learning system, online consultations conducted by the course instructor in real by videoconferences, audio communication, chats and offline consultations conducted by email, forums or individual messages or can be organized.

The basis of the educational process in the distance education is the students' controlled independent activities during the distance course training. A process monitoring presupposes the acquired knowledge and skills assessment, which is important for the successful implementation of the vocational training. The issues of the ensuring of the training quality through the distance educational technologies are relevant at the present stage of the higher education system development. It developed from the question-answer tests to special testing systems and interactive tests as a part of a special evaluation system.

Students' ability to work independently is carried out without the direct teacher's participation, just following the provided instructions. The students try to achieve the set goal independently through the conscious mental or physical efforts [5, p. 58]. Correctly organized learning process requires active students' participation. A high degree of activity is achieved in the organized independent students' work. Modern information technologies make it possible to use not only printed materials but also electronic publications, Internet resources, databases, catalogs, and e-libraries as a basis for independent work.

The organization of students' participation in the scientific works, related to the scientific research conducted by the universities, is vital for enhancing scientific knowledge and testing new hypotheses, developing scientific generalizations and substantiation in a knowledge-intensive educational environment. The distance education system assumes the use of various pedagogical technologies, which permit the realization of creative project activities as the basis for the students' scientific work.

Project work is an important element of the distance education in a knowledge-intensive educational environment. Project work allows future professionals to work in a group, the size of which depends on the project complexity and the time for its implementation. Creative projects assume the highest level of the students' independence.

The organization of the students' scientific work is characterized by the well-defined structure and objectives, the implementation of scientific methods in the process of the research conducting and results in the recording. The subject of the scientific work should reflect the most relevant problems of modern science significant for the development of students' research skills.

Conclusions. Thus, during the period of its development distance education technologies has gone through several stages. The content and means of each of them as a whole are successfully realized in a variety of learning activities. The educational process at an advanced knowledge-intensive educational environment includes the main activities of the traditional educational process: lectures, workshops, and practical lessons, practical exercises, evaluation system, independent project work, participation in the scientific research. All these organizational types of the educational process make it possible to implement practically a flexible involvement in the professional training of various pedagogical techniques and sources of information, systematic interaction with the course teacher, students' mutual work. The next stages of distance education system development are the organization of student-teacher communication, the process of students' work assessment, evaluation of the professional training results. All these stages are interrelated and implemented as the vital elements of the distance learning.

References:

1. Dede C., Breit L., Ketelhut D., McCloskey E., Whitehouse P. (2005). An overview of current findings from empirical research on online teacher professional development. Cambridge, MA : Harvard Graduate School of Education.
2. Delling R. (1987). Towards a theory of distance education // ICDE Bulletin 13. – P. 21–25.
3. Dillemans R., Lowyck J., Van der Perre G., Claeys C., Elen J. (1998). New technologies for learning : Contribution of ICT to innovation of education. Leuven, Belgium : Leuven University Press.
4. Dringus L. (2000). Towards active online learning. A dramatic shift in perspective for learners // The Internet and Higher Education. – 2:4. – P. 189–195.
5. Harrison N., Bergen C. (2000). Some design strategies for developing an online course // Educational Technology. – 40:1. – P. 57–60.
6. Holmberg B. (1995). Theory and practice of distance education. Second edition. – London and New York : Routledge.
7. Keegan D. (1988). Theories of distance education : Introduction / D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg (Eds.) // Distance education : International perspectives. – New York : Routledge. – P. 63–67.
8. Leonard J., Guha S. (2001). Education at the crossroads : online teaching and students' perspectives on distance learning // Journal of Research on Technology in Education. – 34:1. – P. 51–58.
9. Paloff R., Pratt K. (1999). Building learning communities in cyberspace : effective strategies for the online classroom. – San Francisco, CA : Jossey Bass.

Гавриленко К. М. Етапи дистанційної освіти

Дистанційне навчання завжди пропонує набагато більше можливостей для сучасної освіти, ніж традиційна освіта. У сучасних вищих навчальних закладах студенти зі здобуттям професійних знань і навичок прагнуть використовувати широкий спектр новітніх технологічних пристроїв, які надають можливості для інтерактивного і незалежного навчання. Завдання дистанційної освіти – організувати ефективний процес навчання з мінімальним втручанням викладача.

Стаття присвячена окресленню основних інтегрованих етапів дистанційного навчання. Подано короткий огляд дистанційної освіти як структурованого набору інформаційних ресурсів, організаційних і методологічних прийомів, спеціальних комп'ютерних програм і як самостійної дидактичної системи, що містить низку важливих компонентів. Проаналізовані основні форми дистанційного навчання, що засосовуються в умовах наукоміського освітнього середовища, відповідно до їхніх потенційних можливостей для практичного використання в системі дистанційної освіти.

Ключові слова: дистанційна освіта, система дистанційного навчання, вища освіта, комплексні етапи, наукоміське освітнє середовище, види дистанційного навчання.

Гавриленко Е. Н. Этапы дистанционного образования

Дистанционное обучение всегда предлагало гораздо больше возможностей для образования, чем традиционные образовательные системы. В современных высших учебных заведениях студенты с получением профессиональных знаний и навыков стремятся использовать широкий спектр современных технологических устройств, которые предоставляют возможности для интерактивного и независимого обучения. Задача дистанционного образования – организовать эффективный процесс обучения с минимальным вмешательством преподавателя.

Статья посвящена описанию основных интегрированных этапов дистанционного обучения. Дан краткий обзор дистанционного образования как структурированного набора информационных ресурсов, организационных и методологических приемов, специальных компьютерных программ и как самостоятельной дидактической системы, включающей ряд важных компонентов. Проанализированы основные формы дистанционного обучения, используемые в условиях наукоемкой образовательной среды, в соответствии с их потенциалом для практического применения в системе дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, система дистанционного обучения, высшее образование, комплексные этапы, наукоемкая образовательная среда, виды дистанционного обучения.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена особливостям методичної роботи над характеристикою персонажів художніх творів у початковій школі. Визначено необхідність цілеспрямованого добору художніх текстів для роботи. Сформульовано основні принципи такого добору: врахування вікових особливостей читачів, якості та розмаїття літературного матеріалу. Зазначено, що під час роботи над образами персонажів варто звертати увагу на портрет, мовлення, риси характеру, опис вчинків та авторське ставлення, адже кожен із цих компонентів необхідний для адекватного сприйняття героя і розуміння твору. Запропоновано комплекс вправ, які формують в учнів уміння вдумливо читати, аналізувати вчинки героїв. Визначено найбільш ефективні методи та прийоми роботи над характеристикою: літературна бесіда, словникова робота, різноманітне застосування ілюстративного матеріалу, виразне читання. Матеріали, зазначені в статті, є результатом кількарічних досліджень, апробація яких відбувалася в початкових школах Харкова та Харківської області.

Ключові слова: художній твір, сприйняття, розуміння, персонаж, характеристика, початкова школа, прийоми роботи, комплекс вправ.

У сучасному культурному житті художні твори залишаються впливовим засобом формування особистості. Науковці зазначають абсолютну антропоцентричність художньої літератури, оскільки будь-який художній твір спрямовано на пізнання людини і розгляд різних аспектів людського життя. Саме тому в освітніх системах велика увага приділяється сприйняттю і розумінню образів персонажів. Перехід початкової школи з дисципліни “Читання” на “Літературне читання” зумовлений готовністю суспільства до нового ступеня в підготовці читачів-початківців, передбачає якісні зміни в методичній роботі над твором і персонажем. Зокрема, у чинній програмі з літературного читання в початковій школі зазначено, що діти мають розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі з'ясовувати авторське ставлення до персонажів, а також формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки [4].

Проведене нами дослідження [1, с. 172] показало, що більшість молодших школярів не уявляють адекватно героїв художнього твору або уявляють дуже розпливчато, невиразно, припускаються помилок, які впливають на сутнісне розуміння. В учнів навіть формулювання завдання “описати героя, як його уявляєш” спричиняє розгубленість. Змальовуючи словами героя твору, діти діяли шаблонно, повторювали почуті один від одного вислови. Що стосується вміння охарактеризувати героїв художніх творів, то нами помічено в учнів обмежений словниковий запас, категоричність характеристик (“гарний – поганий”) і невміння міркувати. Спостереження за процесом опитування виявили і той факт, що учні не намагалися звернутися до тексту і пошукати в ньому відповідь. Результати нашого дослідження показали, що молодші школярі потребують суттєвої методичної допомоги в сприйнятті та розумінні як твору загалом, так і найголовнішої ланки – персонажа – зокрема.

Аналіз навчальної та методичної літератури, власні дослідження дозволили нам дійти висновку, що сам текстовий матеріал творів дитячої літератури кола навчального читання не формує в молодших школярів уміння уявляти персонаж. Без цілеспрямованої роботи ця компетенція не формується.

Мета статті – розроблення ефективної методичної роботи над характеристикою персонажів у початковій школі на уроках літературного читання.

Сьогодні питання методичної роботи на уроках літературного читання розробляються багатьма вченими, наприклад: О. Джежелей, А. Ємець, О. Ісаєвою, В. Маранцман, М. Омороковою, Л. Рожиною й ін. Однак зміни, зумовлені переходом початкової школи на нову навчальну дисципліну, ще не мають відповідного методичного обґрунтування та реалізації.

Важливим аспектом нашої методичної роботи був добір художніх творів, оскільки аналіз навчальних матеріалів виявив обмежену кількість текстів, які б дозволяли актуалізувати роботу над характеристикою персонажів.

Одним із принципів добору творів стало врахування вікових можливостей учнів. За дидактичними вимогами, для відпрацювання необхідних умінь були обрані тексти невеликого обсягу, щоб не заважали труднощі, пов'язані з технікою читання. Крім того, це дозволяло виконувати завдання в межах уроку. Кожен із творів містив ситуації, близькі та зрозумілі учням, здебільшого морально-етичного спрямування: стосунки з батьками, допомога людям похилого віку, конфлікти з однолітками, суперечки та відстоювання своєї думки перед дорослими й однолітками.

Ураховано принцип якості літературного матеріалу. Учням пропонувалися художні твори здебільшого із класичного сегмента дитячого читання, якість яких перевірена часом, критикою, практикою. Для дитячої літератури класичними є твори ХХ ст., на відміну від “дорослої”, де класичними вважаються здебільшого автори ХІХ ст.

Щоб сформовані вміння були універсальними і дозволяли молодшим школярам поступово переходити до більш складних форм і видів літератури, ми вважали за необхідне проводити роботу на всьому матеріалі для дитячого читання, від XIX ст. до сучасності. Враховуючи принцип від простого до складного, твори письменників XIX ст. (Б. Грінченко, М. Коцюбинський) пропонувалися для опрацювання здебільшого в 4 класах, тоді як для 3 класу обрано твори письменників XX – XXI ст. як більш доступні для сприйняття і розуміння (О. Буцень, М. Носов, В. Осеева, В. Нестайко, К. Бабкіна й інші).

Спираючись на загальні вимоги літературознавчого аналізу, під час роботи над образами персонажів, ми звертали увагу на портрет дійових осіб, риси характеру, мовленнєву характеристику, опис вчинків та авторське ставлення, адже кожен із цих компонентів необхідний для адекватного сприйняття і розуміння персонажа.

Аналіз науково-методичних джерел дозволив дійти висновку, що для підвищення рівня сприйняття учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання. Нами визначено основні напрями роботи над сприйняттям художніх творів:

- усвідомлення окремих слів, речень, образів. Сучасна дитина не має достатнього досвіду сприйняття картин минулого, необхідно його поповнювати, використовуючи твори мистецтва, розповіді вчителя, довідкову літературу;

- розвиток емоційності, робота над якою відбувається насамперед за допомогою виразного читання вчителя, залучення інших видів мистецтв (наприклад, музики). Щоб емоційність дітей під час уроку, а особливо аналізу, не згасла, реалізовано чергування різних прийомів;

- розвиток уяви, робота над якою передбачає використання прийомів словесного і графічного малювання, елементів драматизації.

Ефективними прийомами, які дозволяють якісно підвищити рівень сприйняття учнів, є використання наочного матеріалу, спрямованого на уточнення і розширення багажу знань учнів про минуле та сучасне (під час підготовки до читання), словесне і графічне малювання, різні види читання, складання розповіді про героя, інсценування.

Зазначимо, що в межах класичної методики опрацювання художніх творів ми розпочинали з підготовчої роботи. Особливого значення це набувало під час знайомства з оповіданнями XIX ст. Одним з ефективних прийомів була словникова робота, яка допомагала учням ознайомитися з розмаїттям застарілих слів. Наприклад, перед читанням твору М. Коцюбинського “Харитя” з учнями проводилася бесіда про життя в минулі часи, яка супроводжувалася ілюстративним матеріалом. Розповідь містила застарілі слова, які учні побачать у тексті.

Використання таких прийомів дозволило учням не тільки уявити ті часи, про які йдеться у творах, зовнішній вигляд персонажів, а й краще сприймати загальну картину подій для подальшого аналізу та розуміння твору.

Обов'язковим елементом роботи над твором, який активізував сприйняття, було прогнозування змісту твору за його назвою (заголовком та прізвиськом автора). Учні висловлювали свої думки, спираючись на попередній читацький досвід, знання творчості письменника. Наприклад, перед читанням оповідання В. Нестайка “Злочин” Жори Горобейка” четвертокласники разом із педагогом згадали твори письменника, які вже читали (“Незвичайні пригоди в лісовій школі”, “Шурка і Шурко”, “Космонавти з нашого будинку”), тому виправдано очікували від наступного твору казкової чи неказкової історії, яка може мати гумористичний характер. Аналіз заголовку (*Як ви розумієте слово “злочин”? Чому це слово стоїть у лапках? Як змінюється значення слова, коли опиняється в лапках?*) дозволив учням зосередитися на моральній оцінці події.

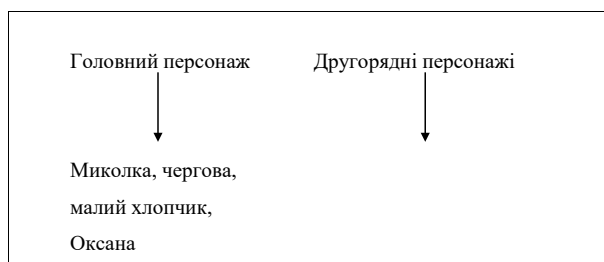
Після знайомства з текстом твору відбувалася аналітична робота, яка супроводжувалася вибіркоким читанням. Найрезультативнішим прийомом у роботі над твором, на нашу думку, є бесіда, бо саме вона навчає молодших школярів висловлювати свої думки, добирати найточніші слова, а вчитель може почути думки учнів та їхні аргументи стосовно того чи іншого питання. Сучасні методичні підходи до формування читача дозволяють учителю на уроках літературного читання, з використанням методу літературної бесіди, описаного О. Джежелей [2], досягти більш високого рівня сприйняття. Дорослий у цій ситуації стає співрозмовником, який демонструє, як він сприймає події твору, але не нав'язує свого розуміння.

Питання для бесіди добираються так, щоб усі учні могли взяти в ній участь. Вважаємо за необхідне, щоб у бесіді були наявні питання, на які більшість дітей відповіді не знають. У цьому разі виникає проблема, вирішити яку можна в процесі роботи над художнім твором. Чергування простих і складних запитань дозволяє залучити до роботи всіх дітей, зокрема і слабких учнів.

Розглянемо основні підходи до формування вміння характеризувати персонажів твору, які успішно застосовувалися нами під час навчального експерименту.

На початковому етапі робота над характеристикою персонажів спрямована на виокремлення головних та другорядних героїв художнього твору й усвідомлення цих понять. Обговорюючи питання “Чому саме цей герой є головним? Хто є другорядним героєм?”, молодші школярі дізнаються, що перші перебувають у центрі уваги письменника, з ними відбуваються основні події, про них ми отримуємо з тексту найбільше інформації, а другорядні виконують у творі допоміжну роль і дозволяють краще зрозуміти й оцінити вчинки протагоніста. Після 2–3 уроків уміння учнів визначати головних і другорядних героїв у текстах невеликого обсягу з декількома персонажами стає стійким.

З метою фіксації імені персонажа та його зв'язків з іншими героями твору учням після знайомства із твором пропонувалося знайти головного і другорядного героїв, зафіксувати це у вигляді схеми. Наприклад, під час роботи над твором А. Потапової “Чемний Миколка” записана така схема, до якої зверталися під час аналітичної роботи, коли уточнювали стосунки між персонажами й оцінювали їхні вчинки.



Наступним етапом роботи над характеристикою персонажів є уявлення про зовнішність героя. Найбільш ефективним виявилось поєднання прийому вибіркового читання із графічним і словесним малюванням. Наприклад, під час роботи над художнім твором українського письменника М. Коцюбинського “Харитя” учні під керівництвом вчителя знаходили і зачитували рядки, які характеризують головного персонажа – Харитю: *русява головка дівчини; їй було вісім років; її дрібненькі, запечені на сонці рученята; великі сиві очі з-під довгих чорних вій дивилися пильно й розумно; смугляве личенько розчервонілося, повні вуста розтулилися, – вся увага її була звернена на роботу.*

Після цього учня розглядали ілюстрації з різними зображеннями дівчат, серед яких необхідно було знайти Харитю і довести, що це саме вона. Були запропоновані ілюстрації І. Філонова, Л. Іванової, Л. Ільчинської. Зображені дівчата відрізнялися не тільки кольором волосся, а й одягом, який відбивав інше століття, іншу країну.

У дитячій літературі в багатьох творах портрет героя відсутній. У такій ситуації читачеві допомагають репліки інших персонажів та загальне уявлення про час, коли відбуваються події. Так, у творі К. Бабкіної “Мсьє Жак та квітнева риба” учням запропоновано описати мсьє Жака, яким вони його уявляють (вік, одяг, зріст, волосся, очі), тоді як у тексті опис зовнішності відсутній. Щоб полегшити складання опису, учням запропоновано шаблон, який містив фрази, які необхідно було доповнити:

1. Мсьє Жаку було ____ років.
2. Його очі були ____ кольору.
3. Волосся було ____.
4. Вдягнений він був ____.
5. Мені здається, у нього було ____ (розповісти про щось особливе).

На нашу думку, такий прийом допомагає учням усвідомити, які елементи опису наявні в тексті, а які відсутні, їх необхідно уявити самостійно. Корисною вправою для розвитку вміння сприймати персонажів твору є порівняння уявного образу з тим, що створив художник-професіонал. Так, під час опрацювання названого вище твору К. Бабкіної учням запропоновано порівняти те, що вони уявили, та ілюстрацію художника Марії Фої. Малюнок відбиває епізод, коли учитель французької вирізав для учнів квітневих риб із побажаннями. Зіставлення тексту, уявного та матеріального зображення допомагає учням краще зрозуміти характер героя.

Наступний етап – складання характеристики героя. Розпочинається зі знайомства із словами, за допомогою яких можна характеризувати персонажів (злий, веселий, товариський, хитрий, веселий, суворий). На уроці після ознайомлення з текстом учні обирають слова, що характеризують персонажа. Використання цього прийому обов'язково супроводжується поясненням прикметників, бо в молодших школярів невеликий словниковий запас, який стає головною перешкодою в складанні характеристики того чи іншого персонажа.

Під час експериментальної роботи визначено розмаїття завдань зі складання характеристики героя (за ступенем складності):

1. “Поясни чому”: під час аналізу персонажа твору вчитель пропонує кілька слів-характеристик (2–3 слова). Спираючись на знання тексту, учні мають пояснити, чому героя можна назвати таким словом. Усі характеристики відповідають рисам персонажа. Вибір відповідного слова спирається на вчинки героя. Вчитель допомагає знаходити й аналізувати епізоди, які виявляють ту чи іншу рису характеру.
2. “Обери правильні слова” (або “Які слова зайві?”): для характеристики героя пропонується 5–6 слів, серед яких кілька (2–3) не відповідають його рисам характеру.
3. “Доповни”: учням необхідно доповнити перелік слів-характеристик героя.
4. “Хто який?”: складання порівняльної характеристики двох героїв. Серед запропонованих слів учні мають залишити лише ті, які відповідають характерові героя.

5. “Розкажи – який він”: учні мають охарактеризувати героя самостійно, пояснити свою оцінку.

Звичайно, вибір слова-характеристики здійснювався на основі усвідомлення вчинків і мотивів. Під час роботи над твором сучасної письменниці К. Бабкіної “Мсьє Жак та квітнева риба” дітям пропонувалося знайти в тексті відповідь на запитання: “Який був мсьє Жак?”, “Як він ставився до дітей? А як вони до нього?”. Необхідно було не тільки знайти уривок, а й сформулювати, про що він свідчить. Ось, наприклад, цитата “він ніколи не сварив нас за спізнення і ніколи не починав уроку, допоки всі-всі не зберуться” говорить про те, що Мсьє Жак був добрим, м’якотілим, не дуже вимогливим тощо. Найбільшу складність для молодших школярів становить усвідомлення підтекстового компонента художнього твору. Ця проблема вирішувалася здебільшого під час літературної бесіди.

Наступним етапом після того, як учні звикли оцінювати вчинки персонажа, було врахування обставин, в які потрапив герой твору. Під час роботи над оповіданням Б. Грінченка “Украла” адекватно оцінити проступок Олександри можна тільки огляді, коли врахувати умови її життя.

Найскладнішим аспектом роботи над характеристикою персонажа в початковій школі є усвідомлення ставлення автора до нього. Під час визначення ставлення автора до героїв художнього твору відбувається формування вміння знаходити слова, які явно або побічно розповідають про ставлення автора до персонажів.

Приклад виявленого ставлення автора до героя знаходимо в оповіданні К. Бабкіної “Мсьє Жак та квітнева риба”: “Він не був поганим чи прикрий, але сталося так, що цілий клас узяв собі за звичку постійно кепкувати з мсьє, доброго і лагідного до дітей”.

Зрозуміти менш очевидне ставлення автора до героя допомагає аналіз груп слів, які стосуються певного героя. Так, під час опрацювання твору Б. Грінченка “Украла” дітям запропоновані для виконання вдома завдання з посібника “Школа читання 4 клас” [3, с. 13].

“У школі трапилася неприємна ситуація, свідками якої були вчитель і школярі. Усі поводитися по-різному. Запиши, про чію поведінку розповідають ці слова:

- _____ сміялась, гомоніла, зареготалася, побачила, не змовчала, торохтіла;
- _____ здивувався, не повірив, питав, уточнював, заспокоїв;
- _____ соромилася, мовчала, сиділа нерухомо, схвала голову межи плечі й прищулилась, зізналася, плакала, ридала;
- _____ сердилися, докоряли, вимагали покарати, гомоніли, мовчали, дивилися, розплющивши очі, співчували, ніяковіли, простили, жаліли.

Обговорення виконання домашнього завдання дозволило оцінити ставлення автора до героїв твору і відповісти на таке запитання: “Пріська – постраждала сторона. А чи викликає вона співчуття? Чому?”.

Оцінити ставлення автора до героїв твору допомагає найменування персонажів. Після знайомства із твором О. Буценя “Пустощі” учням було запропоновано знайти в тексті, як по-різному названо бабусю, хто як називав її і як ставився до неї (*Кравченко, Кравчиха, Наталія Федорівна, стара, старенька*), що ілюструвало ставлення персонажів один до одного, і самого письменника до зображуваного.

Спираючись на думки провідних методистів та педагогів, зокрема М. Рибнікової, В. Левіна, про те, що відчуття себе автором дозволяє по-іншому зрозуміти створене письменником, ми вважали за необхідне використати в навчальному експерименті прийоми творчого характеру:

1. Скласти про персонажа розповідь-характеристику за орієнтовним планом.
2. Уявити себе персонажем прочитаного твору і розповісти від його імені, що з ним трапилося.
3. Доповнити підтекстову частину твору (що саме думав герой у тій чи іншій ситуації, але думки мають логічно вбудовуватися в тканину твору).
4. Доповнити запропонований діалог словами, які вкажуть на характер персонажів.

Висновки. Результати проведеної роботи показали, що майже у 80 % учнів експериментальних класів сформовані вміння розкривати характер персонажа через дію, яскраві портретні деталі, на підставі авторських характеристик, встановлювати авторське ставлення до персонажів, формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки. Перспективи подальших пошуків вбачаємо в перенесенні розробленої методики на учнів із різним рівнем навчальної готовності з метою внесення відповідних корективів.

Використана література:

1. Гнатенко К. Сприйняття та розуміння образу-персонажа молодшими школярами під час роботи над художнім твором / Катерина Гнатенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Серія “Педагогіка”. – 2017. – № 2. – С. 169–174.
2. Джежелей О. Позакласне читання. 1–4 класи : методичні поради, розробки уроків / О. Джежелей, А. Емець. – Харків : Основа, 2007. – 176 с.
3. Джежелей О. Школа читання 4 клас : тексти-лістівки для самостійного читання / О. Джежелей, А. Емець, О. Коваленко. – Харків : Ранок, 2018. – 64 с.
4. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи / Міністерство освіти і науки України. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

References:

1. Hnatenko, K. I. (2017) Spryiniattia ta rozuminnia obrazu-personazha molodshymy shkoliaramy pidchas roboty nad khudozhnim tvorom [Perception and understanding of character-image by younger students during work on artwork]. Naukovi zapysky TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika. № 2. S. 169–174. [in Ukrainian]
2. Dzhazhelei, O. V., Emets, A. A. (2007) Pozaklasne chytannia. 1–4 klasy: metodychni porady, rozrobky urokiv [Extra reading reading. Grades 1–4: methodological advice, lesson development]. Xarkiv: Osnova. 176 s. [in Ukrainian]
3. Dzhazhelei, O. V., Emets, A. A., Kovalenko, O. M. (2018) Shkola chytannia 4 klas: teksty-lystivky dlia samostiinoho chytannia [Schoolofreading Class 4: text-postcards for self-reading]. Xarkiv: Ranok. 64s. [in Ukrainian]
4. Literaturnechytannia. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 2–4 klasy [Literary reading. Educational program for general educational institutions of 2–4 classes]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> [in Ukrainian].

Гнатенко Е. И. Особенности методической работы над характеристикой персонажа художественного произведения в начальной школе

Статья посвящена особенностям методической работы над характеристикой персонажей художественных произведений в начальной школе. Определена необходимость целенаправленного отбора художественных текстов для работы. Сформулированы основные принципы такого отбора: учет возрастных особенностей читателей, качества и разнообразия литературного материала. Отмечено, что во время работы над образами персонажей следует обращать внимание на портрет, речь, черты характера, описание поступков и авторское отношение, ведь каждый из этих компонентов необходим для адекватного восприятия героя и понимания произведения. Предложен комплекс упражнений, формирующих у учащихся умения вдумчиво читать, анализировать поступки героев. Определены наиболее эффективные методы и приемы работы над характеристикой: литературная беседа, словарная работа, разнообразное применение иллюстративного материала, выразительное чтение. Материалы, изложенные в статье, являются результатом нескольких лет исследований, апробация которых происходила в начальных школах Харькова и Харьковской области.

Ключевые слова: художественное произведение, восприятие, понимание, персонаж, характеристика, начальная школа, приемы работы, комплекс упражнений.

Hnatenko K. I. Peculiarities of methodical work on literature work character characteristic at the primary school

The article is devoted to the peculiarities of methodical work on literature work character characteristic at the primary school. The necessity of targeted selection of literature texts for the goal orientated work is determined. Basic principles of such selection are formulated: taking into account the age peculiarities of the readers, the quality and the diversity of literary material. During the work on characters' images it was noted that the attention should be paid to portrait, speech, character traits, actions description and author's attitude, because each of these components is necessary for the adequate perception of the hero and understanding of the work. A set of exercises that form student's ability to think carefully, analyze the actions of the heroes, was proposed. The most effective methods and technologies of work on the characteristic were determined: literary conversation, vocabulary work, various use of illustrative material, expressive reading. Materials presented in the article are the result of several years of research work and tests that were held at primary schools in Kharkiv city and Kharkiv region.

Key words: literature work, perception, understanding, character, characteristic, primary school, methods of work, exercises complex.

УДК 378.14

Горнініч Т. І.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВІДБОРУ ТА ЗАРАХУВАННЯ СТУДЕНТІВ ДО МЕДИЧНИХ ШКІЛ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

У статті обґрунтовано необхідність вивчення досвіду Сполучених Штатів Америки щодо особливостей зарахування абітурієнтів до вищих навчальних закладів медичного профілю. З'ясовано загальні вимоги до абітурієнтів медичних шкіл: попереднє здобуття ступеня бакалавра з обов'язковим проходженням курсів біології та хімії; проходження курсу домедичної підготовки; високі результати іспиту MCAT – обов'язкового стандартизованого комплексного тесту для вступу до медичних шкіл Сполучених Штатів Америки; для абітурієнтів з інших країн високі результати іспиту на знання англійської мови. Окрім об'єктивних критеріїв зарахування, багато медичних шкіл вимагають володіння унікальним досвідом роботи в громадських закладах охорони здоров'я, у волонтерських організаціях, у міжнародних наукових дослідженнях тощо. На основі аналізу досвіду Сполучених Штатів Америки з вивчення означеної проблеми запропоновано рекомендації щодо покращення наявних вимог до зарахування абітурієнтів до навчальних закладів медичного профілю в Україні.

Ключові слова: медична освіта, медична школа, США, зарахування, абітурієнт, домедична підготовка, MCAT, ступінь бакалавра.

Звернення до закордонного досвіду організації системи медичної освіти актуальне у зв'язку з реформуванням галузей вищої освіти й охорони здоров'я України. Одним із головних завдань у сучасних умовах реформування медичної та фармацевтичної освіти в Україні є підготовка висококваліфікованих фахівців для системи охорони здоров'я, які здатні ефективно застосовувати свої знання, навички та вміння на практиці і постійно вдосконалювати свою професійну підготовку протягом усієї діяльності. Медична освіта – це процес тривалого і безперервного навчання, що починається з моменту вступу до вищого медичного навчального закладу (далі – ВМНЗ) і триває протягом усієї професійної діяльності. У зв'язку із цим здобуття освіти в медичному університеті вимагає від абітурієнтів високої мотивації до майбутньої професії і відповідної природничо-наукової підготовки.

Вивчення американського досвіду показало, що в цій країні розроблено і впроваджено чіткі критерії вступу в медичні університети, які суттєво відрізняються від переліку вимог в українських медичних навчальних закладах та дозволяють встановити професійну придатність, готовність, вмотивованість абітурієнта ще на етапі зарахування до медичної школи. У зв'язку із цим вважаємо за доцільне ретельне вивчення досвіду Сполучених Штатів Америки (далі – США) у цьому аспекті.

Проблема діагностики та прогнозування професійної придатності абітурієнтів присвячено розвідки О. Молчанова, А. Швець, А. Черняк. Питання підготовки студентів медичних коледжів до навчання у ВМНЗ вивчали І. Сурсаєва, Я. Цехмістер. Окремі аспекти формування вимог до зарахування у ЗВО в контексті підвищення якості вищої освіти в США досліджено О. Калініною. Трансформації умов вступу до ЗВО США вивчено О. Стойкою. Проте досі немає достатньої кількості наукових праць, присвячених аналізу досвіду США щодо зарахування абітурієнтів до ЗВО, зокрема медичного профілю. Це й зумовлює актуальність та своєчасність пропонованої розвідки.

Мета статті – дослідження особливостей професійного відбору й умов зарахування абітурієнтів до медичних шкіл США.

Вступ до медичної школи в США є складним і тривалим процесом, особливо для студентів з інших країн. Окреслимо загальні вимоги медичних шкіл до абітурієнтів: 1) попереднє здобуття ступеня бакалавра з обов'язковим проходженням курсів біології та хімії. Деякі школи також вимагають вивчення гуманітарних наук, англійської мови, математики, природничих дисциплін на етапі бакалаврату; 2) проходження курсу домедичної підготовки (Pre-Medical Studies); 3) високі результати іспиту MCAT, обов'язкового тесту для вступу в медичні школи США; 4) для абітурієнтів з інших країн – високі результати за іспит на знання англійської мови – TOEFL, IELTS або інших.

Консультанти з питань зарахування до медичних шкіл США при Асоціації американських медичних коледжів (далі – ААМК) також зазначають, що вступник повинен уважно ознайомитися з усіма вимогами ЗВО, які часто відрізняються від стандартних. Окремі медичні школи вимагають здачі додаткових тестів, іспитів та проходження співбесіди, які проводяться безпосередньо представниками навчального закладу. Окрім цього, необхідними є рекомендаційні листи: один лист від Консультативного комітету з домедичної підготовки або кілька листів від принаймні одного науковця та лікаря-практика.

Щодо першої вимоги, то більшість медичних шкіл США вимагають від абітурієнтів попереднє отримання ступеня бакалавра в галузі однієї з біологічних наук, але не завжди. 2005 р. приблизно 40 % вступників до медичних шкіл здобули ступінь бакалавра з інших галузей, крім біології та спеціалізованих наук про здоров'я [5]. Проте всі вступники повинні прослухати курс дисциплін із лабораторними заняттями з біології, загальної хімії, органічної хімії та фізики. Деякі медичні школи висувають додаткові вимоги щодо академічних дисциплін: обов'язковим є проходження курсів із біохімії, генетики, вищої математики, психології

й англійської мови. Загалом, американські медичні школи вимагають щонайменше 90 кредитів навчання в акредитованому коледжі чи університеті. Залежно від популярності медичної школи мінімальний набір кредитів може змінюватися. Для прикладу наведемо перелік мінімальних вимог для вступу до Медичної школи при Університеті Джона Гопкінса (Johns Hopkins University): 1) біологія – щонайменше 12 академічних кредитів: 4 з генетики та 8 із загальної біології з лабораторною роботою; 2) хімія – щонайменше 16 академічних кредитів: 4 з органічної хімії з лабораторною роботою, 4 з біохімії, 8 із загальної хімії; 3) гуманітарні, соціальні та біхевіористичні науки – щонайменше 24 академічних кредити; 4) математика – щонайменше 6 академічних кредитів із курсу матаналізу або статистики; 5) фізика – 8 академічних кредитів із курсу загальної фізики з лабораторною роботою [11].

Паралельно з отриманням ступеня бакалавра студенти додатково до основної програми повинні прослухати курс, який називається домедичною підготовкою. Зазвичай запис на цю програму відбувається не раніше 4–5-го семестру навчання на бакалавраті. Для цього студент повинен звернутися до університетської служби допрофесійної консультації з охорони здоров'я (Pre-Professional Health Programs Advising), в якій під час ретельної співбесіди консультант з'ясовує, яку саме галузь медицини хоче обрати студент. Від вибраної медичної спеціальності залежить іспит, який студент повинен здати після проходження курсу домедичної підготовки. Наприклад, більшість майбутніх лікарів повинні здавати іспит MCAT, стоматологи – DAT. Саме тип іспиту визначає курси (дисципліни), які студент вивчатиме на програмі домедичної підготовки. Зазвичай детальна інформація про типи програм і відповідних курсів подається на сайтах університетів. Тривалість програми домедичної підготовки не є чітко регламентованою і визначається темпом складання іспитів самим студентом. Додаткові заняття із програми домедичної підготовки є безкоштовними для всіх студентів у більшості університетів США, студент оплачує лише основну бакалаврську програму.

Домедична підготовка включає заходи, які готують студента до вступу до медичної школи, як-от проходження обов'язкових дисциплін, волонтерська діяльність, клінічний досвід, наукове дослідження та процес подання заявки до медичної школи. Деякі програми домедичної підготовки, які передбачають ширшу підготовку, називаються допрофесійними програмами (preprofessional programs) та можуть одночасно підготувати студентів до вступу в різноманітні заклади освіти (медичні, ветеринарні та фармацевтичні ЗВО). Деякі програми допрофесійної освіти в галузі сільського господарства готують студентів до безпосереднього працевлаштування у сферах, які мають найбільший попит, але водночас ці програми задовольняють вимоги зарахування до медичних та ветеринарних шкіл [9]. Така модель навчання спрямована на підвищення шансів на працевлаштування випускників, поки вони очікують на зарахування або якщо вирішують не вступати до медичної школи.

У більшості коледжів та університетів студенти не мають можливості обирати основні та факультативні дисципліни на етапі домедичної підготовки. Проте особлива увага зосереджується на певних дисциплінах, необхідних для складання іспиту MCAT. Зазвичай це біологія, загальна хімія, органічна хімія, неврологія та фізика [10]. Однак останніми роками збільшується кількість студентів із попередньою гуманітарною освітою, і медичні школи враховують цю тенденцію під час формування вимог до зарахування [8]. Наприклад, у Медичній школі Гори Синай (Mount Sinai School of Medicine) створено програму спеціально для абітурієнтів із попередньою гуманітарною освітою. Так звана програма гуманітарних та медичних наук передбачена для навчання студентів, які спеціалізуються на гуманітарних та суспільних науках, без вимоги MCAT або курсової роботи [7].

Зазвичай студенти на етапі домедичної підготовки впродовж першого року навчання структурують свій навчальний план так, щоб відобразити всі необхідні курси. Після першого семестру навчання багато студентів розпочинають позааудиторну діяльність, яка демонструє їхнє захоплення медициною. По завершенні навчання в межах домедичної підготовки, студенти реєструються і складають іспит MCAT, обов'язковий стандартизований іспит, який медичні школи використовують для визначення кваліфікації абітурієнтів [8].

Наступною важливою вимогою щодо зарахування до медичної школи є успішне складання стандартизованого іспиту MCAT. Комплексний стандартизований іспит із медицини – це уніфікований вступний тест, який, окрім США, поширений у Великій Британії, Австралії, Ірландії, частинах Західної Європи та в Канаді. Він призначений оцінити аналітичні здібності абітурієнта та його знання в галузі біології, хімії й інших природничих наук перед початком навчання у ВМНЗ. Екзамен проводиться Асоціацією американських медичних коледжів із 1928 р. Тестування оцінюється в діапазоні від 472 до 528 (від 118 до 132 балів за кожну секцію). Результати іспиту MCAT оголошуються абітурієнтам приблизно через тридцять днів після тесту через веб-додаток ААМК "Історія тестування MCAT" (MCAT Testing History).

Тест, оновлений 2015 р., складається із чотирьох розділів і проводиться в такій послідовності: 1) хімічні та фізичні основи біологічних систем; 2) критичний аналіз та навички обґрунтування; 3) біологічні та біохімічні основи живих систем; 4) психологічні, соціальні та біологічні основи поведінки.

Запитання з усіх чотирьох розділів викладено у формі тесту множинного вибору. На кожен розділ виділяється 90 або 95 хвилин на 50–60 запитань. Разом із перервами весь іспит триває приблизно 7,5 годин [14]. Інформація для розділів із кожної науки передбачає володіння однією з 10 фундаментальних концепцій та однією із чотирьох навичок наукових досліджень і обґрунтування [15].

Розділ	Запитання	Хвилини
Хімічні та фізичні основи біологічних систем	59	95
Критичний аналіз та навички обґрунтування (CARS)	53	90
Біологічні та біохімічні основи живих систем	59	95
Психологічні, соціальні та біологічні основи поведінки	59	95

Розділ “Хімічні та фізичні основи біологічних систем” перевіряє знання абітурієнта з хімії та фізики в галузі біологічних систем, що передбачає розуміння органічної та неорганічної хімії, біологічної фізики, а також загальної біології та біохімії. Зокрема, цей розділ зосереджений на фізичних принципах, що лежать в основі біологічних процесів і хімічних взаємодій у живих системах. Розуміння методів дослідження та статистики також важливе для успішного складання цієї частини іспиту [15].

Розділ критичного аналізу та навичок обґрунтування містить фрагменти текстів із запитаннями, що оцінюють вміння абітурієнта швидко, точно й ефективно працювати з текстовою інформацією. Фрагменти текстів обсягом 500–600 слів можуть охоплювати теми із соціальних та гуманітарних наук, іноді викладених у спотвореному чи упередженому вигляді, потребують розгляду читачем того, що написано, з різних позицій [4]. Тексти, призначені для обговорення тем, не знайомі читачеві, а успіх у цьому розділі передбачає використання інформації лише з конкретного тексту, без залучення раніше відомих знань [2].

Розділ “Біологічні та біохімічні основи живих систем” тестує в основному знання з біології та біохімії, але також потребує розуміння органічної та неорганічної хімії. Студенти повинні відповісти на запитання про функції біомолекул, унікальні для живих організмів процеси, організацію біологічних систем. Розуміння методів дослідження та статистики також важливе для успішного проходження цього розділу [15].

Розділ “Психологічні, соціальні та біологічні основи поведінки” перевіряє знання із психології та соціології таким чином, щоб студент зміг продемонструвати своє розуміння поведінкових і соціокультурних детермінант здоров'я. Ці специфічні знання включають поведінку та поведінкові зміни, сприйняття себе й інших людей, культурні та соціальні відмінності, які впливають на добробут людини та соціальну стратифікацію [15].

У межах чотирьох розділів іспиту MCAT перевіряють сформованість таких чотирьох груп наукових навичок і вмінь: 1) знання наукових концепцій та принципів (розуміння наукових концепцій і принципів; вміння визначати відносини між тісно пов'язаними поняттями); 2) наукове обґрунтування та розв'язання завдань (знання наукових принципів, теорій та моделей; вміння здійснювати аналіз та оцінку наукових тверджень і прогнозів); 3) розроблення та виконання наукових досліджень (розуміння важливих складників наукових досліджень; знання етичних проблем досліджень); 4) обґрунтування даних та статистичної інформації (інтерпретація даних, представлених у таблицях, цифрах та графіках; вміння підбивати підсумки на основі аналізу статистичних і лабораторних даних).

Окрім об'єктивних критеріїв зарахування, багато медичних шкіл вимагають, щоб абітурієнти мали унікальний досвід роботи в громадських закладах охорони здоров'я, на волонтерській роботі, у міжнародних наукових дослідженнях тощо. Багато студентів домедичної підготовки добровільно відвідують заклади охорони здоров'я з метою подальшого професійного самовизначення. Попередній досвід волонтерської роботи може збільшити шанси абітурієнта на зарахування до медичної школи [13]. Часто саме цей досвід є основною темою під час співбесіди [6]. Деякі студенти навчаються в лікарів-практиків, безпосередньо спостерігають за ними під час догляду за пацієнтами (“shadow doctor”) [3].

Абітурієнти подають уніфіковані заявки в усі медичні школи США через спеціалізовані системи, зокрема через Службу заявок американських медичних коледжів (AMCAS – American Medical College Application Service). Абітурієнт заповнює стандартну форму, що містить особисту інформацію про нього та його сім'ю, всі навчальні заклади, які він відвідував, предмети, які вивчалися, оцінки, різні види діяльності, які безпосередньо стосуються медицини, наявні рекомендаційні листи. Наступний крок у заповненні форми передбачає вибір абітурієнтом навчальних закладів, до яких він планує подати заявку. Після цього додаються 1–3 мотиваційні листи залежно від програми та рівня навчання. Вступникам на програми M. D. або Ph. D. необхідно подати особистий мотиваційний лист (Personal Comments Essay), магістерське чи докторське есе (M. D. / Ph. D. essay), а також есе з описом наявного в студента дослідницького досвіду (Significant Research Experience Essay). Мотиваційний лист абітурієнта є його основною можливістю описати причини вступу в медичну школу. Якщо співбесіда передбачена, то вона слугує додатковим способом виразити ті суб'єктивні сильні сторони, які має кандидат.

Первинні заявки AMCAS перевіряються співробітниками AMCAS, цей процес часто триває від чотирьох до шести тижнів [8]. Процедура розгляду документів складається з перегляду академічних досягнень абітурієнта, його оцінки MCAT, інших видів діяльності, досвіду клінічної роботи й особистої заяви [12]. Кандидати очікують на відповідь медичної школи протягом декількох місяців. Після цього вони можуть отримати так звані “вторинні заявки”. Різні школи мають різну політику щодо вторинних заявок студентів; одні ЗВО надсилають їх всім студентам, які подали документи, інші – спочатку вивчають документи абітурієнта, перш ніж надсилати вторинну заявку. Вторинні заявки створюються кожною школою окремо. Вони

завичай містять перелік запитань, на які заявник повинен відповісти, щоб продемонструвати володіння якостями, які школа вважає необхідними для того, щоб стати кваліфікованим лікарем. Найбільш успішні заявники можуть очікувати на отримання запрошень на співбесіду. Після проходження співбесіди та відправлення всіх необхідних додаткових матеріалів заявка вважається завершеною, і студент чекає на рішення медичної школи [1].

Висновки. Отже, з огляду на досвід провідних медичних шкіл США з відбору та прийому абітурієнтів на навчання, а також наявний досвід і процес реформування медичної освіти в Україні, вважаємо логічними певні аспекти реформування. Для вступу до ВМНЗ необхідними здаються поглиблені знання природничо-наукових дисциплін, що є основою для вивчення базових біомедичних і клінічних наук, оскільки відповідна підготовка за природничим напрямом повинна визначати готовність абітурієнта навчатися в медичному навчальному закладі. Окрім того, вважаємо, що ВМНЗ варто розробити і впровадити чіткі правила або політику відбору та прийому абітурієнтів, систему інтерв'ю (співбесіди) і рекомендацій, що підвищують вимоги до прийому претендентів для навчання. Також вважаємо за доцільне розглянути можливість розроблення і впровадження вступних іспитів для ВМНЗ, що включають тести для оцінки психологічних особливостей та здібностей кандидатів, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Використана література:

1. Anatomy of a Medical School Application / The Princeton Review [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.princetonreview.com/med-school-advice/medical-school-applications>.
2. CARS overview / Khan Academy [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.khanacademy.org/test-prep/mcat/critical-analysis-and-reasoning-skills-practice-questions/critical-analysis-and-reasoning-skills-tutorial/v/cars-overview>
3. Chang E. Shadow a Physician to Gain Insight for Medical School / E. Chang // US News & World Report. – 2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.usnews.com/education/blogs/medical-school-admissions-doctor/2014/01/28/shadow-a-physician-to-gain-insight-for-medical-school>.
4. Critical Analysis and Reasoning Skills Section / ААМС [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://students-residents.aamc.org/applying-medical-school/article/mcat-2015-cars-overview/>.
5. Facts – Applicants, Matriculants and Graduates / ААМС // Archived 2006.01.12. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.aamc.org/data/facts/2005/mcatgpbaymaj1.htm>.
6. Franco K. How Volunteer Work Can Offer Lessons to Prospective Medical Students / K. Franco // US News & World Report. – 2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.usnews.com/education/blogs/medical-school-admissions-doctor/2014/04/22/how-volunteer-work-can-offer-lessons-to-prospective-medical-students>.
7. Hartocollis A. Getting Into Medical School Without Hard Sciences / A. Hartocollis // The New York Times. – 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.nytimes.com/2010/07/30/nyregion/30medschools.html>.
8. Kliff S. Well-Rounded Docs : That's the Goal as Medical Schools Seek Out and Admit More Nonscience Students, English Majors Welcome / S. Kliff // Newsweek. – 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.newsweek.com/id/40747/>.
9. Pre-professional Programs / College of Agriculture and Life Sciences, Cornell University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://admissions.cals.cornell.edu/academics/pre-professional-programs/>.
10. Prepare for the MCAT Exam / Applying to a Medical School // ААМС [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://students-residents.aamc.org/applying-medical-school/taking-mcat-exam/prepare-mcat-exam>.
11. School of Medicine M. D. Admissions / Johns Hopkins Medicine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.hopkinsmedicine.org/som/admissions/md/index.html>.
12. Selection Factors / Harvard Medical School [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://meded.hms.harvard.edu/admissions-selection-factors>.
13. Smith-Barrow D. Bolster a Medical School Application With Volunteer Work / D. Smith-Barrow // US News & World Report. – 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.usnews.com/education/best-graduate-schools/top-medical-schools/articles/2013/09/04/bolster-a-medical-school-application-with-volunteer-work>.
14. The MCAT Essentials for Testing Year 2018 / ААМС [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.scribd.com/document/364998907/Essentials-2018-Final>.
15. What's on the MCAT Exam? / ААМС [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://students-residents.aamc.org/applying-medical-school/article/whats-mcat-exam/>.

Горпинич Т. И. Особенности профессионального отбора и зачисления студентов в медицинские школы Соединенных Штатов Америки

В статье обоснована необходимость изучения опыта Соединенных Штатов Америки относительно особенностей зачисления абитуриентов в высшие учебные заведения медицинского профиля. Выявлены общие требования к абитуриентам медицинских школ: предварительное получение степени бакалавра с обязательным прослушиванием курсов биологии и химии; прохождение курса домедицинской подготовки; высокие результаты экзамена MCAT, обязательного стандартизированного комплексного теста для поступления в медицинские школы Соединенных Штатов Америки; для абитуриентов из других стран высокие результаты экзамена на знание английского языка. Кроме объективных критериев зачисления, многие медицинские школы требуют обладания уникальным опытом работы в общественных учреждениях здравоохранения, волонтерских организациях, международных научных исследованиях. На основе анализа опыта Соединенных Штатов Америки в решении этой проблемы предложены рекомендации по улучшению существующих требований к зачислению абитуриентов в учебные заведения медицинского профиля в Украине.

Ключевые слова: медицинское образование, медицинская школа, США, зачисление, абитуриент, домедицинская подготовка, MCAT, степень бакалавра.

Horpinich T. I. The peculiarities of professional selection and admission of students to medical schools in the United States of America

The given article substantiates the necessity of studying the experience of the United States of America regarding applicants' admission to higher medical educational establishments. It is found out that the general requirements of medical schools for applicants are as follows: preliminary obtaining a bachelor's degree with compulsory courses of biology and chemistry; taking the course of premedical studies; high results for MCAT, a mandatory standardized comprehensive test for admission to the United States of America medical schools; high results for English language proficiency test for applicants from other countries. In addition to the objective criteria for admission, many medical schools require a unique work experience in public health care institutions, volunteer organizations, international research etc. Based on the analysis of the United States of America experience in solving a given problem, recommendations are made for improving the existing requirements for applicants' admission to medical educational institutions in Ukraine.

Key words: medical education, medical school, USA, admission, applicant, premedical studies, MCAT, Bachelor's degree.

УДК 378.011.3–051

Грицько В. В.

**КОМПЕНДИУМ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ:
СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЗАСАД ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті доведено необхідність формування нормативно-правової компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах. Обґрунтовано поняття “нормативно-правова компетентність учителя початкової школи” з педагогічної позиції. Виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до проблеми визначення нормативно-правової компетентності. Сформованість нормативно-правової компетентності майбутніх учителів початкової школи забезпечує ефективну організацію власної педагогічної діяльності крізь призму норм права, правових теорій, цінностей, ідеалів, які надають можливість визначати адекватні моделі поведінки й ухвалювати рішення в різноманітних правових ситуаціях.

Ключові слова: правова підготовка, нормативно-правова компетентність вчителя початкової школи, професійно-правова діяльність учителя, освітні правовідносини.

Життя будь-якої соціальної спільності характеризується впорядкованістю громадських відносин. Стан впорядкованості досягається соціальним регулюванням (нормативним та індивідуальним). Питання управління у сфері освіти набули в педагогічній теорії і практиці особливого значення. Передусім це пов'язано з переходом загальноосвітньої школи на нові освітні стандарти, саме тому сучасний учитель початкової школи (далі – УПШ) повинен знати основи нормативно-правової діяльності й уміти орієнтуватися в різних документах. Актуальність цього положення підтверджується сучасними вимогами в галузі освіти:

1) на підставі наказу Міністерства освіти і науки України “Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти” кожен педагогічний працівник повинен бути готовий до здійснення виховної, навчальної, методичної, організаторської, діагностичної, управлінської діяльності [4];

2) наказом Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір” встановлено, що кожен педагог зобов'язаний: знати стандарти загальної освіти, нормативні правові, керівні й інструктивні документи; вміти будувати власну професійну діяльність згідно з нормативними актами; розуміти документацію інших фахівців (психологів, дефектологів, логопедів тощо) [5];

3) згідно з постановою Кабінетів Міністрів України “Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 р.”, педагог, який здійснює професійну діяльність, повинен опиратися на стандарти; знати нормативні документи з питань навчання і виховання дітей і молоді; враховувати основи законодавства щодо прав дитини і закони у сфері початкової освіти [6].

В умовах масштабної розбудови правової держави в сучасній Україні правова освіта набуває особливого значення для формування правової культури і правосвідомості особистості, її вмінь легальними засобами правомірно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Тому нормативно-правова підготовка вчителя початкової школи стає обов'язковим складником його професійної компетентності, що дозволяє характеризувати педагога як успішного суб'єкта педагогічної діяльності, як менеджера освітніх послуг.

Формуванню правової компетентності особистості фахівця присвячено праці Дж. Вейланта, М. Маркової, О. Панової та ін. Проблеми формування правосвідомості й правової культури майбутніх учителів присвячено праці Г. Васяновича, М. Городинського, М. Подберезького, І. Романової, Г. Фірсова й інших науковців. Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що наявна ситуація щодо правової підготовки майбутнього вчителя повинна бути співвіднесена з реаліями сучасних вимог до високого рівня професіо-

налізму вчителя, який передбачає і його правову освіту. Тому одним із завдань педагогічних коледжів є підготовка вчителя, який має нормативно-правову компетентність як важливий складник професійної компетентності, що відбиває його професіоналізм. В інтересах формування нормативно-правової компетентності майбутнього вчителя початкової школи необхідно мати сукупність правових навчальних курсів, які б супроводжували навчання студентів протягом усього періоду їх підготовки в педагогічному коледжі, виконували б базову функцію в розкритті спеціальних правових тем у дисциплінах професійної підготовки [3, с. 9].

Формування нормативно-правової компетентності майбутніх УППШ як професійно значущої якості є надзвичайно актуальним, адже стратегічним завданням сучасного суспільства є побудова правової держави та формування громадянського суспільства. Школа покликана забезпечити перспективне виконання цього завдання, починаючи з реформування внутрішньошкільних відносин і створення на базі загальноосвітніх установ осередків громадянського суспільства, які виховують його майбутніх членів. Реформування внутрішньошкільних освітніх відносин має здійснюватися правовими засобами і шляхом освоєння (передусім працівниками освіти та педагогами) правового простору. Це зумовлює зростання значення нормативно-правової компетентності майбутніх учителів початкової школи, робить цю якість професійно необхідною.

Уточнимо сутність і зміст поняття “нормативно-правова компетентність” у сучасних умовах із педагогічної позиції для подальшої актуалізації навчального матеріалу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. У вивченні цього феномена базуємося на тому, що нормативно-правова компетентність УППШ є складовою частиною управлінської компетентності в управлінні ресурсами, людьми (які навчаються), інформацією, діяльністю або управлінням якістю [8, с. 564]. Тобто нормативно-правова компетентність учителя є складним інтегративним утворенням у цілісній структурі особистості педагога, що охоплює загально-правові й професійно-педагогічні знання, вміння та професійні якості, необхідні для здійснення правового виховання учнів і організації власної професійної діяльності в межах правового поля [3, с. 10]. Нормативно-правова компетентність учителя початкової школи зумовлена здатністю застосовувати сукупність професійно-правових знань чинного законодавства, вміння використовувати набуті правові знання в професійній діяльності для подолання правового нігілізму, здійснювати профілактику правопорушень школярів.

Загалом формування нормативно-правової компетентності майбутніх УППШ розгортається в часі й у просторі, є процесом взаємодії мінливих ситуаційних чинників із відносно постійними особистісними характеристиками. Цей процес має зовнішній (об’єктивний) і внутрішній (суб’єктивний) аспекти. Зовнішній аспект формування виявляється у формі дії, а внутрішній аспект, який характеризує ставлення суб’єкта до власної поведінки в процесі формування нормативно-правової компетентності і до його результатів, є водночас психологічним регулятором процесу формування нормативно-правової компетентності і відображенням його у свідомості суб’єкта. Суб’єктивний аспект не просто супроводжує дію, а й передує їй.

Під час розгляду педагогічних умов забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя М. Городиський зазначає, що близькими понятійно до терміна “нормативно-правова компетентність” є поняття “правова культура” і “нормативно-правова (документаційна) діяльність”, однак між ними є деякі відмінності. Поняття “культура суб’єкта” відображає поєднання загальної і специфічної культури людини та передбачає відтворення наявного досвіду, є мірою або способом життєдіяльності та творчої самореалізації суб’єкта (особистості) [2, с. 158].

Правова культура в загальному вигляді розуміється як компонент професійно-управлінської культури і визначається як вільне володіння системою правових знань, умінь і навичок, які дають змогу розуміти чинні закони, юридичні норми, вміло розбиратися в них і застосовувати в професійній педагогічній діяльності [1, с. 267]. У системі понятійно-термінологічного апарату правової культури суб’єкта базовим поняттям є термін “компетентність”, що відображає здатність і готовність особистості до діяльності. Від здібностей залежить швидкість, якість і рівень сформованості компетентності, а від готовності – оволодіння сукупністю теоретичних знань і відповідних умінь і навичок. Отже, нормативно-правова компетентність майбутніх УППШ є інтегральною якістю дій, які реалізуватимуться на базовому і професійній рівнях, і забезпечуватиме ефективне використання в професійній діяльності законодавчих та інших нормативно-правових документів органів влади для вирішення відповідних професійних завдань.

У межах статті важливим є розгляд нормативно-правової діяльності вчителя початкової школи, яка, на думку О. Іваній, є процесом використання в педагогічній діяльності офіційних документів для забезпечення навчання і виховання молодших школярів у сучасних умовах [3, с. 3]. Будь-яка професійна діяльність регламентується певними нормативно-правовими актами, без знання і розуміння яких якісна та результативна діяльність неможлива. Вчителеві необхідне чітке знання нормативно-правової бази своєї професійної діяльності, свого правового статусу для того, щоб ефективно здійснювати захист своїх особистих прав і свобод. Самоконтроль вчителя за своєю діяльністю повинен здійснюватися на підставі правових знань та правосвідомості [1, с. 267]. Тому нормативно-правову компетентність майбутніх УППШ розглядаємо як здатність і готовність до нормативно-правової діяльності, яка виявляється в особистісно усвідомленому позитивному ставленні, наявності глибоких, міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення професійних завдань.

Припускаємо, що ефективність формування нормативно-правової компетентності майбутніх УППШ у педагогічних коледжах зумовлюється такими чинниками: орієнтацією процесу формування нормативно-правової компетентності майбутніх УППШ на забезпечення правового характеру освітніх відносин у загальноосвітньому закладі; використанням в освітньому процесі мотиваційних методик із концентруванням

потреб педагогів у формуванні власної нормативно-правової компетентності; знанням педагогом власного правового статусу і правового статусу партнерів з освітніх відносин (з метою реалізації та захисту власних прав та інтересів, а також поваги та захисту прав й інтересів контр суб'єкта цих відносин) [7, с. 32]; інтеграцією теоретичного освоєння парадигм нормативно-правової компетентності та практики реалізації організаційних форм і наукових методів правової поведінки в конкретних освітніх ситуаціях.

Висновки. Отже, на основі здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури із проблеми формування нормативно-правової компетентності майбутніх учителів початкової школи узагальнюємо, що:

1) нормативно-правова компетентність є обов'язковою складовою частиною професійної майстерності вчителя початкової школи;

2) будь-які освітні реформи, інновації потребують ґрунтовної теоретичної підготовки майбутніх УПШ, яка неодмінно передбачає правову освіту – ознайомлення з нормативно-правовим забезпеченням нововведення;

3) формування нормативно-правової компетентності є безперервним процесом, оскільки нормативно-правова база оновлюється постійно;

4) розвиток нормативно-правової компетентності майбутніх учителів початкової школи повинен відбуватися всіма можливими засобами на основі різних форм організації;

5) робота з підвищення правової грамотності вчителя початкової школи щодо знання основних нормативно-правових документів у межах професійної діяльності має стати обов'язковою на всіх рівнях професійної підготовки та підвищення кваліфікації.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні навчально-методичного забезпечення для цілеспрямованого формування нормативно-правової компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Використана література:

1. Галдецька І. Теоретичні основи формування правової компетентності у майбутніх учителів як педагогічна проблема / І. Галдецька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія “Корекційна педагогіка та спеціальна психологія”. – 2014. – Вип. 28. – С. 265–269.
2. Городиський М. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя: монографія / М. Городиський. – 3-є вид., змін. та доп. – Київ : КНТ, 2007. – 520 с.
3. Іваній О. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” ; Харківський нац. ун-тет ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2012. – 20 с.
4. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 17.09.2018 р.).
5. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір : наказ МОН від 31 грудня 2004 р. № 988 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення: 14.03.2018).
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 р. : постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 14.03.2018).
7. Шамова Т. Формирование нормативно-правовой компетентности педагогических кадров : [учеб. пособ.] / Т. Шамова, А. Худин. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 96 с.
8. Ярошинська О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців / О. Ярошинська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 35. – С. 558–567.

References:

1. Haldetska I. N. Teoretychni osnovy formuvannia pravovoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv yak pedahohichna problema / I. N. Haldetska // Naukovyichasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser.: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. – 2014. – № 28. – S. 265–269.
2. Horodyskyi M. I. Pedahohichni umovy zabezpechennia zmistu pravovoi osvity maibutnoho vchytelia: monohrafiia / M. I. Horodyskyi. – 3-ie vyd., zmin. tadop. – Kyiv: KNT, 2007. – 520 s.
3. Ivaniy O. M. Strukturno-zmistova model formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u navchalno-vykhovnomu protsesi universytetu: avtor. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Kharkivskyi nats. un-tetim. V. N. Karazina. – Kharkiv, 2012. – 20 s.
4. Pro zatverdzhennia haluzevoi Kontseptsii rozvytku neperervnoi pedahohichnoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 14.08.2013 r. № 1176. – URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (data zvernennia 17.09.2018).
5. Pro zatverdzhennia Kontseptualnykh zasad rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini ta y iintehratsii v yevropeyskyi osvitnii prostir: Nakaz MON vid 31.12.2004 r. № 988. – URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (data zvernennia 19.09.2018).
6. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na perioddo 2029 roku: Postanova Kab. Ministriv Ukrainyvid 14.12.2016 r. № 988-r. – URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/(datazvernennia 19.09.2018).
7. Shamova T. Y. Formyrovanyenormatyvno-pravovoi kompetentnosty pedahohycheskykh kadrov: ucheb. posob. / T. Y. Shamova, A. N. Khudyn. – Moskva: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 2007. – 96 s.
8. Yaroshynska O. O. Osvitnii prostir vyshchoho navchalnoho zakladuy akkontynuum dlia proektuvannia osvitnoho seredovyschha profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv / O. O. Yaroshynska // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalno osvitnii shkolakh. – 2014. – № 35. – S. 558–567.

Грицько В. В. Compendium основных понятий: краткое изложение основ формирования нормативно-правовой компетентности будущих учителей начальной школы

В статье доказана необходимость формирования нормативно-правовой компетентности будущих учителей начальной школы в педагогических колледжах. Обосновано понятие "нормативно-правовая компетентность учителя начальной школы" с педагогической позиции. Выделены основные теоретико-методологические подходы к проблеме определения нормативно-правовой компетентности. Сформированность нормативно-правовой компетентности будущих учителей начальной школы обеспечивает эффективную организацию педагогической деятельности через призму норм права, правовых теорий, ценностей, идеалов, которые предоставляют возможность определять адекватные модели поведения и принимать решения в различных правовых ситуациях.

Ключевые слова: правовая подготовка, нормативно-правовая компетентность учителя начальной школы, профессионально-правовая деятельность учителя, образовательные правоотношения.

Hrytsko V. V. Compendium of basic concepts: abstract summary of the principles of the formation of normative and law competence of future teachers of primary school

The article proves the necessity of formation of law and normative competence of future primary school teachers in pedagogical college. The concepts "normative-legal competence of primary school teacher" from pedagogical point of view are substantiated. Basic theoretical and methodological approaches to the problem of determination of normative and law competence are singled out. The formation of the normative-legal competence of future primary school teachers ensures the effective organization of their own pedagogical activities through the prism of the norms of law, legal theories, values, ideals that provide the opportunity to determine adequate behavior al models and make decisions in various legal situations.

Key words: law training, normative and legal competence of teacher of primary school, professional and law activity of teacher, educational legal relations.

УДК 378

Демянчук М. Р.

АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

У статті актуалізовано доцільність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи. Підкреслено, що динамічні трансформації в сучасному суспільстві стосуються всіх сфер життєдіяльності людини, однією з найбільш значущих серед яких є забезпечення належного рівня охорони здоров'я, отримання необхідної медичної допомоги та піклування. Узагальнено, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи була предметом наукових розвідок багатьох науковців, які вивчали закордонний досвід навчання медсестер, шляхи реформування системи вищої медичної освіти в Україні й інноваційні підходи у вітчизняній медсестринській освіті. Конкретизовані напрями й особливості професійної підготовки майбутніх медичних сестер у Сполучених Штатах Америки, Німеччині, Австрії. Акцентовано увагу на невідповідності медсестринської освіти в Україні міжнародним стандартам. Зроблено припущення, що екстраполяція закордонного досвіду на вітчизняну систему професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи може суттєво підвищити рівень готовності випускників медичних коледжів до практичної роботи за фахом.

Ключові слова: медичні сестри, професійна підготовка, освіта, закордонний досвід, медичний коледж.

Динамічні трансформації в сучасному суспільстві стосуються всіх сфер життєдіяльності людини, однією з найбільш значущих серед яких є забезпечення належного рівня охорони здоров'я, отримання необхідної медичної допомоги та піклування. Важливу роль у цій сфері виконують фахівці сестринської справи, тому проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх медсестер вирішується на державному рівні в багатьох країнах. В Україні на виконання наказів Міністерства охорони здоров'я (далі – МОЗ) України від 8 листопада 2005 р. № 585 "Про затвердження Програми розвитку медсестринства України на 2005–2010 рр." та від 12 вересня 2008 р. № 522/51 "Про затвердження Концепції розвитку вищої медичної освіти в Україні", рішення Всеукраїнської наради директорів вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів I–II рівнів акредитації (Ялта, 2008 р.), у зв'язку із запровадженням трирічної підготовки медичних сестер (рівень молодшого спеціаліста, наказ МОЗ України від 2 червня 2006 р. № 353 "Про затвердження та введення навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю 5.110102 "Сестринська справа" та з метою покращення ступеневої медсестринської освіти МОЗ України видано наказ "Про затвердження та введення навчальних планів за напрямом підготовки 6.120101 "Сестринська справа" від 10 липня 2009 р. № 503. Згідно із цим наказом, із 2009–2010 навчального року затверджено й введено в освітній процес навчальні плани підготовки фахівців з вищою медичною освітою освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за напрямом підготовки 6.120101 "Сестринська справа". Отже, у медсестринстві почали здобувати освіту майбутні медсестри з різними кваліфікаційними рівнями (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр).

Аналіз наявних досліджень проблеми свідчить про те, що питання професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи було предметом наукових розвідок багатьох науковців, які вивчали закордонний досвід навчання медсестер (О. Кравченко, І. Мельничук, Г. Олеськова, Г. Паласюк, В. Славопас та ін.), шляхи реформування системи вищої медичної освіти в Україні в сучасних умовах (І. Булах, О. Лінчевський, С. П'ятницький, В. Черненко, В. Шатило й ін.), інноваційні підходи у вітчизняній медсестринській освіті (А. Гудима, С. Ястремська та ін.).

Мета статті – окреслити деякі особливості вітчизняного та закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

В Україні станом на 2017 р. підготовка молодших спеціалістів із медичною освітою здійснювалася в 23 медичних училищах, 72 медичних (фармацевтичних) коледжах, двох філіях та трьох інститутах медсестринства. Науковці зазначають, що нині “назріла критична необхідність модернізації медичної освіти та приведення її якості у відповідність до міжнародних стандартів. Досягнення цієї мети є запорукою успішної реалізації медичної реформи в Україні, яка наразі здійснюється” [3, с. 7]. Так, В. Шатило висвітлює результати аналізу 5-річного досвіду впровадження кредитно-модульної системи в Житомирському інституті медсестринства, що дало змогу досліднику виявити такі переваги порівняно із традиційною системою навчання:

- підвищення рівня вмотивованості студентів до здобуття фаху медичної сестри;
- здійснення викладачами системного і систематичного контролю за оволодінням студентами практичними професійними навичками і вміннями;
- урахування здібностей кожного студента на основі реалізації особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутніх медсестер;
- використання рейтингового оцінювання освітніх здобутків студентів, що сприяє об'єктивізації їхньої успішності;
- систематичне оновлення навчально-методичного забезпечення з урахуванням вимог часу і передового вітчизняного та закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи;
- використання різних аспектів інформаційного забезпечення освітнього процесу для використання можливостей індивідуального підходу та дистанційного навчання студентів тощо [8, с. 90].

Зокрема, проблема організації та впровадження системи дистанційного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців сестринської справи стала предметом наукових розвідок багатьох дослідників. Науковці Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (І. Мельничук, О. Намісняк) акцентують увагу на актуальності використання дистанційного навчання під час підготовки медичних сестер-магістрів у Сполучених Штатах Америки (далі – США) [4], висвітлюють основи теорії і практики використання системи контролю якості медсестринської освіти в США (С. Ястремська, І. Мельничук, О. Усинська) [9].

Реформаційні процеси в медичній галузі стосуються і медичних працівників середньої ланки, до яких відносять медичних сестер. Змінюється вектор спрямування підготовки майбутніх фахівців сестринської справи з помічника і виконавця вказівок лікаря на створення рівноправного тандему, що базується на співпраці на рівні “лікар – медична сестра”, де “медсестра не тільки виконує вказівки лікаря з рутинних медичних маніпуляцій, але й сама приймає рішення з усталених та оперативних питань діагностично-лікувального процесу” [1, с. 121].

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в Україні передбачає врахування основних функцій медсестри, які визначає Європейське бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я. Згідно з означеними функціями, медична сестра повинна бути підготовлена до “здійснення сестринського догляду та керівництва ним, здійснення заходів профілактики захворювань; лікування, реабілітації (відновлення) чи підтримки пацієнтів, сім'ї; ефективного виконання ролі члена медико-санітарної бригади; розвитку сестринської практики через наукові дослідження” [7, с. 119].

Проте дослідники вказують на невідповідність медсестринської освіти в Україні міжнародним стандартам. До таких чинників В. Славопас відносить “недосконалість законодавчої бази у сфері професійної освіти; низький престиж професії медичної сестри на вітчизняному ринку праці; обмеженість медичної сестри у прийнятті самостійних рішень у межах своєї компетентності; невідповідність системи підготовки майбутніх медичних сестер європейським та міжнародним стандартам та ін.” [7, с. 119].

З метою наближення медсестринської освіти до міжнародних стандартів дослідники вивчають досвід професійної підготовки медсестер у різних країнах.

У результаті аналізу специфіки освіти медичних сестер у Німеччині Г. Олеськова зазначає, що сестринський персонал може здобувати неакадемічну освіту в спеціалізованих сестринських школах або професійних спеціалізованих школах медсестринства. Академічна освіта сестринського персоналу нині здійснюється в спеціалізованих школах, університетах, академіях за навчальними напрямками: “Менеджмент у медсестринстві”, “Медсестринська педагогіка”, “Медсестринство як наука”. Характерною особливістю професійної підготовки майбутніх медичних сестер, які здобувають академічний ступінь бакалавра, є написання бакалаврської роботи [5, с. 44]. У німецьких фахівців сестринської справи формується уявлення про менеджерський, педагогічний, науковий аспекти професійної діяльності медичної сестри.

Особлива увага в цій країні приділяється розширенню функцій медсестри стосовно догляду за хворими. Так, удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в Німеччині передбачає реформування освіти згідно із Законом “Про реформу професій у сфері догляду” (від 17 липня 2017 р.), який поширюватиметься на професійну підготовку медсестринського персоналу, і досі регламентується законами “Про професії з догляду за людьми похилого віку” та “Про професії з догляду за хворими” [5, с. 45]. У Німеччині професійна підготовка майбутніх медсестер спрямовується на конкретне вдосконалення навчання в напрямі акцентуації уваги на роботу з пацієнтами, які потребують догляду. З ухваленням означених законів із догляду федеральний уряд Німеччини здійснив найбільшу реформу після введення довгострокового догляду, що відображено в останніх законодавчих актах. Ця підтримка для пацієнтів і їхніх сімей зросла на 12 млрд. євро, тобто збільшилася майже на 50 % із 2013 р. Також у стаціонарних лікувальних закладах, наприклад, зросла кількість медичних сестер, робота яких пов’язана з доглядом, із 28 000 до 60 000 осіб [10].

Зазначимо доцільність запозичення досвіду підготовки майбутніх медичних сестер у Німеччині в тому аспекті, що із Законом “Про професію медсестер” та додатковими інструкціями щодо їх навчання орієнтація освітнього процесу визначена на майбутнє. Навчання, що проходилося раніше, відкореговується й буде об’єднане в спільну освіту для охорони здоров’я, педіатрії та людей похилого віку. Всі слухачі отримують дворічну спільну, загальноосвітню підготовку, після якої вони обирають подальшу спеціалізацію на практиці. Студенти (слухачі, учні) продовжують освіту на третьому курсі навчання та набувають професійну кваліфікацію “Медсестринство”. Медичні сестри, які доглядають за літніми людьми чи піклуються про дітей і підлітків, можуть самостійно визначитися, чи потрібно їм здобувати окрему кваліфікацію у сфері геріатричної допомоги або охорони здоров’я та догляду за дітьми, а не продовжувати загальноосвітню підготовку.

Щоб уникнути надмірної кількості медичних сестер (далі – МС) цього профілю підготовки, у Німеччині передбачається уточнення через шість років після початку нових навчальних курсів: чи є ще потреба в спеціальних професійних кваліфікаціях МС у сфері геріатрії або охорони здоров’я та догляду за дітьми. Крім професійної медсестринської освіти, у німецьких школах буде запроваджено курс медсестер для підготовки учнів до надання первинної медичної допомоги. За допомогою цієї реформи майбутні медсестри мають змогу краще підготуватися до нових вимог до практичної діяльності, отримати більше можливостей для кар’єри та просування по службі. Запровадження нової медсестринської освіти в Німеччині припадає на початок 2020 р. [10].

Специфіка професійної підготовки фахівців сестринської справи в Австрії зумовлюється тим, що професія медсестри в австрійському суспільстві має високий соціальний рейтинг та чітку особистісно-гуманістичну спрямованість. Майбутні медичні сестри як незалежні фахівці системи охорони здоров’я здобувають освіту в університетах. Науковці підкреслюють, що “про престижність і значущість сестринської справи в Австрії свідчать автономність, високий соціальний статус, можливість постійного навчання і кар’єрного росту фахівців із медсестринства” [6, с. 91]. До того ж у медичних установах Австрії на фахівців сестринської справи покладається відповідальність за результативність діагностично-лікувального процесу, організацію висококваліфікованого догляду за хворими.

Аналіз американського досвіду професійної підготовки майбутніх медсестер свідчить про те, що їх навчання передбачає не лише отримання значно вищого статусу, ніж мають медсестри в Україні, а й певну спеціалізацію: медсестра хірургічна, медсестра з акушерства, медсестра з догляду за пацієнтами, медсестра-анестезистка, медсестра з інформації, медсестра-дослідник та ін. [7, с. 119].

Науковці стверджують, що в багатьох країнах підготовка майбутніх медсестер до надання високоякісних медичних послуг базується на інтеграції трьох напрямів:

- 1) теоретична підготовка студентів, що передбачає опанування фахових знань;
- 2) набуття медсестринських умінь і навичок у процесі симуляційного навчання (опанування медичних маніпуляцій, діагностичних і лікувальних технологій як індивідуально, так і в команді, на симуляторах);
- 3) практична робота біля ліжка хворого під керівництвом викладача з метою набуття практичного досвіду професійної діяльності [1].

Екстраполюючи сукупність таких підходів на вітчизняну систему професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи, можна суттєво підвищити рівень готовності випускників медичних коледжів до практичної роботи за фахом.

Висновки. Порівняльний аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи у вітчизняній і закордонній медичній освіті свідчить про реальні перспективи і напрями вдосконалення освітнього процесу в медичних коледжах України, де здобувають освіту молодші спеціалісти і бакалаври медсестринства. Доцільним є врахування ранньої спеціалізації майбутніх медсестер ще під час навчання в коледжах. Це дасть змогу випускникам чітко визначити сферу практичних умінь і навичок, які необхідно опанувати для якісної професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в поглибленому вивченні закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх медсестер.

Використана література:

1. Гудима А. Медсестринство в Україні XXI ст. – погляд на проблему / А. Гудима // Медична освіта. – 2017. – № 2 (74). – С. 120–123.
2. Кравченко О. Формування професійної етики майбутніх медичних сестер : американський досвід / Олена Кравченко // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 82–87.
3. Лінчевський О. Шляхи реформування системи вищої медичної освіти в Україні в сучасних умовах / О. Лінчевський, В. Черненко, Ю. П'ятицький, І. Булах // Медична освіта. – 2017. – № 3 (75). – С. 6–9.
4. Мельничук І. Актуальність використання дистанційного навчання при підготовці медичних сестер-магістрів у США / І. Мельничук, О. Намісняк // Науковий огляд. – 2014. – № 2 (3). – Ч. II. – С. 86–92.
5. Олеськова Г. Академічна освіта сестринського персоналу Німеччини : реалії сьогодення і перспективи / Г. Олеськова // Медична освіта. – 2017. – № 4 (76). – С. 42–47.
6. Паласюк Г. Використання технологій кооперативного навчання у професійній підготовці медичних сестер Австрії / Г. Паласюк, Б. Паласюк, Н. Ярема // Медична освіта. – 2017. – № 4 (76). – С. 90–94.
7. Славопас В. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки медичних сестер / В. Славопас // Медична освіта. – 2017. – № 1 (73). – С. 118–120.
8. Шатило В. Інтеграція вищої медичної освіти до європейських стандартів / В. Шатило // Медична освіта. – 2013. – № 4. – С. 89–95.
9. Ястремська С. Система контролю якості медсестринської освіти у США – теорія і практика / С. Ястремська, І. Мельничук, О. Усинська // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – 2014. – Вип. 33 – С. 215–218.
10. Pflegeberufegesetz Elektronnyy resurs. – Режим доступу : <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffen-a-z/p/pflegeberufegesetz.html>.

References:

1. Hudyma A. A. Medsestrynstvo v Ukraini XXI stolittia – pohliad na problemu / A. A. Hudyma // Medychnaosvita. – 2017. – № 2 (74). S. 120 – 123.
2. Kravchenko O. Formuvannia profesiinoi etyky maibutnykh medychnykh sester: amerykanskyi dosvid / Olena Kravchenko // Porivnialna profesiina pedagogika. – Cherkasy, 2012. – № 1. – S. 82–87.
3. Linchevskiy O. V. Shliakhy reformuvannia systemy vyshchoi medychnoi osvityv Ukraini v suchasnykh umovakh / O. V. Linchevskiy, V. M. Chernenko, Yu. S. Piatnytskyi, I. Ye. Bulakh // Medychna osvita. – 2017. – № 3 (75). – S. 6–9.
4. Melnychuk I. M. Aktualnist vykorystannia dystantsiinoho navchannia pry pidhotovtsi medychnykh sester-mahistriv u SSHA / I. M. Melnychuk, O. M. Namisniak // Naukovyi ohliad. – 2014. – № 2 (3), ch. II. – S. 86–92.
5. Oleskova H. N. Akademichna osvita sestrynskoho personalu Nimechchyny: realii sohodennia i perspektyvy / H. N. Oleskova // Medychnaosvita. – 2017. – № 4 (76). – S. 42–47.
6. Palasiuk H. B. Vykorystannia tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia u profesiinii pidhotovtsi medychnykh sester Avstrii / H. B. Palasiuk, B. M. Palasiuk, N. M. Yarema // Medychna osvita. – 2017. – № 4 (76). – S. 90–94.
7. Slavopas V. A. Analiz vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu pidhotovky medychnykh sester / V. A. Slavopas // Medychna osvita. – 2017. – № 1 (73). – S. 118–120.
8. Shatylo V. Y. Intehratsiia vyshchoi medychnoi osvity do yevropeiskykh standartiv / V. Y. Shatylo // Medychna osvita. – 2013. – № 4. – S. 89–95.
9. Yastremska S. Systema kontroliu yakosti medsestrynskoi osvityu SSHa – teoriia i praktyka / S. Yastremska, I. Melnychuk, O. Usynska // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii, Pedagogika. Sotsialna robota. – 2014. – Vyp. 33 – S. 215–218.
10. Pflegeberufegesetz / Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu : <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffen-a-z/p/pflegeberufegesetz.html>.

Демянчук М. Р. Аналіз отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки будущих младших специалистов сестринского дела

В статье актуализирована целесообразность совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов сестринского дела. Подчеркнуто, что динамические трансформации в современном обществе касаются всех сфер жизнедеятельности человека, одной из наиболее значимых среди которых является обеспечение надлежащего уровня здравоохранения, получения необходимой медицинской помощи и заботы. Обобщено, что проблема профессиональной подготовки будущих специалистов сестринского дела была предметом научных исследований многих ученых, изучавших зарубежный опыт обучения медсестер, пути реформирования системы высшего медицинского образования в Украине и инновационные подходы в отечественном сестринском образовании. Конкретизированы направления и особенности профессиональной подготовки будущих медицинских сестер в Соединенных Штатах Америки, Германии, Австрии. Акцентируется внимание на несоответствии сестринского образования в Украине международным стандартам. Сделано предположение, что экстраполяция зарубежного опыта на отечественную систему профессиональной подготовки будущих специалистов сестринского дела может существенно повысить уровень готовности выпускников медицинских колледжей к практической работе по специальности.

Ключевые слова: медицинские сестры, профессиональная подготовка, образование, зарубежный опыт, медицинский колледж.

Demianchuk M. R. Analysis of domestic and foreign experience of the professional training of future nursing junior specialists

The article deals with the expediency of improvement of future nursing junior specialists' professional training. It is underlined, that dynamic transformations in modern society concern all fields of human life, one of the most important of which are ensuring the proper level health care, obtaining necessary medical treatment and attention. It is generalized, that the problem of

professional training of future nursing junior specialist was a subject of many researchers' scientific studies, who studied foreign experience of nurses study, ways of reformation of the higher medical education system in Ukraine and innovative approaches in domestic nursing education. The directions and peculiarities of future nurses' professional training in USA, Germany, Austria are concretized. The attention is focused on the discrepancies of nursing education in Ukraine with the international standards. It is suggested, that the extrapolation of foreign experience into the domestic system of professional training of future nursing specialists can significantly improve the level of readiness of medical colleges graduates for practical work in the specialty.

Key words: nurses, professional training, education, foreign experience, medical college.

УДК 378.026/.091.33

Дергач М. А., Порада О. В.

ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОТРЕБИ В ПРОФЕСІЙНІЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

У статті узагальнено результати досліджень у напрямі пошуку нових форм, методів та засобів навчання майбутніх конкурентоспроможних фахівців. На думку авторів, конкурентоспроможність фахівця забезпечується поєднанням когнітивних, мотиваційних, ділових та інтеграційних якостей особистості, тобто фахівець має бути самоактуалізованою особистістю.

Аналіз робіт сучасних науковців, моделей і форм навчання дозволяє зауважити, що в сучасному педагогічному процесі вищої школи має поєднуватися традиційне й інноваційне (інтерактивне) навчання.

Одним із методів інтерактивного навчання є ділова гра. У статті розкрито зміст та методика проведення авторських ділових ігор "Претендент" та "Форс-мажор", які розроблено й апробовано протягом 2016–2018 рр. На основі результатів контент-аналізу доведено, що ділові ігри можуть стимулювати розвиток базових характеристик самоактуалізованої особистості, тому досить важливі в підготовці сучасного фахівця в освітніх закладах вищої школи.

Ключові слова: вища школа, інтерактивне навчання, ділова гра, професійна самоактуалізація студентів.

Сучасний український ринок праці потребує наявності у випускників закладів вищої освіти не лише традиційного когнітивного професійного складника, а й володіння навичками, що актуалізують їхні мотиваційні, ділові й інтеграційні якості. Саме останні є одними зі складників самоактуалізованої особистості.

Водночас сучасна вища професійна школа перебуває в активному пошуку нових форм, методів та засобів навчання майбутніх фахівців, спроможних задовольняти вимоги сучасного ринку праці. Так, роботи О. А. Волкової, Є. Г. Огольцової, А. С. Кордюк та ін. присвячено вивченню педагогічних умов та засобів навчання у виші. Інноваційні методи навчання висвітлено в працях О. В. Шаміса, В. Г. Лізункова, В. І. Марчука, О. Ю. Малушко, Н. С. Мешкової, О. Л. Федотової, Г. М. Галєєвої, О. П. Фазлієвої, О. М. Пудовик, Л. В. Козак, Л. П. Сумакарової та ін.

Особливості інтерактивного навчання як одного з видів активного навчання розглядаються в роботах О. О. Козирєвої, Д. В. Добриніної, М. В. Шмельової, М. А. Аксьонової, М. А. Гуріної, Н. А. Дронова, В. В. Швайдак, А. С. Шурупової, О. А. Соколової, О. В. Кисельової, В. Ю. Соболева та ін.

Теорію і практику ділової гри як один із методів активного навчання в закладах вищої освіти розробляють А. А. Вербицький, М. Л. Ботальова, О. Н. Ворошилова, С. А. Габрусевич, Ю. В. Геронимус, Г. А. Зорін, С. Т. Занько, В. Ф. Комаков, Ю. Д. Красовський, М. Н. Крилова, Л. В. Ловчева, Т. А. Макаренко, А. М. Смолкін, Н. А. Соловйова, В. Я. Платов та інші дослідники.

Аналіз робіт означених науковців дозволяє зауважити, що сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії та практиці професійної освіти і виховання, де особливої актуальності набуває інновація, активність та інтерактивність студентів.

Мета статті – розширити сучасний педагогічний інструментарій викладачів вищої школи, які спрямовують свою діяльність на формування в студентів потреби в професійній самоактуалізації, підвищення їхньої професійної компетентності, розвитку мотиваційних, особистісних, ділових та інтеграційних якостей.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії та практиці. Цей процес зумовлений низкою суперечностей, головна з яких полягає в невідповідності традиційних методів і форм навчання й виховання, тенденцій розвитку системи освіти актуальним соціально-економічним умовам розвитку суспільства та вимогам епохи інформаційних технологій. Зазначені розбіжності потребують більш детального аналізу моделей навчання, що використовуються у вищій професійній школі.

Традиційна методика передбачає спілкування викладача і студента, постійний контроль із боку викладача за навчальною діяльністю останнього та контроль засвоєння ним навчального матеріалу. Така модель має директивний характер. Стосовно цього Н. С. Мешкова зауважує, що в директивній моделі результат навчання розцінюється як передача знань завдяки раціональній організації змісту навчального процесу, коли відбувається односторонній діалог, де активною стороною є викладач. Плідність такого діалогу, як підкреслює науко-

вещь, залежить від правильного вирішення висунутих завдань: постановки навчальної мети, здійснення передачі матеріалу певного змісту (лекцій) і його інтерпретації для студентів (семінари) та контролю знань [4].

Альтернатива традиційному навчанню – інноваційне. Більшість науковців суголосні з Л. В. Козак, яка вважає, що інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Мета такого навчання – готувати не лише “людину, що пізнає”, а і “людину, що діє”. Л. В. Козак підкреслює, що характерними рисами інноваційного навчання є передбачення, тобто здатність до розуміння нових, незвичних ситуацій, прогнозування подій, оцінка наслідків ухвалених рішень, орієнтація на майбутнє і співучасть, яка виявляється в соціальній активності людини, її участі в найважливіших видах діяльності, особистому впливі на ухвалення локальних і глобальних рішень, у здатності бути ініціативною тощо [1].

Отже, інноваційне навчання характеризується передусім активізацією розумової, навчально-пізнавальної діяльності студентів, що досягається комплексним використанням педагогічних і організаційно-управлінських засобів. В. Г. Лізунков, О. Ю. Малушко, В. І. Марчук зазначають, що під час такого навчання менше уваги приділяється пасивній передачі інформації і більше – практиці управління, застосуванню, аналізу й оцінці ідей. Коли студенти самостійно аналізують концепції, особливо нові ідеї, і висловлюють власну думку, то вони не тільки краще засвоюють нові знання, але й розуміють, чому і яким чином вони навчаються [3].

Інноваційне навчання є інтерактивним. В. А. Шаміс пропонує розуміти інтерактивне навчання як діалогове, під час якого здійснюється взаємодія викладача і студента, коли практично всі студенти навчальної групи не тільки активно залучаються до процесу пізнання, а й мають можливість розуміти та рефлексувати щодо того, що вони знають і думають. Вчений наголошує на тому, що в процесі діалогового навчання студенти не тільки критично мислять, вирішують складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, але й зважують альтернативні думки, ухвалюють продумані рішення, беруть участь в дискусіях і спілкуванні з іншими людьми. Науковець вважає, що під час застосування інтерактивних методів на інтелектуальну активність студентів найсильніше впливає дух змагальності, суперництва, який особливо проявляється тоді, коли вони колективно шукають істину [5].

До методів інтерактивного навчання науковці відносять: евристичну бесіду, метод дискусії, метод портфоліо, мозковий штурм, метод круглого столу, метод ділової гри, кейс-метод, метод проєктів, імітаційне моделювання, проблемно-пошукові й інші активні методи навчання [2].

Одним із методів інтерактивного навчання є ділова гра, використання якої в навчальному процесі вищує сприяє досягненню конкретних завдань, структуруванню системи ділових стосунків учасників, а також є засобом і методом підготовки й адаптації студентів до трудової діяльності та соціальних контактів.

Ділову гру розглядають як комплексну, багатфункціональну дію, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів активності: аналіз і пошук вирішення проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Ми згодні з дослідниками, які зауважують, що застосування ділових ігор під час навчання у вищій дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, ухвалювати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм і відчуття команди, отримувати результати за досить обмежений час.

Спираючись на наявний науковий доробок та власний досвід викладання в закладах вищої освіти, у межах інтерактивної роботи розроблені авторські ділові ігри “Претендент” і “Форс-мажор”. Протягом 2016–2018 рр. апробовано та впроваджено ділові ігри на практичних заняттях зі студентами факультету управління фізичною культурою та спортом ЗНТУ під час викладання теоретичних дисциплін “Олімпійський спорт” і “Міжнародний олімпійський та спортивний рух”.

Мета використання такої інноваційної форми роботи полягала не тільки в необхідності надати студентам професійні знання, розвинути вміння та навички з певної навчальної дисципліни, а й сформувати якості, що сприятимуть підвищенню їхньої професійної компетентності, стимулюватимуть до професійної самоактуалізації. Під час проведення ділових ігор педагогічна інтенція викладача спрямована не лише на розвиток когнітивного складника, а й насамперед на виховання складників особистості студентів. Розглянемо зміст та способи проведення ділових ігор “Претендент” і “Форс-мажор”.

Ділову гру “Претендент” доречно проводити після вивчення окремої теми змістовного модуля, адже змістом гри є навчальний матеріал цієї теми. По закінченні вищу фахівці з вищою освітою виконуватимуть різні виробничі ролі – “робітник”, “роботодавець”, “експерт складних ситуацій”, – що потребують об'єктивної оцінки й ухвалення складних рішень. Уперше майбутні фахівці опиняться в такій ситуації під час пошуку роботи, тому доречно ще під час професійного навчання підготувати їх до таких випробувань. Протягом ділової гри, що проводиться на практичному занятті, студенти виступають у значених ролях.

До практичного заняття студентам повідомляється домашнє завдання (підготувати докладний конспект за певною темою і розробити питання до неї) та скорочені правила гри. Підкреслюється, що підготовка до практичного заняття – це спосіб підвищити власну конкурентоспроможність на ринку праці, а ділова гра – спосіб удосконалити навички самопрезентації під час інтерв'ювання роботодавцем, а також розвинути мотиваційні, особистісні, ділові й інтегративні якості.

Перебіг гри. На занятті із групи студентів обираються троє суддів, які стежать за діловою грою. Інші студенти поділяються на дві команди. Після проведення інструктажу із суддями, викладач не втручається в гру (педагог має право виступати тільки в ролі спостерігача та консультанта суддів, а також оцінювати роботу останніх).

Гра проводиться у два тури. У першому турі, після жеребкування студенти розподіляються на дві команди: “Роботодавців”, яка ставить запитання, та “Претендентів”, які відповідають на запитання. “Роботодавці” зацікавлені відібрати найкращого із претендентів, тому й висувають до кандидатів дуже високі вимоги, тобто ставлять складні запитання. У свою чергу, “Претенденти” зацікавлені в запропонованій посаді, тому намагаються дати точну відповідь на запитання.

Загальна кількість питань першого туру – двадцять, причому час на складання як питань, так і відповіді на них обмежений. Питання необхідно скласти за п’ятнадцять секунд, а надати відповідь – за п’ятдесят. Якщо час вичерпано або відповідь неправильна, то хід переходить до команди-суперника.

Судді оцінюють роботу кожного студента та питання учасників і наприкінці гри обирають найкращого, також вони ведуть протокол та нараховують бали.

Переможці першого туру (п’ять чоловік) виходять у другий тур, в якому гравці відповідають на підготовлені суддями п’ятнадцять запитань. Завдання гравця – першим надати відповідь. Перемагає той, хто надав найбільшу кількість правильних відповідей, тобто “Претендент” отримав роботу.

Ділова гра “Форс-мажор” призначається для закріплення студентами теоретичних знань, тож її доречно проводити після вивчення змістовного модуля, який складається з кількох тем.

Студентам заздалегідь повідомляються домашнє завдання (повторити всі вивчені теми змістовного модуля) та скорочені правила гри.

Студентам повідомляють, що в їхній майбутній професійній діяльності може скластися ситуація, коли вони змушені будуть відігравати роль престижних і висококваліфікованих експертів, працювати на високому професійному рівні в умовах форс-мажору та терміново вирішувати надзвичайно важливі завдання, тому вони мають бути готовими до невідомого й непередбачуваного, актуалізувати свій потенціал. Така настанова використовується як внутрішній мотиватор розвитку потреби студентів у самоактуалізації.

Викладач підкреслює, що підготовка до практичного завдання – це спосіб підвищити власну конкурентоспроможність, а ділова гра – спосіб сформувати професійну самоактуалізацію, підвищити професійну компетентність тощо.

Перебіг гри. Зі складу студентів обирається троє суддів, а студенти, що залишилися, діляться на команди, кількість яких на одну менше, ніж тем у змістовному модулі. Це необхідно для того, щоб судді склали завдання з останньої теми для другого туру, а команди дали експертну оцінку за всіма попередніми темами. Наприклад, якщо в змістовному модулі 5 тем, то команд буде 4. Склад команди – 3–4 особи. Судді стежать за перебігом гри й оцінюють роботу і кожної групи, і кожного студента. Після проведення інструктажу із суддями, викладач у перебіг гри не втручається (педагог має право виступати тільки в ролі спостерігача та консультанта суддів, а також оцінювати роботу останніх).

Гра проводиться у два тури. У першому турі студенти за короткий термін готують презентацію експертного висновку та відповідають на запитання аудиторії. Суть завдання: експертним групам необхідно проаналізувати інформацію певної теми змістовного модуля, узагальнили її та дати короткий експертний висновок (підготувати тези обсягом до однієї сторінки). Також необхідно захистити її та бути готовими відповісти на питання суперників. Під час захисту роботи доповідачам команди можна поставити тільки одне запитання. Судді ведуть протокол та нараховують бали: оцінюють злагожденість роботи кожної команди, якість інформаційного блоку, форму презентації, вміння презентувати і себе, і роботу групи, навички відповідати на запитання, та проводять ранжування груп (перший ранг – найбільша кількість балів).

Поки студенти готують отримане завдання, судді за змістом останньої теми змістовного модуля розробляють тест для другого туру (два варіанти по п’ять запитань із чотирма можливими відповідями до кожного).

У другому турі студентам необхідно за короткий термін знайти правильний варіант вирішення завдання, тобто пройти тест, за результатами якого також проводиться ранжування груп.

По закінченні двох турів суддями визначається команда-переможець у номінації “Найкращий екстремальний експерт”.

В апробації ігор брали участь 97 студентів, з якими на завершальному етапі експерименту проведено анонімне опитування стосовно доцільності використання таких ділових ігор у навчальному процесі, особистісних змін, що відчули в собі випробувані, та наявності навичок, яких вони набули під час ділових ігор. Загалом варто зазначити, що отримано тільки позитивні відгуки, наприклад: “Особисто я зрозумів, що з кожним днем ми повинні ставати “сильніше”, потрібно бути конкурентоспроможним не тільки у своїй діяльності, а й на життєвому шляху, також я зрозумів, що коли не ставиш перед собою певні цілі, то існування і взаємодія зі світом неможливі. Щоб знайти себе, потрібно не сидіти на місці, а постійно “рухатися”” (Сергій Г., гр. УФКС-113); “Я навчився працювати в команді, брати відповідальність на себе, сумлінно ставитися до виконання завдання, відповідати за результат, проявляти ініціативу. Навчився переробляти інформацію” (Дмитро П., гр. УФКС-114); “Гра “Претендент” вплинула на розвиток таких якостей, як: швидкість реакції і мислення, відповідальність і за командну роботу, і за власну. Гра допомагає швидко зорієнтуватися, знайти потрібну відповідь за короткий проміжок часу. У свою чергу, вона допомогла мені краще засвоїти матеріал із даної дисципліни. Під час такої гри можна проявити себе і волю до перемоги” (Ксенія П., гр. УФКС-223).

Контент-аналіз опитувальних листів випробуваних виявив, що важливість власної активності відчули 100 % випробуваних; необхідність виявляти ініціалу – 95 %, прагнути перемоги – 90 %; потребу підтримувати товаришів – 85 %; брати відповідальність за спільну роботу – 87 %; відстоювати власну думку – 93 %; прагнення працювати в команді – 93 %; активно мислити – 100 %. Отримані показники переконливо свідчать, що ділові ігри розвивають у студентів якості, які притаманні самоактуалізованій особистості.

Також вважаємо за потрібне зазначити, що використання ділових ігор у навчальній роботі зі студентами принципово змінює функції викладача. Зокрема, у ділових іграх “Претендент” і “Форс-мажор” завданням викладача було не проконтролювати підготовку до практичного заняття, а організувати та скоординувати роботу в групах, заохотити, підтримати та замотивувати студентів під час ділової гри. Крім того, варто зазначити, що під час проведення авторських ділових ігор викладач не викликав у студентів почуття страху, як суворий суддя набутих ними знань, не примушував вчитися, не обмежував креативність студентів, а виступав у ролі наставника, виховуючи в учасників ділової гри почуття гідності, відповідальності; підвищував самооцінку, самовпевненість, самоповагу, самовираження, відчуття колективізму; розвивав пізнавальний інтерес, навички самопрезентації, тобто формував у майбутніх фахівців потребу в самоактуалізації.

Висновки. У результаті критичного аналізу наукових джерел встановлено, що в навчально-виховному процесі сучасного вишу має поєднуватися директивна й інноваційна моделі навчання.

Використання ділових ігор під час опанування студентами теоретичного матеріалу значно стимулює їхню навчально-пізнавальну діяльність, позитивно впливає на отримання нових професійних компетенцій і практичного досвіду, на розвиток мотиваційних, особистісних, ділових та інтегративних якостей, що є основою професійної самоактуалізації.

Подальшої наукової уваги заслуговують такі питання, як особистість викладача-модератора ділової гри, методичні аспекти розроблення та проведення ділових ігор у навчально-виховному просторі вишу та ін.

Використана література:

1. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі / Л. В. Козак [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://core.ac.uk/download/pdf/33687094.pdf>.
2. Козырева Е. О. Применение интерактивных методов обучения в высших учебных заведениях / Е. О. Козырева // Наука и современность. – 2016. – № 45. – С. 28–34.
3. Лизунков В. Г. Формирование необходимых навыков у студентов с использованием интегрированного обучения / В. Г. Лизунков, В. И. Марчук, Е. Ю. Малущко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.researchgate.net/publication/312496723Formirovanie_neobhodimyh_navykov_u_studentov_s_ispolzovaniem_integrirovannogo_obucheniya.
4. Мешкова Н. С. Инновационные методы обучения – новые пути развития вузовского образования / Н. С. Мешкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://educontest.net/ru/1738211/>.
5. Шамис В. А. Активные методы обучения в вузе / В. А. Шамис // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – С. 136–144.

References:

1. Kozak L. V. Doslidzhennia innovatsiinykh modelei navchannia u vyshchii shkoli / L. V. Kozak [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687094.pdf>
2. Kozyreva E. O. Primenenie interaktivnykh metodov obucheniia v visshykh uchebnykh zavediakh / E. O. Koryzeva // Nauka i sovremennost. – 2016. – № 45. – S. 28-34.
3. Lizunkov V. H. Formirovanie neobkhodimyykh navykov u studentov s ispolzovaniem intehrirovannoho obucheniya / V. H. Lizunkov, V. Y. Marchuk, E. Yu. Malushko [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/312496723Formirovanie_neobhodimyykh_navykov_u_studentov_s_ispolzovaniem_integrirovannogo_obucheniya.
4. Meshkova N. S. Innovatsionnye metody obucheniia – novye puti razvitiia vyzovskogo obrazovaniia / N. S. Meshkova [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://educontest.net/ru/1738211/>
5. Shamys V. A. Aktivnyye metody obucheniia v vuze / V. A. Shamys // Sibirskii torhovo-ekonomicheskii zhurnal. – 2011. – № 14. – S. 136-144.

Дергач М. А., Порада О. В. Деловая игра как метод формирования у студентов потребности в профессиональной самоактуализации

В статье обобщаются результаты исследований, направленных на поиск новых форм, методов и способов обучения будущих конкурентоспособных специалистов. С точки зрения авторов, конкурентоспособность специалиста обеспечивается сочетанием когнитивных, мотивационных, деловых и интеграционных качеств личности, то есть специалист должен быть самоактуализированной личностью.

Анализ работ современных ученых, моделей и форм обучения позволяет утверждать, что в современном педагогическом процессе высшей школы должны сочетаться традиционное и инновационное (интерактивное) обучение.

Одним из методов интерактивного обучения является деловая игра. В статье раскрывается содержание и методика поведения авторских деловых игр “Претендент” и “Форс-мажор”, которые разработаны и апробированы в течение 2016–18 гг. На основе результатов контент-анализа доказано, что деловые игры могут стимулировать развитие базовых характеристик самоактуализированной личности, поэтому являются очень значимыми в подготовке современного специалиста в образовательных учреждениях высшей школы.

Ключевые слова: *высшая школа, интерактивное обучение, деловая игра, профессиональная самоактуализация студентов.*

Dergach M. A., Porada O. V. Business simulation games as method of professional self-actualization need formation among students

The article represents generalized results of research devoted to the search of new forms, methods and tools of competitive future specialists training. It is the authors' opinion that competitiveness of a specialist is achieved by combination of cognitive, motivation, entrepreneurial and integration qualities of a personality, i.e. a specialist must be a self-actualizing person.

The analysis of works of contemporary scholars, models and forms of instruction prompts suggestions that modern period of education advancement can be characterized by intensive search of innovations in theory and practice of professional education and training. In this framework such qualities of students as innovativeness, activeness and interactivity are becoming relevant.

The authors are of the opinion that contemporary pedagogical practice in university educations should be based on interactive training. Implementation of innovative forms of training promote formation of abilities to understand and cope with new and unusual situation among students, anticipate events and evaluate decisions results, target to the future and educate community-mindedness of students, accustom them to participate in activities of great importance. These innovative methods influence on students' abilities to resolve at global and local levels and in general make them be self-starters.

It follows that a university lecturers should extend his / her personal educational paradigms that will benefit to head pedagogical activities to ward formation of the demand of professional self-actualization among students, it will also encourage students' professional competency and will influence the development of their motivational, personal, business and integrative qualities.

There search also represents the content and methodology of professional simulation games "Applicant" and "Force Majeure Circumstances" delivery that were drafted, developed and tested in 2016–2018. The content and methodology of the conduct of authors' business games "The Challenger" and "Force Major", which were developed and tested during 2016–18. According to the results of content analysis, the authors testify that professional simulation games inspire development of basic features of self-actualization of personality; therefore, they are essential in the training of modern specialist in educational institutions of higher education.

Key words: higher education, interactive education, business simulation games, professional self-actualization of students.

УДК 378.147+811.111–057.21

Добровольська Н. Л.

**НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ФОРМУВАННЯ
В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ**

Стаття присвячена відбору навчального матеріалу для взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій англійської компетентності в читанні та говорінні. Навчання мовного та мовленнєвого матеріалу англійської мови неможливе без використання текстів як готових, так і спеціально складених, оскільки текстові матеріали мають здатність комунікативно мотивувати студентів як до сприйняття нової професійно важливої інформації, так і до подальшого її застосування під час побудови власних висловлювань англійською мовою. Будь-який готовий текстовий матеріал слугує еталоном для студентів, який відображає алгоритм побудови і є підґрунтям для подальшого оформлення їхнього усного мовлення. Цю думку підтверджує також Ю. О. Семенчук, який вважає текст максимальною одиницею комунікації, що задовольняє інформаційно-пізнавальні потреби студентів і є основою та зразком іншомовної комунікації.

Ключові слова: матеріал, взаємопов'язаний, компетентність, читання, говоріння, комп'ютерний, англійський, терміни, зміст.

Будь-яке навчання іноземної мови (далі – ІМ) неможливе без раціонального відбору навчальних матеріалів для подальшого розроблення відповідної підсистеми вправ. Тому для взаємопов'язаного формування англійської компетентності в читанні та говорінні спочатку необхідно визначити критерії відбору текстових матеріалів для навчання англійської мови фахівців з електронної інженерії.

Проблема визначення критеріїв відбору англійської тематики для студентів технічних спеціальностей порушувалася багатьма методистами [14; 15; 1; 3; 7; 22; 23].

У методиці навчання ІМ текст розглядається як навчальний матеріал, що передає інформацію певної тематики [20, с. 320], зразок іншомовного мовлення [5; 14] та носій вокабуляру, тобто сукупність лексичних одиниць за певною тематикою.

Щоб виокремити критерії відбору текстових матеріалів для взаємопов'язаного формування АК у читанні та говорінні майбутніх фахівців сфери ІТ, необхідно врахувати особливості професійної лексики, тобто специфічні терміни чи мовні звороти, які доведеться засвоїти, щоб успішно працювати у сфері ІТ, а також спілкуватися з іноземними колегами.

Сьогодні мовлення спеціаліста ІТ – це професійний сленг, перенасичений масою термінів. Проте знайти якесь одне джерело, де була б зібрана й описана вся термінологія, не просте завдання, оскільки кожна сфера ІТ має свій набір термінів і сленг, залежно від того, чи це web-development (frontend чи backend), web-design,

software development, QA чи mobile application development. Тому пропонуємо розглянути найуживаніші терміни, які давно увійшли навіть до повсякденного лексикону. Дана тенденція диктується необхідністю сучасного суспільства, що провокується поширенням лексики сфери ІТ серед неспеціальних / широких верств населення, оскільки комп'ютерами користується більшість із них і знання базової термінології в даній сфері стали невід'ємною частиною як професійного, так і повсякденного життя людини.

Окрім того, підкреслимо, що особливістю англійських текстів у сфері ІТ є переважання в них не так вузькоспеціальної наукової лексики, як загальної лексики наукового спрямування, яка застосовується в усіх сферах і є універсальною для всіх підстилів.

У результаті аналізу дослідження сучасних науковців [8] можемо визначити склад лексичного пласта англійського мовлення даного спрямування, а саме:

1) спеціальна термінологія: *cloud computing, middleware, cybersecurity*;

2) слова загальнолітературного мовлення, насамперед службові слова – *again, ago, almost, already, also, however, just, near, only, quite, rather, sometimes, still, then, today, might, must* тощо;

3) слова загальнолітературного мовлення, які вживаються зазвичай у вузькому, спеціальному значенні: *state, case, treadmill, storage*;

4) слова загальнолітературного мовлення, які не вживаються в наукових текстах, але зміст яких є предметом наукового розгляду, оскільки має фахове наповнення, наприклад: *cloud storage, cloud supplier, cloud quality*;

5) фразеологічні вирази: *to see the light, have appetite for, industry body*.

У свою чергу, ми можемо запропонувати звзяти вищеописаний розподіл лексичного наповнення англійського мовлення фахівців ІТ так: загальнолітературна лексика, загальнонаукова лексика і спеціальна (термінологічна) лексика.

На нашу думку, першочерговим є вивчення англійських комп'ютерних термінів, без яких неможливо розуміти і продукувати іншомовне професійне мовлення, оскільки із загальноповживаною лексикою студенти ознайомлюються на ранніх етапах навчання ІМ ще в школі, а потім у ЗВО. Тому англійська комп'ютерна терміносистема заслуговує на особливу увагу під час відбору матеріалів для розроблення підсистеми вправ для взаємопов'язаного формування АК у читанні та говорінні.

На основі аналізу лінгвістичних досліджень англійської комп'ютерної лексики представимо далі особливості складу англійських термінів сфери ІТ [10; 12; 21].

1. Переважання префіксів латинського походження в комп'ютерних термінах в англійській мові: *mini-* (minicomputer, miniport, minitower); *macro-* (macrocell, macroprocessor, macroassembler); *inter-* (interface, internet, interlace); *super-* (supercomputer, superfloppy, supersampling); *multi-* (multiaccess, multclick, multimedia); *hyper-* (hypertext, hypermedia, hyperlink).

2. Складні терміни, утворені словоскладанням, тобто об'єднанням двох і більше основ в одне слово. Розрізняють такі його типи: а) чисте складання основ (*backbone, clipboard, download*); б) зрощення, коли мотивоване слово, яке складається із двох чи більше основ, повністю тотожне зі словосполученням (*head-settle (time), field-sequential, full-duplex*); в) змішане словоскладання з елементами афіксації (*imagesetter, newsreader, platesetter*).

3. Терміни, утворені шляхом *конверсії*, коли слово з однієї частини мови переходить в іншу. Наприклад, утворення іменників і прикметників від дієслів (субстантивізація): *plug in* – “підключати” і *plug-in* – “підключена програма”; *to break* – “ламати” і *break-in* – “проникнення в систему”; *to build in* – “вбудовувати” і *built-in* – “вбудований”, і вербалізація – утворення дієслів від іменників: *key* – “клавіша”, “код”, *to key* – “умикати”, “установлювати перемикачем”; *process* – “процес”, *to process* – “обробляти інформацію”.

4. Терміни, утворені шляхом *реверсії*, тобто зворотний словотвір професійної лексики сфери ІТ (*download* від *downloading, flood* від *flooding, tab* від *tabulation*).

5. Скорочення – один із найпродуктивніших типів словотворення англійської комп'ютерної лексики, які широко представлені аббревіатурами й акронімами (*BIOS, CAD, CD-ROM, IBM, PDF, HTML, Fortran, bit, bps, Hz, ms, VoIP*).

6. Терміни-словосполучення, найчастіше двокомпонентні: *memory capacity* (“ємність пам'яті”), *hard disk* (“жорсткий диск”), *word processing* (“оброблення текстів”).

7. Неологізми, які з'являються шляхом переосмислення вже наявних у мові значень. Наприклад, *hardware* (“залізні вироби”), тобто “апаратне забезпечення”, “апаратура”, “обладнання”, “залізо” (проф. жаргон). Поза контекстом професійного мовлення ІТ-фахівців, слово *hardware* означає “залізні вироби”, “залізо”.

8. Загальноповживані слова, наприклад, “зависати” (*to hang*) – “збій у програмі”; “завантажити” (*to load*) – “внести інформацію в комп'ютер”; “дублювати” (*to back up*) – “зробити резервну копію”; *cell* (“клітина”), *core* (“осердя”), *disk head* (“дискова голівка”), *window* (“вікно”), *wireframe* (“каркас”, “метод зображення об'єктів”), *flood* (“потік”, “залівка”), *source* (“джерело живлення”), *wave* (“хвиля”), *archive* (“архів”), *bank* (“банк”), *library* (“бібліотека”), *sorting* (“сортування”), *storage* (“зберігання”), *processing* (“обробка”), *tree* (“дерево”), *branch* (“гілка”), *leaf* (“листок”).

Підкреслимо, що англійська комп'ютерна терміносистема перебуває в динамічному розвитку й постійно поповнюється неологізмами на позначення нових реалій, які виникають під час професійної та наукової

діяльності ІТ-фахівців. Проведений нами аналіз англійської комп'ютерної лексики надалі дозволить охопити необхідний пласт термінів, проконтролювати їх наявність у відібраному навчальному матеріалі.

На основі вивчення проблеми виокремлення критеріїв відбору англомовних текстів професійного спрямування та з урахуванням особливостей англійської комп'ютерної лексики, необхідної для взаємопов'язаного формування АК у читанні та говорінні майбутніх фахівців сфери ІТ виділимо такі вимоги до навчального матеріалу:

1. Автентичність.
2. Прикладне застосування.
3. Доступність змісту.
4. Послідовність викладу.
5. Ситуативність.
6. Тематичність.
7. Комунікативність.
8. Продуктивність.
9. Оптимальність об'єму.

Автентичність у методиці навчання іноземної мови розглядається як застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу в процесі навчання для ефективного засвоєння лексики в наближених до природних умовах "іншомовного соціуму", необхідної для зразкового оформлення власних висловлювань і ознайомлення із соціокультурними особливостями країни іноземної мови, що вивчається [3, с. 62].

Ми цілком згодні із твердженням, що автентичність – це така якість тексту, що забезпечує під час його опрацювання функціонування саме тих мовленнєвих механізмів, які реалізують спілкування в природних умовах реального життя. У таких текстах представлені широкий вибір лексики і правильне граматичне оформлення висловлювання, а також змістовна сторона, що відіграє важливу роль і містить інформацію про культуру країни; відтворено національну специфіку країни, мова якої вивчається; містить відомості, цікаві та значущі для учнів, які відповідають їхнім потребам та інтересам. Автентичні текстові матеріали стимулюють розумову діяльність студентів, а їх жанрова різноманітність дозволяє сприймати інформацію з різних сфер життя: описи подій, розповіді, радіо- і теленовини, лекції, розмови, інтерв'ю, оголошення тощо [13, с. 33–36]. У навчанні англійської мови майбутніх фахівців сфери ІТ широко застосовується комплексне використання телекомунікації й інформатики, тобто системи *telematics*, що конкурують зі звичайними технологіями. Сьогодні вони застосовуються в професійному навчанні, окрема іноземної мови. Так, широко використовуються різноманітні програми, аплікації (додатки), електронні словники й енциклопедії, подкасти, що дають можливість скористатися швидким доступом до автентичних матеріалів.

Прикладне застосування професійно необхідної інформації у відібраному текстовому матеріалі, що відображає фахове спрямування англомовних текстів. Сюди можна віднести різноманітні виробничі ситуації, зокрема проблемного характеру, у вигляді монологічного (презентація, доповідь) та діалогічного мовлення (співбесіда, переговори). Прикладне застосування професійної інформації дозволяє перенести фахові теоретичні знання в площину діяльності. Тексти, що відповідають такому критерію, служать студентам еталоном певних комунікативних ситуацій і задають їм алгоритм відповідних поведінкових реакцій для проявлення суб'єктивно-діяльничної позиції і для висловлення власної думки.

Доступність змісту текстів передбачає відповідність навчальній програмі та спеціальності і забезпечує усунення труднощів розуміння представленої інформації, яка, за твердженнями методистів, має подаватися від простої до складної, поступово. Усунення труднощів можна розуміти як уникнення великої кількості складних, нових, незрозумілих понять, термінів, висловлювань або об'ємних завдань до одного тексту [2; 4; 18; 20]. Саме тому оптимальним варіантом можна вважати невеликий обсяг нових понять, термінів, висловлювань (5–6 на сторінку) з поступовим зростанням до 20 % тексту. Проте необхідно, щоб студенти могли вгадати зміст за контекстом, за знайомими афіксами (потенційний словник) або на основі своїх фонових знань. Окрім того, необхідно забезпечити максимальну повторюваність лексичних, а також граматичних одиниць, що характерні для певної теми та жанру.

Ще одним важливим чинником під час навчання ІМ професійного спрямування є збереження чіткої структури текстового матеріалу: вступ, основна частина, висновки, а також дедуктивної манери викладення інформації. Остання полягає в першочерговості викладу основних ідей автором, їх подальше підтвердження для полегшення розуміння змісту студентами [6]. Звідси впливає і *послідовність викладу інформації* в навчальних текстах

Тематичність забезпечує врахування передбачених тем за програмою під час відбору текстового матеріалу. Співвіднесення тематики текстів із темами дозволяє закріплювати професійно важливу інформацію засобами англійської мови. Окрім того, це важливо для продуктивного виду МД – говоріння, адже після опрацювання текстового матеріалу слідує комунікативні ситуації. Звідси впливає ще одна вимога до текстів – комунікативність.

Загальновідомо, що під час відбору текстового матеріалу для навчання професійно спрямованої АМ враховується здатність текстових матеріалів імітувати майбутню професійну діяльність. Тому для взаємопов'язаного навчання читання і говоріння АМ майбутніх фахівців сфери ІТ варто брати до уваги і

можливість текстів викликати комунікативний ефект [7, с. 94], тобто їхню *комунікативність*, що і є наступним критерієм відбору.

Щодо продуктивності текстових матеріалів, то вона забезпечує можливість для самовираження студентів через комунікацію/говоріння. Тому тексти необхідно відбирати, зважаючи на перспективність розвитку комунікативних ситуацій.

Тематичні комунікативні ситуації покликані стимулювати мовленнєву реакцію студентів, як вербалізується ними у вигляді монологічного чи діалогічного мовлення (розповідей, аргументацій, переконань, пояснень, коментарів). У зв'язку із цим критерій комунікативності реалізовується через відбір власне тих текстових матеріалів, опрацювання яких супроводжуватиметься функціональним використанням студентом англомовної лексики, зокрема у вигляді коментаря, аргументації, розповіді, переконання та пояснення [18, с. 224].

Ситуативність розуміється як те, що кожен тематичний блок передбачає опрацювання відповідних текстів за темами, а потім – мовленнєвих ситуацій. Щоб зробити відібраний матеріал максимально цінним у комунікативному аспекті, необхідно обрати проблеми і проблемні ситуації, що змогли би скласти змістовний бік спілкування, враховуючи як професійну спрямованість, так і сферу спілкування, види діяльності й інші персональні особливості майбутніх фахівців сфери ІТ. За В. Л. Скалкіним, комунікативна ситуація – це динамічна система взаємодіючих конкретних чинників об'єктивного і суб'єктивного плану, які залучають людину до мовленнєвої комунікації та визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування [16, с. 44].

Для взаємопов'язаного навчання читання та говоріння АМ з урахуванням обраної тематики та жанрів виділяють такі типові комунікативні ситуації, як:

- повідомлення даних про себе працедавцеві з метою влаштування на роботу (резюме);
- надання вказівок колегам або клієнтам (користувачам) стосовно способу та послідовності виконання певних операцій (інструкція);
- запит пов'язаної із трудовою діяльністю інформації, запрошення на ділову зустріч, вибачення за професійні помилки тощо (діловий лист);
- повідомлення й аналіз результатів проведеної роботи (звіт) [11].

Критерій оптимального об'єму текстового матеріалу або кількісний критерій передбачає визначення обсягу кожного навчального тексту, що буде використовуватися для взаємопов'язаного формування англомовної компетенції в читанні та говорінні майбутніх ІТ-фахівців, а також загальної кількості самих текстів. Що стосується відбору текстів за обсягом, то ми цілком підтримуємо Б. В. Куку в тому, що правомірно відбирати тексти такого розміру, загальний зміст яких студенти можуть сприймати без погрішностей [9, с. 57].

Відповідно до критерію загальної кількості текстів, на кожний тематичний блок для переглядово-пошукового із загальним охопленням змісту та вивчаючого читання передбачаються тексти загальнонаукового характеру професійного спрямування (до 200 слів) і діалогові (до 50 слів).

Що стосується критерію кількості незнайомих слів у текстовому матеріалі, то ми підтримуємо твердження Г. С. Скуратівської, яка зазначає, що для належного розуміння тексту необхідно, щоб кількість знайомих слів становила не менше 85 %, а незнайомих – не більше 15 % [17, с. 74].

Зазначимо, що необхідно відбирати такі тексти, які б не відхилялися або незначно відхилялися від визначеної норми для взаємопов'язаного навчання читання та говоріння АМ майбутніх ІТ-спеціалістів. Лише за таких умов можливе оптимальне сприйняття інформації.

Висновки. Отже, оптимальне застосування вищезазначених критеріїв під час відбору навчальних текстів дозволить обрати ефективний навчальний матеріал для взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців з електронної інженерії англомовної компетентності в читанні та говорінні.

Використана література:

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций : [методическое пособие] / Л. Е. Алексеева. – Санкт-Петербург : филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136 с.
2. Валгина Н. С. Теория текста : [учебное пособие] / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2004. – 280 с.
3. Горюнова Е. С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению / Е. С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 2. – С. 60–64.
4. Грызулина А. П. Обучение чтению научно-популярной литературы на английском языке : [учебное пособие] / А. П. Грызулина. – Москва : Высшая школа, 1978. – 110 с.
5. Качалов Н. А. Построение модели взаимосвязанного обучения студентов неязыковых специальностей умениям устного и письменного профессионально-ориентированного общения / Н. А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – Вып. 2. – С. 139–144.
6. Конопленко Л. О. Критерии отбора професійно-орієнтованих текстів для навчання вивчаючого читання майбутніх спеціалістів з захисту інформації / Л. О. Конопленко // Вісник НТУУ “КПІ”. – Серія “Філологія. Педагогіка”. – 2013. – Вип. 1. – С. 111–118.
7. Кочеткова Н. С. О содержании и принципах отбора учебных материалов по курсу “Language for specific purposes” на технических факультетах / Н. С. Кочеткова // Альманах современной науки и образования : в 2-х ч. – 2009. – № 12 (31). – Ч. II. – С. 93–95.

8. Кузнецова Ю. С. Лексические особенности англоязычных журналов в сфере IT / Ю. С. Кузнецова // Молодой учёный. – 2014. – № 9. – С. 537–540. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/68/11711/>.
9. Кукса Б. В. Взаємопов'язане навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / Б. В. Кукса. – Київ, 2012. – 201 с.
10. Николаева А. О. Структурно-семантическая характеристика терминологии программирования, компьютерных сетей и защиты информации : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 "Українська мова" / А. О. Николаева. – Харьков, 2002. – 16 с.
11. Павловська Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування компетентності в англійському професійно орієнтованому письмовому мовленні із використанням методики індивідуалізації навчання / Ю. В. Павловська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія "Педагогіка і психологія". – 2015. – Вип. 43. – С. 81–84. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2015_43_21.
12. Проїдаков Е. М. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування / Е. М. Проїдаков, Л. А. Теплицький. – 2-ге вид. – Київ : Софт-Прес, 2006. – 824 с.
13. Пелишенко А. С. Использование аутентичного песенного материала в обучении иностранным языкам / А. С. Пелишенко // Иноземные языки. – 1995. – № № 3–4. – С. 33–36.
14. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 "Теорія та методика навчання: германські мови" / Ю. О. Семенчук. – Київ, 2007. – 27 с.
15. Сиваченко О. В. Побудова семантичного ядра як основа маркетингових комунікацій підприємства машинобудування в мережі інтернет / О. В. Сиваченко // Економіка і регіон. – 2015. – № 6. – С. 127–130. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/econrig_2015_6_24.
16. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – Москва : Русский язык, 1981. – 248 с.
17. Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 "Теорія та методика навчання: германські мови" / Г. С. Скуратівська. – Київ, 2002. – 197 с.
18. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку на 1 курсе технического вуза / О. Б. Тарнопольский. – Киев : Вища школа, 1989. – 160 с.
19. Терещук В. Г. Відбір текстових матеріалів для формування англомовної лексичної компетенції / В. Г. Терещук // Науковий вісник Ужгородського університету. – Серія "Педагогіка. Соціальна робота". – Ужгород : Говерла, 2013. – Вип. 29. – С. 223–226.
20. Шарапова С. И. Критерии отбора содержательно-текстовой базы для обучения студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному чтению на иностранном языке / С. И. Шарапова // Известия Российской государственной педагогической академии им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 319–322.
21. Esteras S. R. Infotech : English for Computer Users : Student's Book / Santiago Remacha Esteras. – 4-th Edition. – Cambridge : University Press, 2008. – 160 p.
22. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. Harlow, England : Pearson Education.
23. Nunan D. Language teaching methodology / D. Nunan. New York : Prentice Hall, 1991. – 139 p.

References:

1. Alekseeva, L. E. (2007). Metodika obuchenija professional'no orijentirovannomu inostrannomu jazyku. [The method of teaching a professionally oriented foreign language]. Spb.: Filologicheskij fakul'tet SpbGU [in Russian].
2. Valgina, N. S. (2004). Teorija teksta. [Theory of the text]. M.: Logos. [in Russian].
3. Gorjunova, E.S. (2011). Kriterii otbora tekstov dlja obuchenija studentov nejazykovyh vuzov inozazychnomu professional'no orijentirovannomu chteniju. [Criteria for the selection of texts for teaching students of non-linguistic universities in a foreign-language professionally oriented reading]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, Issue 2, 60–64 [in Russian].
4. Gryzulina, A.P. (1978). Obuchenie chteniju nauchno-populjarnoj literatury na anglijskom jazyke [Teaching reading of popular science literature in English]. Moscow: High school [in Russian].
5. Kachalov, N. A. (2005). Postroenie modeli vzaimosvjazannogo obuchenija studentov nejazykovyh special'nostej umenijam ustnogo i pis'mennogo professional'no-orijentirovannogo obshhenija [Construction of a model for the interrelated training of students of non-linguistic specialties in the skills of oral and written professional-oriented communication]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, Issue 2, 139–144. [in Russian].
6. Konoplenko, L. O.(2013). Kryterii vidboru profesiino-orijentovanykh tekstiv dlja navchannja vyvchaiuchoho chytannja maibutnikh spetsialistiv z zakhystu informatsii [Criteria for selecting professional-oriented texts for teaching reading of future specialists in information security]. Visnyk NTUU "KPI". Serija: Filolohija. Pedahohika. – Bulletin of the NTUU "KPI". Ser.: Philology. Pedagogy, Issue 1, – Kyiv, 111–118 [in Ukrainian].
7. Kochetkova, N. S. (2009). O sodержanii i principah otbora uchebnyh materialov po kursu Language for specific purposes na tehničeskijh fakul'tetah [About the content and principles of selection of training materials for the course Language for specific purposes in technical faculties]. Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija – Almanac of modern science and education, 12, part 2, 93–95 [in Russian].
8. Kuznecova, Ju. S. (2014). Leksicheskie osobennosti anglojazychnyh zhurnalov v sfere IT [Lexical features of English-language journals in the field of IT] – Molodoj uchjonyj – The young scientist, 9, 537–540. – Retrieved from <https://moluch.ru/archive/68/11711/>
9. Kuksa, B. V. (2012). Vzaiemopoviazane navchannja monolohichnoho movlennja i pysma maibutnikh uchyteliv anhlilskoi movy z vykorystannjam multymediinykh zasobiv [Interconnected learning of monolingual speech and writing of future English teachers with the use of multimedia]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
10. Nikolaieva, A. O. (2002). Strukturno-semantyczna kharakterystyka terminolohii prohramuvannja, kompiuternykh merezh ta zakhystu informatsii [Structural-semantic characteristic of programming terminology, computer networks and information security]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

11. Proidakov, E. M., Teplytskyi, L.A. (2006) Anhlo-ukrainskyi tlumachnyi slovnyk z obchysliuvalnoi tekhniky, Internetu i prohramuvannia [English-Ukrainian Interpretative Dictionary of Computing Technology, Internet and Programming]. Kyiv: SoftPres [in Ukrainian].
12. Pavlovska, Yu. V. (2015). Metodichni rekomendatsii shchodo formuvannia kompetentnosti v anhliiskomu profesiino oriientovanomu pysemnomu movlenni iz vykorystanniam metodyky indyvidualizatsii navchannia [Methodical recommendations on the formation of competence in English vocationally oriented written speech using the method of individualization of education] Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of the Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. Ser.: Pedagogy and Psychology. Issue 43, 81–84. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2015_43_21
13. Pelishenko, A. S. (1995). Ispol'zovanie avtentshnogo pesennogo materiala v obuchenii inostrannym jazykam [Use of authentic song material in teaching of foreign languages]. Inozemni movy – Foreign languages ,3–4, 33–36.
14. Semenchuk, Yu.O.(2007). Formuvannia anhlo-movnoi leksychnoi kompetentsii u studentiv ekonomichnykh spetsialnestei zasobamy interaktyvnoho navchannia [Formation of English lexical competence among students of economic specialties by means of interactive learning].Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
15. Syvachenko, O. V. (2015). Pobudova semantychnoho yadra yak osnova marketynhovykh komunikatsii pidpriemstva mashynobuduvannia v merezhi internet [Construction of the semantic core as the basis of marketing communications of the machine-building enterprise in the Internet].Ekonomika i rehion – Economy and region, 6, 127–130. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/econrig_2015_6_24 [in Ukrainian].
16. Skalkin, V. L. (1981). Osnovy obuchenija ustnoj inozazychnoj rechi [The fundamentals of learning oral foreign language]. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
17. Skurativska, H. S. (2002). Navchannia pysemnogo anhliiskoho profesiinoho movlennia studentiv finansovo-ekonomichnykh spetsialnestei [Training of written English professional speech of students of financial and economic specialties]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
18. Tarnopolskyi, O.B. (1989). Metodyka obuchenya anhlyiskomu yazyku na 1 kurse tekhnicheskoho vuza [Methods of teaching English at the first course of a technical college]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
19. Tereshchuk, V. H. (2013). Vidbir tekstovykh materialiv dlja formuvannia anhlo-movnoi leksychnoi kompetentsii [Selection of text materials for the formation of English lexical competence]. Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu: Ser.: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific herald of Uzhhorod University: Ser.: Pedagogy. Social work, Issue 29, 223–226 [in Ukrainian].
20. Sharapova, S. I. (2009). Kriterii otbora sodержatel'no-tekstovoj bazy dlja obuchenija studentov nejazykovogo vuza professional'no orientoivanomu chteniju na inostrannom jazyke [Criteria for selection of the content-text base for teaching students of a non-linguistic high school professionally oriented reading in a foreign language]. Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Izvestiya of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen,102,319–322.
21. Esteras, S. R. (2008). Infotech. English for computer users. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
22. Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching . Harlow,England: Pearson Education [in English].
23. Nunan, D. Language teaching methodology / D. Nunan. New York: Prentice Hall, 1991– 139 p. [in English].

Добровольская Н. Л. Учебный материал для взаимосвязанного формирования у будущих инженеров сферы компьютерных технологий англоязычной компетентности в чтении и говорении

Статья посвящена отбору учебного материала для взаимосвязанного формирования у будущих специалистов сферы компьютерных технологий англоязычной компетентности в чтении и говорении. Обучение языковому и речевому материалу английского языка невозможно без использования текстов как готовых, так и специально составленных, поскольку текстовые материалы обладают способностью коммуникативно мотивировать студентов как к восприятию новой профессионально важной информации, так и для дальнейшего её применения при построении собственных высказываний на английском языке. Любой готовый текстовый материал служит для студентов эталоном, отражающим алгоритм построения, и является основой для дальнейшего оформления их устной речи. Эту мысль подтверждает также Ю. А. Семенчук, считающий текст максимальной единицей коммуникации, которая удовлетворяет информационно-познавательные потребности студентов и является основой и образцом иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: материал, взаимосвязанный, компетентность, чтение, говорение, компьютерный, англоязычный, термины, содержание.

Dobrovol'ska N. L. Educational material for the interconnected formation of English-speaking competence in reading and speaking among future specialists in the field of computer technology

The article is devoted to the selection of educational material for the interconnected formation of English-speaking competence in reading and speaking among future specialists in the field of computer technology.

Learning the language and speech material of English is impossible without the use of texts, both ready and specially composed, as text materials have the ability to communicatively motivate students as perceptions of new professionally important information, and to further its use in constructing their own language in English. Any ready-made text material serves as a benchmark for students, which reflects the construction algorithm and is the basis for further processing of their oral speech. This opinion is also confirmed by Yu. O. Semenchuk, who considers the text as the maximum unit of communication that satisfies the informational and cognitive needs of students and is the basis and model of the foreign communication.

Key words: material, interconnected, competence, reading, speaking, computer, English language, terms, content.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПОСТАНОВКИ КОМПОЗИЦІЙ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

У статті представлена методична розробка інноваційної моделі у вигляді комплексу задач модульного типу, в якій зроблена спроба поєднати колишні традиції і досягнення навчання з новими елементами змісту, теорії і методики хореографічної освіти. У процесі навчання використовується проектно-творча робота студентів. Саме в ній інтегрується когнітивна та креативна діяльність, активізується суб'єктна позиція. У статті розглядається комплекс умінь: аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексивних. Завдяки цьому педагог-хореограф визначає свій індивідуальний стиль у трансляції танцю, траєкторію самоосвіти, обирає активну позицію генератора ідей і організовує професійну викладацьку діяльність на продуктивному рівні. Отже, рішення професійних завдань у підготовці педагогів-хореографів відводиться розробленню методологічних основ розвитку компетенції.

Ключові слова: модель, педагог, хореографія, вміння, професійна підготовка.

Сучасне розуміння якості освіти передбачає зміну педагогічної парадигми на “компетентнісну” через необхідність підготовки фахівців нового покоління. Акцентування компетентнісного підходу під час підготовки студентів не випадкове, оскільки він орієнтований на інноваційний зміст і потребує якісних змін всієї освітньої структури.

Процес модернізації системи освіти зачіпає всі компоненти: мету, завдання, зміст, методи і форми. Генеральна мета відображає ідеали людства і є головним орієнтиром у здійсненні освітнього процесу, де пріоритетною цінністю є особистість зі своїм внутрішнім світом, індивідуальними особливостями і потребами в розвитку. Саме така, гуманістична педагогіка пронизує весь зміст підготовки фахівців нового покоління і є підставою для реалізації компетентнісного підходу.

Професійна компетентність передбачає здатність фахівця вирішувати професійні завдання, з якими він стикається в діяльності. У педагогічному аспекті компетентність передбачає єдність теоретичної і практичної готовності студента. У межах компетентнісного контексту важливо зазначити причину неспроможності колишньої “школи” – це орієнтація лише на розвиток знаннєвого рівня студента, що водночас є об'єктом освіти. Сьогодні ж педагогічна діяльність будується з урахуванням суб'єктної позиції студента, завдання якої реалізуються в особистісно орієнтованому руслі.

Головною метою хореографічної освіти є підготовка педагога-хореографа нового покоління, педагога-гуманіста, хореографа-універсала, що володіє низкою необхідних професійних компетенцій, гармонійно розвиненої в духовному, інтелектуальному та фізичному плані особистості. Для цього потрібно впровадити в процес навчання майбутніх педагогів-хореографів модель формування спеціальних вмінь.

Як відомо, специфіка хореографічного мистецтва полягає в танцювальному виконанні, тобто вміння передавати ідейний задум автора твору за допомогою тіла й акторської гри. Але хореографічна освіта була б неповною без навчання студентів розвитку їхніх базових творчих здібностей, педагогічних умінь, а також без навчання умінням створювати власний хореографічний продукт. Тому підготовка педагога-хореографа передбачає розвиток професійних компетенцій в інтегрованому ключі – у галузі педагогіки та мистецтва танцю. Професійні завдання хореографічної освіти диференціюються на загальнопедагогічні та специфічні.

О. М. Леонт'єв вважає, що завдання – мета, що дана в певних умовах [4], Г. О. Балл трактує завдання як “систему, обов'язковими компонентами якої є: предмет завдання, що перебуває в початковому стані (або вихідний предмет завдання), та модель необхідного стану предмета завдання (вимога завдання)” [1, с. 72]. Педагог, визначивши завдання, повинен здійснити якісний перехід з одного стану в інший з кінцевою метою – добитися результату, вирішити проблему. Варто виділити також види завдань: завдання, виконання яких полягає в стереотипному відтворенні завчених дій; завдання, що потребують координації завчених дій в умовах, що змінилися; завдання, що передбачають пошук нових, невідомих способів вирішення [5, с. 92].

Очевидно, що в основі загальнопедагогічних і специфічних завдань лежать особистісні завдання, успіх вирішення яких визначають якості особистості на всіх етапах розвитку людини. Тут важливо зазначити такі ключові питання для педагогічної роботи, як:

1. Загальна життєва позиція студента (виражається в цілепокладанні, у визначенні орієнтирів власного розвитку).
2. Уміння вирішувати життєві завдання (виражено в умінні долати труднощі).
3. Наявність професійного інтересу (виражено у відповідності обраної професійної лінії студента його внутрішнім намірам).

Природа педагогічних завдань різноманітна, і здійснювати типологію доцільно, виділивши певну підставу в класифікації. Педагогічна задача визначається як “осмислення ситуації, педагогічної ситуації й ухвалення на цій основі рішень і плану необхідних дій” [3, с. 41]. У даному процесі важливо зазначити роль цілепокладання як орієнтира в пізнавальній та перетворювальній діяльності педагога.

З урахуванням цілісного педагогічного процесу класифікацію педагогічних завдань необхідно представити через диференціацію на завдання навчання і завдання виховання, тобто дидактичні та виховні. Дидактичні – завдання управління навчально-пізнавальною діяльністю, які пов'язані з виконанням педагогом діагностичних, прогностичних, конструктивних, організаційних, оціночних, корекційних і рефлексивних дій. Виховні передбачають підготовку до вирішення різноманітних завдань, які виходять зі змісту основних напрямів виховання (морального, розумового, фізичного, естетичного, трудового й ін.)

Також доцільне розуміння системи педагогічних завдань через виділення часової ознаки [6]:

– стратегічні завдання. Це “надзадачі”, або домінанти. Вони задаються ззовні, відображають об'єктивні потреби суспільного розвитку;

– тактичні завдання: розумового, індивідуально-особистісного, емоційного, морального, фізичного, духовно-ціннісного, трудового та політехнічного, цивільно-правового, екологічного та культурологічного виховання;

– оперативні завдання – поточні, які виростають перед педагогом у кожний окремий момент його практичної діяльності. Це елементи рішення тактичних завдань. Вони відрізняються тим, що їхні цілі здійснюються негайно після їх появи.

З урахуванням танцювальної специфіки нашого дослідження запропонована така група хореографічних завдань:

– звільнення студента від скутості, виправлення наявних у нього недоліків (схильність до сутулості й ін.);

– підготовка фізичного апарату втілення з метою розвитку координації тіла, виворотності, апломбу, розтягування, гнучкості, балона, рухливості, пластичної виразності та ритмічності, культури руху;

– збагачення теоретичного знання про хореографію як мистецтво, педагогіку, психологію, а також про хореографічні напрями, методичні прийоми тощо;

– розвиток танцювальної різноплановості студента (шляхом насичення програми різними стилями, па, окремими елементами);

– розвиток емоційної чуйності та виразності виконуваних па;

– формування вміння слухати і чути музику, розуміти її настрій та характер;

– активізація проектно-творчої роботи студентів, інтегрування в ній когнітивної та креативної діяльності;

– розвиток уміння студентів самостійно підвищувати власний професійний рівень;

– навчання зняттю м'язового і психологічного напруження за допомогою танцювальних рухів;

– сприяння визначенню студентом свого індивідуального стилю в трансляції танцю, траєкторії самоосвіти, організації професійної викладацької діяльності на продуктивному рівні.

Етап формування педагогічного завдання, тобто віднесення конкретної ситуації до певного виду загальної класифікації завдань, є результатом виявлення проблемності. Вирішення завдань – не математичний привілей, бо цей процес супроводжує людину протягом усього життя. Тому вирішення проблеми або завдання є наступним компонентом педагогічної роботи.

Під час нашого дослідження виявлено, що в процесі вирішення професійних завдань молодий спеціаліст стикається з деякими труднощами. Головними з них є невміння аналізувати умову завдання, осмислити задану ситуацію, виділити основні закономірності для вирішення завдання. Іншою істотною складністю є незнання прийомів, способів, методів вирішення завдання. Все це свідчить про несформованість готовності вчителя до кваліфікованого теоретичного і практичного вирішення.

З огляду на творчу природу процесу вирішення педагогічного завдання можна стверджувати, що в його етапності виражається діалектика взаємопереходів теоретичного і практичного мислення. Теоретичне осмислення ситуації дозволяє на науково-теоретичному рівні сформулювати конкретне педагогічне завдання. Педагогічна задача, вирішена теоретично, далі переходить у форму практичної дії.

Отримавши результат, педагог знову звертається до теоретичної роботи: він співвідносить і оцінює отримані результати, а вони, у свою чергу, дозволяють теоретично вирішити нову педагогічну задачу.

Отже, проблема підготовленості майбутніх педагогів-хореографів до вирішення професійних завдань досить масштабна, але цілком вирішувана за умови грамотної організації процесу навчання в освітній установі.

З метою вдосконалення методики підготовки майбутніх педагогів-хореографів до вирішення професійних завдань нами розроблена модель завдань для формування спеціальних вмінь хореографа, що містить три модулі. Першим напрямом реалізації компетентнісного підходу підготовки фахівців нового покоління в дослідженні виділено розвиток базових творчих здібностей, що передбачає інтеграцію когнітивної та креативної діяльності.

Ключовим питанням тут є розвиток особистості студента, активізація його суб'єктної позиції. “За сучасних темпів відновлення техніки і технологій, форм організації праці потрібна підготовка нового типу фахівців, здатних не тільки наслідувати культуру старшого покоління, володіти функціональною підготовкою, але і володіти творчим мисленням” [2, с. 19]. Тому в педагогіці головною метою є підготовка не тільки фахівця з певними знаннями, вміннями і навичками, а особистості, що має активну життєву позицію, орієнтовану на саморозвиток, здатної до методологічної рефлексії, продуктивного мислення, творчого ставлення до подій і творчої діяльності.

Розвиток студента має спрямовуватися на формування організатора освітньої діяльності, психолога (у міжособистісних відносинах і як фахівця з танцювальної терапії), а також педагога-дослідника, що є одним із пріоритетних напрямів у сучасній педагогіці.

Звернемося до другого та третього напрямів реалізації компетентнісного підходу нашого дослідження та зауважимо, що вдосконалення підготовки педагогічних кадрів у галузі хореографічного мистецтва має бути орієнтоване на активізацію творчої та методичної сторін навчання, передбачати перманентне відточування елементів класичного танцю із глибоким усвідомленням виконаних дій.

З погляду інноваційного підходу варто звернути увагу на насичення навчальної програми танцювальними стилями, тобто розвиток різноплановості студента в питанні виконавської майстерності, на придбання студентами досвіду постановочної практики в ролі режисера. Було виявлено, що доповнення навчальної програми новими танцювальними техніками і методиками їх викладання сприяє не тільки збагаченню теоретичних знань, підготовці фізичного апарату втілення, звільнення від скутості, розвитку культури руху, а також є стартом для створення нових хореографічних форм, творів і нових напрямів. Постає питання про необхідність розроблення і видання методичних посібників інноваційного змісту, а також проведення науково-практичних семінарів і конференцій з актуальних проблем в області хореографічної освіти.

Висновки. Результати проведеного дослідження показали, що важливу роль у процесі навчання відіграє проектно-творча робота студентів, оскільки в ній інтегрується когнітивна та креативна діяльність, активізується суб'єктна позиція. Тому вкрай важливо застосовувати методологічні основи навчання, що сприяють якісним перетворенням у студентів на рівні мислення, тобто інтелектуальним новоутворенням, діагностичному аналізу і цілепокладанню, а також практичній реалізації проекту. Ідеться про комплекс умінь: аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексивних. У свою чергу, студент, молодий педагог, який здобуває такий компетентнісний рівень, визначає свій індивідуальний стиль у трансляції танцю, траєкторію самоосвіти, має активну позицію генератора ідей і організовує професійну викладацьку діяльність на продуктивному рівні. Отже, дослідження показало, що для підготовки педагога-хореографа нового покоління, універсального танцюриста, дослідника і творця необхідні інноваційне ставлення до процесу професійної підготовки і свіже бачення освітньої моделі.

У нашому дослідженні представлена методична розробка інноваційної моделі у вигляді комплексу завдань модульного типу, в якій здійснена спроба поєднати колишні традиції та досягнення навчання з новими елементами змісту, теорії і методики хореографічної освіти.

Використана література:

1. Балл Г. А. Теория учебных задач / Г. А. Балл. – Москва : Знание, 1990. – 183 с.
2. Гаязов А. С. Семь проблем современного образования / А. С. Гаязов. – Уфа : Вагант, 2008. – 246 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2003. – 176 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.
5. Пойя Я. Д. Как решать задачу : [пособ. для учителей] / Я. Д. Пойя ; под ред. Ю. М. Гайдука ; пер. с англ. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 207 с.
6. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – Москва : Прометей, 1997. – 201 с.

References:

1. Ball G. A. (1990) *Teoriya uchebnykh zadach*. Moskva : Znaniye. 183 s. [in Russian]
2. Gayazov A. S. (2008) *Sem' problem sovremennoogo obrazovaniya*. Ufa : Vagant. 246 s. [in Russian]
3. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. (2003) *Pedagogicheskiy slovar': dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy*. Moskva : Izdatel'skiytsentr "Akademiya". 176 s. [in Russian]
4. Leont'yev A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'*. Moskva : Izd-vo polit. lit-ry. 304 s. [in Russian]
5. Poy'ya Ya. D. (1961) *Kak reshat' zadachu: posobiye dlya uchiteley / per. s angl. pod red. Yu. M. Gayduka*. Moskva : Uchpedgiz. 207 s. [in Russian]
6. Slastenin V. A. (1997) *Tselostnyy pedagogicheskiy protsess kak ob'yekt professional'noy deyatel'nosti uchitelya / V. A. Slastenin, A. I. Mishchenko*. Moskva : Prometey. 201 s. [in Russian]

Добролюбова Н. В. Модель формирования умений постановки композиций в подготовке будущих педагогов-хореографов

В статье представлена методическая разработка инновационной модели в виде комплекса задач модульного типа, в которой предпринята попытка совместить прежние традиции и достижения обучения с новыми элементами содержания, теории и методики хореографического образования. В процессе обучения используется проектно-творческая работа студентов. Именно в ней интегрируется когнитивная и креативная деятельность, активизируется субъектная позиция. В статье рассматривается комплекс умений: аналитических, прогностических, проектных и рефлексивных. Благодаря этому педагог-хореограф определяет свой индивидуальный стиль в трансляции танца, траекторию самообразования, занимает активную позицию генератора идей и организует профессиональную преподавательскую деятельность на продуктивном уровне. Таким образом, решение профессиональных задач в подготовке педагогов-хореографов отводится разработке методологических основ развития компетенции.

Ключевые слова: модель, педагог, хореография, умения, профессиональная подготовка.

Dobrolubova N. V. The model of the formation of skills in the formulation of compositions in the preparation of future teachers-choreographers

The article presents a methodical development of an innovative model in the form of a set of modular tasks, in which an attempt is made to combine the old traditions and achievements with new elements of content, theory and methodology of choreographic education. In the process of teaching, the design and creative work of students is used. It integrates cognitive and creative activity, activates the subjective position. The article deals with a complex of skills: analytical, prognostic, project and reflexive. Due to this, the teacher-choreographer determines his individual style in the translation of dance, the trajectory of self-education, takes an active position as an idea generator and organizes professional teaching activities at a productive level. Thus, the author studies the elaboration of pedagogical principles for the development of skills in solving professional problems.

Key words: model, teacher, choreography, skills, professional training.

УДК 378.14

Доценко Н. А.

**КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті розглянуті критерії, показники та рівні готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Під час дослідження виділено мотиваційний, інтеграційний, операційний і творчий компоненти готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Цим компонентам відповідають планово-мотиваційний, когнітивно-конструктивний, рефлексивно-оцінювальний та дослідницько-творчий критерії. За цими критеріями виділено чотири рівні готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності – низький, достатній, середній та високий. Рівень сформованості готовності до професійної діяльності майбутнього агроінженера визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів вирішення професійних проблем.

Ключові слова: готовність, компоненти готовності, показники готовності, рівні готовності, інформаційно-освітнє середовище, інженерна підготовка.

У межах реформування системи освіти України значна увага приділяється якості підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей до професійної діяльності. Результатом підготовки майбутніх агроінженерів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища є готовність до неї. Проте структура, критерії, показники та рівні готовності як результату підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 208 “Агроінженерія” до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища потребують детального дослідження, обґрунтування й аналізу, адже ці аспекти залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті – визначити критерії, показники, рівні готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності в умовах відкритого інформаційно-освітнього середовища.

Оскільки зміст готовності неодмінно залежить від виду діяльності, звернемо нашу увагу лише на готовність майбутніх агроінженерів до професійної діяльності.

Поняття готовності та компонентів, що її формують, розглядав дослідник К. К. Платонов, який зазначив, що готовність до професійної діяльності – це результат трудового виховання, професійного навчання, психічної підготовки [1]. Учений Б. Г. Ананьєв вважає, що готовність людини до діяльності характеризується не лише її властивостями в той момент, коли діяльність відбувається [2]. Глибокий аналіз терміна, що розглядається, проведений науковцем З. Н. Курлянд, яка визначила готовність до діяльності як цілісну інтегровану якість особистості, що найбільш повно описує емоційну, когнітивну та вольову мобільність особи в момент включення в діяльність [4]. Аналіз результатів теоретичних і практичних досліджень із формування готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності дозволяє визначити готовність здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей до професійної діяльності як комплексний стан особистості, який будуватиметься на її моральних, професійних якостях, який забезпечує повноцінну здатність майбутнього агроінженера реалізовувати професійний підхід до діяльності за фахом, а також самовдосконалюватися протягом життя.

Готовність виникає в результаті досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб, об’єктивізації її предмета і способів взаємодії з ним. Професійна готовність перебуває в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність та стійкими настановами на працю. У педагогічних дослідженнях “готовність” розглядається як система компонентів, якостей особистості майбутнього фахівця, які забезпечують виконання ним функцій, адекватних потребам професійної діяльності [4]. Формування особистісної готовності потребує спеціально розробленої програми із застосуванням практичних вправ, націлених на вдосконалення всіх компонентів готовності майбутнього

спеціаліста. Компоненти готовності, на наш погляд, мають ознаки, які дозволяють виявити в майбутнього агроінженера наявність або відсутність кожного з компонентів готовності. Крім того, компоненти повинні бути задані в такому вигляді, щоб можна було виділити рівні готовності. “Академічний тлумачний словник української мови” визначає критерій як “підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило” [5]. Головний критерій набуття професійних знань – системність знань і системність мислення, які проявляються в тому, що здобувач вищої освіти здатний самостійно відновлювати відсутні ланки в системі знань за допомогою логічних міркувань [6].

У структурі готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності ми виділили чотири взаємопов’язані компоненти: мотиваційний, інтеграційний, операційний та творчий. У межах окреслених компонентів визначимо критерії, їхні показники, проаналізуємо поняття “критерій”.

Критерій готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності будемо розуміти як відповідність знань, умінь, навичок майбутніх агроінженерів і здатність до професійної діяльності. Показники відіграють важливу роль у процесі підготовки майбутніх агроінженерів до професійної діяльності. Вони виконують три функції:

1. У показниках інформація використовується в стислому вигляді. Від цього підвищується ефективність її використання, швидкість оброблення.
2. Оперування показниками додає обґрунтованості аналітичній роботі, характеризує чітку логіку, надає ефективні технології для формування готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності.
3. Показник є засобом стимулювання і мотивації ефективності професійної діяльності. На показниках будується система мотивації.

Розглянемо детальніше кожен із компонентів.

Мотиваційний компонент – це складник, який виражає свідоме ставлення майбутнього агроінженера до технологій його професійної підготовки і їхньої ролі у вирішенні актуальних проблем сучасного навчання. Мотиваційний компонент передбачає проектування стратегічних, тактичних і оперативних цілей майбутніх агроінженерів у професійній діяльності. Планово-мотиваційний критерій пов’язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів і особистих якостей майбутнього агроінженера щодо здійснення професійної діяльності.

Інтеграційний компонент передбачає наявність у майбутнього агроінженера знань про суть і специфіку, можливості використання інформаційно-освітнього середовища в професійній діяльності в поєднанні з певним рівнем розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки. Зазначений компонент об’єднує сукупність знань майбутнього агроінженера про суть і специфіку науки й освіти, технології, які використовуються в освіті та науці, їхні види й ознаки, а також комплекс умінь і навичок щодо застосування технологій у власній професійній діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань, тобто ширина, глибина, системність, стиль мислення, сформованість умінь і навичок майбутнього агроінженера. Сформованість інтеграційного компонента готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитися, тобто усвідомити норми, модель своєї професії, оцінити свої можливості.

Когнітивно-конструктивний критерій належить до пізнання та відтворення знань у професійній діяльності, удосконалення змісту освіти, поєднання навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища із практичним інженерним досвідом. У процесі професійної діяльності майбутнім агроінженерам потрібно не лише передавати знання, а й формувати вміння і навички їх застосування. Формування готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності має на меті вибудувати таку систему знань, забезпечити їх застосування в задалегідь передбачених межах, тобто в межах майбутньої професійної діяльності.

Операційний компонент – це сукупність систематизованих умінь щодо застосування сучасних інформаційних технологій для забезпечення найбільшої ефективності професійної діяльності. Не менш важливе вміння майбутнього агроінженера формулювати гіпотези, нестандартні ідеї, здатність до варіативності вирішення проблем, відтворення отриманих знань у масових відкритих дистанційних курсах у навчальному процесі та на практиці. Функції операційного компонента полягають у формуванні готовності майбутніх агроінженерів до продуктивної діяльності.

Операційна готовність майбутнього агроінженера до професійної діяльності проявляється через рефлексивно-оцінювальний критерій, який забезпечує вміння визначати найбільш ефективні прийоми і способи впровадження інновацій, майстерне володіння впроваджуваними технологіями, методиками тощо.

Творчий компонент передбачає здатність здобувачів вищої освіти до досконалого втілення творчих знахідок у професійній діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Цей компонент стосується спроможності здобувачів вищої освіти не тільки сприймати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні задуми, містить орієнтири духовної самореалізації особистості. Професійна діяльність відкриває широкі можливості для творчого пошуку агроінженерів, розвитку їхніх творчих здібностей. Така діяльність є співробітництвом викладача і здобувача вищої освіти в здобуванні знань і засвоєнні способів діяльності, формуванні продуктів власної професійної діяльності й апробації їх. Творчий компонент передбачає визначення етапів формування творчих здібностей здобувачів вищої освіти в процесі вивчення профільних дисциплін, визначення ефективних видів навчальних завдань.

Дослідницько-творчий критерій передбачає застосування спеціальних прийомів, методів стимуляції, активізації творчої діяльності, що досить поширене в організації творчості науковців, винахідників, раціоналізаторів.

Грунтуючись на характеристиці компонентів готовності до професійної діяльності, специфіці інноваційної інженерної діяльності, на кваліфікаційних вимогах до агроінженерів, а також на соціальному замовленні на сучасного конкурентоспроможного фахівця, ми розробили компоненти, критерії і показники готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища (таблиця 1).

Таблиця 1

**Критерії готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності
в умовах інформаційно-освітнього середовища**

Компонент	Критерій	Показники
Мотиваційний	А. Планово-мотиваційний	– вмотивованість майбутніх агроінженерів на професійну підготовку та закордонний досвід; – розуміння потреб в удосконаленні професійного напрямку аграрного сектора; – чітке формулювання мети та завдань професійної підготовки; – вмотивованість майбутніх агроінженерів на роботу в інформаційно-освітньому середовищі; – самостимулювання майбутніх агроінженерів щодо використання інструментів інформаційно-освітнього середовища під час професійної підготовки.
Інтеграційний	В. Когнітивно-конструктивний	– знання основних принципів поєднання навчального процесу майбутніх агроінженерів в аудиторії з навчанням в інформаційно-освітньому середовищі; – знання щодо поєднання інформації, отриманої в інформаційно-освітньому середовищі, та практики; – знання основних правил роботи в умовах інформаційно-освітнього середовища для поглиблення професійних навичок; – вміння користуватися технологічними інструментами інформаційно-освітнього середовища (мультимедійні презентації, онлайн-лекції, інтерактивні навчальні тренажери, тестові інтерактивні тренажери, онлайн-госларій, інтерактивні лабораторні роботи тощо) для отримання навичок професійної діяльності.
Операційний	С. Рефлексивно-оцінювальний	– уміння відтворювати отримані знання в навчальному процесі інформаційно-освітнього середовища та на практиці; – уміння здійснювати освітньо-наукові пошуки в умовах інформаційно-освітнього середовища; – уміння формувати аналітичні здібності та здатність поділитися набутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу на основі участі в комунікаційних заходах (форуми, вебінари, конференції, круглі столи) інформаційно-освітнього середовища; – уміння формувати продукти професійної діяльності – розробки, методики тощо; – уміння апробувати власні розробки та методики на всеукраїнському рівні (написання статей, тезисів та доповідей для участі у всеукраїнських онлайн-конференціях і семінарах).
Творчий	Д. Дослідницько-творчий	– систематичний моніторинг власного навчального процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища; – професійні пошуки в умовах інформаційно-освітнього середовища; – апробація власних розробок і методик на міжнародному рівні (написання статей, тезисів та доповідей для участі у міжнародних онлайн-конференціях та семінарах).

На основі визначених критеріїв та показників сформуємо рівні готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності. Поняття “рівень готовності” майбутніх агроінженерів до професійної діяльності будемо розуміти як ступінь підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 208 “Агроінженерія”, а також ступінь здатності до професійної діяльності.

Низький рівень готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності передбачає вміння розуміти сутність професійної діяльності. Майбутній агроінженер розуміє потреби в удосконаленні професійного напрямку. Має волю до подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод під час вирішення освітніх і наукових завдань, вмотивовує себе на самостійний вибір та повноцінне навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища, спрямованих на отримання навичок професійної діяльності. Знає основні принципи поєднання навчального процесу в аудиторії з навчанням в умовах інформаційно-освітнього середовища, чітко формулює мету та завдання професійної діяльності.

Середній рівень готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності передбачає все, чим володіє майбутній фахівець на низькому рівні, та знання основних принципів підбору інструментів інформаційно-освітнього середовища для поглиблення напрямів власних досліджень. Здобувач вищої освіти спеціальності 208 “Агроінженерія” володіє навичками самостійної професійної діяльності з відповідного

напряму й усвідомлює значущість отримуваних результатів для ефективної професійної діяльності. Уміє застосовувати отримані знання в умовах інформаційно-освітнього середовища в навчальному процесі та на практиці. Має почуття відповідальності за результати професійної діяльності. Майбутній агроінженер має впевненість в успіху досягнення цілей власних творчих розробок, методик. Вміє вести бібліографічну роботу, пошук інформації про професійні проекти в області агроінженерії із залученням сучасних інформаційних технологій.

Достатній рівень готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності означає, що сформовані всі ознаки середнього рівня, а також наявність самостимулювання до навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Здобувач вищої освіти спеціальності 208 “Агроінженерія” знає, як поєднувати навчальний процес в аудиторії з навчанням в умовах інформаційно-освітнього середовища. Майбутній агроінженер володіє навичками оформлення і подачі матеріалів за результатами наукового дослідження для участі в наукових конкурсах, грантах. Вміє формулювати і вирішувати завдання, що виникають під час професійної діяльності і потребують поглиблених професійних знань, здатний поділитися набутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища. Він вміє здійснювати систематичний моніторинг власного навчального процесу в зазначених умовах.

Високий рівень готовності майбутніх агроінженерів передбачає набуття чіткої вмотивованості на професійну підготовку й отримання закордонного досвіду. Студент бере участь у наукових конференціях, семінарах, публікує результати власної науково-дослідної роботи на всеукраїнському рівні. Він вміє отримувати задоволення від творчої роботи в процесі професійної діяльності. Усвідомлює необхідність безперервної самоосвіти, саморозвитку для успішної професійної діяльності. Знає, як органічно поєднати інформацію, вміє окреслити подальші перспективи. Має аналітичні здібності та здатний поділитися набутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища. Формує продукти професійної діяльності й апробує власні розробки та методики як на всеукраїнському, та і на міжнародному рівнях. Майбутній агроінженер вміє доводити результати наукового дослідження до розробок і впроваджувати їх у практику. Вміє використовувати електронні продукти і засоби навчання в процесі професійної діяльності. Він вдало мобілізує сили для вирішення професійних завдань. Рівень сформованості готовності до професійної діяльності майбутнього агроінженера визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів вирішення професійних проблем, відповідно до бачення майбутнім агроінженером проблематики його професійної діяльності, особистісних потреб та інтересів.

Висновки. Отже, визначивши зміст понять “критерій”, “показник”, “рівень”, можна виділити чотири рівні готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності, зокрема: низький, середній, достатній та високий. Кожен із цих рівнів має показники та критерії, які пояснюють набір знань, вмінь, навичок, якими володіє майбутній агроінженер. Готовність майбутнього агроінженера до професійної діяльності зумовлена індивідуальними особливостями, його потребами, що сприяє високій продуктивності його професійної діяльності, дозволяє застосовувати нестандартні методи, створювати порівняно новий продукт розумової діяльності.

Використана література:

1. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Львов : ЛГУ, 1986. – 338 с.
3. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи / З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2009. – 387 с.
4. Бацуровська І. В. Сутність показників, критеріїв та рівнів готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів / І. В. Бацуровська // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1 (12). – Херсон : Д. С. Грін, 2015. – Т. 2. – С. 11–15.
5. Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.classes.ru/all-ukrainian/dictionary-ukrainian-explanatory-term-94407.html>.
6. Акимов С. С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С. С. Акимов // Информационные технологии в образовании : VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. – Москва : Издательство СПбГУИТМО, 2005. – С. 85.

References:

1. Platonov K. K. Struktura i razvitielichnosti / K. K. Platonov. – Moskva : Nauka, 1986. – 254 s.
2. Anan'ev B. G. She lovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. – L'viv : LGU, 1986. – 338 s.
3. Kurlyand Z. N. Pedagogika vishchoi shkoli / Z. N. Kurlyand. – Kiiv : Znannya, 2009. – 387 s.
4. Bacurovs'ka I. V. Sutnist' pokaznikov, kriteriiv ta rivniv gotovnosti magistriv doosvitn'o-naukovoi diyal'nosti v umovah masovih vidkritih distancijnih kursiv / I. V. Bacurovs'ka // Aktual'ni problem derzhavnogo upravlinnya, pedagogiki ta psihologii: zbirnik naukovih prac “Hersonskogo nacional'nogo tekhnichnogo universitetu. – Vip. 1 (12). – Kherson : Grin' D. S., 2015. – T. 2. – S. 11–15.
5. Tlumachnij slovník ukraíns'koi movi [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.classes.ru/all-ukrainian/dictionary-ukrainian-explanatory-term-94407.html>
6. Akimov S. S. Gotovnost' bakalavrov tekhnologicheskogo obrazovaniya k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti / S. S. Akimov // Informacionnye tekhnologii v obrazovanii : VIII otkrytaya nauchno-prakticheskaya konferenciya studentov i aspirantov. – Moskva : Izdatel'stvo SPbGUITMO, 2005. – S. 85.

Доценко Н. А. Критерии, показатели и уровни готовности будущих агроинженеров к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды

В статье рассмотрены критерии, показатели и уровни готовности будущих агроинженеров к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды. В ходе исследования выделены мотивационный, интеграционный, операционный и творческий компоненты готовности будущих агроинженеров к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды. Этим компонентам соответствуют планово-мотивационный, когнитивно-конструктивный, рефлексивно-оценочный и опытно-творческий критерии. По этим критериям выделены четыре уровня готовности будущих агроинженеров к профессиональной деятельности – низкий, достаточный, средний и высокий. Уровень сформированности готовности к профессиональной деятельности будущего агроинженера определяют по объему его знаний, которые являются необходимым условием анализа и выбора оптимальных способов решения профессиональных проблем.

Ключевые слова: готовность, компоненты готовности, показатели готовности, уровни готовности, информационно-образовательная среда, инженерная подготовка.

Dotsenko N. A. Criteria, indicators and levels of readiness of future agricultural engineers for professional activity in the conditions of the informational and educational environment

In the article it is considered the criteria, indicators and levels of readiness of future agricultural engineers for professional activity in the conditions of informational and educational environment. There were highlighted the motivation, integration, operational and creative components of the future agricultural engineers preparation for professional activity in the conditions of the informational and educational environment. The se components are consistent with the planning-motivational, cognitive-constructive, reflexive-evaluational and researching-creative criteria. According to the se criteria, there were described four levels of readiness of future agricultural engineers for professional activity – low, sufficient, average and high. The level of formation of readiness for the professional activity of the future agricultural engineers is determined by the amount of the knowledge, which is a prerequisite for analysis and the choice of the best ways to solve professional problems.

Key words: readiness, components of readiness, readiness indicators, levels of readiness, informational and educational environment, engineering training.

УДК 37.013:374(477)19

Дяков І. В.

**НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ
В КОНТЕКСТІ ПОГЛЯДІВ СОФІЇ РУСОВОЇ**

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз поглядів Софії Русової щодо національного виховання особистості крізь призму сучасності. Оцінюється просвітницька і виховна діяльність педагога в галузі шкільного навчання. Окреслено завдання сучасного виховання, яке є складним, багатограним і всеохопним. Характеризуються основні підходи С. Русової до національного виховання особистості в школі, які можуть забезпечити вільний, гармонійний та всесторонній розвиток учнів. Аналізуються погляди просвітительки щодо шляхів і засобів здійснення національного виховання. Висвітлюється зміст поняття “нове виховання”, яке Софія Федорівна ввела в педагогіку. Доводиться його необхідність потребам та інтересам нації. Подається суть національного виховання як єдність різних його складників, а саме: виховання в родині, громаді, закладах освіти, які, на думку педагога, суттєво доповнюють одне одного, дають змогу вільного заняття улюбленою справою, розширюють можливості спілкування, входження в соціум.

Ключові слова: Софія Русова, педагогічна спадщина, національна українська школа, “нове виховання”, національне виховання, національна свідомість, соціальне виховання, виховання особистості.

Однією з концептуальних засад Нової української школи є виховання особистості з українською ідентичністю, відповідальною за себе та за розвиток добробуту країни. Для вирішення таких завдань необхідно створити відповідне освітнє середовище й розгорнути в ньому виховання як ціннісно орієнтований, наскрізний процес, в якому учні набувають соціального досвіду, успадковують духовні надбання українського народу, розвивають почуття відповідальності за себе, громаду, свою державу.

У цьому контексті цікавий досвід виховання особистості в різних освітніх системах минулого, зокрема в поглядах Софії Русової щодо національного виховання.

У дослідженні педагогічної спадщини С. Русової (В. Бугрій, О. Джус, Н. Маліновської, Н. Опанасенко, І. Пінчук, Г. Пустовіт, О. Пшеврацької, О. Пеньковець, В. Сергєєвої, М. Соловея, О. Таран, О. Фролової) виділяємо: філософсько-педагогічні погляди й освітню діяльність С. Русової; проблеми дошкільного виховання; методику використання лінгводидактичних ідей у навчанні дошкільників; психолого-педагогічні засади організації дошкільного виховання; зміст і форми краєзнавчої роботи як засобу виховання особистості, проблеми дидактики; творчу спадщину періоду еміграції, проблеми позашкільної освіти і виховання.

Актуальними, на нашу думку, є аналіз та інтерпретація поглядів С. Русової щодо виховання особистості в умовах становлення сучасної школи.

Мета статті – визначити шляхи та засоби здійснення національного виховання в контексті поглядів Софії Русової в умовах становлення сучасної школи.

Відповідно до концепції Нової української школи, завдання сучасного виховання є складними, багатограничними і всеохопними. Виховний процес розглядається невід’ємним складником освіти, орієнтується на загальнолюдські та соціально-політичні цінності. Йдеться про формування української ідентичності, сильного характеру, виховання патріотизму, соціальної ініціативи на основі комплексної діяльності, яка включає партнерську взаємодію сім’ї, громадськості, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо підготовки молодого покоління до активної самостійної діяльності.

У цьому ключі актуальною є позиція Софії Русової щодо цілісної, завершеної системи виховання, яка охоплює всі сфери життя дитини: сім’ю, суспільство, школу й позашкілля.

Педагог усвідомлювала велике значення освіти, науки й культури в інтелектуальному розвитку нації, оскільки саме розбудова власної національної школи й системи освіти може сприяти самовизначеності українського народу і його визнанню у світі.

С. Русова переконувала, що перші моральні почуття в дитини виникають у сім’ї, їх викликають її батьки, рідні, близькі, що підходять до її колиски, колишать, купають дитину, граються з нею. Турбота, ласка з боку рідних, радість, яка оточує дитину в здоровій, згуртованій сім’ї, виховують у дітей перші почуття симпатії, любові та пошани до батьків, дідусів і бабусь, братів, сестер, породжують прагнення спілкуватися з ними, а згодом і піклуватися про них. Приклад батьків, старших членів сім’ї стає для дитини тим животворним джерелом, з якого поступово виростає почуття любові до людей, до свого рідного краю, народу, своєї Батьківщини. Виховання, започатковане в сім’ї, дитячому садку, як підкреслювала С. Русова, “<...> повинно продовжуватися в школі і сформувати людину із широким розумінням своїх громадських обов’язків, з незалежним, високо розвиненим розумом, братерським почуттям до людей, людину, здатну до праці, таку людину, яка ні при яких обставинах не заломиться морально і приведе в життя свою незалежну думку” [2, с. 100].

Проблема національного виховання стала наскрізною в більшості праць Софії Русової. Вона стверджувала, що свідомо дитина може вирости лише в національній українській школі, де переважають такі предмети, як: мова, література, історія, географія свого народу. Програма шкільного навчання обов’язково має містити вивчення різних галузей мистецтва. Школу варто оформляти в національному стилі: вишиванки, портрети, народні інструменти, вертепи, гончарство тощо.

В умовах сучасних суспільно-політичних викликів надважливим завданням школи є формування української ідентичності. У цьому контексті переконливою є думка С. Русової, що нація народжується серед рідної мови, пісні, на рідному ґрунті.

Ця проблема є важливою в умовах сьогодення. Водночас немає її однозначного вирішення, оскільки українська людність має різну ментальність і сприйняття України як рідної землі, як держави. Тому й думка С. Русової про необхідність враховувати у виховній роботі українську ментальність, народні традиції, соціальний досвід і взагалі природне й соціальне оточення є слушною.

Велику виховну роль відводила Софія Федорівна книгам, оскільки саме вони, вважала вона, можуть викликати в дітей різні почуття до оточення, привчають до краси, добра, правди, вчать бути свідомими та вірними громадянами своєї країни. Тому педагог висувала вимоги до дитячих книжок, наголошувала на тому, що вони повинні бути правдивими, сучасними, простими та доступними для дітей, написаними рідною мовою.

Водночас із формуванням у дітей національної свідомості в них виховуються глибокі патріотичні почуття, пориви, прагнення, що стимулюють пізнавати й берегти матеріальні й духовні цінності, результати праці попередніх поколінь.

Родинне виховання має доповнити громадське і роль батьків передавати дитину особі, що має спеціальну підготовку в справі виховання. Лише за таких умов між дитиною й педагогом складуться відносини, що ґрунтуються на повазі, любові і дружбі.

Сучасна школа повинна створювати умови для формування знань та вмінь, взаємопов’язаних із ціннісними орієнтаціями учня, для успішної самореалізації в житті. Актуальним у цьому ключі є думка С. Русової про те, що школа має привчати до самостійності дітей, враховуючи їхні індивідуальні та вікові особливості, умови середовища, в якому перебувають діти, та особливості організації педагогічного процесу.

Рідна школа, переконана С. Русова, зможе розкрити всі природні задатки, але за умови, якщо виховання буде індивідуальним, близьким для дитини, національним, вільним, незалежним від певних вимог, на ґрунті громадської організації.

Розкриваючи основні засади і шляхи розвитку школи й освіти в Україні, С. Русова підкреслювала, що “<...> підвалинами націоналізації школи бувають завше два начала: безпосередня націоналізація педагогічних засобів виховання й навчання, цебто – рідна мова викладу і зміна програми з тенденцією ввести ті науки, які забезпечують формування національної свідомості, – історію та географію рідного краю й народного мистецтва – музику, співи, орнаментику. Друга підвалина національної школи – це єднання її з лодом, бо школа вже не стоїть самостійно, мов острів серед села, мов відокремлена від села фортеця русифікації, пригноблення людності, а весело одчиняє двері й вікна селянському життю, це центр освіти на селі, центр не

тільки морального, а й політичного виховання, політичної не в розумінні діяльності тієї або другої партії, а політично-громадського виховання, без якого не розвиватиметься нове життя” [3, с. 103–104].

Взагалі Софія Русова переконувала, що діяльна школа – це школа життя, яка не тільки задовольняє всі потреби самої дитини, а школа, що йде назустріч загальному життю тієї чи іншої громади (місцевості – С. Русова), готує дитину до правдивого життя, освіченого, наукового, збудованого свідомою працею, на використанні всіх досягнень науки й суспільного прогресу.

Велике значення в розбудові такої школи мають партнерські відносини громади і школи, школи й родини, учителя й учнів. Усвідомлюючи це, С. Русова наголошувала на тому, що таку школу можна розбудувати “<...> при спільних зусиллях учителя та учнів, і з такої школи вийдуть люди, для яких і слова, й рука будуть однаково правдивим знаряддям для чесної, корисної для громадянства роботи” [4, с. 133].

Виховання, за переконанням Софії Федорівни, – це поступовий перехід до розуміння щораз ширших, громадських організацій – родина, школа, громадськість, народ, держава, людство. Їй особлива роль у них відводиться вихователям, учителям, тому вони повинні мати повну довіру у своїх вихованців. Вирішального значення С. Русова надавала загальнокультурній і професійній, особливо психологічній підготовці вихователя і вчителя, який розуміє, що виховання є творчим процесом, однак його фундаментом є наука – закони психології, фізіології, педагогіки [1, с. 10].

Софія Федорівна Русова вводить у педагогіку поняття “нове виховання”, яке передбачає націоналізацію освіти, індивідуалізацію, соціалізацію з опорою на працю, саме ці умови забезпечать необхідне виховання. “Нове виховання” передусім повинно відповідати потребам та інтересам нації. Таке виховання веде до розумового та морального розвитку дитини, воно формує національну свідомість і гідність. Тільки в цьому разі “нове виховання” може забезпечити повну демократизацію освіти. У контексті ж сучасності нові підходи до виховання мають сприяти формуванню ціннісного ставлення до громади, українського народу, Батьківщини, держави, світової спільноти.

Це важливе надзавдання не можна сформулювати лише засобами навчання. Насправді це широкий соціалізаційний процес. Тому Софія Русова, розглядаючи школу як основний інститут виховання, свого часу наголошувала на важливості різних форм позашкільної роботи.

Різноманітні враження від життя, вплив тих або інших умов життя дуже часто відбиваються на дитині ще більше, ніж формальне шкільне навчання. Хто не знає, як впливають на нас часті відвідування театру, хто з нас не переживав захоплення від тих чи інших книг. Яка-небудь мандрівка в чужі краї теж інший раз цілком змінювала напрям наших думок. У народних мас також були з давнього часу певні засоби позашкільної освіти, які у всякі часи підтримували його інтелектуальні інтереси: обік зі школою існувала церква – колись єдине джерело краси й ідеального настрою; люди йшли в церкву, дивилися на ікони, слухали спів і віддавалися більш-менш високим думкам. У церквах наших лунало могутнє слово талановитих промовців, проповіді їхні, їхнє навчання, “слова слухались із великою увагою, і вони співали перші цілком популярні зразки нашої літературної мови” [6, с. 145].

Виховання та формування особистості може забезпечити правильно організована краєзнавча робота.

Ідеї Софії Русової виховують національно свідомих, патріотичних, моральних та освічених громадян своєї країни, тому що саме вони зможуть розбудувати національну школу в незалежній Україні. З огляду на велике значення екскурсій, при департаменті позашкільної освіти відкрито екскурсійний відділ, мета якого – розвивати систему національного виховання, а головним засобом є українознавство, різні форми роботи в цьому напрямі.

Як переконувала просвітителька, “<...> на екскурсіях виразніше виступає індивідуальність учнів, відносини з учителем стають більш щирими: треба навчити учнів робити колекції і самим збирати та впорядковувати музеї. Такий засіб викликає самостійну думку, навчає працювати активно; він ставить учневі живі завдання. Цей метод треба вживати і для навчання рідної мови й лічби, усе навчання повинно бути доконче зв’язане із життям, треба розвинути розум так, щоб діти і потроху навчилися оцінювати вагу різних життєвих з’явищ, дати їм силу боротися за життя, завойовувати його, тоді не буде такого тікання із села, яке ми тепер бачимо. Треба поруч із наукою давати й виховання” [5, с. 42].

С. Русова не визнавала альтернативи національному вихованню, оскільки була впевнена, що тільки національне виховання може забезпечити кожній нації найширшу демократизацію освіти. Рідна українська школа, дитячий садок, позашкільний заклад, на її думку, є першою політичною й соціально-педагогічною вимогою кожного народу.

Розкриваючи питання виховання, Софія Русова стверджує, що основним завданням має бути пробудження в дитини бажання до самонавчання. У вихованні треба враховувати психологічні, соціальні, індивідуальні, культурні й етнографічні особливості, і вкотре вона доводить важливість національного виховання, оскільки саме його вважає основою. Педагог подає також конкретні поради щодо національного виховання, яке обов’язково має ґрунтуватися на рідній материнській мові, віршах, оповіданнях, казках, піснях; оформлення побуту обов’язково має включати елементи народності, вона стверджує, що у вихованні потрібно використовувати всі свої національні скарби. Обґрунтовує С. Русова і вимоги до вихователів, які насамперед повинні любити дітей, бути добрими, чуйними, відповідальними, освіченими, спокійними та, що не менш важливо, фізично здоровими.

Висновки. Думки С. Русової щодо національного виховання та навчання пронизують більшість її праць. Дослідження наукової спадщини С. Русової вказує на те, що її праці мають великий ідейний потенціал, необхідний для вирішення проблеми виховання особистості в сучасній школі. На її переконання, системність дій є найважливішою умовою національного виховання, яке обов'язково має ґрунтуватися на рідній материнській мові, віршах, оповіданнях, казках, піснях; оформлення побуту обов'язково має включати елементи народності. Педагог стверджує, що у вихованні треба використовувати всі свої національні скарби.

Педагогічний доробок просвітительки щодо національного виховання розглядається як єдність різних його складників, а саме: виховання в родині, громаді, закладах освіти. Наголошувала педагог і на тому, що на формування національної свідомості впливають такі чинники: школа, що має бути щонайбільш наближена до потреб та інтересів народу; навчання, що здійснюється виключно рідною мовою й передбачає обов'язкове вивчення історії, мистецтва, використання кращих звичаїв і традицій українського народу.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні педагогічних поглядів Софії Русової щодо виховання особистості в системі позашкільної освіти.

Використана література:

1. Гураш Л. Дитячий садок – осередок національного виховання / Л. Гураш // Дитячий садок. – 2010. – № 35 (563). – С. 10–11.
2. Дорошенко Н. Софія Русова як педагог (з нагоди 80-ліття уродин) / Н. Дорошенко // Софія Русова і Галичина : збірник статей, матеріалів. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 96–102.
3. Зайченко І. Педагогічна концепція С. Ф. Русової : [навч. посіб. для студ. пед. спец. вузів] / І. Зайченко ; передм. М. Ярмаченка. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – Чернігів : ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2000. – 234 с.
4. Коваленко Є. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. Коваленко ; за ред. Є. Коваленко, І. Пінчук. – Ніжин : НДПІ, 1998. – 214 с.
5. Русова С. Загально-земський з'їзд у справах народної освіти / С. Русова // Світло. – 1911. – Кн. 1. – С. 33–52.
6. Софія Русова : з маловідомого і невідомого / упоряд. : О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2006. – Ч. 1 : “Несторка української педагогічної літератури...”. – 456 с.

References:

1. Hurash L. Dytiachyisadok – oseredoknatsionalnohovykhovannia (Kindergarten – CenterofNationalUpbrining), Dytiachyisadok, 2010, Issue 35 (563), pp. 10–11.
2. Doroshenko N. Sofiia Rusova yak pedahoh (z nahody 80-littia urodyu) (Sofiia Rusova as a Pedagogue (on the Occasion of the 80th Birthday)), Sofiia Rusova i Halychyna, Ivano-Frankivsk, 1996, pp. 96–102.
3. Zaichenko I. V. Pedahohichna kontseptsiia S. F. Rusovoi (Pedagogical Conception of S.F.Rusova), Chernihiv, ChDPU im. T. H. Shevchenka, 2000, 234 p.
4. Kovalenko Ye. I. Osvitnia diialnist i pedahohichni pohliady S. Rusovoi (Educational Activity and Pedagogical Views of S. Rusova), Nizhyn, NDPI, 1998, 214 p.
5. Rusova S. F. Zahalno-zemskiy z'izd u spravakh narodnoi osvity (General Country Council Congress on Business of People's Education), Svitlo, 1911, Book 1, pp. 33–52.
6. Sofiia Rusova: Z malovidomoho i nevidomoho / edited by O. Dzhus, Z. Nahachevska (Sofiia Rusova: from Little Known and Unknown), Ivano-Frankivsk, Hostynets, 2006, Part 1, 456 p.

Дяков И. В. Национальное воспитание личности в современной школе в контексте взглядов Софии Русовой

В статье осуществлён историко-педагогический анализ взглядов Софии Русовой на национальное воспитание личности через призму современности. Оценивается просветительская и воспитательная деятельность педагога в области школьного обучения. Определены задачи современного воспитания, которое является сложным, многогранным и всеобъемлющим. Характеризуются основные подходы С. Русовой к национальному воспитанию личности в школе, которые могут обеспечить свободное, гармоничное и всестороннее развитие учащихся. Анализируются взгляды просветительницы на пути и средства осуществления национального воспитания. Освещается содержание понятия “новое воспитание”, которое София Фёдоровна ввела в педагогику. Подается суть национального воспитания как единство различных его составляющих, а именно: воспитание в семье, общине, учебных заведениях, которые, по мнению педагога, существенно дополняют друг друга, дают возможность свободного занятия любимым делом, расширяют возможности общения, вхождение в социум. Обосновывается современность педагогического наследия С. Русовой для развития нынешней системы школьного образования.

Ключевые слова: *София Русова, педагогическое наследие, национальная украинская школа, “новое воспитание”, национальное воспитание, национальное сознание, социальное воспитание, воспитание личности.*

Dyakov I. V. National educating of a person in a modern school in the context of the views of Sofia Rusova

The article gives the historical and pedagogical analysis of Sofia Rusova's views on education of a person through the prism of the modernity. The author evaluates her ideas of enlightenment and educational activities in the field of school education and examines the problem of relationship of the educator's heritage with modern school teaching. S. Rusova's scientific heritage is investigated, it is the heritage that contains significant ideological capacity for solving problems of national education. Analyzed the views of the educator on the ways and means of national education. The meaning of the concept “new education” is revealed, it is the concept that Sofia Rusova introduced in pedagogy and it is necessary for needs and interests of the nation. The essence of education is shown as the unity of its various components, namely: education in the family, community, educational institutions, which, according to the educator, essentially complement one another; allow to do freely things that one loves, increasing communication, participation in society. The author grounds the modernity of Rusova's educational heritage in the building of current school system.

Key words: *Sofia Rusova, pedagogical inheritance, national Ukrainian school, “new education”, national education, national consciousness, social education, upbringing of person.*

УДК 371.(477.87)

Жорова І. Я.

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено висвітленню основних тенденцій розвитку шкільної гуманітарної освіти України на початку ХХ століття. У процесі дослідження виявлено, що до Жовтневої революції зміст шкільної гуманітарної освіти мав релігійний характер, навчальний процес здійснювався на основі використання книжково-схоластичних методів навчання у формі зазубрювання напам'ять, списування з книг, бездумного читання церковної літератури.

Розвиток шкільної гуманітарної освіти набув нового імпульсу з відокремлення школи від релігії та запровадженням обов'язкового вивчення низки гуманітарних дисциплін. Як свідчить аналіз архівних документів, тенденцією періоду початку ХХ століття стала українізація школи. Однак культурне відродження української нації, зокрема й запровадження викладання українською мовою, ускладнювалося недостатнім матеріально-технічним, методичним, а також кадровим забезпеченням навчально-виховного процесу.

Ключові слова: шкільна гуманітарна освіта, українізація школи, реформування освіти, організаційні засади шкільної освіти.

У різні історичні періоди суспільно-політичні, економічні й культурні чинники ставали підґрунтям реформ в освітній галузі країни. Тому становлення та розвиток української державності характеризується значними перетвореннями, що відбуваються в усіх сферах життя, зокрема й в освіті.

Основною ланкою національної системи освіти є заклад загальної середньої освіти. Саме в школі формуються особистість і її світоглядні орієнтири, громадянська позиція та моральні якості. Концепція Нової української школи визначає низку ключових компетентностей, що мають бути сформовані в учнів. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати й розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно та письмово, критично мислити, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння розв'язувати проблеми, оцінювати ризики та ухвалювати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність співпрацювати в команді [4].

Стратегічні завдання загальної середньої освіти актуалізують значення її гуманітарного складника, що містить значний потенціал і є індикатором культурно-освітнього рівня суспільства.

Проблеми історії педагогіки, загальні основи та окремі аспекти розкрито в науковому доробку Л. Д. Березівської, Т. К. Завгородньої, В. В. Кузьменка, С. М. Лободи, Н. В. Слюсаренко, О. В. Сухомлинської та інших авторів. На сучасному етапі значно підвищився інтерес до дослідження проблеми гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу, що знайшли своє відображення в науковому доробку багатьох учених, зокрема І. Д. Беха, В. М. Галузинського, С. У. Гончаренка, М. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, М. І. Романенка, О. Г. Романовського, В. А. Семиченка та інших.

Мета статті – розкрити тенденції розвитку шкільної гуманітарної освіти України на початку ХХ століття.

У ретроспективно-педагогічних дослідженнях останніх років простежується тенденція, що полягає в зусиллях дослідників синтезувати загальні закономірності історико-педагогічної реальності та вивчення окремих педагогічних феноменів минулого. Позитивними є спроби концептуалізації історико-педагогічного процесу, які дають можливість побачити різні виміри (соціокультурний, аксіологічний, антропологічний, етичний, естетичний тощо) багатогранної педагогічної спадщини минулого.

Використання цієї дослідницької стратегії дає змогу акцентувати увагу на соціокультурних обставинах, детермінантах, умовах, рушійних силах розвитку педагогічного простору, зокрема, шкільної освіти. Такий вимір історичного пошуку відкриває можливості системного осмислення сутності педагогічних феноменів минулого з урахуванням загальнокультурних і цивілізаційних обставин, загальних умов та чинників впливу на освіту.

Упродовж ХХ століття в розвитку вітчизняної школи були періоди активізації, зниження уваги й занепаду в різних напрямках освіти.

Як свідчать результати досліджень С. Т. Томашівського, перше десятиліття ХХ століття було позначене домінуванням питання шкільної освіти. Соціально-економічні реалії Російської імперії на початку ХХ століття зумовлюють пошуки царату щодо реформування системи шкільної освіти. Зокрема, було розроблено низку проектів документів з урахуванням громадсько-педагогічної думки («Устав гімназій и прогимназій», «Устав реальних училищ», «Основные положения организации общеобразовательной школы», «Положение о мужских гимназиях и прогимназиях»).

У цей час на теренах України за кількісною ознакою найбільш масовими були нижчі загальноосвітні заклади, серед яких вирізняли такі типи: церковнопарафіяльні школи, початкові народні училища, повітові й міські училища, школи грамоти. У 1903 році таких шкіл функціонувало близько 88 тисяч, з них 79 – у сільській місцевості. Початкові школи поділяли на школи першого (однокласні навчальні заклади з трирічним терміном навчання, школи грамоти, церковнопарафіяльні школи, народні училища відомства Міністерства народної освіти тощо), другого (двокласні училища, а саме міністерські зразкові училища, двокласні церковнопарафіяльні школи та частина парафіяльних училищ) і третього (багатокласні училища, а саме міські й повітові) рівнів.

Аналіз архівних документів свідчить про те, що «Орієнтовні програми предметів, які викладаються в початкових народних училищах відомства Міністерства народної освіти» спрямовували педагогічну діяльність учителя на використання книжково-схоластичних методів навчання та визначали як основні форми роботи з учнями зазубрювання напам'ять, списування з книг, бездумне читання релігійної літератури [2, с. 111].

Викладання російської мови в міських училищах зводилося до чотирьох основних видів: пояснювального читання, вивчення граматики, письмових вправ, церковнослов'янського читання. Викладання російської мови мало на меті стимулювання в дітей любові до рідної мови, розвиток у них логічного мислення, збагачення їхньої мови новими словами й висловами, а також формування вміння висловлювати свої думки. При цьому в першому та другому класі переважали зразки розповідної й описової форми. У другому класі давався більш ґрунтовний звіт про зміст і форми матеріалу, який читали учні. Зокрема, учні на зразках ознайомилися з основними видами літературних творів та з образними висловленнями, наведеними в них. У першому й другому класах зверталася увага на предметний і логічний аналіз творів, що вивчаються, на вміння формувати основну думку та вміння зробити зв'язний переказ. Вивчення граматики мало на меті стимулювання пізнання своєї мови, свідоме оволодіння нею та правильний правопис [2, с. 114].

Варто зазначити, що зміст шкільної початкової освіти в різних типах закладів узгоджувався за рахунок тотожності навчального курсу однокласної школи та першого класу двокласних училищ, що давало можливість продовжувати навчання без дублювання змісту освіти. Натомість продовжувати навчання в середній школі могли тільки випускники повітових училищ.

Широкого поширення в цей час набули земські училища (однокласні з терміном навчання в 3 роки та двокласні з терміном навчання не менше 3 років). У цих школах вивчали дещо інші предмети, ніж у міських училищах. У них, як і в інших закладах, розташованих на українських землях, вивчали не рідну, а російську та церковнослов'янську мови [2, с. 119].

У сільській місцевості переважали однокласні та двокласні училища, у яких вивчення шкільних предметів визначало такі пріоритети: читання релігійних книг у школі створювало можливість для самостійного прочитання й рефлексії; вивчення церковнослов'янської мови давало змогу читати й розуміти церковні проповіді; вивчення російської мови давало можливість краще зрозуміти мову книжок та освічених людей, що стимулювало розумовий розвиток і розширювало кругозір [2, с. 122].

Після початкової школи учні могли продовжувати навчання в гімназіях та прогімназіях. Щодо викладання гуманітарного циклу дисциплін варто зазначити, що, наприклад, у чоловічих гімназіях навчальним планом передбачалося вивчення декількох мов, серед яких пріоритетною була латинська як міжнародна мова науки [2, с. 127].

Через соціально-економічні й суспільно-політичні зміни, вимоги громадсько-педагогічного руху, зокрема національного, як реакції суспільства на стан шкільної освіти Міністерство народної освіти в 1904–1914 роках робило спроби оновити її в межах самодержавної політики, водночас намагаючись урахувувати громадську думку [1].

До Жовтневої революції Україна була напівколонією самодержавної Росії, цей період позначений гальмуванням розвитку мови й культури українського народу. У 1914–1915 навчальному році в Україні було 18 775 початкових шкіл, у яких навчалися 1,5 млн дітей. Жодної державної школи з українською мовою викладання не було [3, с. 29].

Процеси перебудови української школи після Лютневої революції (1917 року) позначені оновленням змісту загальної освіти, що визначається декретами Уряду республіки від 22 січня 1919 року «Про відокремлення церкви від держави і шкіл від церкви» та від 25 січня 1919 року «Про передання всіх навчальних закладів у відання Наркомосу». Відповідно до положень, визначених у документах, заклади освіти переводилися у відання Народного комісаріату освіти. Духовні училища й семінарії масово перепрофілювалися в загальноосвітні школи. Важливою тенденцією цього періоду стало виключення з навчальних планів таких дисциплін, як «Закон Божий», «церковнослов'янська мова», «церковна історія», «церковний спів», «давні мови» [2].

У 1920-х роках зроблено перші спроби політехнізації школи, тобто поєднання навчання з виробничою працею. Зазнала змін також організація шкільної освіти, зокрема, її структура: дитячі комуни (дитячі садки й майданчики) відвідували діти у віці від 4 до 8 років; перший концентр семирічної трудової школи – діти від 8 до 12 років; другий концентр семирічної трудової школи – діти від 12 до 15 років; професійна школа – навчання після 15 років. Саме така система навчання стала основою для відповідних змін в інших типах навчальних закладів, що мали більш високий рівень підготовки школярів, і негативно вплинула в подальшому на результати навчання [2].

Варто зазначити, що зміст освіти визначався місцевими органами влади, оскільки до 1920 року не було відповідних документів Народного комісаріату освіти щодо регламентації діяльності шкіл і навчальних програм. Зміни до навчальних планів та програм почали вносити відповідно до постанов «Про заборону викладання «Закону Божого», церковної історії, церковнослов'янської мови, церковних співів» (від 12 лютого 1919 року), «Про викладання окремих дисциплін» (від 16 травня 1919 року) та Положення про єдину трудову школу (від 1 квітня 1919 року) [2].

Важливе значення щодо розвитку шкільної гуманітарної освіти мала Постанова Народного комісаріату освіти УСРР «Про обов'язкове вивчення в школах місцевої мови, а також історії й географії України» від 9 березня 1919 року, згідно з якою російська мова вивчалася за новим правописом, вводилися як обов'язкові в обох ступенях

предмети «українська мова», «українська література», «історія» та «географія України». У школах I ступеня вивчалися також російська мова й література, історія, природознавство, математика, географія, Радянська Конституція, іноземна мова, ручна праця, малювання, ліплення, співи й музика, фізичні вправи, у школах II ступеня – російська мова та література, математика (арифметика, алгебра, геометрія), історія, історія соціалізму, Радянська Конституція, політична економія, соціологія, історія праці й робітничого руху, географія, природознавство, фізика, хімія, іноземні мови, ручна праця, малювання й креслення, історія мистецтва, співи та музика, фізичні вправи тощо.

Поряд з оновленням змісту освіти в цей період розпочато активні пошуки ефективних форм і методів навчання. Зокрема, у багатьох середніх школах запроваджується лекційна система викладання, більше уваги приділяється самостійній роботі учнів на уроках, застосуванню набутих знань на практиці. Також більше уваги приділялося перекладам, самостійному виконанню писемних вправ і творів, написанню листів, ознайомленню зі зразками різних прохань, заяв тощо. Практикувалися диспути з літератури [3, с. 36–40].

Важливою тенденцією цього періоду стало зростання кількості шкіл з українською мовою навчання, що було зумовлено Постановою РНК УРСР «Про введення української мови в школах і в радянських установах» від 21 вересня 1920 року. Так, наприклад, у Волинській губернії було 72,4 % шкіл з українською мовою навчання [3, с. 45].

У 1920–1921 навчальному році школи працювали за навчальними планами й програмами, розробленими губернськими та повітовими відділами народної освіти. Значно поліпшилося в цей час викладання гуманітарних предметів. Водночас у змісті таких предметів, як українська література та історія, були помилки буржуазно-націоналістичного характеру.

Варто зазначити також активізацію пошуків щодо ефективних методів навчання й засобів активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності. З метою стимулювання самостійної регуляції навчання учнів у багатьох школах запроваджувалися так звані «самостійні уроки мислення», особливі «годинні уроки», на яких учні ставили запитання та отримували відповіді. Активні вчителі застосовували в навчальному процесі унаочнення, практикували лабораторні досліди, виготовляли прилади тощо. Широкого поширення набуло проведення екскурсій, під час яких учні збирали колекції [3].

Варто зазначити, що негативний вплив на розвиток шкільної гуманітарної освіти мала інтервенція Антанти, за часів якої було відновлено дореволюційні навчальні плани й програми, вивчення «Закону Божого», старого правопису. Викладання українознавства було скасоване, «малоросійську» мову й літературу оголошено необов'язковими для вивчення [3, с. 39].

Завершення громадянської війни та іноземної інтервенції по-новому актуалізувало питання розвитку освіти, зокрема, одним із пріоритетних завдань в умовах мирного часу було визначено необхідність підвищення рівня культури трудящих задля відбудови народного господарства та економіки. Зокрема, у листопаді 1922 року Президією ВУЦВК було затверджено Кодекс законів про народну освіту в УРСР, у якому визначено такі основні тези:

- виховання й освіта молодого покоління та всього трудового населення, організація наукової праці здійснюється через Народний комісаріат освіти;
- метою радянського виховання й освіти є звільнення від духовного рабства, розвиток самосвідомості та створення нового покоління людей із психологією колективізму, з твердою волею, необхідною кваліфікацією та матеріалістичним світоглядом;
- усі заходи з виховання й освіти мають бути узгоджені з основними завданнями соціалістичної революції та мати тісний зв'язок із народним господарством;
- в основу побудови виховних і культурно-освітніх закладів мають бути покладені трудовий процес, різноманітність життєвих потреб, практика, спрямована на зміну навколишнього світу [3, с. 50].

Серед новацій 1920-х років варто назвати те, що в 1922 році вперше було розроблено комплексні програми Державної наукової ради Народного комісаріату освіти РРФСР, які зі змінами почали використовувати також у початкових школах УРСР. Комплексні програми рекомендували вивчати в школі не окремі предмети, а явища життя. Учні набували поверхових знань і вмій із рідної мови, що формувалися під час вивчення комплексу та на його матеріалі [3, с. 61].

Найважливішими теоретичними й практичними результатами реформи в цей період стали такі процеси: розроблення концепції шкільної системи освіти як системи соціального виховання в межах радянської парадигми, що змінювалася, її втілення в основоположних освітніх документах (Декларації Народного комісаріату освіти УСРР «Про соціальне виховання дітей» 1920 року, Кодексі законів про народну освіту в УСРР 1922 року, Порадниках про соціальне виховання дітей 1921–1928 років) та поширення на всю територію УСРР; проголошення як обов'язкового навчання дітей у початкових чотирирічних школах; відкриття нових українських дитячих закладів і реорганізація існуючих; українізація змісту освіти; створення можливості здобувати освіту всім верствам суспільства (акцентування уваги на найбільш вразливих верствах населення) [1].

У 1920–1930-ті роки активізується процес українізації школи, який не лише полягав у запровадженні обов'язкового вивчення української мови, а й передбачав розвиток національної освіти та культурне відродження української нації. Інтенсифікація цього процесу стала можливою після прийняття на XII з'їзді РКП(б) (у березні 1923 року) Постанови «Про коренізацію», що вплинуло на активізацію культурно-просвітницької діяльності української інтелігенції загалом і вчительства зокрема [2, с. 172].

Висновки. У процесі дослідження виявлено, що до Жовтневої революції зміст шкільної гуманітарної освіти мав релігійний характер, викладання здійснювалося на основі використання книжково-схоластичних методів навчання у формі зазубрювання напам'ять, списування з книг, бездумного читання церковної літератури.

Розвиток шкільної гуманітарної освіти набув нового імпульсу з відокремленням школи від релігії та запровадженням обов'язкового вивчення низки гуманітарних дисциплін.

Як свідчить аналіз архівних документів, тенденцією періоду початку ХХ століття стала українізація школи. Однак культурне відродження української нації, зокрема й запровадження викладання українською мовою, ускладнювалося недостатнім матеріально-технічним, методичним, а також кадровим забезпеченням навчально-виховного процесу.

З огляду на здобутки й прорахунки історії розвитку шкільної гуманітарної освіти важливим є подальше детальне вивчення генези змісту, форм і методів викладання гуманітарних дисциплін із метою екстраполяції конструктивного досвіду в площину сучасних освітніх реформ в Україні.

Використана література:

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Березівська. – Київ, 2009. – 505 с.
2. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення : [монографія] / В. В. Кузьменко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 720 с.
3. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР / А. Г. Бондар, І. Б. Баскіна, Є. С. Березняк та ін. – Київ : Радянська школа, 1967. – 482 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

References:

1. Berezivska L. D. (2009) Orhanizatsiino-pedahohichni zasady reformuvannya shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti [Organizational and Pedagogical Principles of Reforming School Education in Ukraine in the 20th Century] (PhD Thesis). Kyiv. 505 s. [in Ukrainian].
2. Kuzmenko V. V. (2014) Formuvannya naukovoi kartyny svitu uchniv: vid vytkiv do sohodennia: monohrafiia [Formation of the scientific picture of the world of students: from the origins to the present: monograph]. 2-he vyd., pererob. i dop. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia nepererвної osvity». 720 s. [in Ukrainian].
3. Bondar A. H., Baskina I. B., Berezhniak Ye. S. et al. (1967) Narodna osvita i pedahohichna nauka v Ukrainskii RSR [Folk education and pedagogical science in the Ukrainian SSR]. Kyiv: Radianska shkola. 482 s. [in Ukrainian].
4. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming the Secondary School]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Жорова И. Я. Развитие школьного гуманитарного образования: исторический аспект

Статья посвящена рассмотрению основных тенденций развития школьного гуманитарного образования в Украине в начале ХХ века. В процессе исследования выявлено, что до Октябрьской революции содержание школьного гуманитарного образования носило религиозный характер, преподавание осуществлялось на основе использования книжно-схоластических методов обучения в форме зазубривания на память, списывания из книг, бездумного чтения церковной литературы.

Развитие школьного гуманитарного образования получило новый импульс с отделением школы от религии и введением обязательного изучения ряда гуманитарных дисциплин. Как показывает анализ архивных документов, тенденцией периода начала ХХ века стала украинизация школы. Однако культурное возрождение украинской нации, в том числе введение преподавания на украинском языке, осложнялось недостаточным материально-техническим, методическим, а также кадровым обеспечением учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: школьное гуманитарное образование, украинизация школы, реформирование образования, организационные основы школьного образования.

Zhorova I. Ya. Development of school humanitarian education: historical aspect

The aim of the article is to highlight the main trends in the development of Ukraine's school humanitarian education in the early 20th century. It is found out that the content of the school's humanitarian education was religious nature until the October Revolution, teaching was based on the use of book-scholastic methods of teaching, especially scratching on memory, writing from a book, thoughtless reading of church literature.

The development of school humanitarian education received a new evolution with the separation of schools from religion and the introduction of a compulsory study of a number of humanities disciplines. According to the analysis of archival documents the Ukrainianization of school was the tendency of the beginning of the 20th century. However, the cultural revival of the Ukrainian nation, in particular the introduction of teaching in Ukrainian language, was complicated by insufficient material and technical, methodological, and, above all, staffing providing of educational process.

Key words: school humanitarian education, Ukrainianization of school, reforming of education, organizational principles of school education.

УДК 159.922.73–053.4

Завязун Т. В.

ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз проблеми впливу ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини-дошкільника. Проаналізовано наукові підходи до проблеми ігрової діяльності в дошкільному віці. Акцентовано увагу на тому, що гра в дошкільному дитинстві є основним видом діяльності дошкільника, у процесі якої ефективно відбувається всебічний гармонійний розвиток маленької особистості. Вказано на важливість гри в психологічному розвитку дитини дошкільного віку, оскільки саме гра забезпечує поступовий розвиток базових психологічних новоутворень людини. Розкрито роль дорослого в організації ігрової діяльності дитини дошкільного віку. Підкреслено, що правильне керівництво дорослого ігровою діяльністю дошкільника сприяє формуванню тих якостей його психіки, які необхідні в майбутньому для вміння навчатися протягом усього життя.

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, дитина-дошкільник, всебічний розвиток, ігрова компетенція.

В умовах стрімких змін, які відбуваються на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, посилюються вимоги до особистості дитини-дошкільника. Становлення нового освітнього простору потребує не засвоєння людиною якнайбільшої кількості інформації та знань, а готовності та відкритості до спілкування, взаємодії та партнерства, здатності слухати, чути та вести діалог, вільно обмінюватися думками, шукати потрібну інформацію, працювати зі знаннями та вмінні їх застосовувати за призначенням. За словами Лілії Гриневич, “суть нової української школи полягає в переході від школи, де дітей напихають знаннями, до школи компетентностей XXI століття, школи для життя. Тобто вона буде давати не лише знання, а й знання з умінням їх застосовувати”. Отже, освітній процес має бути побудований за діяльнісним принципом. Оскільки гра в дошкільному дитинстві є основним видом діяльності, то саме цей вид діяльності має набувати все більшої значущості та посісти вагоме місце в життєдіяльності дитини-дошкільника.

Мета статті – дослідити вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини-дошкільника.

У Державному стандарті дошкільної освіти України – Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.) ігрову діяльність виділено в освітню лінію “Гра дитини”, де вказано, що гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, в якій формується особистість дитини [1]. У документі підкреслюється важлива роль гри в психологічному розвитку дитини дошкільного віку, бо саме гра забезпечує поступовий розвиток базових психологічних новоутворень (уява, довірливість, соціальна активність, самопізнання, самооцінка тощо) і цим самим сприяє успішній освітченості дитини-дошкільника.

Гра як вид діяльності посідає важливе місце в розвитку дітей дошкільного віку. Зауважимо, що гра дитини – це відповідна дошкільному дитинству форма організації життєдіяльності, ефективний метод і засіб реалізації освітніх завдань з усіх напрямів розвитку особистості дитини. Важливість та значення гри в житті дитини-дошкільника неможливо недооцінити і переоцінити. Гра – це не забаганка, це необхідність, в якій дитина задовольняє всі свої потреби: у психологічному, розумовому розвитку, фізичному (руховій активності), інтелектуальному, мовленнєвому (у потребі спілкування), моральному, трудовому, естетичному.

В “Українському педагогічному словнику” гра трактується як форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів. Тому всяка гра – це школа довірливої поведінки й діяльності, властивої поведінці й діяльності дорослих [3, с. 73].

Сучасний стан проблеми розвитку ігрової діяльності дошкільників говорить про те, що в дошкільному дитинстві необхідно приділяти більше уваги цьому процесу. Провідним видом діяльності в дошкільному віці є творча гра. Вона є соціальною за своєю природою, походженням і змістом. У ній відбувається розвиток спілкування на рівних “дитина – дитина” або “дитина – група дітей”, що забезпечує умови для збереження фізичного та психічного здоров’я дитини дошкільного віку.

У Базовому компоненті дошкільної освіти декларується формування в старшого дошкільника ігрової компетенції, яка має проявлятися у вмінні організувати різні види ігор (рухливі, народні, ігри із правилами, сюжетно-рольові тощо); реалізовувати власні ігрові задуми; дотримуватись ігрового партнерства та рольових способів поведінки, норм та етикету спілкування в процесі гри [1, с. 22].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідну діяльність дітей дошкільного віку, аналізом її виховних та розвивальних можливостей і засобів їх актуалізації. На цих проблемах зосереджувався Л. Виготський і вчені, які репрезентують його школу (О. Запорожець, Д. Ельконін, А. Усова й ін.). Вони переконували, що виховний та розвивальний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими. Цю думку розвинуто в працях французького психолога А. Валлона, її підтримували також представники педагогічної науки: Р. Пфютце, І. Хоппе, Л. Шройтер (Німеччина); Д. Ковач, О. Ваг, П. Баконі (Угорщина); Л. Белінова (Чехія); Е. Петрова, С. Аврамова (Болгарія) та ін. Видатний мислитель XX століття Й. Хензінги підкреслював значущість гри

як важливої і життєво необхідної форми спілкування, зв'язаної з людським існуванням, саме на початкових етапах онтогенезу, у навчанні новим знанням та навичкам.

Ще у XVIII столітті Жан-Жак Руссо слушно зауважив, що для того, щоб пізнати і зрозуміти дитину, необхідно поспостерігати за її грою. Гра – це діяльність, зумовлена потребою дитини у виявленні активності. У дитячому віці гра є нормою. Вагомі аргументи на підтвердження значення гри для розвитку дитини містять праці І. Сеченова, І. Павлова, П. Лесгафта й ін. Гра виступає не лише чинником настрою, проявом емоцій малюка, а й важливим чинником розвитку всього організму маленької дитини, а саме нервової та серцево-судинної систем, функцій головного мозку. Із задоволенням потреб в активності, нових враженнях, вияві здорових емоцій відбуваються життєво важливі фізіологічні і психічні процеси в організмі самої дитини.

Ще в молодшому дошкільному віці, як свідчать психолого-педагогічні дослідження, у дитини проявляється цікавість до спільних ігор з однолітками, які є колективними за своєю природою. Поступово, коли малюк дорослішає, відбувається перехід від ігор “поруч” до ігор “разом”, в яких дитина починає самостійно спілкуватися з іншими дітьми під час спільних ігор, взаємодіяти, проявляти активність. Але щоб навчитися налагоджувати взаємодію з однолітками в грі, передавати й отримувати інформацію про довкілля, узгоджувати свої дії з діями інших дітей, дитині обов'язково необхідна допомога дорослого. Так, завдяки ігровій діяльності дитина засвоює суспільний досвід, який сприяє збагаченню її знаннями, формуванню практичних умінь, навичок та духовних потреб. У процесі ігор у дитини виробляються відповідні погляди та переконання, естетичні почуття, закладається характер.

За словами видатного педагога К. Ушинського, “гра – це могутній виховний засіб, в якому реалізується потреба людської природи”. Кожна дитина повинна мати право на дитинство, тобто передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності.

Відомо, що гра виникає тоді, коли дитина сповнена яскравих вражень, які сильно діють на її почуття. Якщо дорослому не вдається пробудити в дітях цікавість до оточення, то і дитячі ігри будуть нецікавими та короткотривалими. А. Макаренко говорив: “Якщо дитина буде займатися тільки іграми, в яких вона залишається пасивною, то з неї виросте пасивна людина, яка звикла дивитися на чужу роботу, не звикла долати труднощі”. А. Макаренко також наголошував на тому, що “гра без зусиль, гра без активної діяльності – завжди погана гра”.

Вплив гри на всебічний розвиток дитини дошкільного віку багатогранний, оскільки робить вагомий внесок: у пізнання дитини навколишнього світу, у розвиток її мислення, почуттів, волі, у формування стосунків з однолітками, у становлення самооцінки і самосвідомості, у формування уявлень дітей про світ дорослих людей, їхніх дій і взаємовідношень.

Те, що пропущено крізь гру, діти засвоюють не так, як те, про що вони тільки чули від дорослих або навіть спостерігали самі. І відбувається це тому, що гра не просто відображає, вона моделює соціальні ситуації. Саме в ігровій ситуації дитина починає використовувати предметні (кубик замість мила, стілець замість автомобіля) і рольові замітники. І це початок шляху, який веде до засвоєння і використання всього багатства людської культури, яка передається з покоління в покоління у вигляді таких систем-знаків, як усна та писемна мова, математична символіка, нотний запис тощо.

Ще одним надбанням у розумовому розвитку дитини дошкільного віку, яке пов'язане із грою, є формування здібності розуміти думку другої людини, дивитися на речі її очима.

Під час гри дитина максимально реалізує свої можливості і здібності. Гра для дошкільника – найбільш цікава діяльність. Гра дає дітям можливість проявити власну активність і самостійність.

У грі все “понарошку” – і дії, і простір, і ролі. Дитині достатньо провести лінію, щоб позначити: “Тут, за цією лінією, де я стою, – наш будинок”. Дитина може відчинити дверний замок уявним ключем або паличкою, яка його заміняє.

Саме в грі, а не в інших якихось видах діяльності, діти мають найбільшу можливість бути самостійними, за власним бажанням спілкуватися з однолітками, реалізовувати та поглиблювати свої знання та вміння. Гра для дошкільника – спосіб пізнання оточення. Граючись, він пізнає колір, форму, властивості матеріалів, числові відношення, вивчає рослини, тварин. Через гру дитина входить у світ дорослих, оволодіває духовними цінностями, засвоює попередній соціальний досвід. Ще К. Ушинський наголошував на тому, що “дитина не грається тоді, коли її займають грою, і тоді, коли примушують гратися. Діти страждають від нав'язування чужих образів, від намагання стримати їхню фантазію”. І дуже шкода, що дорослі не завжди розуміють місце та роль гри в житті дитини. Дошкільне дитинство – це повноцінний етап життя людини. І те, що закладено в нас природою, ми повинні сповна використати. Щоб у майбутньому доросла людина не мала проблем, дитинство повинно бути прожито повноцінно. Давно помічено, що людина, яка в дитинстві достатньою мірою не залучалася до гри, у дорослому житті виявляє нестачу певних необхідних їй якостей і умінь.

Свого часу російський психолог Олексій Леонтьєв зазначив, що причина перетворення гри на провідну діяльність дошкільнят полягає в розширенні усвідомлюваного ними предметного світу. До нього належать не лише предмети, які становлять найближче оточення дитини, з якими вона сама може діяти (посуд, одяг, телефон, телевізор, мобільний телефон, комп'ютер), а й предмети, дії дорослих, які для неї фізично недоступні (автомобіль тощо). У сюжетно-рольовій грі можна робити все, що недоступне в реальному житті: самостійно керувати автомобілем, літаком, поїздом, робити покупки, гребти веслами.

У реальному житті всі ці прості, на наш погляд, дії дитина не завжди може виконати сама, без допомоги дорослого. А гра не потребує від неї в цьому плані особливих зусиль, бо не пов'язана з отриманням якогось практичного результату. Тому в грі дитина може полетіти на Місяць, стати сміливим моряком, лікувати хворих, вчити дітей, тобто гра, з одного боку, забезпечує дитині свободу, дозволяє реалізувати власні бажання, інтереси, а з іншого – особливим чином допомагає долучитися до широкої сфери життя дорослих, долаючи їх недоступність. У цьому сенсі гра розширює горизонти дитячого життя, дозволяє активно відобразити оточення, краще зрозуміти і засвоїти сутність людських дій і відносин, орієнтуватися в предметних умовах.

Для розвитку дитини на етапі дошкільного дитинства необхідна доросла людина, яка є порадиником, помічником, другом, наставником, опорою та захистом, джерелом розвитку, скарбницею інформації.

Щоб підтримати дитину, дорослий повинен відчувати в собі дитинство, розвивати здатність до розуміння дітей і всього, що з ними відбувається, мудро ставитися до їхніх вчинків, вірити, що дитина помиляється, а не порушує правила навмисне, захищати її, не думати про неї погано, несправедливо і, найголовніше, не ламати індивідуальність дитини, а виправляти і спрямовувати її розвиток, пам'ятаючи, що дитина перебуває в стані самопізнання, самоствердження, самовиховання.

Якщо дорослий без причини втручається в ігри дітей, порушує їхній задум, то діти звикають діяти за вказівками, у них розвивається невпевненість у власних силах. Тому необхідно визначити особливості методики керування творчими іграми дошкільників.

Постає питання: абсолютно вільна чи самостійна дитина в грі? Безумовно, ні. Її свобода і самостійність зумовлені способами діяльності, якими вона володіє, знаннями, які вона має.

Неправильно думати, що розвиток гри в дошкільному віці може проходити стихійно, що дитина самостійно, без всякого керівництва з боку дорослих, може зрозуміти суспільні відносини, наявні між дорослими людьми, суспільний зміст їхньої діяльності. Адже новий зміст повинен бути внесений у гру дорослими. Ознайомленням дітей з навколишнім світом, розкриттям у доступній для них формі суспільних функцій людей і суспільних відносин між ними дорослі тим самим сприяють розвитку гри та її змісту.

Наслідуючи дорослого, дитина практично відтворює ті відносини, які вона спостерігала в навколишньому житті. Дорослі мають бути небайдужими до того, як і в що грають їхні діти. Спочатку звички, погані чи добрі, а потім риси характеру малюка формуються також у грі. Жорстоке поводження зі своєю лялькою, небажання поступитися другій дитині іграшкою, неохайність у поводженні зі своїми іграшками формують такі негативні риси характеру, як егоїзм, неохайність, жорстокість, впертість тощо. Але якщо дитина дбайливо ставиться до своїх іграшок, піклується та береже їх, у грі вміє виконувати покладені на неї обов'язки, підкоряється ігровим правилам, то в такій дитині обов'язково сформуються такі цінні риси характеру, як дисциплінованість, охайність, бережне ставлення до предметів, чуйність до оточення, дружелюбність.

Дорослий спеціально повинен висловлювати захоплення щодо вдалих дій малоактивних дітей, підтримувати їх і заохочувати до самостійної творчої діяльності. Помічено, що дошкільник тоді почувається добре, коли навіть його неправильні дії підтримуються дорослим. Не можна позбавляти дитину права на помилку. Це допомагає малюкові краще усвідомити свою діяльність, висловити емоційне ставлення до різних життєвих ситуацій, які моделюються в самостійній грі. Дитина навчається свідомо контролювати пербіг гри, налагоджувати взаємодію між іграшками-персонажами.

Позитивні результати дає використання випереджувальної позитивної оцінки діяльності дітей. Її потребують не лише малоактивні діти. Окремі дошкільнята, досить активні в спільних іграх з ровесниками, коли виконують там другорядні ролі, відчувають безпорадність під час самостійної індивідуальної гри. У цьому разі педагогічна оцінка відіграє роль стимулу, сприяє формуванню в дітей позитивного ставлення до індивідуальної ігрової діяльності, впевненості у власних діях. На наш погляд, основними засобами розвитку самостійної ігрової діяльності дошкільників є ігри, які виникають з ініціативи дорослого: будівельні, рухливі, дидактичні. У процесі таких ігор вихователь може розвивати цікавість до ігрової взаємодії, допомагати дітям засвоювати нові ігрові засоби спілкування, навчати встановлювати партнерські стосунки з однолітками, доводити розпочату гру до кінця, оцінювати результати власної діяльності.

Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб гратися, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами й іншими особами, впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона спричиняє. Ця діяльність є взаємною, навіть предмети перетворюються, коли з ними грають. Гра є відкритою, образною, виразною, творчою, різноманітною. В ігровій ситуації відсутні переможці й переможені. Коли діти граються, вони занурені в процес, де все, що вони роблять (якщо це не завдає шкоди їм та тим, хто їх оточує), є прийнятним і характеризує цінність цієї діяльності. Водночас тільки грою діяльність дитини не обмежується. Доведено, що оволодіння діяльністю охоплює такі взаємопов'язані між собою базисні властивості особистості: ініціативність, активність, свободу вибору й відповідальність. Такі властивості гри допомагають дошкільнику відчути себе в нерозривній єдності з іншими дітьми, зберегти свою індивідуальність та неповторність.

Дитячі ігри взагалі – це “єдина природна праця дитини, до якої вона береться без примусу і зовнішнього впливу” (Д. Ушинський). Водночас вони є чудовим засобом набуття практично всіх якостей характеру, які ми цінуємо в людях, але які часто намагаємося прищеплювати вербальними, тобто словесними методами або простим привчанням, навчанням чи вправлінням. У грі дитина вчиться жити. Під час гри вона досить легко розуміє суть і запам'ятовує її основні правила. Навіть більше, під час гри, залежно від її перебігу, дитина

мусить оцінювати ситуацію і самостійно ухвалювати рішення, пізнавати потребу співробітництва, вчитися ставати на місце другої людини, дивитися на речі її очима. Також привчається поважати права іншого учасника гри, стримувати себе і свої негативні емоції, виробляє доброзичливість і щирість щодо партнерів по грі.

Висновки. Отже, всебічний розвиток дошкільника в грі досягається насамперед різноманітною спрямованістю змісту ігор. Одне з актуальних завдань сучасної дошкільної педагогіки – дієве використання в освітньому процесі різних видів ігор. Наявна розмаїтість ігор спрямовує їх на всебічний розвиток дітей-дошкільників, зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості, які визначають інтереси дитини і її ставлення до дійсності, особливості стосунків з іншими людьми. У процесі гри, під правильним керівництвом дорослого, відбувається становлення дитини як особистості, у грі формуються ті якості її психіки, які необхідні в майбутньому для сприяння навчанню протягом усього життя.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Завязун Т. Цілеспрямована ігрова діяльність дошкільника – запорука успішного навчання в школі / Т. Завязун // Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти : зб. наук.-метод. праць ; за ред. В. Литньова, Н. Колесник, Т. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013. – С. 70–72.
3. Менджерицкая Д. Воспитателю о детской игре / Д. Менджерицкая ; под. ред. Т. Марковой. – Москва : Просвещение, 1982. – 128 с.
4. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; гол. ред. С. Головка. – Київ : Либідь, 1997. – 373 с.
5. Эльконин Д. Психология игры / Д. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1976. – 228 с.

References:

1. Bazovyj komponent doshkil'noyi osvity'. – K.: Vy'davny'ctvo, 2012. – 26 s.
2. Zavyazun T. V. Cilespryamovana igrova diyal'nist' doshkil'ny'ka – zaporuka uspishnogo navchannya v shkoli / T. V. Zavyazun // Pidgotovka pedagogiv do vprovadzhennya derzhavny'x standartiv doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity': zb. nauk.-metod. prac' ; [za red. V. Ye. Ly'tn'ova, N. Ye. Kolesny'k, T.V. Naumchuk]. – Zhy'tomy'r : Vy'd-vo ZhDU im. I. Franka, 2013. – S. 70–72.
3. Mendzhery'czkaya D.V. Vospy'tatelyu o detskoj y'gre. Pod. Redakcy'ej T.A.Markovoj. – M.: Prosveshheny'e, 1982. – 128 s.
4. Ukrayins'ky'j pedagogichny'j slovny'k / Semen Goncharenko; [gol. red. S. Golovko]. – Ky'yiv: Ly'bid', 1997. – 373 s.
5. El'kony'n D.B. Psy'xology'ya y'gri. – M.: Prosveshheny'e, 1976. – 228 s.

Zavyazun T. V. Влияние игровой деятельности на всестороннее развитие ребенка-дошкольника

В статье осуществлен научно-теоретический анализ проблемы влияния игровой деятельности на всестороннее развитие ребенка-дошкольника. Проанализированы научные подходы к проблеме игровой деятельности в дошкольном возрасте. Акцентировано внимание на том, что игра в дошкольном детстве является основным видом деятельности дошкольника, в процессе которой эффективно осуществляется всестороннее гармоничное развитие маленькой личности. Отмечена важность игры в психологическом развитии ребенка дошкольного возраста, так как игра обеспечивает постепенное развитие базовых психологических новообразований человека. Раскрыта роль взрослого в организации игровой деятельности ребенка дошкольного возраста. Подчеркнуто, что правильное руководство взрослого игровой деятельностью дошкольника способствует формированию тех качеств его психики, которые необходимы в будущем для умения учиться на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: *игра, игровая деятельность, ребенок-дошкольник, всестороннее развитие, игровая компетенция.*

Zavyazun T. V. Influence of gaming activity on comprehensive development child-preschooler

The article deals with theoretical and theoretical analysis of the problem of the influence of gaming activity on the comprehensive development of a child-preschooler. The scientific approaches to the problem of gaming activity in the preschool age are analyzed. The emphasis is placed on the fact that the game in preschool children is the main kind of activity of the preschool child, in the process of which the whole harmonious development of the small person is effectively carried out. The importance of the game in the development of the child's psychological development of the preschool age is pointed out, since the game itself provides for the gradual development of basic psychological neoplasms of a person. The role of an adult in the organization of gaming activity of a child of preschool age is revealed. It is emphasized that the proper leadership of adult preschool children's activity contributes to the development of those qualities of his psyche that are necessary in the future for the ability to study throughout life.

Key words: *game, game activity, child-preschooler, comprehensive development, game competence.*

УДК 377:61

Залужна А. Є., Прокончук В. Ю.

**ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ:
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

У статті здійснено аналітичний огляд теоретико-методологічних інтерпретацій проблеми особистісної ідентичності. У смислових координатах психологічного та педагогічного дискурсів розкрито багатовекторність підходів до осмислення сутнісного розуміння особистісної ідентичності, її структури, функцій й особливостей формування в навчально-виховному процесі. Виявлено основні тенденції осмислення цього комплексного психологічно-педагогічного феномена в проблемному полі структурно-функціонального підходу.

На основі особистісно орієнтованих педагогічних наукових розвідок здійснено експлікацію особливостей формування особистісної ідентичності студентів впродовж навчання в медичних коледжах, окреслено потреби їх поєднання з когнітивними, психологічними та морально-етичними якостями особистості.

Відстежено, що особистісна ідентичність формується і проявляється на психофізіологічному, психічному й особистісному рівнях, а її розвиток пов'язаний із мотивами, цілями, завданнями, знаннями, настановами, емоційними станами, здібностями.

Ключові слова: ідентичність, особистість, особистісна ідентичність, готовність до професійної діяльності, цінності, комунікація, медична освіта, медсестринська справа.

Сучасна медико-психологічна підготовка актуалізує особистісний потенціал студента, потребу його творчої самореалізації та використання власних потенційних ресурсів для професійного самоствердження. Відстежуючи динаміку професійного зростання, важливо не залишити поза увагою особистісні важелі самовдосконалення та можливості особистісної ідентичності як процедури, що потребує вибору належного методологічного інструментарію та плану дослідження. У цьому контексті структурно-функціональний аналіз якнайкраще відображає потребу експлікації дослідницьких завдань. На основі цього підходу можна розглянути таку модель особистісної ідентичності, яка має прогностичний потенціал, що дозволить інтерпретувати механізми її розвитку і прояву на різних рівнях з урахуванням внутрішніх та зовнішніх чинників, зумовить осмислення особливостей її формування в медичних навчальних закладах.

Психоаналітичний підхід до висвітлення особистісної ідентичності представлений у працях У. Джеймса, З. Фрейда, Е. Еріксона, Дж. Марсія, А. Ватермана й ін. Водночас відповідні аспекти теоретичних засад особистісної ідентичності в сучасних педагогічних розвідках стають об'єктом дослідження таких науковців, як: Т. Філь (компонентна структура особистісної ідентичності викладача вищої школи), Р. Сапожникової (професійне самовизначення як вагомий складник становлення особистісної ідентичності в студентському середовищі), О. Денисов (проблема ролі і місця ідентичності у формуванні особистості студента-медика на етапі професійного навчання) тощо.

До проблем підготовки студентів у медичному коледжі зверталися К. Бобер (становлення професійних ціннісних орієнтацій студентів медичного коледжу в освітньому процесі), І. Гук (самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів) та ін.

Мета статті – висвітлити педагогічно-психологічні засади застосування структурно-функціонального підходу в проблемному полі формування особистісної ідентичності. На основі аналітичного огляду психологічного та педагогічного дискурсів розкриємо особливості функціональної структури особистісної ідентичності студентів медичних коледжів за допомогою структурно-функціонального підходу.

Структурно-функціональний аналіз розглядає особистість як структурно розчленовану цілісність, в якій кожен елемент структури має своє, визначене функціональне значення. Як стверджує С. Максименко, “<...> структура є не тільки цілісністю, а ще й неподільною цілісністю. Ми не можемо знайти в психіці людини нічого неособистісного. Тому, коли ми штучно, для аналізу, виокремлюємо різні ланки особистості і досліджуємо їх, не варто забувати, що неподільність є головним і суттєвим моментом” [4, с. 149].

Особистісна ідентичність позначає самовизначення на основі фізичних, інтелектуальних, моральних характеристик. Треба взяти до уваги і те, що особистість закріпила за собою цілий спектр значень, як-от: самобутність, психофізіологічна цілісність, психологічна визначеність, самототожність і тотожність з іншими об'єктами, самість як справжність індивіда, самоприналежність та самореферентність, цілісність, релевантність внутрішнього досвіду зовнішньому й ін. У контексті структурно-функціональної традиції вона являє собою об'єктивно фіксовану сукупність певних особистісних рис, функцій, мотивів та ін., що постають як стабільні характеристики і виконують роль основних будівельних блоків людської психіки. І, як стверджують Л. Хелл та Д. Зіглер, “у цьому розумінні вони аналогічні таким поняттям, як атоми та клітини в природничих науках” [10, с. 19]. З другого боку, на думку Л. Хелла та Д. Зіглера, структура особистості може бути експлікована за допомогою концепції типу особистості, що постає у вигляді сукупності стійких рис, які являють собою самостійну категорію із чітко окресленими межами. Власне від концепцій, що покладаються в основу опису структури особистості, залежать теорії особистості, причому деякі з них являють собою складні багаторівневі та ретельно розроблені структурні

побудови. Серед них дослідники виділяють психодинамічну (З. Фрейд), аналітичну (К.-Г. Юнг), Его-теорію (Е. Еріксон), гуманістичну (Е. Фромм), соціокультурну (К. Хорні), диспозиційну (Г. Олпорт), структурну (Р. Кеттел), теорію оперантного навчання (Б. Скіннер), соціально-когнітивну (А. Бандура), теорію соціального навчання (Д. Роттер), когнітивну (Д. Келлі), гуманістичну (А. Маслоу) та феноменологічну (К. Роджерс).

Якщо структура особистості в психолого-педагогічній науці досліджується з позиції усталених методологічних підходів, то компонентна будова особистісної ідентичності мовби випадає із загальноприйнятого дослідницького контексту. І найперше тому, що особистісна ідентичність передбачає нестатичний набір якостей чи ролей, які можуть бути схоплені у всій своїй повноті. На думку Е. Еріксона, позитивна ідентичність перебуває в стані конфлікту з минулим, яке треба вижити, і з майбутнім, яке потрібно попередити, відкриваючи не тільки унікальність власного “Я”, а й подальше розширення його меж та життєвих перспектив.

Невипадково нині проблема особистісної ідентичності концептуалізувала дискусійний простір соціально-гуманітарного знання і стала одним із провідних міждисциплінарних дослідницьких наративів. Переживанням перманентної проблематизації шляхом інтерпретації та переінтерпретації особистісна ідентичність переступає щораз нові дисциплінарні межі. У цьому сенсі об’єднання культурологічних, філософських, соціологічних, педагогічних та психологічних інтерпретативних моделей ідентичності набувають особливого звучання.

Найбільш яскравою їх ілюстрацією є психоаналітична парадигма дослідження особистісної ідентичності, представниками якої є У. Джеймс, З. Фрейд, Е. Еріксон, Дж. Марсія, А. Ватерман та ін. Зокрема, у З. Фрейда ідентифікація трактується як механізм психологічного захисту, суть якого розкривається через отождолення з об’єктом, що наділений дефіцитними якостями. Австрійський психолог визначає ідентичність як індивідуальний внутрішній світ, домінантами якого стають “Ід”, “Его” і “Супер-Его”. Згідно з його вченням, розвиток ідентичності відбувається двома рівнозначними шляхами: біологічним, що передбачає становлення організму як ієрархічної організації поміж живих органічних систем у життєвому циклі, та соціальним, у контексті якого має місце систематизація організмів у певні групи, структуровані історично, територіально та культурно [9, с. 446].

Найбільш повно структура особистісної ідентичності представлена в дослідженні Е. Еріксона “Дитинство і суспільство”, “Ідентичність: молодість і криза”. Тут варто зауважити, що психоаналітична модель особистості Е. Еріксона значною мірою відрізняється від фрейдівської, що була скерована на вирішення психічних проблем, розладів внутрішнього світу. Експлікуючи ідентичність як складне особистісне утворення в межах власної тотожності та цілісності, спадкоємності минулого, теперішнього і майбутнього, прийняття власної подібності до інших, а також унікальності і неповторності, Е. Еріксон відстежує процес трансформації життєвого досвіду людини в індивідуальне “Я”. У його розумінні ідентичність є самототожністю, що перебуває в безперервному розвитку та самовдосконаленні, це своєрідний самообраз, який індивід співвідносить із собою і який вбирає в себе все багатство відношень особистості до наявної дійсності, формує відчуття адекватності і стабільного володіння особистістю власним “Я” та ситуацією, що склалася.

Структуру ідентичності Е. Еріксон називає конфігурацією, що “виникає шляхом успішного Его-синтезу та ресинтезу протягом дитинства. Ця конфігурація поступово об’єднує конституційні задатки, базові потреби, здібності, значущі ідентифікації, ефективні захисти, успішні сублімації та постійні ролі” [11]. Розвиток ідентичності трактується як взаємодія біологічного та соціального процесів і власного “Его”, що поєднує два попередні, якому належить головна роль. Его-процес постає як принцип, що організує, за допомогою якого стверджується індивідуальність. Структурні елементи “Его” – це власна тілесна самість (“Body-Self”), що забезпечує досвід тіла, та Его-ідеали, тобто ідеї, взірці, конфігурації, за допомогою яких триває постійний процес порівняння. І якщо Его-синтез втрачається, його заступає Его-тривога, паніка, постійна напруженість. На думку психолога, Его-процес прямує до Его-інтегральності, що містить такі компоненти: рішучість “Его”, що наростає, прагнучи порядку і смислу; постнарцистична любов до людського “Я”; досвід, через який засвоюється світовий порядок і духовний смисл; прийняття одного-єдиного життєвого циклу; звички, що привносять порядок; готовність захищати вартість свого життєвого стилю від усіх фізичних та економічних загроз.

З такого погляду цікавим є студентське середовище, в якому професійне самовизначення стає важливим компонентом особистісного становлення, про що свідчить проблемне поле сучасної педагогічної науки, яка обирає предметом свого дослідження формування ідентичності молодої людини в період навчання у вищій та середній спеціальній школі. Зокрема, здобули належну науково-практичну експлікацію такі аспекти, як усвідомлення цілісності й унікальності особистісного “Я”, диференціація смисложиттєвих орієнтацій. Так, Ю. Макаревська досліджує чинники, що впливають на стійкість змістовних параметрів ідентичності в період юності, а саме тривалий успіх або неуспішність у діяльності, що має вагу для майбутнього особистості.

Необхідність стабілізації особистісних характеристик, які включають смисложиттєві орієнтації, переконання й узгоджені самовизначення, підкреслює Л. Межеричька, вбачаючи їх вагу в тому, що вони забезпечують відчуття осмисленості та надійності життя, а також оптимізм щодо життєвих перспектив [5]. Специфіка прояву особистісної ідентичності студентів ставиться в залежність від структурних компонентів:

когнітивного, емоційного та рольового. О. Денисова під час дослідження професійного становлення особистості студента-медика на етапі професійного навчання виділяє когнітивний, афективний, поведінковий і динамічний компоненти [2].

На нашу думку, важливим критерієм структурування особистісної ідентичності студента медичного коледжу є навчальна і професійно орієнтована підготовка, поєднана з особистісним розвитком майбутнього фахівця. Відповідно до мети нашого дослідження, пропонуємо виділити такі компоненти: професійно-термінологічний, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-мотиваційний, емоційно-почуттєвий і комунікативний.

Професійно-термінологічний компонент забезпечує розвиток лінгво-професійної та професійно-особистісної культури студента медичного коледжу і є засобом наукової концептуалізації знань. Важливо підкреслити, що термін виконує різні функції: комунікативну, сигніфікативну, когнітивну, інформаційну, евристичну, систематизуючу, прогностичну та прагматичну. А основою медичної науки є греко-латинська термінологія, до складу якої входять базові поняття та категорії медицини. Серед них виділяємо клінічну, фармацевтичну, гістологічну, анатомічну термінологію, а також назви медичних інструментів. Н. Литвиненко, Н. Місник у посібнику “Українська медична термінологія у фаховій мові лікаря”, який має контрольню-навчальний характер і передбачає перевірку і закріплення матеріалу основних розділів курсу української мови та поглиблення знань саме про фахову лексику, відзначають необхідність засвоєння базової медичної термінології в контексті її функціонування на лексичному та граматичному рівнях сучасної української мови. Із цією метою автори пропонують опрацювання фахових текстів, що становлять необхідний контекст використання термінологічної лексики [7]. Отже, рівень лінгвопрофесійної культури студента-медика прямо пропорційно залежить від засвоєння ним цієї навчальної дисципліни.

Педагогіка намагається з'ясувати природу цінностей, їх субординацію, виходячи з особистості людини, адже система цінностей постає як внутрішній стрижень особистості. Д. Леонтьєв вважає особистісні цінності генетично похідними від цінностей соціальних груп. У цьому варіанті особистісні цінності постають як внутрішні носії соціальної регуляції, що закорінені в структурі особистості [6, с. 37].

Ціннісно-орієнтаційний компонент особистісної ідентичності значною мірою актуалізується в ситуації професійного вибору, що є результатом аналізу внутрішніх ресурсів особистості та співвіднесенням їх із вимогами, що висувуються до обраної професії. Прикметно, що на Конгресі спеціалістів сестринської справи Всесвітньої організації охорони здоров'я, який пройшов 1944 р. у м. Ганновері, дано визначення сестринської справи, де зазначено, що сестринська справа – це водночас мистецтво і наука. Найголовніше – вона цілком охоплює тіло, розум і духовну сферу пацієнта, підтримує духовне, розумове та фізичне здоров'я шляхом навчання та прикладу, включаючи в себе турботу про соціальну і духовну сферу пацієнта так само, як і фізичну. Підґрунтям цієї турботи постає вироблення необхідних ціннісних орієнтацій молодій людині, якій довірялася справа, що по-родинному озвучувалася як сестринська.

У цьому плані важливого значення набуває формування діяльнісно-сислової єдності, що полягає у взаємовідповідності професійних та особистісних цінностей, які спільно зумовлюють діяльнісно-мотиваційний компонент особистісної ідентичності студента медичного коледжу. Під час навчання формується готовність до професійної діяльності, необхідні уміння і навички, пов'язані з нею, засвоєння професійних норм і розвиток творчого потенціалу. Адже успішною діяльністю буде тільки в тому разі, якщо відобразитиме і втілюватиме особистість, здатну розкрити в такому втіленні власний спосіб ставлення до світу та сутність свого “Я”. Професійна самореалізація через діяльність передбачає розширення особистісних можливостей, що полягає в здатності шукати нові смисли і новий мотиваційний простір.

Водночас емоційно-почуттєвий компонент особистісної ідентичності проявляє себе у вигляді емоційного наповнення життя. У розмаїтті його виявів (радість, печаль, гнів, страх, захоплення, обурення й ін.) відстежуємо суб'єктивне ставлення людини до світу, що проявляється через емоції чи почуття. Так, медичний працівник середньої ланки має знати патологічні прояви емоційної сфери, які супроводжують психічні розлади та наявні в стресових ситуаціях. До них відносять психогенну депресію, ідеаторну загальмованість, рухову загальмованість, ейфорію, емоційну амбівалентність, емоційну лабільність тощо, які є предметом вивчення психології, а також спеціальних дисциплін. Так, у Додатку Б Галузевого стандарту вищої освіти України за напрямом підготовки “Сестринська справа” до виробничих функцій, типових завдань діяльності, умінь та компетенцій випускника медичного коледжу з-поміж інших віднесено вміння оцінювати емоції та соціальну поведінку хворого. Із цією метою медичний працівник повинен навчитися читати міміку і пантоміміку хворого, керувати страхом і тривогою, проявами агресії та депресивними переживаннями.

Студентам медичних коледжів необхідно сформулювати стратегії комунікативної взаємодії, що передбачає не тільки інформаційний обмін, а й вплив на інтелектуальну, волюву й емоційну сфери адресата, є частиною “комунікативної поведінки, або комунікативної взаємодії, в якій серія вербальних і невербальних засобів використовується для досягнення певної комунікативної мети” [3, с. 122]. На різних етапах комунікативної інтеракції основні комунікативні стратегії медичного дискурсу мають різне спрямування – діагностувальне, лікувальне й рекомендаційне. Саме комунікативний компонент є необхідним складником особистісної ідентичності студента медичного коледжу, оскільки дозволяє не тільки об'єктивно оцінити, а й реалізувати комунікативний акт, передбачати й усувати проблемні ситуації міжособистісної комунікації, забезпечувати гармонію комунікативної події та поглиблювати професіоналізм.

Висновки. Отже, структурно-функціональний аналіз дозволяє ствердити думку про те, що особистісна ідентичність формується і проявляється на психофізіологічному, психічному й особистісному рівнях. Здійснена на основі особистісно орієнтованих педагогічних та психологічних академічних студій експлікація особливостей формування особистісної ідентичності студентів медичних коледжів зумовлює потребу її поєднання з когнітивними, психологічними та морально-етичними якостями особистості. Особистісна ідентичність є складним інтегральним утворенням, що зазнає постійного впливу психологічних, особистісних і соціальних чинників, а її розвиток пов'язаний із мотивами, цілями, знаннями, цінностями, емоційними станами, готовністю до комунікації тощо.

Використана література:

1. Гук І. Самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 "Теорія навчання" / Інна Гук ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2017. – 20 с.
2. Денисова О. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 "Педагогическая психология (педагогические науки)" / О. Денисова. – Уфа, 2008. – 218 с.
3. Игнатенко Л. Повтор как одна из стратегий речевого воздействия / Л. Игнатенко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2005. – № 649. – С. 150–153.
4. Максименко С. Генезис существования личности / С. Максименко. – Киев : Изд-во ООО "КММ", 2006. – 240 с.
5. Межеричкая Л. Психологические средства стабилизации личностной идентичности студентов : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии" / Л. Межеричкая. – Новосибирск, 2009. – 24 с.
6. Леонтьев Д. От социальных ценностей к личностным : социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
7. Литвиненко Н., Місник Н. Українська медична термінологія у фаховій мові / Н. Литвиненко, Н. Місник. – Київ : Книга-Плюс, 2001. – 171 с.
8. Сестринська справа : [підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів I–III рівнів акредитації] / за ред. В. Литвиненко, Н. Касевич. – Київ : Медицина, 2008. – 816 с.
9. Фрейд З. Идеал "Я" / З. Фрейд // Психология самосознания : [хрестоматия]. – Самара, 2000. – С. 442–446.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
11. Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности / Э. Эриксон // Социология : реферативный журнал. – 1991. – № 1. – С. 173–200.

References:

1. Huk I. P. Samoorganizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv medychnykh koledzhiv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / I. P. Huk; Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. – Kharkiv, 2017. – 20 s.
2. Denysova O. V. Stanovlenye professyonalnoi ydentychnosti studenta-medyka vobrazovatelnom protsesse vuza : dysseratsiya ... kandydata psykholohyeheskykh nauk : 19.00.07 / O. V. Denysova – Ufa, 2008. – 218 s.
3. Yhnatenko L. Yu. Povtor kak odna yz stratehiy rechevoho vozdeistviya / L. Yu. Yhnatenko // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina. – Kharkiv : Konstanta, 2005. – № 649. – S. 150–153.
4. Maksymenko S. D. Henezys sushchestvovaniya lychnosty / S. D. Maksymenko. – K. : Yzd-vo ООО «КММ», 2006. – 240 s.
5. Mezherytskaia L. D. Psykholohyeheskye sredstva stabylyzatsyy lychnostnoi ydentychnosti studentov : avtoreferat dys.... kandydata psykholohyeheskykh nauk : 19.00.01 / L. D. Mezherytskaia – Novosybyrsk, 2009. – 24 s.
6. Leontev D. A. Ot sotsyalnykh tsennostei k lychnostnym: sotsyohenez y fenomenolohyia tsennostnoi rehulyatsyy deiatel'nosty / D. A. Leontev // Vestnyk Mosk. un-ta. – Ser. 14. – 1996. – № 4. – S. 35–44.
7. Lytvynenko N. P., Misnyk N. V. Ukrainska medychna terminolohiia u fakhovii movi / N. P. Lytvynenko, N. V. Misnyk. – K. : Knyha Plius, 2001. – 171 s.
8. Sestrynska sprava [Tekst] : pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv I-III rivniv akredytatsii / red. V. I. Lytvynenko, N. M. Kasevych. – K. : Medytsyna, 2008. – 816 s.
9. Freid Z. «Ydeal Ya» / Z. Freid // Psykholohyia samosoznaniya: khrestomatyiya. Samara, 2000. – S. 442–446.
10. Khell L., Zyhler D. Teoryy lychnosty (Osnovnye polozheniya, yssledovaniya y pryumeneniye). – SPb. : Pyter. Press, 1997. – 608 s.
11. Erykson E. Problemy Eho-ydentychnosty : [tekst] / E. Erykson // Referantynnyi zhurnal. Sotsyolohyia. – 1991. – № 1. – S. 173–200.

Залужная А. Е, Прокопчук В. Ю. Формирование личностной идентичности у студентов медицинского колледжа: структурно-функциональный анализ

В статье осуществлен аналитический обзор теоретико-методологических интерпретаций проблемы личностной идентичности. В смысловых координатах психологического и педагогического дискурсов раскрыта многовекторность подходов к осмыслению сущностного понимания личностной идентичности, ее структуры, функций и особенностей формирования в учебно-воспитательном процессе. Выявлены основные тенденции осмысления этого комплексного психолого-педагогического феномена в проблемном поле структурно-функционального подхода.

На основе личностно ориентированных педагогических научных исследований осуществлена экспликация особенностей формирования личностной идентичности студентов в течение обучения в медицинских колледжах, отмечена необходимость их сочетания с когнитивными, психологическими и морально-этическими качествами личности.

Отслежено, что личностная идентичность формируется и проявляется на психофизиологическом, психическом и личностном уровнях, а ее развитие связано с мотивами, целями, задачами, знаниями, установками, эмоциональными состояниями, способностями.

Ключевые слова: идентичность, личность, личностная идентичность, готовность к профессиональной деятельности, ценности, коммуникация, медицинское образование, медсестринская дело.

Zaluzhna A. Ye., Prokopchuk V. Yu. Formation of personal identity of the students of medical colleges: structural-functional analysis

The article analyzes the theoretical and methodological interpretations of the problem of personal identity. The semantics of the coordinates of psychological and pedagogical discourse reveal a multi-vector approach to understanding the essential understanding of personal identity, its structure, functions and peculiarities of formation in the educational process. The main tendencies of the comprehension of this complex psychological-pedagogical phenomenon in the problem field of the structural-functional approach are revealed.

On the basis of person-oriented approaches of pedagogical scientific explorations, the explication of the peculiarities of the formation of personal identity in the context of teaching students in medical colleges has been explored and the needs of their combination with cognitive, psychological and moral and ethical qualities of the individual are outlined.

It is observed that personal identity is formed and manifested in the psycho-physiological, psychological and personal levels, and its development is associated with motives, goals, tasks, knowledge, guidelines, emotional states, abilities.

Key words: identity, personality, personality identity, readiness for professional activity, values, communication, medical education, medical nurse, nursing business.

УДК 377.3

Замфереско О. В.

**УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ**

У статті розглянуто основні аспекти організації професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування з використанням елементів дуальної системи навчання, що відповідають вимогам сучасного суспільства. Проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури щодо ефективності використання елементів дуальної системи в освітньому процесі вищого професійного училища. Описано основні завдання та переваги впровадження дуальної форми навчання у вищому професійному училищі стосовно підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування. Обґрунтовано, що підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування буде ефективною за умови впровадження елементів дуальної системи навчання.

Ключові слова: майстер ресторанного обслуговування, дуальна система, вище професійне училище, заклад ресторанного господарства, підприємницька компетентність, заклад професійно-технічної освіти, інтегрована професія, інноваційні навчальні програми.

Останніми роками йде інтенсивний пошук нових форм освітнього процесу у вищому професійному училищі (далі – ВПУ), які б змогли забезпечили якісну професійну підготовку майбутніх майстрів ресторанного обслуговування для сучасного ринку праці. Відповідно до Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”, розділ “Професійна освіта”) [4] та Національної стратегії розвитку освіти в Україні [9], виведення освіти в нашій країні на рівень розвинутих країн світу можливе лише за умови впровадження нових освітніх технологій, модернізації матеріально-технічної бази закладів професійно-технічної освіти (далі – ЗПТО), удосконалення навчально-виховного процесу, доступності й ефективності освіти та підготовки нового покоління майбутніх фахівців ресторанної справи до життєдіяльності в умовах сучасного суспільства.

Однією з умов економічного зростання нашої країни є підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, які б володіли високим рівнем професійної компетентності, мобільності, були конкурентоспроможними та швидко реагували на запити ринку праці. Після закінчення закладу освіти майстри ресторанного обслуговування мають бути готовими працювати в умовах постійного оновлення техніки й технологій виробництва, виконувати підприємницьку діяльність, упроваджувати новітні виробничі технології, бути здатними до самореалізації у професії.

Наявність таких якостей у випускників ВПУ значно збільшує їхні шанси влаштуватися на роботу, а в разі її втрати – знайти нову. Конкурентоспроможність молодих фахівців на сучасному ринку праці підвищує їх володіння великим обсягом професійних функцій. Такий підхід до фахової освіти актуалізує потребу підготовки фахівців за інтегрованими професіями, до яких належить професія майстра ресторанного обслуговування. Отже, перед професійною освітою і навчанням постає завдання пошуку нових підходів до формування її змісту відповідно до сучасних вимог ресторанної галузі.

Важливим засобом ефективної підготовки майстрів ресторанного обслуговування є застосування в ЗПТО дуальної системи, яка здобула світове визнання, стала найбільш поширеною та визнаною формою підготовки майбутніх фахівців різного профілю, яка комбінує теоретичне навчання в закладі освіти з виробничим навчанням на підприємстві. В Україні дуальна освіта лише започатковується, хоча в інших європейських країнах вона достатньо поширена й успішно функціонує. Метою її впровадження є підготовка кваліфікова-

них майстрів ресторанного обслуговування, які володіють комплексом необхідних професійних компетенцій щодо обслуговування, торгівлі та підприємництва в ресторанній галузі.

Особливістю підготовки майбутніх фахівців у ВПУ за інтегрованою спеціальністю “Майстер ресторанного обслуговування” є набагато більший обсяг практичних видів робіт порівняно з підготовкою за монопрофесіями. Значна частина навчального часу (83–77,5 %) відводиться на професійно-практичну підготовку, решта (17–22,5 %) – на теоретичні заняття в закладі освіти. Очевидною перевагою дуальної системи навчання є те, що майбутні майстри ресторанного обслуговування мають змогу опанувати професію в умовах реального ресторанного господарства, застосовуючи отримані в процесі професійно-теоретичної підготовки знання.

Жодна з освітніх моделей не привертала такої інтенсивної уваги науковців, як дуальна система професійної освіти. Різні аспекти проблеми її впровадження розглянуті в дослідженнях Н. Абашкіної, С. Романова, Д. Торопова, Г. Федотової, К. Хюфнера, В. Штратенверта й ін. У своїх працях більшість дослідників визнають недоцільність повного копіювання механізму дуальної системи однієї країни іншою, але водночас наголошують на тому, що аналіз її функціонування в окремих державах створює передумови впровадження найбільш ефективних елементів у систему професійної освіти країн, які розвивають ринкову економіку.

Так, І. Бойчевська під час дослідження дуальної освіти в Німеччині дійшла висновку, що таке навчання є засобом професійної соціалізації молоді, оскільки надає їй найкращі можливості для отримання кваліфікації. Вона є основним джерелом формування молодого покоління майбутніх кваліфікованих фахівців, завдяки тісному зв'язку зі сферою праці забезпечує оптимальний початок їхнього трудового життя [3, с. 73].

Дослідники не лише доводять доцільність і перспективність реалізації принципів цієї форми організації професійної підготовки, а й акцентують увагу на накопиченні досвіду соціального партнерства між закладами освіти і підприємствами. Як зазначає Н. Абашкіна, співпраця освітніх і господарських суб'єктів передбачає підготовку саме тієї кількості фахівців і такої якості знань і вмінь, якої в певний час потребує новітній ринок праці [2]. Тобто дуальна система забезпечує рівновагу між попитом і пропозицією фахівців на сучасному ринку праці.

Проблеми соціального партнерства висвітлювалися в працях Т. Ляшенко (політичні науки), В. Супрун, О. Мірошниченко, Р. Колишко (економічні науки), Н. Піроженко, Н. Діденко (науки в галузі державного управління), де підкреслюється, що соціальне партнерство, побудоване на основі взаємовигідних і взаємозацікавлених відносин, не лише забезпечує надійний взаємозв'язок між сферою освіти та виробництвом, а є ефективним засобом формування і реалізації державної освітньої політики щодо підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей народного господарства.

Мета статті – розкрити сутність дуальної системи, обґрунтувати доцільність упровадження її елементів у професійну підготовку майстрів ресторанного обслуговування у вищому професійному училищі.

Підвищення якості професійної освіти є однією з актуальних проблем сучасного суспільства. У світі, де професійна праця й інші сфери життя постійно змінюються, освітня система покликана розвивати в майбутніх фахівців ресторанної справи якості, які надалі сприятимуть їхній успішній адаптації поза межами закладу освіти – це професійний універсалізм, здатність змінювати сфери діяльності, мобільність, рішучість, відповідальність, спроможність засвоювати й застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, здатність до ефективної професійної комунікації [10]. Отже, щоб успішно реалізуватися в сучасному світі, бути конкурентоспроможним на ринку праці, випускник ВПУ – майстер ресторанного обслуговування має не лише володіти ґрунтовними професійними знаннями, вміти виконувати ті чи інші виробничі операції, а й демонструвати належний рівень професійної компетентності. Його можна досягти, упровадивши в підготовку майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ дуальну систему навчання.

Дуальне навчання (з нім. *Duales Studium* – “подвійне навчання”) – це форма освіти, в якій органічно поєднується навчання осіб на умовах партнерства двох основних його складників: теоретичного (власне навчального), який забезпечує заклад освіти, та прикладного (практичного), яке забезпечується підприємством (потенційним роботодавцем) [6, с. 139]. Наприклад, у Німеччині дуальною системою професійного навчання охоплено до 70 % випускників шкіл, а кожне п'яте підприємство має угоди із закладами освіти. Стандартна модель дуальної освіти в Німеччині передбачає, що практичні знання й навички (75–80 % загального обсягу навчального часу) здобуваються на підприємстві, а заклад освіти дає необхідні теоретичні й основні практичні знання (20–25 % часу) [1].

У цьому контексті завдання ВПУ полягає в підвищенні загальноосвітнього рівня учнів, забезпеченні майбутніх фахівців відповідними теоретичними знаннями, виробленні вмінь, необхідних для їхньої подальшої професійної діяльності на підприємствах ресторанного господарства [8, с. 144].

Наприклад, позитивно вплине на якість підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до професійної діяльності використання елементів дуального навчання в межах співробітництва з різними типами закладів ресторанного господарства (далі – ЗРГ) (ресторан, бар, кафе, кафетерій, їдальня, закусочна, буфет, фабрика-заготівельня, фабрика-кухня, домова кухня, ресторан за спеціальними замовленнями (catering) тощо) під час вивчення таких інтегрованих предметів: “Основи галузевої економіки, екології і права”, метою якого є формування в учнів ВПУ знань із галузевої економіки, менеджменту та маркетингу, правового регулювання господарських, трудових відносин, а також опанування інформації, пов'язаної з економічно-правовою оцінкою природних ресурсів; “Технологія приготування закусок, страв,

напоїв”, завданням якого є вивчення учнями кулінарного оброблення харчових продуктів, товарознавчих характеристик, біологічної цінності, значення і дотримання правил санітарії та гігієни під час приготування закусок, страв і напоїв, дотримання правил охорони праці та техніки безпеки під час експлуатації торгово-технологічного обладнання й інвентарю [5].

Це передбачає участь у підготовці майбутніх фахівців одразу двох інституцій: закладу освіти – ВПУ і закладу ресторанного господарства як навчально-виробничого підприємства. Їхнє спільне завдання полягає в підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до професійної діяльності, яка забезпечить рівень професійної компетентності, що відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики й державному стандарту професійно-технічної освіти з інтегрованою професією 5129 “Майстер ресторанного обслуговування” [5].

Очевидно, що така форма освіти зумовлює необхідність розроблення і впровадження в освітній процес ВПУ інноваційних навчальних програм із профілюючих предметів. На цій основі в майбутніх майстрів ресторанного обслуговування потрібно сформулювати цілісне уявлення про ефективне обслуговування клієнтів у ЗРГ, особливості підприємницької діяльності в ресторанній галузі, торговельних операцій у сфері послуг тощо.

Упровадження елементів дуальної форми навчання в підготовку майбутніх фахівців за інтегрованою професією 5129 “Майстер ресторанного обслуговування” у ВПУ передбачає:

- модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ та його оптимізацію на основі інтеграції навчального матеріалу;
- підвищення якості підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування відповідно до вимог сучасної ресторанної галузі;
- зміцнення і вдосконалення практичного складника освітнього процесу зі збереженням достатнього рівня професійно-теоретичної підготовки майстрів ресторанного обслуговування;
- посилення ролі роботодавців і фахових об’єднань у системі підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у формуванні змісту освітніх програм та оцінюванні результатів навчання;
- підвищення рівня конкурентоспроможності майстрів ресторанного обслуговування в умовах глобалізації та сприяння росту рівня зайнятості;
- скорочення періоду адаптації майстрів ресторанного обслуговування до професійної діяльності;
- підвищення мотивації учнів ВПУ щодо отримання професії [7].

Отже, упровадження елементів дуальної системи у професійну підготовку майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ передбачає органічне поєднання її професійно-теоретичної складника, який реалізується в закладі освіти, та професійно-практичного, який забезпечує ЗРГ в умовах виробничого процесу. Така взаємодія професійної освіти з новітніми підприємствами й суб’єктами ринку праці є гостро затребуваною сучасним суспільством. Сутність соціального партнерства ВПУ і ЗРГ (роботодавців) полягає в спільній організації та проведенні навчально-виробничого процесу, розробленні навчально-методичної документації, обґрунтованому впливі на модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх фахівців для ресторанної галузі, пошуку більш ефективних форм організації виробничого навчання та практики.

Об’єктивна потреба переходу ВПУ на реалізацію дуальної освіти щодо професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування спричинена також тим, що в її основу покладена ідея розвитку особистості, спрямована не лише на підготовку фахівців до конкретної професійної діяльності, а й на формування в них готовності до свідомого постійного збагачення професійних знань, набуття і вдосконалення поліфункціональних умінь і навичок, що забезпечить їхню подальшу професійну мобільність.

Організація професійно-практичної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування в умовах ЗРГ на таких засадах має низку переваг, а саме:

- майбутні майстри ресторанного обслуговування не лише знайомляться з виробництвом у реальних умовах ЗРГ, а й засвоюють необхідні професійні вміння і навички безпосередньо на підприємствах;
- навчання майбутніх майстрів ресторанного обслуговування в умовах ЗРГ створює високу мотивацію щодо отримання професійних знань, вироблення умінь і набуття навичок, адже їхня якість безпосередньо пов’язана з виконанням фахових обов’язків на робочому місці;
- можливість скоротити витрати системи ПТО країни на закупівлю й утримання дорогого новітнього виробничого обладнання;
- зацікавленість керівників ЗРГ у висококваліфікованих фахівцях для їхніх господарств;
- вплив досвідчених працівників ЗРГ і психологічної атмосфери виробничого середовища на формування та становлення особистості молодого фахівця, його орієнтацію на конкретне підприємство.

Окрім того, на передових підприємствах ресторанної галузі постійно оновлюються виробничі технології і використовується найновіше обладнання й устаткування, на яких можуть працювати майбутні майстри ресторанного обслуговування вже під час навчання у ВПУ.

Висновки. Отже, використання елементів дуальної системи в професійній підготовці фахівців за інтегрованою професією “Майстер ресторанного обслуговування” дозволяє:

- підвищити престижність професії “Майстер ресторанного обслуговування”;
- забезпечити мобільність і конкурентоспроможність випускників ВПУ на ринку праці;
- долучити майбутніх майстрів ресторанного обслуговування і педагогічних працівників ВПУ до найсучасніших виробничих технологій і потужностей у закладах ресторанного господарства;

– покращити рівень і збільшити діапазон взаємодії педагогічних працівників із роботодавцями в ресторанній галузі;

– підвищити якість професійно-практичної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування шляхом оптимізації її форм і змісту.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з упровадженням елементів дуальної системи професійного навчання з метою формування підприємницької компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування в процесі професійної підготовки у ВПУ.

Використана література:

1. Arnold R., Munch J. Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. – Bonn : Bundesministerium für Bildung ; Wissenschaft ; Forschung und Technologie, 1995. – 138 s.
2. Абашкіна Н. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : [монографія] / Н. Абашкіна. – Київ : Вища школа, 1998. – 207 с.
3. Бойчевська І. Роль системи дуальної освіти у професійній підготовці молоді у Німеччині / І. Бойчевська // Порівняльно-педагогічні студії. – Вип. 2. – Умань : ПП О. О. Жовтий, 2009. – С. 68–74.
4. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p> (дата звернення: 31.03.2016).
5. Державний стандарт професійно-технічної освіти професія 5812 “Майстер ресторанного обслуговування” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/%2022.10.%202013.doc>.
6. Дернова М. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих : європейський досвід / М. Дернова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – Випуск 2 (9). – 2014. – С. 139. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/OD_2014_2_19.pdf.
7. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти в Україні, схвалено колегією М-ва освіти і науки України від 26 січня 2018 р. // Friedrich-Ebert-Stiftung : офіц. сайт Фонду імені Фрідріха Еберта в Україні. – Київ. – 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uam.in.ua/upload/medialibrary/3fb/3fb2c5c519f60251581d83fc2c139b61.pdf>.
8. Марчук Е. Современные тенденции развития начального профессионального образования в Германии / Е. Марчук // Вестник ТГПУ. – 2007. – Выпуск 7 (70). – С. 144–145.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/36322/> (дата звернення: 31.03.2016).
10. Постоян Т. Дуальна система навчання в умовах галузевої кластеризації / Т. Постоян // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 2. – С. 374–382. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_2_49.

References:

1. Arnold R., Munch J. Questions and Answers on the Dual System of German Vocational Training. – Bonn. – Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1995. – 138 s.
2. Abashkina NV Principles of vocational education development in Germany: monograph / NV Abashkina. – Kyiv : Higher school, 1998. – 207 pp.
3. Boychevskaya I. B. The role of the system of dual education in the professional training of youth in Germany / I. B. Boychevskaya // Comparative and pedagogical studios. – Whip 2. – Uman : PE Zhovtyy O., 2009. – P. 68–74.
4. State National Program “Education” (“Ukraine XXI Century”). Approved by the decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 3, 1993. – № 896 [Electronic resource] – Access mode: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p> (application date 31.03.2016). – Title from the screen.
5. State Standard of Vocational Education Profession 5812 “Master of Restaurant Services” – [Electronic resource]. – Access mode: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/%2022.10.%202013.doc>.
6. Dernova M. G. Dualna model of higher professional education of adults: European experience. [Electronic resource] / M. G. Dernova // Adult education: theory, experience, perspectives. – Issue 2 (9) –2014. – Mode of access: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/OD_2014_2_19.pdf, p. 139.
7. The concept of training specialists for the dual form of education in Ukraine [Electronic resource]: approved by the College of Education and Science of Ukraine from January 26. 2018 // Friedrich-Ebert-Stiftung: [officer. Friedrich Ebert Foundation website in Ukraine]. – Text. data. – Kyiv, 2018. – Mode of access: <http://www.uam.in.ua/upload/medialibrary/3fb/3fb2c5c519f60251581d83fc2c139b61.pdf>.
8. Marchuk EV Contemporary trends in the development of initial vocational education in Germany // Vestnik TGPU. – 2007. – Issue 7 (70). – with. 144–145, p. 14.
9. National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. [Electronic resource]. – Access mode: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/> (application date 31.03.2016). – Title from the screen.
10. Constant T. G. Dual system of training in conditions of branch clusterization / T. G. Constant. // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. – 2015. – № 2. – P. 374–382. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_2_49.

Замфереско Е. В. Внедрение дуальной системы подготовки будущих мастеров ресторанного обслуживания

В статье рассмотрены основные аспекты организации профессиональной подготовки будущих мастеров ресторанного обслуживания с использованием элементов дуальной системы обучения, соответствующие требованиям современного общества. Проведен теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по эффективности использования элементов дуальной системы в образовательном процессе высших профессиональ-

ных училищ. Описаны основные задачи и ряд преимуществ внедрения дуальной формы обучения в высших профессиональных училищах по подготовке будущих мастеров ресторанного обслуживания. Обосновано, что подготовка будущих мастеров ресторанного обслуживания будет эффективной при условии внедрения элементов дуальной системы обучения.

Ключевые слова: мастер ресторанного обслуживания, дуальная система, высшее профессиональное училище, заведение ресторанного хозяйства, предпринимательская компетентность, заведения профессионально-технического образования, интегрированная профессия, инновационные учебные программы.

Zamferesko O. V. Implementation of the dual system in preparing future masters of restaurant maintenance

In the article we considered the main aspects of organization of the professional training of future masters of restaurant service. We did it with the help of using elements of the dual system of education. It meets the requirement of modern society. We have conducted the theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodical literature concerning effectiveness of using elements of the dual system in the educational process. The main task and a number of advantages of the introduction of the dual form of training at the higher vocational school have been described. It was substantiated that the preparation of the future masters of restaurant services will be effective provided the elements of the dual system of education.

Key words: master of restaurant service, dual system, higher vocational school, restaurant economy, entrepreneurial competence, institutions of vocational education, integrated profession, innovative curriculum.

УДК 378.1

Ієвлєв О. М.

КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Професійна мобільність завжди була рушійною силою людства. Спільноти, в яких заохочуються професійно мобільні люди, розвиваються більш динамічно та є успішними. Статтю присвячено питанням, пов'язаним із професійно-педагогічною мобільністю майбутнього викладача, що навчається на другому (магістерському) рівні вищої освіти, яка визначає успішність його подальшої професійної діяльності. Визначено зміст компетентностей (компонентів), які становлять професійно-педагогічну мобільність: педагогічної, фахової, проектної та психологічної (діяльнісний складник професійно-педагогічної мобільності); мотиваційної, рефлексивної, адаптивної та творчої (особистісний складник професійно-педагогічної мобільності). Подальші дослідження будуть присвячені дидактичним засадам моделювання процесу формування професійно-педагогічної мобільності.

Ключові слова: професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність, педагогічна компетентність, фахова компетентність, проектна компетентність, психологічна компетентність, мотиваційна компетентність, рефлексивна компетентність, адаптивна компетентність, творча компетентність.

Професійна мобільність завжди була рушійною силою людства. Спільноти, у яких заохочуються професійно мобільні люди, розвиваються більш динамічно та є успішними.

Виділяють такі етапи появи проблеми формування професійної мобільності в історії науки: I етап – “Зародження” (V – XIII ст.); II етап – “Розвиток” (XIV – XVIII ст.); III етап – “Укорінення” (XIX – XX ст.); IV етап – “Інтеграція” (кінець XX – початок XXI ст.) [15, с. 39].

Поняття мобільності, як зазначає Л. Фамілярська, вивчається в площинах соціальної готовності особистості до змін; групування якостей особистості, необхідних для інтеграції професійного розвитку; здатності до швидкого оволодіння інноваціями й новими навичками; властивостей, що зумовлюють рівень адаптованості та конкурентоспроможності на ринку праці [34, с. 175].

Забезпечення мобільності людини в системі професійної (професійно-технічної) освіти пов'язане з її конкурентоспроможністю на ринку праці та перспективами кар'єрного зростання [1].

Залежно від професії, кваліфікації, умов ринку праці тощо можна говорити про різні види професійної мобільності: соціально-професійну, професійно-педагогічну тощо.

Коли провідною формою перепідготовки майбутніх викладачів із базовою непедагогічною освітою фактично стає навчання на педагогічних спеціальностях на другому (магістерському) рівні вищої освіти, успішність їх подальшої професійної діяльності визначає професійно-педагогічна мобільність. Постає питання аналізу змісту компетентностей, які становлять її структуру.

Підготовка конкурентоспроможного фахівця в умовах сучасної вищої школи передбачає використання компетентнісного підходу.

Дослідженням компетентнісного підходу в освіті присвячені роботи О. Акулової, В. Байденко, В. Болотова, А. Вербицького, Е. Зеєр, І. Зимньої, Д. Іванова, О. Князева, Н. Кузьминої, А. Маркової, С. Писаревої, М. Скаккіна, О. Субетто, Л. Суценцевої, Ю. Татур, А. Тряпициної, С. Шишова, А. Хуторського та інших учених.

Використання компетентнісного підходу в системі освіти покликане підготувати конкурентоспроможного спеціаліста. Цей підхід, на думку Л. Сущенцевої, є провідним у формуванні професійно мобільного, кваліфікованого робітника [31, с. 393].

Деякі вчені пов'язують формування професійної мобільності з відповідними компетентностями випускника. Ю. Сачук зазначає, що соціально-професійна мобільність – це динамічне особистісне новоутворення, яке інтегрує комплекс ключових і фахових компетентностей [28, с. 167].

На думку Ю. Калиновського, професійна мобільність дає змогу людині проявляти свою професійну компетентність, а педагогічна – реалізувати власну соціокультурну та соціально-професійну компетентність [14, с. 21].

Ю. Клименко вважає, що професійна мобільність передбачає наявність таких професійних компетентностей, як високий інтелект, креативні здатності, професіоналізм [16, с. 6].

Професійна мобільність, як зауважує Л. Горюнова, – це якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальних компетентностей [10, с. 157]. Є. Боярко вважає, що основа професійної мобільності – професійно-особистісна компетентність [7, с. 9]. Рівень професійної мобільності, як зазначає Н. Ожемякіна, залежить від сформованості професійної компетентності [26, с. 14].

Р. Пріма [27, с. 17–18] та Ю. Біктуганов [6, с. 14] пов'язують когнітивний компонент професійної мобільності з професійною компетентністю.

Згідно із Законом України “Про вищу освіту” навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти за освітньо-професійною (освітньо-науковою) програмою передбачає досягнення програмних (очікуваних) результатів навчання на основі опанованих під час навчання компетентностей [2].

Як зазначає В. Бахрушин, вимоги до стандартів та освітніх програм, які містяться в Законі України “Про вищу освіту”, дають змогу чітко й однозначно сформулювати вимоги до компетентностей та очікуваних результатів навчання випускників закладів вищої освіти [5].

Отже, професійна мобільність пов'язується науковцями з формуванням (наявністю) таких компетентностей, як професійні, фахові, ключові тощо, що закріплено в чинному законодавстві.

Саме тому постає питання аналізу змісту компетентностей, що становлять структуру професійно-педагогічної мобільності фахівця, який здобуває освіту в умовах магістратури, що передбачає присвоєння відповідної педагогічної професійної кваліфікації.

Мега статті – аналіз компетентностей, які входять до структури професійно-педагогічної мобільності викладача.

Формування діяльнісного складника професійно-педагогічної мобільності пов'язане з набуттям фахової (професійної), педагогічної, проектної та психологічної компетентностей.

Фахова компетентність, на думку В. Моштука, є стрижневою характеристикою педагога в системі сучасних суспільно-економічних стосунків. Вона формується через розвиток ключових, базових і спеціальних компетенцій упродовж усього терміну навчання студента в закладі вищої освіти [24, с. 111–112].

У результаті порівняльного аналізу В. Шовкун визначає таку професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики в умовах квазіпрофесійної діяльності студентів, як “здатність фахівця, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, отриманому досвіді та здібностях, які надбано й розвинуто завдяки навчанню, ефективному використанню сформованої професійної компетентності під час трудової діяльності” [35, с. 173].

Як зазначає О. Варникова, професійна компетентність – це інтегральна характеристика випускника, який здатний і готовий до здійснення професійної діяльності та взаємодії в професійному середовищі й полікультурному суспільстві на основі ціннісного ставлення до професії [8, с. 15].

З іншого боку, В. Кудзоева виділяє в структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів середніх спеціальних закладів освіти такі компоненти: мотиваційно-особистісний (система мотивів щодо діяльності педагога, формування особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності), когнітивно-діяльнісний (сукупність психолого-педагогічних знань, спеціальних знань із предметів, теоретичних і практичних умінь, навичок та здібностей особистості, володіння методикою викладання) і рефлексивно-оціночний (осмислення педагогом основ своєї діяльності, під час якого здійснюється оцінка й переоцінка власних здібностей, професійних дій) [18, с. 10].

У результаті вивчення професійно-педагогічної компетентності Н. Банько виокремлює в її структурі додатково комунікативний компонент (міжособистісна комунікація, міжособистісне сприйняття) [4, с. 23–24].

А. Суходимцева досліджує проектну компетентність педагогів та розглядає її як інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що виражається в здатності й готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності з розроблення й реалізації проектів у різних сферах соціальної практики [30, с. 4–5].

На думку О. Новікової, соціально-проектна компетентність (як складник професійної компетентності) є інтеграційною професійно-особистісною якістю, яка визначає готовність і здатність до соціально-проектної діяльності, що ґрунтується на проектних знаннях, особистісному досвіді, ціннісних орієнтаціях [25, с. 9].

Психологічна компетентність дає змогу вчителю ефективно вирішувати різні психологічні завдання, що виникають у педагогічному процесі, та включає психологічні знання й психологічне мислення (інтелектуальний блок), практично-психологічні вміння та навички (практичний блок) [3, с. 3].

На думку С. Мітіної, психологічна компетентність викладача – це сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та професійно важливих особистісних якостей [23, с. 50].

М. Лук'янова виділяє такі складники психологічної компетентності вчителя, як психолого-педагогічна грамотність, психолого-педагогічні вміння, професійно важливі особистісні якості [21].

Психологічна компетентність як складник професійної компетентності викладача закладу вищої освіти, на думку О. Войтюк, містить соціально-психологічну, комунікативну, соціально-перцептивну, аутопсихологічну компетентності та соціальну спрямованість [9, с. 15].

Як справедливо зазначає Т. Щербакова, психологічна компетентність як детермінанта професійної успішності викладача закладу вищої освіти забезпечує конструктивне розв'язання завдань професійної діяльності, спілкування й саморозвитку за допомогою реалізації гностичної, селективної, рефлексивної, проєктивної та перетворювальної функцій [36, с. 9–10].

Отже, зміст компетентностей діяльнісного складника професійно-педагогічної мобільності, на нашу думку, є таким:

- педагогічна (здатність організовувати власну професійну діяльність і навчальну діяльність студентів);
- фахова (сукупність спеціальних знань і вмінь, що визначаються здебільшого базовою освітою, здатність їх використовувати в професійній діяльності);
- проєктна (здатність проєктувати власну професійно-педагогічну діяльність, навчально-пізнавальну діяльність студентів);
- психологічна (знання закономірностей психічних процесів і станів особистості, здатність використовувати ці знання в освітньому процесі).

Формування особистісного складника професійно-педагогічної мобільності пов'язане з набуттям мотиваційної, рефлексивної, адаптивної та творчої компетентностей.

Мотиваційна компетентність як складник загальної компетентності школяра є інтегральною характеристикою, що включає аксіологічний, діагностичний, гностичний, діяльнісний та управлінський аспекти здібностей школяра в пізнанні власної мотивації навчання та в саморозвитку [12, с. 9].

З іншого боку, ця компетентність, як стверджують М. Кадемія та Л. Дідух, проявляється у “сформованості позитивного емоційного ставлення до процесу учіння й пізнання, усвідомлення мети навчання, у бажанні підвищення власного освітнього рівня, прояві цікавості до навчання <...> мотивації студентів до підвищення їхнього освітнього рівня з конкретних предметів” [13, с. 272].

Необхідність орієнтації освітнього процесу на розвиток рефлексивної компетентності студентів, на думку Ю. Кушеверської, зумовлена новою парадигмою освіти, яка ґрунтується на реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутнього фахівця [20, с. 9].

О. Гулеєва зазначає, що рефлексивна компетентність є органічним складником особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога, що дає змогу ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізувати рефлексивні здібності та суб'єктність студентів педагогічного закладу освіти через створення ними образу “Я педагог” [11, с. 9–10].

Рефлексивна компетентність майбутнього вчителя, на думку О. Ушакової, визначається як інтегральне, динамічне структурно-рівневе утворення особистості майбутнього вчителя [33, с. 8]. Рефлексивну компетентність розуміють як механізм саморозвитку, що проявляється в здатності особистості до аналітичної позиції щодо себе та власної професійної діяльності [19, с. 180].

Соціально-адаптивна компетентність, як зазначає Н. Сомова, визначається на етапі доуніверситетської професійної підготовки як сукупність знань, уявлень, алгоритмів дій, системи цінностей і відносин, актуалізованих у процесі соціокультурної адаптації [29, с. 7].

Е. де Корте, Г. Ковальчук та Ю. Баніт вважають, що сформована адаптивна компетентність визначає бажання і здатність змінювати базові вміння, навички, компетенції та безперервно розширювати межі свого досвіду [17; 37].

Т. Марфутенко зауважує, що творча компетентність є важливим структурним компонентом професійної компетентності майбутнього педагога. Структура творчої компетентності майбутніх педагогів включає мотиваційний, когнітивний, креативний та організаційно-діяльнісний компоненти [22, с. 7].

Ця компетентність, на думку О. Тутолміна, є інтегративною професійно-особистісною характеристикою вчителя, що забезпечує успішність його дій у типових і неординарних педагогічних ситуаціях, є системоутворювальним компонентом становлення професіоналізму вчителя, чинником ефективності його педагогічної праці [32, с. 14].

Отже, особистісний складник професійно-педагогічної мобільності передбачає, на нашу думку, наявність таких компетентностей:

- мотиваційної (настанова на професійне вдосконалення, здатність пізнати власну мотивацію до професійної діяльності);
- рефлексивної (здатність до осмислення власних професійних та особистісних можливостей);
- адаптивної (здатність пристосовуватися до умов професійної діяльності);
- творчої (творче ставлення до професійної діяльності).

Висновки. Формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури передбачає набуття комплексу визначених нами компетентностей. Є різні підходи до визначення змісту цих компетентностей. Зазначимо, що під час навчання в умовах магістратури на педагогічних спеціальностях осіб без базової педагогічної освіти (наприклад, випускника спеціальності “Комп’ютерні технології”) педагогічна компетентність визначатиме успішність подальшої педагогічної діяльності, а фахова – успішність реалізації спеціальних знань і вмінь користування інформаційними технологіями (ґрунтується здебільшого на програмних результатах навчання, набутих на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти). У свою чергу інтегративний характер професійно-педагогічної мобільності як якості особистості визначає її особистісний складник.

Подальші дослідження будуть присвячені дидактичним засадам моделювання процесу формування професійно-педагогічної мобільності.

Використана література:

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–19, ст. 15 “Професійна (професійно-технічна) освіта професійної (професійно-технічної) освіти” // Відомості Верховної Ради. – 2017. – № № 38–39. – Ст. 380. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
2. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII, ст. 1 “Основні терміни та їх визначення” // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № № 37–38. – Ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>.
3. Андропова Н. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогическая психология” / Наталья Андропова ; Казан. гос. техн. ун-т им. А. Н. Туполева. – Казань, 2000. – 16 с.
4. Банько Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров : [монография] / Н. Банько ; ВолгГТУ. – Волгоград, 2004. – 75 с.
5. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти / Володимир Бахрушин // Освітня політика : портал громадських експертів. – 09.05.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/>.
6. Биктуганов Ю. Развитие профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе дополнительного образования [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Юрий Биктуганов ; Рос. гос. социал. ун-т. – Москва, 2013. – 22 с.
7. Боярко Е. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в условиях развивающегося регионального университетского комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Екатерина Боярко ; Юж. федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2010. – 24 с.
8. Варникова О. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика проф. образования” / Ольга Варникова ; Пензенский гос. пед. ун-т. – Пенза, 2011. – 521 с.
9. Войтюк О. Формування психологічної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Олена Войтюк ; Нац. акад. Держ. прикordon. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 20 с.
10. Горюнова Л. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика проф. образования” / Лилия Горюнова ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 353 с.
11. Гулеева О. Становление рефлексивной компетентности студентов педагогического колледжа средствами интерактивных технологий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ольга Гулеева ; Забайкал. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2011. – 23 с.
12. Гурова В. Формирование мотивационной компетентности у старшеклассников в учебно-воспитательном процессе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Валентина Гурова ; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2004. – 22 с.
13. Кадемія М. Формування мотиваційної компетентності студентів / М. Кадемія, Л. Дідух // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2015. – Вип. 42 (46) : Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 травня 2015 р. – С. 267–275.
14. Калиновский Ю. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Юрий Калиновский ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2001. – 46 с.
15. Каплина С. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Светлана Каплина ; Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2008. – 46 с.
16. Клименко Ю. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Юлія Клименко ; Уманський державний пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2011. – 20 с.
17. Ковальчук Г. Використання цифрових навчальних наративів для формування адаптивної компетентності студентів – майбутніх економістів / Г. Ковальчук, Ю. Баніт // Інформаційні технології і засоби навчання. – Том 64. – 2018. – № 2. – С. 152–169.
18. Кудзоева В. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Вера Кудзоева ; Волггр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 20 с.

19. Куева Луїс Давіла Сократес. Формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Луїс Давіла Сократес Куева ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2016. – 226 с.
20. Кушеверская Ю. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Юлия Кушеверская ; Карел. гос. пед. ун-т. – Петрозаводск, 2007. – 22 с.
21. Лукьянова М. Системно-комплексная диагностика эффективности освоения учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности / М. Лукьянова // Вестник научной школы педагогов "АКМЕ". – 2009. – Выпуск 3 (2009). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.intellect-invest.org.ua/rus/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_lukjanova_system-komplex_diagnostika.
22. Марфутенко Т. Формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов средствами эвристических заданий по информатике : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Татьяна Марфутенко ; Сев.-Кавк. социал. ин-т. – Владикавказ, 2013. – 22 с.
23. Мітіна С. Психологічна компетентність викладача навчального закладу медичного спрямування / С. Мітіна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія "Педагогічні науки". – 2016. – Т. 140. – С. 48–52.
24. Мошук В. Фахова компетентність як основа проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання / В. Мошук // Молодь і ринок. – 2011. – № 7. – С. 108–112. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_7_26.
25. Новикова Е. Формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Елена Новикова ; Орлов. гос. ун-т. – Орел, 2013. – 21 с.
26. Ожемякіна Н. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Наталія Ожемякіна ; Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса. – 2006. – 29 с.
27. Пріма Р. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Раїса Пріма ; Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – 42 с.
28. Сачук Ю. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх викладачів інформатики у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Юлія Сачук ; Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2017. – 267 с.
29. Сомова Н. Формирование социально-адаптивной компетентности иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Наталья Сомова ; Ленинградский гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2015. – 23 с.
30. Суходимцева А. Развитие проектной компетентности педагогов в деятельности муниципальной методической службы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Анна Суходимцева ; Ин-т теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2011. – 25 с.
31. Сушенцева Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Лілія Сушенцева ; Ін-т професійно-технічної освіти. – Київ, 2012. – 489 с.
32. Тутолмин А. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика проф. образования" / Александр Тутолмин ; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2009. – 43 с.
33. Ушакова Е. Педагогические условия формирования рефлексивной компетенции будущих учителей как средства разрешения профессионально-педагогических ситуаций : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Елена Ушакова ; Липецкий гос. пед. ун-т. – Владикавказ, 2013. – 22 с.
34. Фамілярська Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Лариса Фамілярська ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2017. – 292 с.
35. Шовкун В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Віталій Шовкун ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2016. – 247 с.
36. Щербакова Т. Психологическая компетентность учителя : акмеологический анализ : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / Татьяна Щербакова ; Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 41 с.
37. Корте Эрик де. Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI в. / Эрик де Корте // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 8–29.

References:

1. Profesiina (profesiino-tehnikhna) osvita profesiinoi (profesiino-tehnikhnoi) osvity. Stattia 15 / Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. № 2145–19 [Elektronnyi resurs] // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38–39, st. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
2. Osnovni termini ta yikh vyznachennia. Stattia 1 / Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556–VII [Elektronnyi resurs] // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37–38, st.2004). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>.
3. Andronova N. V. Umeniyе razrabatyvat' psikhologo-pedagogicheskiye rekomendatsii kak komponent psikhologicheskoy kompetentnosti uchitelya [Tekst]: avtoref. dis. ... k.psihol.n. : 19.00.07 – pedagogicheskaya psikhologiya / Natal'ya Vladimirovna Andronova; Kazan. gos. tekhn. un-t im. A.N. Tupoleva. – Kazan', 2000. – 16 s.
4. Ban'ko N. A. Formirovaniye professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti kak komponenta professional'noy podgotovki menezhdzherov [Tekst]: monografiya / Natal'ya Anatol'yevna Ban'ko / VolgGTU, Volgograd, 2004. – 75 s.
5. Bakhruhyn V. Kompetentnosti i rezul'taty navchannya u novykh standartakh vyshchoyi osvity [Elektronnyy resurs] / Volodymyr Bakhruhyn. – Osvitnya polityka // GPortal hromads'kykh ekspertiv. – 09.05.2016. URL: <http://education-ua.org.ua/>.

6. Biktuganov Yu. I. Razvitiye professional'noy mobil'nosti uchitelya sredstvami proyektnoy deyatel'nosti v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Yuriy Ivanovich Biktuganov; Ros. gos. sotsial. un-t. – Moskva, 2013. – 22 s.
7. Boyarko Ye. A. Formirovaniye professional'noy mobil'nosti budushchikh spetsialistov v usloviyakh razvivayushchegosya regional'nogo universitetskogo kompleksa [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Yekaterina Aleksandrovna Boyarko; Yuzh. feder. un-t. – Rostov-na-Donu, 2010. – 24 s.
8. Varnikova, Ol'ga Vasil'yevna. Formirovaniye professional'noy kompetentnosti studentov vysshey shkoly v protsesse inoyazychnoy podgotovki [Tekst]: dis. ... d-ra ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika prof. obrazovaniya / Ol'ga Vasil'yevna Varnikova; Penzenskiy gos. ped. un-t. – Penza, 2011. – 521 s.
9. Voytyuk O. A. Formuvannya psikhologichnoyi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov vyshchikh viys'kovykh navchal'nykh zakladiv [Tekst] : avtoref. dys. ... k. psykhol. n. : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiya / Olena Anatoliyivna Voytyuk; Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. Bohdana Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts'kyi, 2009. – 20 s.
10. Goryunova L. V. Professional'naya mobil'nost' spetsialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya v Rossii [Tekst] : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 – teoriya i metodika prof. obrazovaniya / Liliya Vasil'yevna Goryunova; Rost. gos. ped. un-t. – Rostov-na-Donu, 2006. – 353 s.
11. Guleyeva O. V. Stanovleniye reflektivnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha sredstvami interaktivnykh tekhnologiy [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.01 – obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / Ol'ga Vladimirovna Guleyeva; Zabaykal. gos. gumanitar. –ped. un-t im. N. G. Chernyshevskogo. – Chita, 2011. – 23 s.
12. Gurova V. P. Formirovaniye motivatsionnoy kompetentnosti u starsheklassnikov v uchebno-vospitatel'nom protsesse [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.01 – obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / Valentina Pavlovna Gurova; Kaliningr. gos. un-t. – Kaliningr., 2004. – 22 c.
13. Kademiya M. Yu. Formuvannya motyvatsiynoyi kompetentnosti studentiv [Tekst] / M. YU. Kademiya, L. I. Didukh // Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity : zb. nauk. pr. / red. L. L. Tovazhnyans'kyi, O. H. Romanovs'kyi. – Kharkiv : NTU “KHPI”, 2015. – Vyp. 42 (46) : mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf. : “Ideyi akademika Ivana Zyazyuna u pratsyakh yoho uchniv i soratnykiv”, 14–15 travnya 2015 r. – S. 267–275.
14. Kalinovskiy Yu. I. Razvitiye sotsial'no-professional'noy mobil'nosti andragoga v kontekste sotsiokul'turnoy obrazovatel'noy politiki regiona [Tekst]: avtoref. dis. ... d-ra ped. n. : 13.00.01 – obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / Kalinovskiy Yuriy Isaakovich ; Omskiy gos. ped. un-t. – Omsk, 2001. – 46 s.
15. Kaplina S. Ye. Kontseptual'nyye i tekhnologicheskiye osnovy formirovaniya professional'noy mobil'nosti budushchikh inzhenerov v protsesse izucheniya gumanitarnykh distsiplin [Tekst] : avtoref. dis. d-ra ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Svetlana Yevgen'yevna Kaplina; Chuvash. gos. ped. un-t im. I. Ya. Yakovleva. – Cheboksary, 2008. – 46 s.
16. Klymenko YU. A. Profesiynaya mobil'nost' maybutnikh uchyteliv u krayinakh Yevrosoyuzu [Tekst] : avtoref. dys. ... k. ped. n. : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / Yuliya Anatoliyivna Klymenko; Umans'kyi derzhavnyy ped. un-t im. P. Tychyny. – Uman', 2011. – 20 s.
17. Koval'chuk H. O. Vykorystannya tsyfrovyykh navchal'nykh naratyviv dlya formuvannya adaptivnoyi kompetentnosti studentiv – maybutnikh ekonomistiv [Tekst] / Halyna Oleksandrivna Koval'chuk, Yuriy Stanislavovych Banit // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – Tom 64, № 2. – 2018. – S. 152–169.
18. Kudzoyeva V. I. Formirovaniye professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavateley srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniy [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Vera Ivanovna Kudzoyeva; Volgogr. gos. ped. un-t. – Volgograd, 2006. – 20 s.
19. Kueva, Luyis Davila Sokrates. Formuvannya reflektivnoyi kompetentnosti v maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi profesiynoyi pidhotovky [Tekst] : dys. ... k. ped. n. : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / Kueva Luyis Davila Sokrates ; Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho. – Odesa, 2016. – 226 s.
20. Kusheverskaya YU. V. Formirovaniye reflektivnoy kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse pedagogicheskogo kolledzha [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Yuliya Viktorovna Kusheverskaya; Karel. gos. ped. un-t. – Petrozavodsk, 2007. – 22 s.
21. Luk'yanova M. I. Sistemno-kompleksnaya diagnostika effektivnosti osvoyeniya uchitelem lichnostno oriyentirovannogo podkhoda v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Tekst] / Margarita Ivanovna Luk'yanova / Vestnik nauchnoy shkoly pedagogov “AKME” // Vypusk 3 (2009). URL: http://www.intellect-invest.org.ua/rus/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_lukjanova_system-komplex_diagnostika
22. Marfutenko T.A. Formirovaniye tvorcheskoy kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov sredstvami evristicheskikh zadaniy po informatike [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Tat'yana Antonovna Marfutenko; Sev.-Kavk. sotsial. in-t. – Vladikavkaz, 2013. – 22 s.
23. Mitina S. V. Psikhologichnaya kompetentnist' vykladacha navchal'noho zakladu medychnoho spryamuvannya [Tekst] // Svitlana Volodymyrivna Mitina / Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu: Seriya: pedahohichni nauky. 2016. – Tom 140. S. 48–52.
24. Moshtuk V. Fakhova kompetentnist' yak osnova proektno-tekhnologichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya trudovoho navchannya [Tekst] / Vasyly Moshtuk // Molod' i rynek. – 2011. – № 7. – S. 108–112. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_7_26.
25. Novikova Ye. A. Formirovaniye sotsial'no-proyektnoy kompetentnosti bakalavra sotsial'noy raboty v vuze [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Yelena Alekseyevna Novikova; Orlov. gos. un-t. – Orel, 2013. – 21 s.
26. Ozhemyakina N. I. Sotsial'no-pedahohichni umovy formuvannya profesiynoyi mobil'nosti maybutnikh menedzheriv-ahraryiv [Tekst] : avtoref. dys. ... k. ped. n. : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / Nataliya Ivanivna Ozhemyakina; Pivdenoukrayins'kyi nats. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho. – Odesa. – 2006. – 29 s.
27. Prima, R. M. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannya profesiynoyi mobil'nosti maybutn'oho fakhivtsya pochatkovoyi osvity [Tekst] : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra ped. nauk : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / Prima Rayisa Mykolayivna ; Pivdenoukrayins'kyi nats. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho. – Odesa, 2010. – 42 s.

28. Sachuk YU. YE. Formuvannya sotsial'no-profesiyanoi mobil'nosti maybutnikh vykladachiv informatyky u protsesi mahisters'koyi pidhotovky [Tekst] : dys. ... k. ped. n. : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiyanoi osvity/ Yuliya Yevheniyivna Sachuk ; Skhidnoyevropeys'kyy nats. un-t im. Lesi Ukrayinky. – Luts'k, 2017. – 267 s.
29. Somova N. V. Formirovaniye sotsial'no-adaptivnoy kompetentnostiinostrannykh studentov na etape predvuzovskoy podgotovki [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Natal'ya Vladimirovna Somova; Leningradskiy gos. obl. un-t im. A.S. Pushkina. – Sankt-Peterburg, 2015. – 23 s.
30. Sukhodimtseva A. P. Razvitiye proyektnoy kompetentnosti pedagogov v deyatel'nosti munitsipal'noy metodicheskoy sluzhby [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.01 – obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / Anna Petrovna Sukhodimtseva; In-t teorii i istorii pedagogiki RAO. – Moskva, 2011. – 25 s.
31. Sushentseva L. L. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiyanoi mobil'nosti maybutnikh kvalifikovanykh robotnykiv u profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh [Tekst] : dys ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiyanoi osvity / Liliya Leonidivna Sushentseva; In-t profesiyno-tekhnichnoy osvity. – Kyiv, 2012. – 489 s.
32. Tutolmin A. V. Stanovleniye i razvitiye tvorcheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya : (na osnove sistemnogo podkhoda) [Tekst] : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 – teoriya i metodika prof. obrazovaniya / Tutolmin Aleksandr Viktorovich; Chuvash. gos. ped. un-t im. I. YA. Yakovleva. – Cheboksary, 2009. – 43 s.
33. Ushakova Ye. L. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya refleksivnoy kompetentsii budushchikh uchiteley kak sredstva razresheniya professional'no-pedagogicheskikh situatsiy [Tekst] : avtoref. dis. ... k. ped. n. : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / Yelena Leonidovna Ushakova; Lipetskiy gos. ped. un-t. – Vladikavkaz, 2013. – 22 s.
34. Familyars'ka, L. L. Rozvytok informatsiyno-komunikatsiyanoi mobil'nosti pedahoha v osvith'omu seredovyshechi pislyadyplomnoy osvity [Tekst] : dys. ... k. ped. n. : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiyanoi osvity / Larysa Leonidivna Familyars'ka; Zhytomyr'skyy derzh. un-t im. I. Franka. – Zhytomyr, 2017. – 292 s.
35. Shovkun V. V. Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv informatyky u kvaziprofesiynoi diyal'nosti [Tekst] : dys ... k. ped. n. : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiyanoi osvity / Vitaliy Vitaliyovych Shovkun ; Kherson'skyy derzh. un-t. – Kherson, 2016. – 247 s.
36. Shcherbakova T. N. Psikhologicheskaya kompetentnost' uchitelya: akmeologicheskyy analiz [Tekst] : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. n. : 19.00.13 – psikhologiya razvitiya, akmeologiya / Tat'yana Nikolayevna Shcherbakova; Sev.-Kavk. gos. tekhn. un-t. – Rostov-na-Donu, 2006. – 41 s.
37. Erik de Korte. Innovatsionnyye perspektivy obucheniya i prepodavaniya v sfere vysshego obrazovaniya v XXI v. [Tekst] / de Korte Erik// Voprosy obrazovaniya, № 3, 2014. – S. 8–29.

Иевлев А. Н. Компетентности профессионально-педагогической мобильности будущего преподавателя в условиях магистратуры

Профессиональная мобильность всегда была движущей силой человечества. Сообщества, в которых поощряются профессионально мобильные люди, развиваются более динамично и являются успешными. Статья посвящена вопросам, связанным с профессионально-педагогической мобильностью будущего преподавателя, обучающегося на втором (магистерском) уровне высшего образования, которая определяет успешность его дальнейшей профессиональной деятельности. Определено содержание компетентностей (компонентов), составляющих профессионально-педагогическую мобильность: педагогической, профессиональной, проектной, психологической (деятельностная составляющая профессионально-педагогической мобильности), мотивационной, рефлексивной, адаптивной и творческой (личностная составляющая профессионально-педагогической мобильности). Дальнейшие исследования будут посвящены дидактическим основам моделирования процесса формирования профессионально-педагогической мобильности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессионально-педагогическая мобильность, педагогическая, профессиональная, проектная, психологическая, мотивационная, рефлексивная, адаптивная, творческая, компетентность.

Iyevlyev O. M. Competences of professional and pedagogical mobility of a future teacher in the conditions of master degree

Professional mobility has always been a moving force of mankind. Societies, where professional people are encouraged, develop more dynamically and successfully. The article is devoted to the issues related to the professional and pedagogical mobility of a future teacher who is studying at the second (master's) level of higher education, which determines the success of his/her further professional activities. The content of competencies (components) that make up vocational and pedagogical mobility are defined: pedagogical, professional, project and psychological (activity component of vocational and pedagogical mobility); motivational, reflexive, adaptive and creative (personal component of vocational and pedagogical mobility). Further research will be devoted to the didactic principles of modeling the process of vocational and pedagogical mobility formation.

Key words: professional mobility, vocational and pedagogical mobility, pedagogical competence, professional competence, design competence, psychological competence, motivational competence, reflexive competence, adaptive competence, creative competence.

ТЕСТУВАННЯ ЯК ФОРМА ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Тестування залишається ефективним засобом організації контролю формування інішомовної комунікативної компетенції студентів закладів вищої освіти. Цікавість до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє самостійності роботи кожного студента, а також є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі.

Тестування – це один із найсучасніших та найпоширеніших засобів перевірки знань іноземної мови в процесі навчання, а також водночас є навчальною справою і засобом контролю. Такий метод оцінювання знань студентів ефективний під час викладання іноземної мови.

Сьогодні тести постійно вдосконалюються. Тест має склад, цілісність і структуру. Він складається із завдань, правил їх застосування, оцінок за виконання кожного завдання, рекомендацій з інтерпретації тестових результатів.

Цілісність тесту означає взаємозв'язок завдань, їх приналежність загальному вимірюваному чиннику. Кожне завдання тесту виконує відведену йому роль, тому жодне з них не може бути вилучене з тесту без втрати якості виміру.

Тестування дозволяє швидше зрозуміти, як краще працювати зі студентом, допомагає викладачу скорегувати курс навчання, а також є формою контролю та діагностики знань студентів.

Ключові слова: *тест, тестування, лінгводидактичний тест, валідність тесту, надійність тесту, вихідне і поточне тестування, підсумковий тестовий контроль.*

Входження України до Болонського процесу передбачає відповідні перетворення в системі освіти, провідним напрямом реформування якої визначається розроблення та впровадження нових підходів до оцінювання досягнень суб'єктів навчання, що підвищує вимоги до якості контролю, оцінювання ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами тестування.

Цікавість до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє самостійності роботи кожного студентів, а також є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі.

Питання розроблення та застосування тестів для контролю й оцінювання знань розглядалося багатьма науковцями, серед них: І. Адамова, О. Бондар, В. Голубець, О. Квасова, О. Молокович, С. Ніколаєва, Ч. Алдерсон, Д. Браун, Ф. Девідсон, А. Девіс та інші. Аналіз наукової літератури показав, що тестування як форма перевірки знань студентів під час вивчення іноземної мови є актуальним.

Мета статті – обґрунтувати необхідність реалізації тестування в усіх його проявах як однієї з форм перевірки рівня знань студентів, розкрити ефективність тестів.

Тестування є значним кроком на шляху розвитку методики контролю за засвоєнням студентами навчального матеріалу. Введення тестування дозволяє здійснити плавний перехід від суб'єктивних оцінок до об'єктивних методів оцінки результатів навчання. Однак тестування не повинно замінити традиційні методи педагогічного контролю, але має лише дещо доповнити їх.

Сучасне тестування – це стандартизований та об'єктивний метод контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів, який визначає рівень підготовки та їхню відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знань [4, с. 38].

Варто зазначити, що тестування – це один із найсучасніших та найпоширеніших засобів перевірки знань іноземної мови в процесі навчання, а також є і навчальною справою, і засобом контролю. Такий метод оцінювання знань студентів ефективний під час викладання іноземної мови.

Н. Гарматюк і В. Марценюк стверджують, що результати тестів вказують на недоліки або досягнення в роботі викладача зі студентами, допомагають передбачити проблемні ситуації у вивченні окремих тем та спрямувати зусилля в правильне русло для отримання високих результатів. Тестування позитивно впливає і на студентів, оскільки воно показує їхні досягнення у вивченні іноземної мови, цим заохочує їх вдосконалювати свої вміння та просуватися вперед, до кращого володіння мовою.

Використання тестів у процесі навчання є одним із раціональних доповнень до методів перевірки знань, умінь і навичок студентів. Тести також є відмінним засобом індивідуалізації навчання, оскільки враховують психологічні особливості студентів [3].

Тест – це метод контролю вмінь або знань людини в даній галузі. По-перше, це метод, який може бути інтуїтивним, як у разі оцінювання автентичності вимови, або чітко структурованим, як у тестах множинного вибору. По-друге, тест має на меті контроль вмінь від загального до ретельно спланованого оцінювання. По-третє, тест вимірює вміння чи знання, тобто компетенцію [2, с. 72].

Тести виконують такі навчальні функції: коригування та вдосконалення контрольованого матеріалу; формування мовленнєвих навичок та вмінь; стимулювання розвитку пам'яті та мислення [5].

Сьогодні тести постійно вдосконалюються. Педагогічний тест визначається як система завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, що дозволяє якісно виміряти рівень

підготовки випробуваних і оцінити структуру їхніх знань. Термін “вимірювати” приписує тесту властивості вимірювального інструмента. Процес педагогічного тестування означає процес вимірювання рівня підготовки студентів і є способом оцінки структури їхніх знань, умінь і навичок. “Тестовий процес” – об’ємне поняття, що охоплює появу основних ідей, теорій, методів, а також саму практику тестування [3, с. 18–19].

Розробленням і застосуванням мовних і мовленнєвих тестів займається лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичний тест – це підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які попередньо випробовувалися з метою встановлення їхньої якості і які дозволяють виявити в учасників тестування їхній рівень лінгвістичної або комунікативної компетенції, оцінити результати тестування за заздалегідь виведеними критеріями [3, с. 19]. Отже, лінгводидактичні тести мають переваги перед іншими формами контролю знань, вони дають більш надійні, об’єктивні результати перевірки.

Показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність [7].

Валідність – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.

Надійність – це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструменту вимірювання. Надійний тест має приблизно однакові результати за повторного застосування.

Диференційна здатність – це характеристика тесту, яка вказує на його здатність виявляти серед тестованих тих, хто встигає, та тих, хто не встигає, тобто осіб із достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями.

Практичність – характеристика тесту, яка визначає: доступність інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; простоту організації проведення тестування в різних умовах; простоту перевірки відповідей, визначення результатів та оцінки.

Економічність – це характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання [7; 8].

До базових специфікацій тесту відносять: цілі тесту, характеристики тестованого, рівень володіння іноземною мовою, формат тесту та його зміст [6, с. 46].

Тест має склад, цілісність і структуру. Він складається із завдань, правил їх застосування, оцінок за виконання кожного завдання, рекомендацій з інтерпретації тестових результатів.

Цілісність тесту означає взаємозв’язок завдань, їх приналежність загальному вимірюваному чиннику. Кожне завдання тесту виконує відведену йому роль, тому жодне з них не може бути вилучене з тесту без втрати якості виміру.

Структура тесту утворює спосіб зв’язку завдань між собою. Це факторна структура, в якій кожне завдання пов’язане з іншими через загальний зміст і загальну варіацію тестових результатів [3, с. 20].

Залежно від дидактичної мети використовують різні види контролю навчання. Для кожного із традиційних видів контролю – попереднього, поточного, тематичного, підсумкового – застосовуються різні тести.

Так, для попереднього (вхідного) тестування застосовуються так звані попередні тести. Цей вид тестування здійснюється на вступній лекції або першому практичному занятті. Попереднє тестування не є самоціллю чи формальним заходом. Це початок процесу накопичення та систематизації статистичних відомостей про досягнення кожного студента, а також можливість для викладача прогнозувати та планувати навчальну діяльність, визначати її пріоритетні напрями, запроваджувати індивідуальний підхід у навчанні.

Поточне тестування проводиться на аудиторних заняттях для коригування навчальної діяльності студентів, стимулювання цікавості до навчання.

Тести тематичного контролю передбачають перевірку, оцінку і корекцію засвоєння знань. Вони проводяться після вивчення тієї чи іншої теми або змістовного модуля.

Періодичний тестовий контроль проводиться для перевірки засвоєння навчального матеріалу за семестр.

Підсумковий тестовий контроль передбачає застосування так званих тестів навчальних досягнень студентів. Він проводиться наприкінці семестру з метою об’єктивної оцінки успішності студентів за цей період.

Тести навчальних досягнень використовуються для визначення рівня навчальних досягнень студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на окремому етапі навчання [3, с. 21].

Можна виділити переваги використання тестового контролю знань студентів, а саме: можливість застосування як засобу всіх видів контролю, а саме базового і початкового, поточного та тематичного, рубіжного та залікового, підсумкового й екзаменаційного, а також самоконтролю; можливість детальної перевірки рівня засвоєння кожного змістовного модуля дисципліни; економія навчального часу під час поточного контролю знань, об’єктивність оцінювання результатів навчання; мінімізація емоційного впливу викладача на студента; наявність чіткої однозначної відповіді, стандартне оцінювання на основі цінника; об’єктивність тестового контролю, що виключає суб’єктивні оціночні судження й висновки викладача; можливість комп’ютеризованого в локальній мережі та паперового варіанта тестування; ура-

хування індивідуальних особливостей студентів; висока змістовна обґрунтованість тестового контролю [1, с. 4].

Висновки. Отже, тестування дозволяє швидше зрозуміти, як краще працювати зі студентом, допомагає викладачу скорегувати курс навчання, а також є формою контролю та діагностики знань студентів. Тестування доцільно застосовувати в поєднанні з іншими традиційними формами. Варто зазначити, що тестування повинно зумовлюватися особливостями навчального предмета й особливостями самих студентів. Необхідно поступово готувати студентів до такої форми контролю, який в умовах кредитно-модульної системи організації навчання у ЗВО має стати основним.

Використання тестів у процесі викладання іноземної мови у ЗВО є доцільним і необхідним. Викладачі повинні розробляти тести залежно від того, на якому етапі вивчення іноземної мови вони використовуються, а також необхідно оцінювати, наскільки тести вдосконалюють мовну підготовку студентів.

Подальшого дослідження потребують аспекти, пов'язані з визначенням вимог щодо розроблення тестів з іноземної мови.

Використана література:

1. Адамова І., Багрій К. Тестування як форма контролю та діагностики знань студентів / І. Адамова, К. Багрій // Витоки педагогічної майстерності. – Київ ; Чернівці, 2012. – Вип. 9. – С. 3–6.
2. Бондар О. Особливості розробки тестових завдань з іноземної мови / О. Бондар // Англїстика та американїстика : [зб. наук. пр.] ; Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. – Дніпро : ДНУ ім. Олеся Гончара, 2016. – Вип. 13. – С. 70–75.
3. Гарматюк Н., Марценюк В. Особливості застосування тестового контролю при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах / Н. Гарматюк, В. Марценюк // Медична освіта. – Серія “Вдосконалення вищої медичної освіти”. – Тернопіль : Терноп. держ. медичний унів-т. ім. І. Я. Горбачевського, 2013. – № 3. – С. 17–24.
4. Голокоз Н. Використання тестових технологій на уроках української мови для підвищення якості навчальних досягнень учнів / Н. Голокоз // Таврійський вісник освіти. – Серія “Інновації : теорія і практика”. – Херсон : ХДАУ, 2013. – № 2 (42). – С. 38–41.
5. Довгополова Я. Впровадження тестової методики в процесі навчання у вищих навчальних закладах / Я. Довгополова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/6516>.
6. Клименко Л. Тестування як форма перевірки знань студентів / Л. Клименко // Проблеми та перспективи підготовки полікультурного багатомовного фахівця в умовах єдиного освітнього простору : матеріали міжвузівського круглого столу, Ірпінь, 7 грудня 2007 р. ; Нац. ун-т ДПС України. – Ірпінь, 2007. – С. 45–47.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ніколаєва, О. Бігач, Н. Бражник та ін. – Київ : Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Якубовська Л. Використання тестів у навчанні іноземної мови курсантів / Л. Якубовська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. – Серія “Педагогіка і психологія”. – Вінниця, 2004. – № 10. – С. 192–196.

References:

1. Adamova I., Bahriy K. Testuvannya yak forma kontrolyu ta diahnostryky znan' studentiv. Vytoky pedahohichnoyi maysternosti. Chernivtsi, 2012. Vyp. 9. S. 3-6. [in Ukrainian].
2. Bondar O. Ye. Osoblyvosti rozrobky testovykh zavdan' z inozemnoyi movy . Anhlistyka ta amerykanistyka: zb. nauk. pr. Dnipropetr. nats. Dnipro, 2016. Vyp. 13. S. 70-75. [in Ukrainian].
3. Harmatyuk N. D., Martsenyuk V. P. Osoblyvosti zastosuvannya testovoho kontrolyu pry vyvchenni inozemnoyi movy u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh. Medychna osvity. Ser.: Vdoskonalennya vyshchoyi medychnoyi osvity. Ternopil', 2013. № 3. S. 17-24. [in Ukrainian].
4. Holokoz N. V. Vykorystannya testovykh tekhnolohiy na urokakh ukrayins'koyi movy dlya pidvyshchennya yakosti navchal'nykh dosyahnenn' uchniv. Tavriys'kyy visnyk osvity. Ser.: Innovatsiyi: teoriya i praktyka. Kherson, 2013. № 2(42). S. 38-41. [in Ukrainian].
5. Dovhopolova Ya. V. Vprovadzhenntya testovoyi metodyky v protsesi navchannya u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/6516>. [in Ukrainian].
6. Klymenko L. V. Testuvannya yak forma perevirky znan' studentiv. Materialy mizhvuziv's'koho kruhloho stolu. Problemy ta perspektivy pidhotovky polikul'turnoho bahatomovnoho fakhivtsya v umovakh yedynoho osvith'oho prostoru. Irpin', 2007. S. 45-47. [in Ukrainian].
7. Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh. Kyiv, 1999. 320 s. [in Ukrainian].
8. Yakubovs'ka L. P. Vykorystannya testiv u navchanni inozemnoyi movy kursantiv. Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsyubyn's'koho. Vinnytsya, 2004. № 10. S. 192-196. [in Ukrainian].

Кожмяко Н. В. Тестирование как форма проверки знаний студентов при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях

Тестирование остается эффективным средством организации контроля формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведений. Интерес к тестированию объясняется тем, что оно значительно повышает эффективность учебного процесса, оптимально способствует самостоятельности работы каждого студента, а также является одним из средств индивидуализации в учебном процессе.

Тестирование – это один из самых современных и самых распространенных способов проверки знаний иностранного языка в процессе обучения, одновременно оно является и учебой, и средством контроля. Такой метод оценки знаний студентов является эффективным при преподавании иностранного языка.

Сегодня тесты постоянно совершенствуются. Тест имеет состав, целостность и структуру. Он состоит из задач, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания, рекомендаций по интерпретации тестовых результатов.

Целостность теста означает взаимосвязь задач, их принадлежность общему измеряемому фактору. Каждое задание теста выполняет отведенную ему роль, поэтому ни одно из них не может быть изъято из теста без потери качества измерения.

Тестирование позволяет быстрее понять, как лучше работать со студентом, помогает преподавателю скорректировать курс обучения, а также выступает формой контроля и диагностики знаний студентов.

Ключевые слова: *тест, тестирование, лингводидактический тест, валидность теста, надежность теста, исходное и текущее тестирование, итоговый тестовый контроль.*

Kozhemiako N. V. Testing as a form of checking students knowledge for examination of foreign language in higher educational institutions

Testing remains an effective means of organizing control over the formation of foreign communication skills of students of higher education institutions. The interest in testing is explained by the fact that it significantly increases the efficiency of the educational process, optimally contributes to the complete independence of the work of each student, and is also one of the means of individualization in the educational process.

Testing is one of the most up-to-date and most widely used means of testing foreign language knowledge in the learning process, as well as being both an educational affair and a means of control. This method of assessing student knowledge is effective when teaching a foreign language.

Today tests are constantly improving. The test has the composition, integrity and structure. It consists of tasks, rules for their application, grades for each task, and recommendations for the interpretation of test results.

The integrity of the test means the relationship of tasks, their affiliation with the overall measurable factor. Each test task performs its assigned role and therefore none of them can be extracted from the test without loss of quality of the measurement.

Testing allows you to quickly understand how to better work with the student, helping the teacher to adjust the course, as well as a form of control and diagnosis of student knowledge.

Key words: *test, testing, lingvodidactic test, validity of test, test reliability, initial and current testing, final test control.*

УДК 378.14.015.62:504

Коренева І. М.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті подано результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності впровадження педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Охарактеризовано систему критеріїв компетентії “здатність розуміти та реалізовувати концепцію сталого розвитку суспільства”, що охоплює інформаційно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний, оцінний критерії. Також описано особливості формування експериментальних та контрольних груп під час експерименту. За допомогою методів математичної статистики доведена достовірність отриманих кількісних даних. Експериментальне дослідження засвідчило зростання всіх показників компетентії, що вивчається. Зроблено висновок про ефективність застосування запропонованої педагогічної системи та доцільність її впровадження в процес професійної підготовки майбутніх вчителів біології.

Ключові слова: *освіта для сталого розвитку, майбутні вчителі біології, педагогічна система, підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку, результати дослідження.*

Освіта завжди була темпорально трисединою: на досвіді минулого в сьогоденні педагоги здійснювали підготовку молоді до життя в майбутньому. Футуристичність освіти набуває сьогодні особливого значення. Адже сучасний педагог, зокрема вчитель біології, забезпечує розвиток особистості учнів, формування в них ключових компетенцій, серед яких і екологічна, забезпечує тим самим майбутній сталий розвиток суспільства [1]. Сучасна освіта набуває властивостей освіти для сталого розвитку: міждисциплінарності, футуристичності, інклюзивності, безпекового характеру, наскрізності тематики сталого розвитку тощо [2]. Освіта для сталого розвитку потребує підготовки педагогів, що здатні здійснювати випереджальну освіту, формувати трансверсальні уміння та навички учнів, забезпечити підготовку їх до майбутнього життя. До основних проблем, з якими вчителі біології стикаються в процесі своєї професійної діяльності, можна віднести відсутність попередньої підготовки до реалізації функцій освіти для сталого розвитку (далі – ОСР) у змісті професійної біолого-педагогічної освіти, а також стрімкий розвиток контенту ОСР в останнє десятиліття та значний його обсяг. У контексті сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти професійна підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку набуває особливої актуальності. Варто зазначити, що поняття “професійна підготовка” у контексті статті ми тлумачимо як спеціально організований процес набуття професійних компетенцій, що здійснюється засобами формальної освіти у ЗВО.

Формуванню професійних компетенцій учителя біології присвячені праці Н. Грицай, С. Іванової, В. Оніпко, С. Рудишина, А. Степанюк, С. Рябченко, М. Скиби, Ю. Шапрана й ін. Компетенції педагогів з

освіти для сталого розвитку стали об'єктом уваги таких закордонних дослідників, як Де Хаан (De Haan), М. Барт (M. Barth), Р. Мак-кеун (R. McKeown), Дж. Гекле (J. Huckle), М. Рікманн (M. Rieckmann) та ін. Проте у світовому дискурсі із проблематики підготовки вчителів біології недостатньо висвітленим залишається аспект професійної підготовки до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Вітчизняний дискурс із проблем підготовки педагогів, спроможних реалізовувати функції освіти для сталого розвитку, ще тільки зароджується: досі не запропоновано цілісної системи організаційно-педагогічної діяльності з підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. У проєкті стандарту вищої освіти зі спеціальності 014.05 "Середня освіта (Біологія)" першого рівня вищої освіти запропоновано спеціальну компетенцію – "здатність у процесі навчання та виховання школярів розуміти та реалізовувати стратегію сталого розвитку суспільства" (далі – ЗРРССР), контент якої передбачає підготовку майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. У попередніх публікаціях нами розкриті сутність та структура спеціальної компетенції майбутніх вчителів біології ЗРРССР, обґрунтовано методологічні засади експериментального дослідження [3], охарактеризовано концепцію підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку, визначено умови функціонування експериментальної педагогічної системи [4]. Недостатньо висвітленими залишаються питання впровадження й експериментальної перевірки ефективності запропонованої педагогічної системи.

Мета статті – розкрити результати впровадження експериментальної педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку, що підтверджують її ефективність.

Для обґрунтування сутності експериментальної педагогічної системи та з'ясування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів біології з ОСР використовувалися такі теоретичні методи, як порівняння, узагальнення, систематизація; за допомогою педагогічного прогнозування і моделювання розроблено цілісну модель педагогічної системи, прогнозовано її результати; низка емпіричних методів (педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, психологічне тестування, аналіз навчальної документації) дозволили отримати первинні емпіричні дані щодо стану розвитку в майбутніх учителів біології такої спеціальної компетенції, як "здатність у процесі навчання і виховання школярів розуміти та реалізовувати стратегію сталого розвитку суспільства". Педагогічний експеримент дозволив перевірити ефективність і доцільність розробленої та впровадженої педагогічної системи; методи математичної статистики (непараметричні методи порівняння результатів дослідження за χ^2 критерієм (критерієм Пірсона) та використання середніх показників дослідження) уможливили оброблення даних із метою визначення якісних та кількісних параметрів отриманих результатів, встановлення суттєвих відмінностей між контрольними та експериментальними групами.

Експериментальною базою дослідження стали Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Критеріями ефективності підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку визначено такі: інформаційно-світоглядний, діяльнісно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний, оцінний, що характеризують ЗРРССР за чотирма рівнями сформованості (низьким, достатнім, середнім, високим).

Інформаційно-світоглядний критерій відображав рівень розвитку когнітивного компонента ЗРРССР і виявлявся в науково-теоретичній обізнаності в питаннях ОСР, окреслених у дослідженні, зокрема в усвідомленні системи знань і формуванні цілісної наукової картини світу в майбутніх вчителів біології. Він характеризував стан професійної, зокрема екологічної та методичної, підготовки, що визначається оцінкою її якості, рівнем системних знань, ступенем оволодіння термінологією у сфері ОСР як підґрунтям для розвитку критичного та системного мислення. Вибір цього критерію зумовлюємо тим, що наукові знання є основою для формування світогляду особистості, її переконань та ціннісних орієнтирів у житті.

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі біології засвоюють систему знань, що забезпечує формування та розвиток ЗРРССР і презентується в ревалентних видах діяльності. Відповідно до основних вимог і положень нормативних документів (Національної рамки кваліфікацій, Стандарту вищої освіти зі спеціальності 014.05 "Середня освіта (Біологія)", освітньо-професійної програми та навчальних програм дисциплін), а також авторських міркувань про структуру ЗРРССР, вбачаємо за доцільне виокремити такі блоки знань, що становлять зміст ЗРРССР і одночасно є показниками інформаційно-світоглядного критерію: фахові екологічні знання, знання у сфері СР, знання про ОСР; знання про систему ціннісних орієнтирів сталого суспільства. Індикаторами цих показників є повнота знань, що характеризується їхньою кількістю, гнучкість засвоєних знань, що відображає ступінь оперування ними та застосування в змінених умовах, міцність знань, а також системність знань – усвідомлення структури знань, їхньої ієрархії, послідовності.

Сформованість показників інформаційно-світоглядного критерію визначалася шляхом проведення спостережень, анкетування студентів, аналізу навчальної документації (журналів академічних груп, підсумкових відомостей семестрового контролю тощо), тестування та письмових контрольних робіт.

Діяльнісно-поведінковий критерій відображав стан набутих умінь і навичок, що становлять зміст діяльнісного компонента компетенції ЗРРССР. Показниками критерію, відповідно до структури діяльнісного

компонента ЗРРССР, є вміння та навички сталої життєдіяльності, трансверсальні вміння та навички, педагогічні вміння та навички. Сутність діагностики цього критерію спрямована на оцінювання конкретних дій (вчинків, поведінки, діяльності) майбутніх вчителів біології, детермінованих функціями освіти для сталого розвитку особистісного рівня. Індикаторами його сформованості є здатність виконувати дії (ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці) та результативність діяльності, спрямованої на реалізацію функцій освіти для сталого розвитку (зокрема, якість виконання роботи та здатність до творчості), а саме: здійснює, частково здійснює, не здійснює. Такі індикатори стосуються всіх показників діяльно-поведінкового критерію: критичного мислення, володіння навичками сталої життєдіяльності, міжособистісного спілкування і взаємодії, володіння інформаційно-комунікативними технологіями, володіння сучасними педагогічними технологіями та досвід їх застосування тощо. Ці показники проявляються залежно від своєї інтенсивності, усталеності та частоти прояву на трьох рівнях функціонування.

Сформованість діяльно-поведінкового критерію визначалася шляхом застосування комплексу діагностичних методів: спостереження, експертної оцінки, самооцінки, аналізу навчальної документації (журналів академічних груп, підсумкових відомостей семестрового контролю тощо).

Особистісний компонент ЗРРССР є складним комплексом психологічно різнорідних чинників, що визначають діяльність майбутніх учителів біології з реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Тому і його оцінювання є складним і має відображати всі його аспекти. З огляду на природу особистісного компонента та розуміння його як системи взаємопов'язаних та взаємозумовлених цінностей, мотивації та професійної рефлексії, виокремлено два критерії для його якісної оцінки: ціннісно-мотиваційний та оцінний.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризує дві функціонально пов'язані сторони діяльності: активізацію (мотиви) та регулювання (ціннісні орієнтації) поведінки. Це сукупність цінностей, мотивів і потреб майбутніх учителів біології, що спонукають до реалізації функцій освіти для сталого розвитку та формуються системою ціннісних орієнтацій особистості. Вибір цього критерію обґрунтовується тим, що умовою прояву та формування компетентності, зокрема ЗРРССР, є глибока зацікавленість особистості в цій діяльності. А чинником формування мотивації поведінки є система ціннісних орієнтацій особистості. У діагностуванні мотиваційної сфери майбутніх вчителів біології ми дотримувалися поглядів Л. Божович і А. Маркової щодо нерозривності соціальних та пізнавальних мотивів, значущості формування широкої мотивації, яка охоплює всі групи спонук (внутрішні, зовнішні, пізнавальні, соціальні тощо) [5; 6].

Отже, показниками мотиваційно-ціннісного критерію є ціннісні орієнтації та мотивація особистості, індикаторами яких є інтенсивність суб'єктивного ставлення до природи, інтенсивність професійної спрямованості майбутніх вчителів біології, рівень їхньої мотивації.

Сформованість ціннісно-мотиваційного критерію майбутніх вчителів біології визначалася шляхом комплексного діагностування, що передбачало спостереження, експертну оцінку та психологічне тестування за модифікованими автором стандартними методиками.

Оцінний критерій характеризує розвиток рефлексивності майбутніх учителів біології як спроможності осмислювати свою діяльність та дії своїх колег із реалізації функцій освіти для сталого розвитку, здатність до самооцінки під час міжособистісної взаємодії, уміння співвідносити свій розвиток із розвитком колективу, усвідомлення себе як носія культури і цінностей сталого суспільства, осмислення перспектив власного розвитку. На думку дослідників, рефлексивність як інтегрована та системна властивість особистості визначає спосіб життєдіяльності суб'єкта, соціальну ідентичність, трансформацію діяльності та саморегуляцію особистості, процеси навчання і розвитку, інтелектуальні та мисленнєві акти тощо. У контексті нашого дослідження ми розглядали її як здатність оцінювати свою діяльність із реалізації функцій освіти для сталого розвитку, що виявляється в самооцінці й аналізі навчальних досягнень, особистісних якостей, професійної компетентності та діяльності, усвідомлення суб'єктної позиції в навчанні.

Отже, показником оцінного критерію вважали рефлексивність як інтегральну психічну властивість особистості, індикатором якої є її рівень розвитку. Сформованість оцінного критерію визначалася за допомогою психологічного інструментарію (опитувальник рефлексивності А. Карпова, особистісний опитувальник на визначення рівня сформованості рефлексії О. Рукавішнікової) та спостережень за навчальною діяльністю майбутніх вчителів біології, зокрема за вмінням виконувати рефлексивні завдання під час аудиторних занять.

Наведені критерії охопили всі компоненти досліджуваної компетенції, були підпорядковані їм та відображали динаміку їх формування в педагогічному просторі.

Дослідження складалося із трьох етапів:

– констатувального (передбачав здійснення діагностики та визначення вихідного рівня ЗРРССР на початковому етапі навчання майбутніх учителів біології за освітнім рівнем “бакалавр”, а також встановлення комплексу умов функціонування експериментальної педагогічної системи);

– формувального (передбачав впровадження експериментальної педагогічної системи шляхом вертикального нарощування та горизонтальної диференціації змісту професійної підготовки з ОСР, а також через наскрізний виховний процес) [4];

– контрольного (передбачав проведення діагностики рівня ЗРРССР на завершальному етапі навчання та порівняльного аналізу результатів у контрольних та експериментальних групах респондентів).

Усього в експерименті взяли участь 486 осіб, з них на формувальному етапі – 233 особи. Дослідження тривало протягом 2014–2018 рр. Передбачалося проведення й оцінювання результатів формувального експерименту у двох вікових групах респондентів (вибірка № 1, вибірка № 2), професійна підготовка яких здійснювалася відповідно до розробленої концепції й експериментальної системи [4]. Першу експериментальну групу становили студенти вибірки № 1, що навчалися на 1–2 курсах спеціальності 014.05 “Середня освіта (Біологія)”, підготовка цих студентів була спрямована на формування професійно-теоретичного рівня ЗРПССР (E₁). До другої експериментальної групи увійшли студенти 3–4 курсів тієї ж спеціальності, що належали до вибірки № 2, підготовка в цьому разі була зорієнтована на формування професійно-практичного рівня ЗРПССР (E₂). Паралельно здійснювалася діагностика відповідних контрольних груп (з вибірок № 1 та № 2), в які увійшли студенти тієї ж спеціальності (K₁, K₂).

Об’єктивність і достовірність результатів педагогічного експерименту забезпечено завдяки розміру вибірки дослідження, повторюваності дослідження, багатократності контролю та запровадження рейтингової системи оцінювання, використання методів математичної статистики для аналізу результатів.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічної системи підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку передбачала емпіричне дослідження рівня розвитку кожного компонента ЗРПССР за виокремленими вище критеріями та діагностування величини загального рівня сформованості ЗРПССР. Порівняння даних, отриманих на констатувальному та контрольному етапах, забезпечило результати, що ілюструють динаміку формування ЗРПССР у двох вікових вибірках респондентів (у контрольних та експериментальних групах) (табл. 1, рис. 1).

Так, на початку проведення експериментального дослідження рівні розвитку компетенції ЗРПССР у респондентів контрольних та експериментальних груп суттєво не відрізнялися, що підтверджено непараметричним методом порівняння результатів дослідження – критерієм Пірсона ($\chi^2_{\text{emp1}} = 4,1$; $\chi^2_{\text{emp2}} = 3,7$).

Таблиця 1

Динаміка рівнів розвитку компетенції ЗРПССР у майбутніх учителів біології, %

Експериментальні групи вибірки	Низький рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Високий рівень
До проведення формувального етапу				
E1 (констатувальний етап)	16	56	28	0
K1 (констатувальний етап)	14,3	60	25,7	0
E2 (констатувальний етап)	6	58	31	5
K2 (констатувальний етап)	8	51	34	7
Після формувального етапу				
E1 (контрольний етап)	6	35	47	12
K1 (контрольний етап)	8	48	38	6
E2 (контрольний етап)	2	15	53	30
K2 (контрольний етап)	6	46	42	8

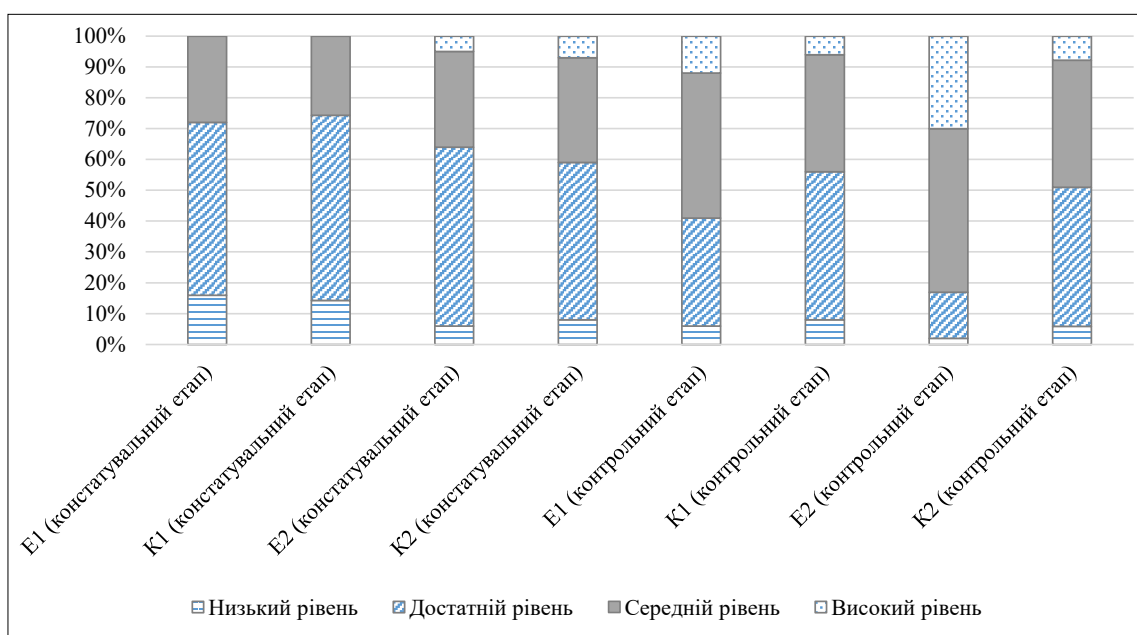


Рис. 1. Динаміка рівнів розвитку компетенції ЗРПССР у майбутніх вчителів біології, %

У двох вікових вибірках до проведення формувального етапу експерименту переважає кількість студентів, що мають низький та достатній рівні сформованості ЗРРССР (68 % в експериментальних групах та 66,7 % у контрольних групах). Високий рівень сформованості ЗРРССР відсутній у респондентів вибірки № 1 до проведення формувального експерименту. У вибірці № 2 він становить у середньому 6 %. Отже, загальні тенденції розвитку ЗРРССР у майбутніх вчителів біології подібні до проведення формувального експерименту.

Діагностика компонентів ЗРРССР та визначення її загального рівня розвитку після проведення формувального експерименту засвідчила позитивну динаміку її високого та середнього рівнів в експериментальних групах. Так, середня кількість респондентів, що виявили під час діагностики високий та середній рівень сформованості ЗРРССР, становила 71 % в експериментальних групах і лише 47 % у контрольних групах. Ці відмінності є істотними, що підтверджено непараметричним методом порівняння результатів дослідження – критерієм Пірсона ($\chi^2_{\text{emp1}} = 10,3$; $\chi^2_{\text{emp2}} = 13,8$).

Висновки. Отже, позитивна динаміка досліджуваного феномена свідчить про ефективність розробленої педагогічної системи підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Аналіз отриманих результатів продемонстрував позитивні зміни всіх показників визначених критеріїв компетенції ЗРРССР майбутніх учителів біології, що здобувають вищу педагогічну освіту на її першому (бакалаврському) рівні. Подальші дослідження підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку можуть бути спрямовані на розроблення й обґрунтування педагогічної системи підготовки на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Використана література:

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII, ухвалений Верховною Радою України // Законодавство України : база даних [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.03.2018).
2. Коренева І. Феномен «Освіта для сталого розвитку» : сутність та сучасні особливості концепту / І. Коренева // Український педагогічний журнал. – 2018. – № 2. – С. 113–124.
3. Коренева І. Підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку : вибір методології дослідження / І. Коренева // World Science. – 2018. – № 7 (35). – Vol. 1. – P. 15–20.
4. Коренева І. Концепція підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку / І. Коренева // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. – Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 82. – Том 2. – С. 148–153.
5. Божович Л. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. Божович. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.
6. Маркова А. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособие для учителя] / А. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 # 2145-VIII, pryiniaty Verkhovnoiu Radoiu Ukrainy // Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» / VR Ukrainy. – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 05.03.2018).
2. Koreneva I. M. Fenomen «Osvita dlia staloho rozvytku»: sutnist ta suchasni osoblyvosti kontseptu / I. M. Koreneva // Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2018. – #2. – S. 113–124.
3. Koreneva I. M. Pidhotovka maibutnikh vchyteliv biolohii do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku: vybir metodolohii doslidzhennia / I. M. Koreneva // World Science. – 2018. – 7(35), Vol. 1. – P. 15–20.
4. Koreneva I. M. Kontsepsiia pidhotovky maibutnikh vchyteliv biolohii do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku / I. M. Koreneva // Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky. – 2018. – Vyp. 82, Tom 2. – S. 148–153.
5. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti : izbrannye psihologicheskie trudy / L. I. Bozhovich. – Moskva : Institut prakticheskoy psihologii ; Voronezh : MODEHK, 1995. – 352 s.
6. Markova A. K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobi dlya uchitelya / A. K. Markova – Moskva : Prosveshchenie, 1983. – 96 s.

Коренева И. Н. Эффективность педагогической системы подготовки будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности внедрения педагогической системы подготовки будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития. Охарактеризована система критериев компетенции “способность понимать и реализовывать концепцию устойчивого развития общества”, которая включает информационно-мировоззренческий, деятельностно-поведенческий, мотивационно-ценностный, оценочный критерии. Также описаны особенности формирования экспериментальных и контрольных групп во время эксперимента. С помощью методов математической статистики доказана достоверность полученных количественных данных. Экспериментальное исследование показало рост всех показателей исследуемой компетенции. Сделан вывод об эффективности применения предложенной педагогической системы и целесообразности ее внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей биологии.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, будущие учителя биологии, педагогическая система, подготовка будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития, результаты исследования.

Koreneva I. M. Efficiency of the pedagogical system of training of future biology teachers to implement the educational functions for sustainable development

The article presents the results of the research and experimental verification of the effectiveness of the introduction of a pedagogical system for the training of future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development. The system of criteria of competence "ability to understand and realize the concept of sustainable development of society" is described, which includes information-ideological, activity-behavioral, motivational-value, evaluation criteria. Also described are the formation of experimental and control groups during the experiment. The accuracy of quantitative data is proved by methods of mathematical statistics. Experimental studies showed growth in all parameters investigated competence. The conclusion about the effectiveness of the proposed pedagogical system and the feasibility of its implementation in the process of training future teachers of biology.

Key words: education for sustainable development, future teachers of biology, pedagogical system, training of future biology teachers to implement functions of education for sustainable development, research results.

УДК 005.1:796.077.5

Криштанович С. В.

**ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ**

У результаті аналізу наукового доробку щодо управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту встановлено, що дана компетентність є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується такими науковими підходами: соціокультурним, діяльнісним, комунікативним, професійним, контекстно-інформаційним та психологічним. Встановлено, що управлінська компетентність майбутнього фахівця фізичної культури і спорту – це сукупність ключових компетенцій, які охоплюють систему знань основ теорії управління. До ключових компетенцій фахівця фізичної культури і спорту варто віднести такі: соціально-особистісну, особистісно-індивідуальну, освітню, аналітичну, оцінно-контрольну, економічну, соціальну, мотиваційну, психологічну, інформаційну та комунікативну. Щоб фахівець не тільки мав управлінську компетентність, але й міг її застосовувати у своїй професійній діяльності, необхідно забезпечити розширення меж професійної підготовки у сфері фізичної культури і спорту, ґрунтуючись на передових підходах у навчанні та нових освітніх стандартах.

Ключові слова: управлінська компетентність, ключові компетенції, фахівці, фізична культура, спорт, наукові підходи.

Сьогодні надзвичайно гостро стоять питання про конкретну мету формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, яка визначає, що вони мають знати і вміти, які особистісні якості мають бути в них сформовані, щоб вільно й активно мислити, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології у своїй професійній діяльності. Для цього необхідно уточнити змістовий аспект всіх компетенцій, які забезпечують формування кваліфікованого фахівця, а саме управлінця. У цьому контексті важливим і актуальним завданням є дослідження ключових компетенцій спортивного менеджера.

Зазначимо, що більшість авторів пов'язують поняття "ключові компетенції" із професійною діяльністю спеціалістів. Воно розглядається ними як сукупність знань, умінь, навичок, способів і засобів досягнення цілей, а також уміння актуалізувати опановані знання й уміння в потрібний момент, використовувати їх у процесі реалізації професійних функцій [1; 2].

На жаль, у роботах науковців, за винятком деяких праць [3; 4], зовсім незначна увага приділена проблемі формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Зокрема, потребує подальшого розроблення питання сутності та рівнів формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, які не отримали належного теоретичного обґрунтування, практичної апробації та критеріїв їх визначення. Від рівня їх розроблення значною мірою буде залежати успішна реалізація професійних функцій спортивних менеджерів.

Мета статті – конкретизувати сутність і особливості процесу формування управлінської компетентності в студентів спортивних ЗВО України.

Насамперед варто наголосити на тому, що управлінська компетентність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є складним, багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується такими науковими підходами: соціокультурним, діяльнісним, комунікативним, професійним, контекстно-інформаційним та психологічним. Ця компетентність визначає якість і рівень професійної готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до діяльності, що відображається в характері їхньої праці, здатності знаходити раціональні рішення проблем.

На думку Ю. Дубревського, управлінська компетентність "<...> дає можливість ефективно організувати працю, підвищувати продуктивність, уміло здійснювати процес управління колективом, процесом навчання й виховання молоді, процесом підготовки спортсменів" [5, с. 92]. Це свідчить про те, що управ-

лінська компетентність майбутнього менеджера фізичної культури і спорту має відповідати тим обов'язкам і завданням, що висуватиме йому професійна діяльність. Тому *управлінська компетентність* майбутнього фахівця фізичної культури і спорту – це сукупність ключових компетенцій, які охоплюють систему знань основ теорії управління: розвиток умінь планування, формування місії, мети, цілей та завдань діяльності організації; організацію діяльності визначених спортивних об'єктів; мотивування трудового колективу; аналіз результатів діяльності, виявлення й усунення проблемних аспектів професійної діяльності; впровадження інноваційних підходів у професійну діяльність організації.

До ключових компетенцій фахівця фізичної культури і спорту варто віднести *соціально-особистісну*, яка забезпечує діяльність в усіх сферах його професійної роботи й адекватність взаємодії фахівця з іншими людьми, групою, колективом, виявляє відповідальність, ініціативність, цілеспрямованість, організованість, високу виконавську здатність, гуманність, толерантність тощо. Вона характеризується вмінням володіти прийомами самореалізації та розвитком індивідуальності в межах професії, готовністю до професійного росту, здатністю раціонально організувати свою професійну діяльність.

Особистісно-індивідуальна компетенція фахівця фізичної культури і спорту має бути спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Для формування особистісно-індивідуальної компетенції менеджера фізичної культури і спорту важливо визначити такі основні завдання: навчити його самостійно здобувати й ефективно застосовувати знання протягом всієї професійної діяльності; прогнозувати ситуацію і власну діяльність; ухвалювати ефективні рішення відповідно до набутого досвіду, цінностей та наявних ресурсів; планувати та контролювати власні дії; аналізувати і застосовувати здобутий досвід.

Що стосується *освітньої компетенції* майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, то вона визначає їхню здатність (готовність) ефективно застосовувати набуті знання в реальній ситуації. На думку А. Хуторського, “освітня компетентність – це сукупність взаємозалежних значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента, необхідних, щоб здійснювати особистісно й соціально значущу, продуктивну діяльність стосовно об'єктів реальної дійсності” [6, с. 62]. Освітня компетенція є вимогою до освітньої підготовки, яка виражається сукупністю взаємозалежних значущих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності майбутнього фахівця фізичної культури і спорту щодо визначеного кола об'єктів, які необхідні для здійснення особистісної, соціальної та продуктивної діяльності.

Місце *аналітичної компетенції* в структурі ключових професійних компетенцій менеджера фізичної культури і спорту визначається тим, що вона необхідна йому для вирішення кваліфікаційних фахових завдань як одних із ключових складників його професійної компетентності. Вона є головним компонентом можливості теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, становить основу загального потенціалу, необхідна для успішного освоєння ним різних видів його професійної діяльності. Її сутністю є сукупність дій на основі методів, концепцій, засобів, нормативно-методичних матеріалів для збору, накопичення, оброблення й аналізу інформації з метою обґрунтування й ухвалення рішень [7, с. 242].

Складником аналітичної компетенції є також і *оцінно-контрольна компетенція*, яка розкриває вміння фахівця фізичної культури і спорту здійснювати зворотній зв'язок між рівнями управління. Оцінюючи та контролюючи, менеджер може побачити не лише позитивні показники у своїй роботі та роботі персоналу, а й виявити причини негативних показників, а саме помилки на різних етапах організаційного процесу (планування, організація, мотивація тощо). Отримана інформація дає йому змогу провести корекцію в професійній діяльності, а також використовувати інноваційні засоби та методи для усунення проблем. Загалом аналітична компетенція, на нашу думку, – це вміння фахівця фізичної культури і спорту аналізувати діяльність організації, з'ясувати її ефективність, результативність та практичну реалізацію.

Актуальним кроком підвищення рівня професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту та забезпечення зростання ефективності їх роботи є формування в них такої ключової компетенції, як *економічна*. Економічна компетенція являє собою сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, модель поведінки особистості, наявність яких допомагає успішно вирішувати різні економічні завдання й досягати високих результатів у професійній діяльності.

Наступна ключова компетенція – *соціальна*. Вона пов'язана з готовністю менеджера фізичної культури і спорту до свідомого вибору, бути обізнаним щодо проблем сучасного політичного життя; володіти етичними нормами поведінки, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; вміти самоорганізувати професійну діяльність, реально оцінювати власні професійні можливості, адаптувати їх до потреб ринку праці.

Що стосується такої ключової компетенції майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, як *мотиваційна*, зазначимо, що вона передбачає наявність у них вміння визначити власні цілі, переборювати труднощі в діяльності, а також здатність навчатися протягом життя, вміння досягати успіху в житті.

Психологічна компетенція менеджера фізичної культури і спорту розглядається нами як складник поняття “професійна компетентність” і містить: його особистісно-гуманну орієнтацію, вміння сприймати професійну реальність і системно в ній діяти, вміння вільно орієнтуватися в предметній галузі та володіти сучасними психологічними впливами для обрання найефективнішого варіанту поведінки в тій чи іншій ситуації.

У процесі підготовки студентів за спеціальністю “Спортивний менеджмент” велике значення має формування такої ключової компетенції, як *інформаційна*, яка пов'язана з формуванням у майбутнього менеджера

фізичної культури і спорту вміння добувати, відбирати, осмислювати та використовувати інформацію з різних джерел, зберігати її та використовувати за потреби. Оскільки в сучасних умовах інформаційного суспільства центральним елементом є інформація, то розвиток інформаційної компетенції менеджера фізичної культури і спорту вважається одним із провідних завдань якісної вищої освіти. Н. Баловсяк [8] та О. Спірін [9] розглядають інформаційну компетенцію як інтегративну якість особистості, яка здатна оперувати інформацією в усіх її видах, щоби забезпечувати процес ухвалення, прогнозування та реалізації оптимальних рішень у різних галузях професійної діяльності з використанням інформаційних технологій.

Крім вищезгаданих ключових компетенцій, помітну роль у формуванні професійної компетентності майбутнього менеджера фізичної культури та спорту відіграють і інші. Ідеться про *комунікативну компетенцію*, сутність якої, як зазначає Н. Андрущенко [10], полягає в здатності менеджера будувати успішний комунікативний процес у міжособистісній взаємодії, це знання закономірностей різних видів спілкування й етичних правил поведінки, які застосовуються в різних ситуаціях, уміння розробити тактичний та оперативний плани і реалізовувати їх, опираючись на соціальні навички.

Отже, ключові компетенції пронизують та доповнюють одна одну і виявляються в процесі вирішення важливих управлінських завдань майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Вони взаємопов'язані та постійно оновлюються, що й сприяє індивідуальному стилю професійної діяльності, гарантує формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту як певної цілісної й інтегративної особистісної характеристики.

Без сумніву, якість формування управлінської компетентності майбутнього фахівця фізичної культури і спорту залежить від навчального середовища, до якого входить матеріальна база та психолого-педагогічний супровід даного процесу. Навчальне середовище повинно вдовольняти усі базові потреби професійного пізнання, а зміст, методи і засоби організації цього пізнання мають бути зорієнтовані на розвиток творчих здібностей.

Висновки. Можемо стверджувати, що формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є тривалим процесом, який спрямовується на вдосконалення змісту, методів, засобів та форм їх навчання, що сприятиме формуванню комплексу ключових компетенцій, які необхідні для успішного виконання основних видів їхньої майбутньої управлінської діяльності.

На нашу думку, майбутній фахівець фізичної культури і спорту повинен володіти не тільки управлінською компетенцією, але й вміти її ефективно застосовувати у своїй професійній діяльності. Тому необхідно забезпечити розширення меж управлінської підготовки фахівців у сфері фізичної культури і спорту, ґрунтуючись на передових підходах у навчанні та нових освітніх стандартах третього покоління.

Використана література:

1. Сивохоп Е. Сучасні аспекти підготовки фахівців з фізичного виховання: компетентність – сутність, зміст / Е. Сивохоп // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія “Педагогіка, соціальна робота”. – Вип. 34. – С. 181–183.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – Київ : К. І. С., 2003. – 296 с.
3. Формування професійно-особистісних компетентностей фахівця фізичної культури : [монографія] / І. Маріонда, Е. Сивохоп, В. Товт. – Ужгород : Видавництво ПП “Аутодор-Шарк”, 2016. – 212 с.
4. Сущенко Л. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту / Л. Сущенко // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк. – 2000. – Вип. 4. – С. 130–138.
5. Дубревський Ю. Управлінська компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Ю. Дубревський // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2008. – № 6. – С. 91–93.
6. Хуторський А. Ключові компетенції. Технології конструювання / А. Хуторський // Народна освіта. – 2003. – № 5. – С. 55–64.
7. Сурмин Ю. Теория систем и системный анализ : [учеб. пособие] / Ю. Сурмин. – Киев : МАУП, 2003. – 368 с.
8. Баловсяк Н. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності / Н. Баловсяк // Вісник Луганського педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. – 2005. – № 4. – С. 21–26.
9. Спірін О. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей / О. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ime.edu.ua.net/em13/content/09somtio.htm.
10. Андрущенко Н. Комунікативна компетентність – необхідна складова успішності майбутнього менеджера / Н. Андрущенко // Освітня об'її : реалії та перспективи : [збірник наукових праць]. – Київ : ПІТО, 2007. – № 1. – С. 14–16.

References:

1. Syvokhop E. M. Suchasni aspekty pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia: kompetentnist – sutnist, zmist / E. M. Syvokhop // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu / Seriiia: Pedahohika, sozialna robota. – Vyp. 34. – S. 181–183.
2. Ovcharuk O. V. Kompetentnosti iak kliuch do onovlennia zmistu osvity / O. V. Ovcharuk // Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvithnoi polityky. – K. : K.I.S., 2003. – 296 s.
3. Formuvannia profesiino-osobystisnykh kompetentnostei fakhivzia fizychnoi kultury: monohrafia / I. I. Mariionda, E. M. Syvokhop, V. A. Tovt. – Uzhhorod : Vyd. PP “AUTDOR-ShARK”, 2016. – 212 s.
4. Sushchenko L. P. Zmist profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivziv fizychnoho vykhovannia ta sportu / L. P. Sushchenko // Problemy pedahohichnykh tekhnolohii: Zb. nauk. pr. Volynskoho derzh. Un-tu im. L. Ukrainky. – Lutsk. – 2000. – Vyp. 4. – S. 130–138.

5. Dubrevskiy Yu. M. Upravlinska kompetentnist iak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnix fakhivziv fizychnoho vykhovannia i sportu / Yu. M. Dubrevskiy // Pedagogika, psykholohiia ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannia i sportu. – 2008. – № 6. – S. 91–93.
6. Khutorskiy A. V. Kliuchovi kompetenzii. Tekhnolohii konstruiuvannia / A. V. Khutorskiy // Narodna osvita. – 2003. – № 5. – S. 55–64.
7. Surmin Yu. P. Teoriia system I sistemnyi analiz: Ucheb. posobiie / Yu. P. Surmin – K.: MAUP, 2003. – 368 s.
8. Balovsiak N. V. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia informatsiinoi kompetentnosti / N. V. Balovsiak // Visnyk Luhanskoho pedahohichnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky. – 2005. – № 4. – S. 21–26.
9. Spirin O. M. Informatsiino-komunikatsiini ta ihformatychni kompetentnosti iak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei [Elektronnyi resurs] / O. M. Spirin // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2009. – № 5. – Rezhym dostupu: www.ime.edu.ua.net/em13/content/09somtio.htm.
10. Andrushchenko N. O. Komunikativna kompetentnist – neobkhidna skladova uspishnosti maibutnoho menedzhera / N. O. Andrushchenko // Osvitianski obrii: realii ta perspektyvy : zbir. nauk. prats. – K. : IPTO, 2007. – № (1). – S. 14–16.

Крыштанович С. В. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта

Проанализировав научные исследования управленческой компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта, установили, что данная компетентность является сложным, многокомпонентным понятием, которое в современной научной литературе характеризуется следующими научными подходами: социокультурным, деятельностным, коммуникативным, профессиональным, контекстно-информационным и психологическим. Доказано, что управленческая компетентность будущего специалиста физической культуры и спорта – это совокупность ключевых компетенций, которые охватывают систему знаний основ теории управления. К ключевым компетенциям специалиста физической культуры и спорта следует отнести следующие: социально-личностную, лично-индивидуальную, образовательную, аналитическую, оценочно-контрольную, экономическую, социальную, мотивационную, психологическую, информационную и коммуникативную. Чтобы специалист не только имел управленческую компетентность, но и мог ее применять в своей профессиональной деятельности, необходимо обеспечить расширение границ профессиональной подготовки в сфере физической культуры и спорта, основываясь на передовых подходах в обучении и новых образовательных стандартах.

Ключевые слова: управленческая компетентность, ключевые компетенции, специалисты, физическая культура, спорт, научные подходы.

Kryshtanovych S. V. Formation of administrative competence for future factors of physical culture and sports

Having analyzed the scientific achievements concerning the managerial competence of future specialists in physical culture and sports, it has been established that this competence is a complex multicomponent concept, which in modern scientific literature is characterized by such scientific approaches as sociocultural, activity, communicative, professional, context-informational and psychological. It is proved that the managerial competence of the future specialist in physical culture and sports is a set of key competencies that encompass the knowledge system of the basics of management theory. The key competencies of a specialist in physical education and sport should include the following competencies, such as: social and personal, personally-individual, educational, analytical, evaluation and control, economic, social motivational psychological informational and communicative. In order that the specialist was not only managerial competence, but also be able to apply it in their professional activities, it is necessary to ensure the expansion of the boundaries of professional training in the sphere of physical culture and sport, based on advanced approaches in teaching and new educational standards.

Key words: managerial competence, key competencies, specialists, physical culture, sport, scientific approaches.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі формування духовних цінностей студентів у закладі вищої освіти. Вивчення стану навчально-виховної роботи в закладі вищої освіти виявило значні недоліки в її проведенні: більшість викладачів не акцентують свою увагу на формуванні в студентів духовних цінностей. Організація виховного процесу не завжди орієнтована на створення умов для формування духовних цінностей. Доведено, що форми і методи, застосовані в процесі формування духовних цінностей, необхідно добирати з огляду на їхню соціальну зумовленість і практичну значущість, для забезпечення різноманітних способів взаємодії викладачів і студентів. Провідними формами, за яких утверджувалися і розвивалися духовні цінності студентів, обрано навчально-практичні, практично-масові, а також проектну і суспільно-корисну діяльність. Результативність та педагогічну ефективність розробленої змісту, форми, методів, засобів доведено кількісно-якісними змінами сформованості духовних цінностей студентів.

Ключові слова: духовні цінності, студентська молодь, позааудиторна діяльність, виховне середовище, педагогічна підтримка, форми організації позааудиторної діяльності, методи виховання, заклад вищої освіти.

Реформування освітньої системи України супроводжується посиленою увагою до питань удосконалення освітнього простору вітчизняної вищої школи. Насамперед це стосується проблеми духовного вдосконалення самоствердження покоління майбутніх фахівців [3, с. 293]. Перед сучасною педагогічною наукою постає завдання щодо пошуку ефективних шляхів формування духовних цінностей особистості в період її професійного становлення. В означеному контексті особливого значення набувають дослідження виховного потенціалу й змістового наповнення позааудиторної діяльності закладу вищої освіти (далі – ЗВО).

Визначаючи позааудиторну діяльність складовою частиною навчально-виховного процесу, науковці М. Безугла, В. Долженко акцентують увагу на системі виховної роботи ЗВО, завдання якої полягає у створенні такого соціокультурного середовища, в якому індивід розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних задатків. Автори вважають, що виховання функціонує як система життєдіяльності студентської молоді та проявляється в аудиторній (навчальний процес – навчання, що виховує) і позааудиторній (виховний процес – створення умов для раціональної самоорганізації студентської діяльності, культури праці й дозвілля) роботі [1, с. 14; 2, с. 87].

Зміст позааудиторної діяльності вищої школи охоплює сукупність ідей, фактів, напрямів, які враховуються у виховному процесі, за допомогою яких досягаються конкретні цілі й завдання виховної роботи. У вужчому тлумаченні зміст позааудиторної діяльності охоплює обсяг просвітницько-емоційного виховного матеріалу, обмеженою конкретно виховною акцією [4, с. 9].

На наш погляд, система виховної роботи закладу вищої освіти є єдиним цілим, а позааудиторна діяльність студентів – її конкретним проявом. У зв'язку із цим розглядатимемо позааудиторну діяльність як систему, що поєднує в собі мету, завдання, зміст, методи і форми виховної діяльності, спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем професійної культури.

Мета статті – здійснити емпіричне дослідження і виявлення ефективності позааудиторної діяльності ЗВО як одного із провідних чинників формування духовних цінностей студентської молоді.

Духовні цінності студентів є їхніми ціннісними орієнтирами, виявляються у взаємостосунках з оточенням, у здатності діяти відповідно до соціально прийнятих норм поведінки. Вони відображають ставлення особистості до себе, до інших людей, до навколишнього світу. В основу визначення *рівнів* сформованості духовних цінностей студентів покладено міру розвитку всіх структурних компонентів цього феномена за визначеними критеріями та показниками.

Високий рівень сформованості духовних цінностей студентської молоді характеризується знаннями про сутність духовних цінностей, їх повним осмисленням та усвідомленням доцільності оволодіння ними. Духовні цінності (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність) є для студента особистісним надбанням, основою поведінки, діяльності та спілкування; такому студенту властива гуманістична настанова на взаємодію, емоційно-позитивне ставлення до себе, одногрупників, інших людей, навколишньої дійсності.

Достатній рівень сформованості духовних цінностей визначається глибокими уявленнями студента про норми, цінності, моделі поведінки, прийняті в соціумі, усвідомленням необхідності їх дотримання в повсякденних взаєминах. Духовні цінності є для студента особистісним надбанням. Для студентів цього рівня характерні прояви соціально цінної мотивації у взаємодії з іншими людьми, хоча іноді їхня поведінка мотивована бажанням завоювати добре ставлення до себе, прагненням уникнути неприємної ситуації. Часто таким студентам притаманна непослідовність у словах і діях.

Середній рівень сформованості є рівнем фрагментарних знань особистості про духовні цінності. Вони не глибоко усвідомлені та не мають особистісного сенсу. Духовні цінності не є достатньою мірою значущими для студента, тому його поведінка зазвичай зумовлена ситуацією – залежно від вимог, інтересів, потреб і під впливом важливих для нього людей. Він не завжди може регулювати свої емоції, почуття, дії, вчинки. Студент усвідомлює необхідність дотримання моральних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, але не завжди готовий реалізувати їх у різних життєвих обставинах. Вирізняється пасивністю щодо протистояння проявам негативної поведінки з боку інших. Навички саморегуляції розвинуті недостатньо.

Для *низького рівня* сформованості духовних цінностей характерні неповні знання про сутність духовних цінностей, норми, правила поведінки, прийняті в соціумі. Ці знання позбавлені системності і здебільшого не виявляються в поведінці. Духовні цінності не є значущими для студента, він не розуміє важливості дотримання моральних норм у взаєминах з іншими людьми. Представники цього рівня не усвідомлюють цінності іншої людини, не поважають людської гідності, не проявляють у відносинах з іншими людьми відповідальності, толерантності, милосердя.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи охопив 974 студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Ужгородського національного університету. До складу експериментальної групи (далі – ЕГ) входило 479 студентів, до контрольної групи (далі – КГ) – 495 студентів.

Для визначення рівнів сформованості духовних цінностей студентської молоді використано комплекс методів та діагностичних методик, зокрема: анкетування, інтерв'ювання, тестування (за опитувальниками “Орієнтаційна анкета” Б. Басса, тест “Комунікативні й організаторські здібності” (далі – КОЗ) В. Синявського, Б. Федоришина. У процесі діагностування рівнів сформованості духовних цінностей студентської молоді поруч із даними, отриманими за допомогою стандартних і модифікованих методик, враховувалися експертні оцінки викладачів, кураторів академічних груп.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 8,6 % респондентів ЕГ та 8,7 % респондентів КГ; достатній рівень зафіксовано в 15,3 % учасників ЕГ та 16,3 % студентської молоді КГ; середній рівень сформованості духовних цінностей притаманний 37,3 % учасників ЕГ та 36 % – КГ; низький рівень – 38,8 % студентам ЕГ та 40 % учасників КГ. Отже, результати констатувального етапу експерименту виявили недостатній рівень сформованості у студентів духовних цінностей.

На основі узагальнення усного та письмового опитування респондентів встановили: 1) студенти недостатньо поінформовані про сутність духовності, духовного виховання, духовних цінностей особистості; 2) студенти із труднощами знаходять вирішення нестандартних проблем морально-етичного характеру, не вміють застосовувати стверджувальну позитивну поведінку (тяжіють до пасивної або агресивної), не прагнуть до саморозвитку, самовиховання.

Наведемо окремі судження студентів, які об'єктивно відображають таку тенденцію. Галина: “Зараз проводять велику кількість виховних заходів, але належної уваги вихованню духовності, духовних цінностей, любові до людини та взаєморозумінню не надають”. Денис: “Викладачі вимагають від студентів дисциплінованості та гарних манер, але їм більше до вподоби, коли ми просто тихо сидимо на лекції, а на семінарських заняттях переказуємо зміст їхньої лекції. Зазвичай все екстраполюється на самостійне вивчення”.

Результати дослідження засвідчують, що питання, які розглядають на кураторських годинах, здебільшого стосуються успішності (49,4 %), а серед форм проведення кураторських годин, які, на думку студентів, найбільше впливають на формування духовних цінностей, респонденти назвали такі: зустрічі із цікавими людьми (38,8 %), проведення круглих столів (21,3 %), екскурсії (17,5 %), лекції-повчання (8,6 %). Крім того, студенти вказують на таку форму проведення кураторських годин, як зустрічі в неформальній обстановці (табл. 1).

Таблиця 1

Ранжування форм, що впливають на формування духовних цінностей студентів

№	Форма	Кількість	Відсотки
1.	Лекція-повчання	41	8,6
2.	Тематична лекція	37	7,7
3.	Екскурсія	84	17,5
4.	Зустрічі із цікавими людьми	186	38,8
5.	Проведення круглих столів	102	21,3
6.	Ваш варіант	29	6,1
	<i>Разом</i>	<i>479</i>	<i>100</i>

Викладачі також вказують на низький рівень сформованості духовних цінностей у студентської молоді, що виявляється у відсутності взаєморозуміння, в егоцентричності, байдужості, агресивній поведінці, невмінні поступатися. Причини такої поведінки студентів вони вбачають у сімейному вихованні та впливі ровесників, засобів масової інформації.

Результати вивчення стану навчально-виховної роботи в закладі вищої освіти демонструють значні недоліки в її проведенні зі студентами: більшість викладачів не визначають рівень вихованості студентів, їхніх індивідуальних особливостей, проводять навчально-виховну роботу без аналізу результатів; досить часто вони акцентують свою увагу на отриманні формальних показників роботи, а не на формуванні в студентів духовних цінностей, розвитку потреби в адекватному самовираженні, самоствердженні, розкритті їхньої індивідуальності, творчого потенціалу в навчальній, суспільній діяльності; спостерігається надмірне захоплення викладачів, кураторів організаційними питаннями, а не розвитком самодіяльності й ініціативи юнаків і дівчат. Взаємодія викладача, куратора і студентів будується здебільшого за об'єктивним типом, а не на основі співробітництва й співтворчості.

Виявлені недоліки є передумовою для організації спеціальної навчально-виховної роботи, спрямованої на отримання студентами знань про сутність і особливості духовних цінностей особистості, на вироблення в них ціннісного ставлення до цього інтегрального утворення особистості, на розвиток умінь толерантності, відповідальності, милосердя, гідності, самодостатності, на оптимізацію взаємин у системі “викладач, куратор – студент”.

У процесі експериментальної роботи особлива увага приділялася формуванню в студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами духовних цінностей. Це відбувалося в різноманітних формах організації навчально-виховного процесу. Ці форми систематизовано за такими ознаками: зміст і педагогічна ефективність щодо розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного й практичного компонентів духовних цінностей особистості; теоретичне й практичне значення формування оптимальних моделей взаємин у системі “викладач, куратор – студент – студентський колектив”; ступінь самостійності й активності студентів; місце та частка застосування в навчально-виховному процесі; часовий інтервал здійснення.

Форми і методи, застосовані в процесі формування духовних цінностей, добиралися з огляду на їхню соціальну зумовленість і практичну значущість, для забезпечення різноманітних способів взаємодії викладачів і студентів. Провідними формами, за яких утверджувалися і розвивалися духовні цінності студентів, обрано:

– *навчально-практичні* (година куратора, година спілкування, веб-квест, брейн-ринг, прес-конференція, екскурсія);

– *практично-масові* (конкурс, свято, вечір запитань і відповідей, КВК, турнір за вподобаннями); проектна, суспільно корисна (у формі волонтерського руху) діяльність.

Для досягнення ефективності процесу формування духовних цінностей студентів застосовано низку методів, а саме: сократівські бесіди, сюжетно-рольові ігри, ділові ігри, складання індивідуальних програм особистісного зростання, самопрезентація, розроблення та захист творчих проєктів, дискусійні “гойдалки”, вирішення індивідуально-ціннісних проблем (“кути”, “сніжки”, “графіті”), вправи, обговорення моральних дилем та ін.

Зокрема, студентську молодь зацікавили години спілкування (“У пошуках одвічних цінностей”, “Духовні виміри нашого життя”, “У милосердя погляд небайдужий”); веб-квести (“Толерантна особистість”, “Відповідальний вчинок, відповідальна поведінка”, “У гідності сила людини”, “Милосердя як духовна цінність”, “Особистісна самодостатність”); реалізація проєктів (“Посади дерево – залиши про себе згадку університету”, “Стан охорони здоров'я в нашому місті”, “Зробимо світ чистішим”, “Турбота” тощо).

В академічних групах, залучених до експерименту, проведено тренінг-курс, що охоплював серію занять за темами “Духовні цінності особистості”, “Сприяння власному духовному вдосконаленню”, “Людина починається з добра”, “Відповідальність – оберіг життя”, “Вчимося бути толерантними” та ін. Під час тренінгу студенти мали нагоду вдосконалити знання про духовні цінності, формувати навички позитивної вербальної й невербальної комунікації, виявляти гідність, відповідальність, милосердя, толерантність у взаєминах, розвивати вміння щиро ділитися своїми почуттями і розуміти почуття інших, усвідомлено сприймати потреби та проблеми інших людей, врегульовувати конфлікти, проявляти активну життєву позицію, навчатися усвідомлювати власні досягнення.

Заключний етап експерименту – підсумкове дослідження й аналіз одержаних результатів. Узагальнення показників сформованості духовних цінностей учасників ЕГ та КГ після завершення формуального етапу експерименту демонструє позитивну динаміку: високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 32,8 % респондентів ЕГ та 10,6 % студентів КГ; достатній рівень зафіксовано в 39,9 % учасників ЕГ та 17,4 % студентської молоді КГ; середній рівень притаманний 20,1 % студентам ЕГ та 35,6 % – КГ; низький рівень – 7,2 % респондентів ЕГ та 36,4 % – КГ. Динаміку рівнів сформованості духовних цінностей студентів до та після завершення формуального етапу експерименту подано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Характеристика рівнів сформованості духовних цінностей студентів
до та після формувального етапу експерименту**

Рівні	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка
Низький	40 %	36,4 %	– 3,6 %	38,8 %	7,2 %	– 31,6 %
Середній	36 %	35,6 %	– 0,4 %	37,3 %	20,1 %	– 17,2 %
Достатній	16,3 %	17,4 %	+ 1,1 %	15,3 %	39,9 %	+ 24,6 %
Високий	8,7 %	10,6 %	+ 1,9 %	8,6 %	32,8 %	+ 24,2 %

Аналіз результатів формувального етапу дослідження підтвердив педагогічну доцільність і дієвість форм організації позааудиторної діяльності і сприяв засвоєнню студентами відповідних знань, становленню внутрішньої мотивації, розвитку емоційно-ціннісного та практичного компонентів, що забезпечили інтеріоризацію духовних цінностей.

Висновки. Суттєвими елементами процесу виховання є цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів у різних формах аудиторної та позааудиторної діяльності з метою усвідомлення ними сутності й змісту духовних цінностей, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності; організація методичної роботи з викладачами, кураторами для підвищення їхньої компетентності щодо формування духовних цінностей студентів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в поглибленому вивченні та практичній реалізації проектної і тренінгової роботи як провідних форм позааудиторної діяльності, спрямованих на духовне самовдосконалення студентської молоді.

Використана література:

1. Безугла М. Формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / М. Безугла ; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Северодонецьк, 2015. – 20 с.
2. Долженко В. Виховання духовних цінностей студентської молоді в полікультурному просторі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / В. Долженко ; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Северодонецьк, 2006. – 192 с.
3. Мартинюк І. Особливості духовного розвитку особистості за умов суспільної кризи / І. Мартинюк // Життєтворчість особистості : концепція, досвід, проблеми : [науково-методичний збірник] / за ред. І. Єрмакова, Г. Несен. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2016. – С. 293–302.
4. Тернопільська В. Довідник з виховної роботи зі студентами / В. Тернопільська. – Тернопіль : Вид-во "Богдан", 2014. – 184 с.

References:

1. Bezuglaya M. V. (2015) Formation of spiritual and cultural values of education for students: the dissertation author's abstract: 13.00.07: East Ukrainian National University named after V. Dal. Kiev. 20 s. [in Ukrainian]
2. Dolženko V. O. (2006). Vychovannia duchovnykh cinnostej studentskoji molodi v poli kulturnomu prostori. Luhanšk.: Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 192 s. [in Ukrainian]
3. Martyniuk I. O. (2016) Osoblyvosti duchovnoho rozvytku osobystosti za umov suspilnoji kryzy. Zaporizhzhia: ChNRBC. S. 293–302. [in Ukrainian]
4. Ternopolskaya V. I. (2014) Reference book on educational work with students. Ternopol: Publishing house "Bogdan". 184 s. [in Ukrainian]

Лаппо В. В. Особенности формирования духовных ценностей студенческой молодежи во внеаудиторной деятельности учреждения высшего образования

Статья посвящена проблеме формирования духовных ценностей студентов в условиях высшего учебного заведения. Изучение состояния учебно-воспитательной работы в учреждениях высшего образования установило значительные недостатки в ее проведении. Большинство преподавателей не акцентируют свое внимание на формировании у студентов духовных ценностей. Организация воспитательного процесса не всегда ориентирована на создание условий для формирования духовных ценностей студентов. Доказано, что формы и методы, применяемые в процессе формирования духовных ценностей, необходимо подбирать с учетом их социальной обусловленности и практической значимости для обеспечения различных способов взаимодействия преподавателей и студентов. Ведущими формами развития духовные ценности студентов избраны учебно-практические, практически-массовые, а также проектная, общественно полезная деятельность. Результативность и педагогическую эффективность предложенного содержания, форм, методов, средств, доказаны количественно-качественными изменениями сформированности духовных ценностей у студентов.

Ключевые слова: духовные ценности, студенческая молодежь, внеаудиторная деятельность, воспитательная среда, педагогическая поддержка, формы организации внеаудиторной деятельности, методы воспитания, высшее учебное заведение.

Lappo V. V. Peculiarities of extra-curricular activities of a higher educational institution regarding the formation of student's spiritual values is revealed

In the article a comprehensive substantiation of the problem of the spiritual formation of students in the educational process of higher educational establishments has been made, the structural and functional model of the determined process has been developed and tested. According to the results of studying the experience of extracurricular activities of a higher educational institution, it is concluded that the organization of his natural instincts and abilities, his spiritual formation. The forms of formation of spiritual values have been systematized on the following basic features and activity of students; place and share of application in the educational process; time interval of implementation. Forms of spiritual formation of students in the educational process of a higher educational institution are classified as follows, combined training educational and practical, practically mass, project, socially useful activity. The analysis of the results of research and experimental verification of the effectiveness, of the formation, of the formation of spiritual values of students.

Key words: *spiritual values, students, pedagogical conditions, forms of organization of activities, educational environment, pedagogical support, methods of upbringing, higher educational institution.*

УДК 378:159.9–047.22

Левинська І. Б.

**СТРУКТУРА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ПОРТФОЛІО**

Стаття присвячена аналізу структурних компонентів запропонованої нами моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо. Під час створення моделі нами враховано результати провідних вітчизняних та закордонних психолого-педагогічних досліджень, сучасні підходи до розуміння портфоліо як засобу (технології), що може застосовуватися в освітньому процесі у вищій школі не тільки з метою оцінювання набутих досягнень, а й для процесуального впливу на формування майбутнього психолога як фахівця. Запропонована нами модель містить, зокрема, емоційно-мотиваційний, професійно-особистісний, когнітивно-орієнтаційний та діяльнісно-вольовий компоненти, формування кожного з них можливе за допомогою такого засобу, як портфоліо. Кожен із компонентів складається з визначеної кількості чинників (показників), які у своїй взаємодії формують професійну компетентність майбутнього психолога як інтегральну якість особистості.

Ключові слова: *портфоліо, професійна компетентність, професійна компетентність майбутніх психологів, формування професійної компетентності майбутніх психологів, модель формування професійної компетентності майбутніх психологів.*

У сучасних умовах нових обріїв розвитку української вищої освіти, переходу до дуальної освіти, “навчання впродовж життя” (“life-long learning”) особливої ваги набуває питання формування професійної компетентності студентів під час навчання у ЗВО, зокрема, майбутніх психологів. Підготовка професійно компетентного психолога є особливо актуальною для українського суспільства, яке перебуває в процесі реформування освітніх процесів, економічних та соціальних змін, військового конфлікту тощо, а отже, фахова психологічна допомога для різних прошарків населення є життєвою необхідністю, запорукою психічного здоров'я нації.

Аналіз результатів досліджень вітчизняних і закордонних науковців надав нам можливість визначити сутність професійної компетентності майбутніх психологів, охарактеризувати основні теоретичні засади щодо створення моделі формування вищезазначеної компетентності засобами портфоліо. Маємо зазначити, що більшість як вітчизняних (Л. Чулак, М. Євтух, Н. Моргунова, Н. Хміль, Н. Маковецька, А. Конончук, Ю. Романенко), так і закордонних дослідників (Е. Алісултанова, Х. Баррет, Є. Боброва, М. Вонакот, Л. Дарлінг-Хаммот, В. Девісілова, В. Загвоздкін, І. Калмикова, С. Кітамура, Г. Лоренцо, М. Никифорова, Т. Новікова, С. Чанг) розглядають портфоліо в навчальному процесі як засіб та (або) інструмент оцінювання та само оцінювання результатів навчання, а питання використання портфоліо саме з метою формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема психолога, у процесі навчання ще й досі залишається недостатньо розробленим.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу вітчизняного та закордонного наукового досвіду сформувати структуру моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо, виділити її основні компоненти та чинники, визначити їх взаємозв'язок, що є передумовою експериментального дослідження.

Для досягнення мети нашого дослідження вважаємо за необхідне наголосити на тому, що професійна компетентність майбутніх психологів виокремлена нами як інтегральна якість особистості майбутніх психологів, що передбачає наявність сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційних, вольових процесів тощо, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності та самовдосконалення.

Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо – це системно-комплексне утворення, що складається з компонентів, які функціонують одночасно, пов'язані та впливають один на одного, є змістовною та функціональною сутністю процесу формування професійної компетентності майбутніх психологів.

Компонент – складова частина, складник.

До моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо нами віднесені такі компоненти (див. рис. 1): емоційно-мотиваційний (комплекс ставлень до використання знань, умінь, навичок у професійній діяльності й усвідомлених мотивів, від яких залежить вибір дій щодо вдосконалення професійних вмінь, навичок); професійно-особистісний (комплекс професійних і особистісних якостей, властивостей, здібностей, що сприяють ефективній професійній діяльності); когнітивно-орієнтаційний (сукупність професійних психологічних знань, умінь, навичок, можливих способів застосування цих знань у професійній діяльності); діяльнісно-вольовий (практичне застосування сукупності професійних психологічних знань, умінь, навичок у професійній діяльності).

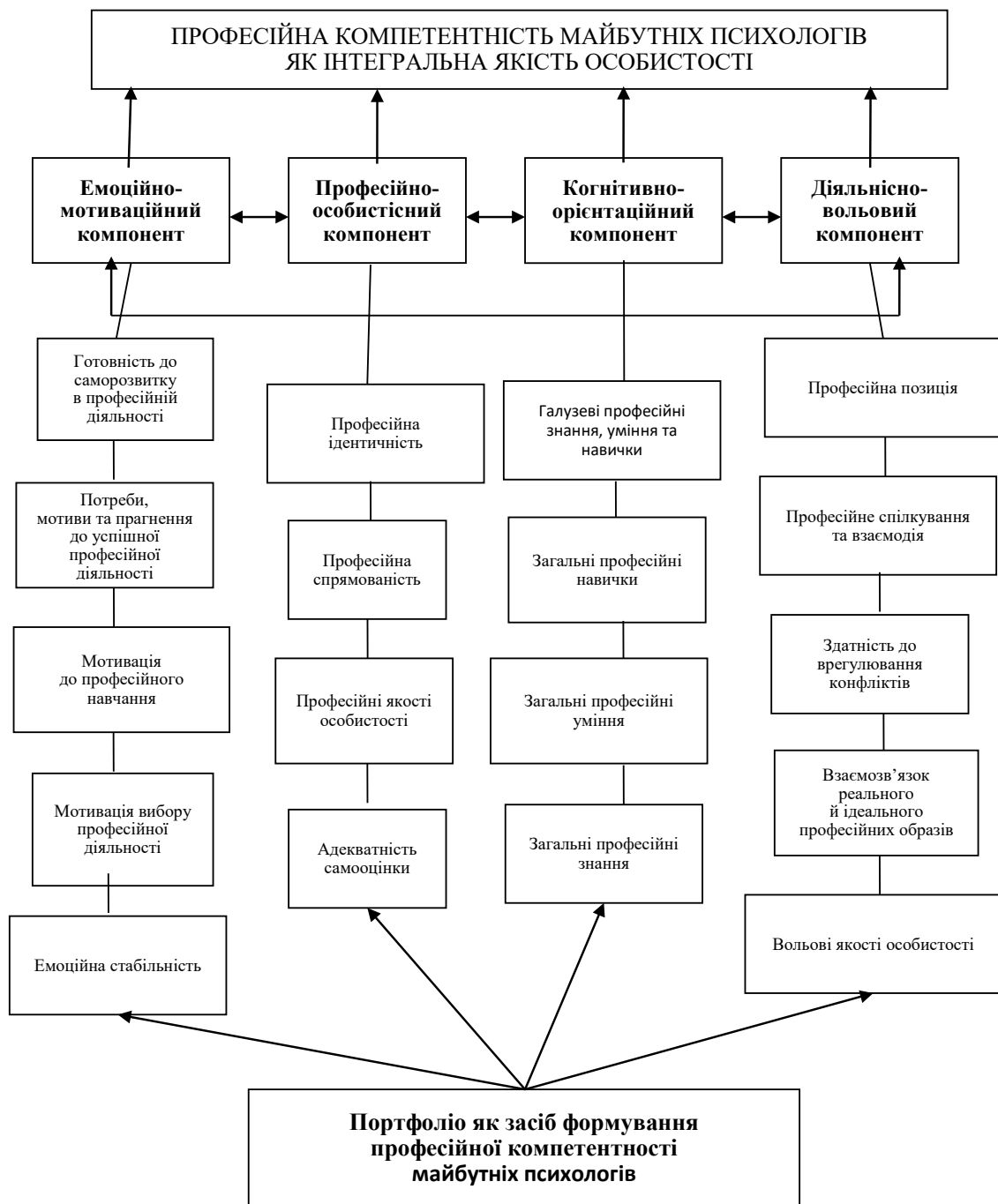


Рис. 1. Структура моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо

Кожний компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо, у свою чергу, містить складові елементи (показники), які характеризують зміст компонентів і дозволяють більше детально дослідити професійну компетентність майбутніх психологів загалом. Показник – це свідчення, докази, ознаки, завдяки яким можна оцінити досягнення в розвитку процесу чи явища, які вивчаються.

Так, емоційно-мотиваційний компонент складається з таких показників: емоційна стабільність; мотивація щодо вибору професійної діяльності; мотивація до професійного навчання; потреби, мотиви та прагнення до успішної професійної діяльності; готовність до саморозвитку в професійній діяльності. Професійно-особистісний компонент містить такі елементи: адекватність самооцінки; професійні якості особистості; професійна спрямованість; професійна ідентичність. Когнітивно-орієнтаційний компонент характеризується таким складом показників: загальні професійні знання; загальні професійні вміння; загальні професійні навички; галузеві професійні знання, вміння та навички. Важливими елементами діяльнісно-вольового компонента є: вольові якості особистості; взаємозв'язок реального й ідеального професійних образів; здатність до врегулювання конфліктних ситуацій; професійне спілкування та взаємодія; професійна позиція.

Емоційно-мотиваційний компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо відображає комплекс ставлень та спонукань до оволодіння та використання професійних знань, умінь, навичок, орієнтацій тощо. У результаті детального аналізу показників емоційно-мотиваційного компонента зазначимо, що емоційною стабільністю, яка має бути притаманна майбутньому фахівцю, називаємо готовність протистояти стресам, здатність зберігати впевненість у собі, емоційну рівновагу, адаптивність до складних ситуацій.

Професійно-особистісний компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо охоплює професійні особистісні якості, властивості, здібності, що сприятимуть ефективній професійній діяльності [10, с. 43]. Варто наголосити на тому, що власне самооцінка як особливе утворення самосвідомості особистості є важливим внутрішнім механізмом саморегуляції поведінки і діяльності, загалом формується в процесі діяльності.

Чинник професійних якостей особистості розглядається нами як сукупність саме тих якостей, що є необхідними кожному компетентному фахівцю, серед яких, на думку Е. Зеєра, можна виокремити ті, що дозволяють досягнути успішності в здійсненні безпосередньо професійної діяльності [4, с. 68]. На нашу думку, чинник професійних якостей особистості варто доповнити визначеними психологічними властивостями, що розглядаються як особистісні: впевненість у собі, стресостійкість, здатність до ризику, підприємливість, відповідальність, надійність, чесність, незалежність, рішучість, самостійність, гнучкість, товариськість, комунікабельність.

Показник професійної спрямованості є показником, що визначає провідну, інтегральну, соціально зумовлену властивість особистості майбутнього фахівця-психолога, оскільки саме вона визначає психологічний склад особистості, саме через неї виявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності, трудової діяльності, до її характеристик і якостей [1].

Як чинник професійної ідентичності майбутнього психолога ми розглядаємо її як складник соціальної ідентичності особистості, в якій у процесі взаємодії конструюється індивідуальне знання власної належності до певної соціальної, професійної групи, відповідно до цього, формується певна система цінностей та норм поведінки в професійній діяльності. Професійна ідентичність не є чимось сталим та незмінним, вона перебуває в процесі постійного розвитку [7, с. 535–536].

Когнітивно-орієнтаційний компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо визначає сукупність знань, умінь та навичок загального професійного та галузевого професійного характеру [8, с. 141].

Галузеві професійні знання, вміння та навички є чинником, що дозволяє більш глибоко поглянути на завдання та вимоги в професійній діяльності, зокрема, під час її спеціалізації, ідеться про наявність (сформованість) знань, умінь та навичок з вікової та педагогічної психології, загальної та соціальної психології, психології управління тощо [6, с. 132].

Серед показників діяльнісно-вольового компонента моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо виділимо насамперед чинник вольових якостей особистості. Майбутній психолог, здатний до вольових вчинків, у процесі діяльності виробляє в собі вольові якості, що характеризують його як особистість, як професіонала і мають велике значення для подальшого професійного життя [3, с. 11]. Чинник взаємозв'язку реального й ідеального професійних образів визначається тим, що становлення висококваліфікованого, активного і конкурентоспроможного професіонального психолога можливе за умов всебічного розвитку особистості, її здібностей і творчого потенціалу. Орієнтація на ідеальний професійний образ і формування реального є інтегративними компонентами професійної самосвідомості майбутніх психологів. На рівні реального професійного образу відбувається рефлексія професійних знань, умінь, навичок, якостей, цінностей, на основі цього формується професіоналізм, відбувається професійне самовдосконалення [9, с. 619–620].

Здатність до врегулювання конфліктних ситуацій як показник вищезгаданого компонента, на нашу думку, розкривається через готовність та здатність майбутнього фахівця-психолога утримувати професійні суперечності в продуктивній конфліктній формі, сприяння результативному врегулюванню професійних конфліктів, обізнаність щодо можливого діапазону стратегій поведінки в конфлікті, спроможність адекватно реалізовувати ці стратегії в конкретній професійній ситуації [2, с. 196]. Показник професійного спілкування та взаємодії визначає рівень загальних комунікативних вмінь, тобто здатність майбутнього фахівця із психології до професійної взаємодії в площині “суб’єкт – суб’єкт” [5, с. 112]. Чинник професійної позиції майбутнього психолога визначається в межах нашого дослідження як усвідомлене сприйняття свого місця та ролі в професійному середовищі, на ринку праці, із чіткими координатами щодо наявних та прогнозованих позицій у професійному розвитку, рівень професійної рефлексії як усвідомленого ставлення до професійної діяльності.

Висновки. Отже, модель формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами портфоліо містить такі компоненти: емоційно-мотиваційний, професійно-особистісний, когнітивно-орієнтаційний, діяльнісно-вольовий, що є важливим фактом у процесі діагностики та створення моделі формування досліджуваного явища засобами портфоліо. Формування професійної компетентності майбутніх психологів під час навчання у ЗВО може бути повноцінним тільки в процесі діяльності. Оформлення результатів цієї діяльності у вигляді портфоліо є ефективним засобом, що дозволяє студенту – майбутньому фахівцю фіксувати свої досягнення, здобутки, виокремити найбільш бажану спеціалізацію, визначити самі ті напрями застосування обраного фаху, які найбільше відповідають його здібностям, отримати додаткові стимули до професійного розвитку, тобто фактично почати свій професійний шлях із самого початку навчання на освітній програмі у ЗВО, а отже, сформувати власну професійну компетентність, визначити можливі шляхи свого подальшого професійного зростання, отримати своєрідний “дороговказ”.

Використана література:

1. Бабіна В. Деякі питання щодо формування професійної спрямованості / В. Бабіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.kname.edu.ua/31770/1/2.pdf>.
2. Ващенко І. Конфліктологія та теорія переговорів / І. Ващенко, М. Кляп. – Київ : Знання, 2013. – С. 191–200.
3. Дмитрук Ю. Розвиток вольових якостей студентів кооперативного коледжу / Ю. Дмитрук // Молодіжний науковий вісник. – 2010. – С. 11–13.
4. Зеер Э. Психология профессий : [учебное пособие для вузов] / Э. Зеер. – Москва : Академический проект : Фонд “Мир”, 2006. – 329 с.
5. Литвин А. Основы психолінгвистики / А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 287 с.
6. Психологія управління : [навчальний посібник] / укл. Л. Моїсеєнко. – Красноармійськ : КП ДонНТУ, 2013. – 175 с.
7. Остапівський О. Професійна ідентичність особистості : зміст та підходи вивчення / О. Остапівський // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Випуск 19. – С. 533–543.
8. Панок В. Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків / В. Панок // Практична психологія у системі освіти : питання організації та методики. – Київ : Ін-т систем. дослідж. освіти, 1996. – С. 18–41.
9. Пилипчук О. Формування професійного образу “Я” майбутніх менеджерів / О. Пилипчук // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 10. – С. 612–621.
10. Саврасова-В’юн Т. Практикум дослідження та формування професійно-психологічної компетентності майбутніх фахівців : [навчально-методичний посібник] / Т. Саврасова-В’юн. – Київ, 2015. – 224 с.

References:

1. Babina V. V. Dejaki pytannja shhodo formuvannja profesijnosti sprjamovanosti / V. V. Babina // Rezhym dostupu: <http://eprints.kname.edu.ua/31770/1/2.pdf>
2. Vashhenko I. V. Konfliktologija ta teorija pereghovoriv / I. V. Vashhenko, M. I. Kljap. – K.: Znnanja, 2013. – S. 191–200.
3. Dmytruk Ju. V. Rozvytok voljovykh jakостей studentiv kooperatyvnogho koledzhu / Ju. V. Dmytruk // Molodizhnyj naukovyj visnyk. – 2010. – S. 11–13.
4. Zeer E. F. Psykhologhija professyj: uchebnoe posobyje dlja vuzov / E. F. Zeer. – Moskva : Akademicheskyj Proekt: Fond «Myr», 2006. – 329 s.
5. Lytvyn A. V. Osnovy psykholynghvystyky / A. A. Leontj'ev. – Moskva : Smysl, 1999. – 287 s.
6. Navchalnyj posibnyk normatyvnoji navchalnoji dyscypliny «Psykhologhija upravlinnja» / Ukl. L. M. Moisejenko. – Krasnoarmijsjk : KII DonNTU, 2013. – 175 s.
7. Ostapjovskij O. I. Profesijna identychnistj osobystosti: zmist ta pidkhody vyvchennja / O. I. Ostapjovskij // Problemy suchasnoji psykhologhiji. – 2013. – Vypusk 19. – S. 533–543.
8. Panok V. Gh. Konceptualjni pytannja pidghotovky, perepidghotovky i pidvyshhennja kvalifikaciji psykhologhiv-praktykiv / V. Gh. Panok // Praktychna psykhologhija u systemi osvity: Pytannja orghanizaciji ta metodyky. – K.: In-t system. doslidzh. osvity, 1996. – S. 18-41.
9. Pylypchuk O. Yu. Formuvannja profesijnogho obrazu «Ja» majbutnikh menedzheriv / O. Yu. Pylypchuk // Problemy suchasnoji psykhologhiji. – 2010. – Vypusk 10. – S. 612-621.
10. Savrasova-V'jun T. O. Praktykum doslidzhennja ta formuvannja profesijnno-psykhologhichnoji kompetenosti majbutnikh fakhivciv: navchaljno-metodychnyj posibnyk / T. O. Savrasova-V'jun. – Kyjiv, 2015. – 224 s.

Левинская И. Б. Структура модели формирования профессиональной компетентности будущих психологов средствами портфолио

Статья посвящена анализу структурных компонентов предложенной нами модели формирования профессиональной компетентности будущих психологов средствами портфолио. При создании модели нами были учтены результаты ведущих отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований, современные подходы к пониманию портфолио как к средству (технологии), которое может применяться в образовательном процессе высшей школы не только с целью оценивания приобретенных достижений, но для процессуального влияния на формирование будущего психолога как профессионала. Предложенная нами модель включает в себя, среди прочего, эмоционально-мотивационный, профессионально-личностный, когнитивно-ориентационный и деятельностно-волевой компоненты. Формирование каждого из них возможно с помощью такого средства, как портфолио. Каждый из компонентов состоит из определенного количества факторов (показателей), которые в своем взаимодействии формируют профессиональную компетентность будущего психолога как интегральное качество личности.

Ключевые слова: портфолио, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность будущих психологов, формирование профессиональной компетентности будущих психологов, модель формирования профессиональной компетентности будущих психологов.

Levyńska I. B. Structure of the model of forming professional competence of future psychologists by portfolio

The article is devoted to the analysis of the structural components of the model of forming the professional competence of future psychologists by means of portfolio. We took into our model the results of leading domestic and foreign psychological and pedagogical studies, modern approaches to understanding portfolio as a means (technology) that can be used in the educational process in higher education, not only for the purpose of assessing the achievements, but also for the purpose of procedural influence on the formation of the future psychologist as a specialist in his case. The proposed model includes, among other things, emotional and motivational, professional and personal, cognitive and orientation and activity and volitional component. Each component of the model of professional competence of future psychologists by means of portfolio, in turn, contains components (indicators) that characterize the content of the components and allow more detailed examination of the professional competence of future psychologists in general. Each of the components consists of a certain number of factors (indicators), which in their interaction form the professional competence of the future psychologist as an integral quality of the individual.

Key words: portfolio, professional competence, professional competence of future psychologists, formation of professional competence of future psychologists, model of formation of professional competence of future psychologists.

УДК 374.1; 303.823.23

Левківська К. В.

**ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ:
РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті представлено результати емпіричного дослідження актуального стану аксіологічної сфери інноваційного навчального закладу на рівні педагогічних і учнівських колективів. На рівні педагогічних працівників висвітлено кількісні та якісні результати оцінювання педагогами цінностей із позиції їх поширеності у суспільстві, сфері освіти загалом і конкретних навчальних закладів; визначено ступінь узгодженості цінностей на різних рівнях освітнього простору, а також ступінь їх реалізації у навчально-виховному процесі освітніх установ; встановлено основні тенденції формування ціннісних засад діяльності інноваційних навчальних закладів, рівень реалізованості сучасних теоретичних педагогічних підходів у освітній процес інноваційних навчальних закладів як детермінант формування цінностей. На рівні учнівської молоді охарактеризовано тенденції формування цінностей старшокласників як результату діяльності інноваційного навчального закладу за двома стандартизованими психодіагностичними методиками – “Методикою для визначення типу спрямованості особистості” (Т. Данилова) для діагностики структури спрямованості особистості, виявлення ступеню представленості в ній гуманістичної складової частини і “Методикою вивчення зміни ціннісних орієнтацій” (Л. Д. Столяренко), побудованою на класифікації цінностей М. Рокіча, яка дозволяє визначити тенденції змін, що відбуваються в мотиваційній сфері досліджуваних.

Ключові слова: емпіричне дослідження, цінності, ціннісні засади, аксіологічна сфера, інновації, інноваційні навчальні заклади, організація дослідження, методи дослідження.

Актуальність вивчення ціннісних засад діяльності інноваційних навчальних закладів визначається потребами систематизації наявного досвіду інноваційної навчально-виховної діяльності, її впливом на окремі показники результативності середньої освіти та вимагає виявлення основних тенденцій розвитку аксіологічної сфери освітнього простору; дослідження актуального стану аксіологічних засад діяльності закладів середньої освіти для визначення напрямів проектування оптимізації інноваційної діяльності освітніх установ. Сучасна освітня парадигма визначає потреби загальноосвітніх навчальних закладів у зміні цілей, змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності школярів відповідно до загальнолюдських цінностей і запитів щодо формування громадянського суспільства в Україні.

Сутність і зміст інноваційної педагогічної діяльності закладів освіти різного рівня розглянуто у працях І. М. Дичківської [1], Л. В. Козак [2], Н. С. Тимошук [3], А. Д. Цимбалару [4], О. І. Шапран [5] та ін. Однак цінності діяльності інноваційних навчальних закладів ще не виступали предметом окремого дослідження. Відповідно, основними завданнями статті визначаємо: проведення кількісного та якісного аналізу результатів емпіричного дослідження аксіологічної сфери діяльності інноваційних навчальних закладів; формулювання основних тенденцій наявного стану реалізації ціннісних засад діяльності педагогічного й учнівського колективів ЗНЗ.

Для вивчення наявної ситуації сформованості, прояву та впливу цінностей основних суб'єктів освітнього простору на результати навчально-виховної діяльності нами було проведене емпіричне дослідження актуального стану аксіологічної сфери інноваційного навчального закладу. Дослідженням було охоплено 152 педагогічні працівники інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів (у т. ч. 78 педагогів контрольної групи та 74 – експериментальної групи) і 352 учні середнього та старшого шкільного віку, що навчаються в інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах (із них – 180 учнів контрольної групи та 172 учнів експериментальної групи).

На рівні педагогічних колективів інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів як суб'єктів освітнього простору нами було проведене опитування, спрямоване на оцінку цінностей діяльності інноваційних навчальних закладів і теоретичних підходів, що забезпечують їх формування. Розглянемо отримані результати опитування.

Оцінювання педагогами цінностей із позиції їх поширеності у суспільстві, сфері освіти загалом і конкретних навчальних закладів мало на меті визначити ступінь узгодженості цінностей на різних рівнях освітнього простору, а також ступінь їх реалізації у навчально-виховному процесі освітніх установ.

Аналіз отриманих емпіричних даних свідчить, що в середньому існує тенденція до зростання показників реалізованості цінностей у навчальних закладах (показник 6,0 для контрольних груп і 5,9 – для експериментальних) порівняно з суспільством (відповідний показник 5,9 для обох груп респондентів) і сферою освіти (показник 5,8 для обох груп). Такі дані свідчать про наявність декількох тенденцій:

- виявлено низький рівень прояву цінностей на всіх проаналізованих рівнях – оскільки оцінювання проводилося за десятибальною шкалою, отримані показники (5,8–6,0) свідчать про недостатність реалізованості визначених цінностей;

- на рівні суспільства і громадської думки прояв визначеної системи цінностей є нижчим, аніж у сфері освіти й інноваційних навчальних закладах – тобто практична реалізація цінностей у навчально-виховному процесі перебуває під впливом суспільної думки, що визначає пріоритетні цінності і, відповідно, знижує ефективність впливу;

- розподіл оцінки значимості та прояву цінностей є стратифікованим залежно від значення кожної окремої цінності (від 4,0 – середня оцінка альтруїзму як суспільної цінності і 4,1 – оцінка емпатії як цінності суспільства до 8,8 як оцінки ціннісного ставлення до матеріального добробуту у суспільстві; тобто різниця в показниках оцінювання подекуди менша / більша вдвічі, що свідчить про нерівномірність розподілу результатів оцінювання;

- оцінка цінностей за деякими шкалами та рівнями відрізняється між собою; наприклад, за шкалою «життя як цінність» на рівні суспільства отримано показник 8,0, тоді як на рівні сфери освіти відповідний середній показник обох груп становить 6,5; аналогічно за шкалою «освіта» на рівні суспільства отримано середній показник оцінювання 6,8, а на рівні сфери освіти – 8,0. Тобто, спостерігається значна відмінність у оцінках прояву цінностей на різних рівнях, що свідчить про їх незгодженість.

Аналіз отриманих результатів за окремими шкалами опитування дозволяє зробити такі висновки.

1. На рівні суспільства найнижче респондентами обох груп оцінено цінності: альтруїзм – 4,0; безпеку – 4,2; гармонію – 4,2; демократизм – 3,8; емпатію – 4,1; совість – 4,3; тобто групу загальнолюдських цінностей, що визначають ефективність комунікацій. Це вимагає врахування потреби у формуванні цінностей, що забезпечують успішність комунікацій і конструктивної взаємодії як окремих людей, так і різних соціальних груп у суспільстві.

2. Найвищі результати опитування педагогів щодо впровадженості та реалізованості окремих цінностей у суспільстві отримані за шкалами: сім'я – 8,0; прагматизм – 8,0; матеріальний добробут – 8,8; соціальний статус – 7,9. Це відображає, з одного боку, прагматичність сучасного українського суспільства та переважання матеріальних і статусних цінностей; з іншого боку – усвідомлення ролі сімейних зв'язків і сім'ї як інституту соціалізації людини. Тобто, постає необхідність популяризації гуманістичних цінностей у навчально-виховному процесі інноваційних навчальних закладів, що створюють основу демократичного суспільства.

3. У сфері освіти найнижчі оцінки отримали цінності: альтруїзм – 4,1 і емпатія – 4,2. Найвище респондентами оцінено соціальний статус – 7,7; освіту – 8,0; навчання – 7,9; знання – 7,8. Такі показники частково відповідають результатам оцінювання цінностей на рівні суспільства і свідчать про вагомий взаємозумовлений вплив ціннісних сфер. Однак виявлено вагому частку специфічних цінностей сфери освіти (знань, навчання, власне освіти), хоча, як свідчать результати інших шкал, вони мають швидше декларований характер, оскільки не знаходять відображення в інших сферах.

4. На рівні впровадження цінностей у навчально-виховний процес конкретних ЗНЗ найнижче оцінено: гармонію – 4,8; емпатію – 4,8; самоповагу – 4,9; цілісність – 4,9. Тобто, в освітньому процесі наразі не є реалізованими визначені цінності, що вимагає зміни підходу до організації навчально-виховного процесу на гуманістичних і особистісно орієнтованих засадах. Найвище, за результатами опитування, респондентами визначено реалізацію таких цінностей, як: друзі – 7,8; навчання – 7,8; освіта – 7,8. Цікавим фактом, на нашу думку, є наявність у таких оцінках потреб усіх суб'єктів освітнього простору – дітей (дружба і спілкування як основна цінність) і вчителів (навчання й освіта як основне завдання педагогічної професії).

5. Важливо відзначити значне переважання негативних оцінок щодо цінностей на рівні суспільства – це може свідчити про розчарування респондентів у ціннісній сфері сучасного українського суспільства. Натомість незначна кількість занадто низьких оцінок цінностей у сфері освіти і на рівні ВНЗ може говорити про тенденцію до збереження цінностей-цілей і цінностей-засобів педагогічної діяльності.

Наступним досліджуваним нами показником рівня впровадження ціннісних засад у діяльність інноваційних навчальних закладів є реалізованість сучасних педагогічних підходів у освітній процес. Опитування педагогічних працівників щодо реалізації теоретичних підходів у діяльність інноваційного навчального закладу, які дозволяють ефективно формувати цінності учнів, свідчить про низький рівень їх реалізації.

Варто зауважити, що респонденти майже однаково оцінили реалізацію теоретичних підходів у сфері освіти загалом (6,61 і 6,62 для експериментальної і контрольної груп відповідно). Це, на нашу думку, свідчить про переважання декларації визначених педагогічних підходів у нормативно-правовій базі сфери освіти та відповідній методичній літературі, аніж їх практичної реалізації у діяльності навчальних закладів, у т. ч. інноваційних (відповідний показник експериментальної групи становить 5,93; контрольної групи – 5,99).

Аналіз впровадження педагогічних підходів у практику діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що у сфері освіти найбільш реалізованими щодо формування цінностей учнів є особистісно орієнтований (середнє в обох групах – 7,75); системний (середній показник – 7,6); діяльнісний і гуманістичний (середні показники – по 7,25 кожен) підходи. Тобто, респонденти визнають значимість впровадження визначених підходів для формування ціннісних засад діяльності інноваційних навчальних закладів. Найнижчі результати для сфери освіти отримано за шкалами: антропологічний підхід (5,5 балів у ЕГ, 5,4 – у КГ); задачний підхід (показник ЕГ – 5,6; КГ – 5,4); когнітивний підхід (середні оцінки ЕГ і КГ – 5,7 і 5,5 відповідно). Отримані максимальні та мінімальні значення оцінок свідчать, на нашу думку, про недооцінювання педагогами значення навчальної діяльності для формування ціннісних засад у сфері освіти.

Щодо оцінювання рівня впровадження теоретичних підходів безпосередньо у діяльність інноваційних навчальних закладів експериментальної бази дослідження, то респондентами обох груп найвище оцінено особистісно орієнтований і системний підходи (6,8 – оцінка ЕГ; 7,1 – середня оцінка КГ). Це свідчить про вищий рівень обізнаності педагогів щодо змісту та методів визначених підходів.

Цікавим виявленим нами фактом є недооцінювання респондентами ролі аксіологічного підходу в процесі формування ціннісних засад діяльності інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Ми пояснюємо це недостатньою обізнаністю педагогічних працівників зі змістом і засадами аксіології як вчення про цінності. Виявлені факти необхідно врахувати під час проектування моделі впровадження організаційно-педагогічних умов для забезпечення зростання обізнаності учасників експериментальної роботи.

На рівні учнівської молоді нами вивчалися особистісні характеристики вихованців інноваційних навчальних закладів, які відображають ціннісні засади їх діяльності, а саме вплив на цінності старшокласників. Для цього ми послуговувалися стандартизованими психодіагностичними методиками – “Методикою для визначення типу спрямованості особистості” (Т. Данилова) для діагностики структури спрямованості особистості, виявлення ступеню представленості в ній гуманістичної складової частини і “Методикою вивчення зміни ціннісних орієнтацій” (Л. Д. Столяренко), побудованою на класифікації цінностей М. Рокича, яка дозволяє визначити тенденції змін, що відбуваються в мотиваційній сфері досліджуваних.

Проаналізуємо отримані результати діагностики старшокласників інноваційних навчальних закладів експериментальної бази дослідження.

Методика для визначення типу спрямованості особистості Т. Данилової дозволяє дослідити структуру спрямованості досліджуваних із позицій двох ортогональних осей “гуманізм – егоцентризм” і “екзистенціалізм – прагматизм”.

Отримані результати діагностики свідчать, що у середовищі старшокласників переважає прагматична спрямованість, яка відображає домінування мотиву досягнення конкретних результатів власної діяльності. Прагматичний тип спрямованості особистості виявлено у 69,77 % старшокласників експериментальної групи і 66,11 % досліджуваних контрольної групи.

Егоцентричний тип спрямованості досліджуваних, за якого цілі, інтереси й потреби особистості звернені на неї саму, виявлено у 63,37 % респондентів експериментальної групи і 62,78 % старшокласників контрольної групи (більше, ніж у половини досліджуваних). Егоцентричний тип спрямованості відображається на характері спілкування учнівської молоді, що набуває маніпулятивного характеру та може корелюватися з визначеними вище результатами прагматизму як провідної стратегії поведінки учнів. Такі результати, на нашу думку, викликані комплексним впливом різних факторів соціалізації учнів, зокрема ЗМІ, де пропагуються матеріальні інтереси як провідні. Це вимагає організації педагогічного впливу на формування цінностей учнів, що передусім відповідатимуть загальнолюдським.

Натомість гуманістичний тип спрямованості характерний для 36,63 % досліджуваних експериментальної групи і 37,22 % учасників контрольної групи. Тобто, лише кожен третій досліджуваний характеризується толерантністю, автентичністю, емпатійністю у спілкуванні та надає значення інтересам і потребам інших людей. Такі дані корелюють із результатами вивчення прояву цінностей у суспільстві, сфері освіти й інноваційних навчальних закладів, де альтруїзм і емпатія отримали найнижчі оцінки.

Екзистенційна спрямованість старшокласників відображає рівень їх потреб у самоаналізі, рефлексії, прагненні до самовдосконалення та самореалізації як визначальних передумов особистісного становлення в підлітковому та юнацькому віці. Такий тип спрямованості притаманний 30,23 % респондентів експериментальної групи і 33,89 % досліджуваних контрольної групи. У ціннісних орієнтаціях старшокласників інноваційних навчальних закладів переважають егоцентричні та прагматичні тенденції, що є результатом комплексного впливу різних суспільних чинників і вимагає цілеспрямованих педагогічних перетворень.

Більш детально ціннісні орієнтації старшокласників дозволяє вивчити методика Л. Д. Столяренко. Згідно з інструкцією до проведення методики кожен досліджуваний обрав зі списку 5 цінностей, які найбільше відповідають його сучасному стану. Аналіз отриманих результатів опитування старшокласників свідчить, що для обох груп досліджуваних найбільш важливими є такі ціннісні орієнтації: наявність вірних друзів (56,40 % виборів досліджуваних експериментальної групи і 52,78 % – контрольної групи) і любов (50,58 % виборів у ЕГ, 50,56 % виборів у КГ). Такі результати відповідають психологічним особливостям підліткового та юнацького віку і можуть бути прогнозованими. Однак вражаючим виявленим фактом вважаємо низьку масову частку виборів таких цінностей, як здоров'я (10,47 % досліджуваних ЕГ, 10,56 % – КГ), що може свідчити про поширеність девіацій і неефективність сучасних здоров'язберігаючих технологій; мистецтво (близько 2% досліджуваних обох груп) – тобто відсутність стійких позитивних ставлень як до культурних надбань, так і до власної участі у мистецьких акціях і подіях; рівність для всіх (приблизно 10 % респондентів обох груп) як основна європейська цінність і право людини, основа толерантності; чиста совість і чесне життя (в середньому по 4 % респондентів ЕГ і КГ) – як основа духовних цінностей. Тобто, гуманістичні, демократичні та духовні цінності старшокласників, як показали результати емпіричного дослідження, не є достатньо сформованими, що підкреслює актуальність наших наукових пошуків.

Таким чином, у дослідженні актуального стану ціннісних засад діяльності інноваційних навчальних закладів проведений аналіз (на рівні педагогічних і учнівських колективів) дозволяє сформулювати такі **висновки**:

1. Відсутність в освітньому процесі інноваційних навчальних закладів цілеспрямованої педагогічної діяльності з формування ціннісних засад їх діяльності призводить до часткової декларованості загальнолюдських цінностей в освітньому середовищі та значного переважаючого прагматичних цінностей, пов'язаних із матеріальним становищем і соціальним статусом суб'єктів освіти.

2. Формування ціннісних засад діяльності інноваційних навчальних закладів відбувається під комплексним впливом великої кількості факторів (зовнішніх і внутрішніх), їх врахування для цілеспрямованого впливу вимагає впровадження системи організаційно-педагогічних умов.

3. Виявлено взаємозалежність між результатами дослідження на різних рівнях педагогічного експерименту. Так, цінності суспільства можуть підсилювати або нівелювати цінності сфери освіти, які, в свою чергу, визначають засади діяльності інноваційних навчальних закладів та особливості ціннісних орієнтацій учасників освітнього процесу – педагогів та учнів.

4. Результати дослідження ціннісних орієнтацій і спрямованостей старшокласників свідчать про недостатній вплив наявного освітнього середовища інноваційного навчального закладу, що вимагає проектування, апробації та впровадження цілеспрямованої педагогічної діяльності.

Отримані висновки дослідження актуального стану ціннісних засад діяльності інноваційних навчальних закладів дозволяє нам визначити перспективи подальших досліджень визначеної проблеми шляхом проектування перетворюючої педагогічної діяльності, спрямованої на покращення аксіологічних засад діяльності закладів освіти – педагогічних умов, моделі їх впровадження, методики і технології.

Використана література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [підручник] / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2012. – 352 с.
2. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2012. – № 2 – С. 50–60.
3. Тимошук Н. С. Інноваційні форми та методи особистісно орієнтованого виховання старшокласників у процесі позакласної роботи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/3764/1/05tmsppg.pdf>.
4. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи / А. Д. Цимбалару [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>.
5. Шапран О. І. Педагогічні інновації в практиці роботи вищих закладів освіти / О. І. Шапран // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г. С. Сковороди. – Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 40–48.

References:

1. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : [pidruchnyk] / I. M. Dychkivska. – Kyiv : Akademyvydav, 2012. – 352 s.
2. Kozak L. V. Struktura ta oznaky innovatsiinoi profesiinoi diialnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu / L. V. Kozak // Pedahohichni protsesy: teoriia ta praktyka. – 2012. – № 2 – S. 50–60.
3. Tymoshchuk N. S. Innovatsiini formy ta metody osobystisno oriietovanoho vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi pozaklasnoi roboty. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://eprints.zu.edu.ua/3764/1/05tnspr.pdf>
4. Tsymbalaru A. D. Modeliuvannia innovatsiinoho osvithnoho prostoru zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: naukovi pidkhoty / A. D. Tsymbalaru [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>.
5. Shapran O. I. Pedahohichni innovatsii v praktytsi roboty vyshchykh zakladiv osvity / O. I. Shapran // Humanitarnyi visnyk Pereiaslav-Khmelnyskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu imeni H. S. Skovorody. – Vyp. 1. – Pereiaslav-Khmelnyskiy, 2000. – S. 40–48.

Левковская К. В. Ценностные основания деятельности инновационных учебных заведений: результаты исследования

В статье представлены результаты эмпирического исследования актуального состояния аксиологической сферы инновационного учебного заведения на уровне педагогических и ученических коллективов. На уровне педагогических работников освещены количественные и качественные результаты оценивания педагогами ценностей с позиции их распространенности в обществе, сфере образования в целом и конкретных учебных заведений; установлены основные тенденции формирования ценностных основ деятельности инновационных учебных заведений, уровень реализуемости современных теоретических педагогических подходов в образовательный процесс инновационных учебных заведений как детерминант формирования ценностей. На уровне учащейся молодежи охарактеризованы тенденции формирования ценностей старшеклассников как результата деятельности инновационного учебного заведения по двум стандартизированным психодиагностическим методикам – “Методике для определения типа направленности личности” (Т. Данилова) для диагностики структуры направленности личности, выявления степени представленности в ней гуманистической составляющей и “Методике изучения изменения ценностных ориентаций” (Л. Д. Столяренко), построенной на классификации ценностей М. Рокича, которая позволяет определить тенденции изменений, происходящих в мотивационной сфере испытуемых.

Ключевые слова: эмпирическое исследование, ценности, ценностные основания, аксиологическая сфера, инновации, инновационные учебные заведения, организация исследования, методы исследования.

Levkovskaja K. V. Value base activity of innovative educational institutions: research results

The article presents the results of an empirical study of the current state of axiological sphere in the innovative educational institution at the level of pedagogical and student groups. At the level of pedagogical workers, the study highlights quantitative and qualitative results of teachers' evaluation of values from the point of view of their prevalence in the society, the sphere of education in general and specific educational institutions; the degree of coherence of values at different levels of educational space is determined, as well as the degree of their implementation in the educational process of educational institutions; the study sets basic tendencies of formation of the value basis of activity in innovative educational establishments; it describes the level of implementation of modern theoretical pedagogical approaches in the educational process of innovative educational institutions as determinants of values formation. At the level of students, the study characterizes tendencies of value formation in senior students' group as a result of activity of innovative educational institution according to two standardized psychodiagnostic methods – “Methodology for determining the type of personality orientation” (T. Danilova) for the diagnosis of the direction of the personality and the identification of the degree of representation of humanistic component in it and “Method of studying the change of value orientations” (L. D. Stolyarenko), based on the classification of values M. Rockich, which allows to determine the trends of changes occurring in the motivational field of the studied.

Key words: empirical research, values, value principles, axiological sphere, innovations, innovative educational institutions, organization of research, research methods.

УДК 378.477

Литовченко І. М.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ

У статті проаналізовано три основні підходи до навчання іноземних мов у дорослій аудиторії закладів вищої освіти, а саме: діяльнісний, комунікативний та особистісно орієнтований. Підкреслено роль особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах, який можна вважати провідним у навчанні дорослих, оскільки він орієнтується на особистість дорослого учня, його потреби та можливості. З'ясовано, що одним із основних завдань навчання на основі особистісно орієнтованого підходу є формування в дорослого учня здатності самостійно спрямовувати свою навчальну діяльність, брати на себе відповідальність за ухвалення рішень і за результати навчання, тобто бути активним суб'єктом навчальної діяльності. З огляду на роль дорослого учня як суб'єкта навчання за особистісно орієнтованого підходу визначено можливості його реалізації на основі андрагогічних принципів із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дорослого учня, його здатності до самоспрямованого навчання, великого та різноманітного досвіду, мети, завдань, потреб та інтересів.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, діяльнісний підхід, комунікативний підхід, навчання іноземних мов, андрагогічні принципи навчання, дорослий учень, заклади вищої освіти.

В умовах розширення міжнародного співробітництва в усіх галузях життя особливої актуальності набуває вивчення іноземних мов, а отже, у багатьох країнах світу, в т. ч. і в Україні, приділяється велика увага проблемам навчання іноземних мов. Сучасний фахівець постає перед необхідністю активного володіння іноземною мовою, щоб мати можливість висловлюватися та розуміти іноземну мову на слух, читати фахову літературу, здійснювати ділове листування та ін.

У зв'язку з цим багато людей як у нашій країні, так і за кордоном вивчають іноземні мови не лише в дитячому, а й у дорослому віці. Все більша кількість дорослих в Україні продовжують навчатися протягом усього життя, отримують другу та третю вищу освіту. Середній вік студентів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) зростає, а тому процес навчання іноземних мов у студентській аудиторії ВНЗ слід організувати так само, як із працюючими дорослими. З огляду на це набуває актуальності вивчення можливостей реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов у ВНЗ на основі андрагогічних принципів, сформульованих видатним американським науковцем, засновником науки про навчання дорослих, андрагогіки, Малколмом Ноулзом (Malcolm Knowles).

Аналіз наукової літератури показує, що проблемам вибору підходу до навчання присвячено праці таких учених у галузі освіти дорослих, як І. Л. Бім, О. А. Долгіна, М. К. Колкова, М. В. Ляховицький, А. Н. Щукін та ін. Проте проблема застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов у дорослій студентській аудиторії ВНЗ України досліджена недостатньо. З огляду на це метою нашого дослідження є аналіз можливостей реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов у ВНЗ на основі андрагогічних принципів.

Важлива роль у процесі навчання дорослих належить вибору підходу до навчання. За Е. Г. Азімовим, підхід до навчання – це «реалізація керівної, домінуючої ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії за допомогою того чи іншого методу навчання» [1, с. 225]. Наше дослідження дозволило виокремити три основні підходи до навчання іноземних мов у дорослій аудиторії, а саме: діяльнісний, комунікативний та особистісно орієнтований.

Концепція діялісного підходу базується на тому, що засвоєння змісту навчання здійснюється не за допомогою простої передачі матеріалу від педагога до учня, а у процесі активної діяльності учня над оволодінням цим матеріалом. Виконання «діялісних» завдань дає змогу учням за допомогою іноземної мови вирішувати реальні або уявні завдання [1].

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов передбачає, що навчання відбувається у процесі спілкування. Цей підхід використовує комунікативно-мовленнєві ситуації, наближені до реальних, і сприяє формуванню комунікативної компетенції, тобто вміння використовувати іноземну мову на практиці як засіб спілкування. Вивчення іноземної мови може сприяти підвищенню культури спілкування, оскільки дорослі навчаються техніки спілкування, мовного етикету, стратегії і тактики діалогічного та групового спілкування [5]. За словами І. А. Зимньої, іноземна мова – це «єдиний предмет, у процесі навчання якого викладач може дозволити собі цілеспрямовано навчати дорослу людину культури мовного спілкування» [2].

Експериментально доведено, що не лише знання іноземної мови сприяє підвищенню культури спілкування, а й навпаки: спілкування сприяє вивченню іноземних мов. У цьому процесі особливо важливими є такі фактори, як активність партнерів по спілкуванню, сприятлива емоційна робоча атмосфера спілкування, розвиток функції контролю та самоконтролю за мовленням у процесі спілкування [6]. У цьому контексті також слушно зауважити, що, на думку Є. І. Пасова, спілкування є не лише і не стільки природним даром, скільки технологією. Прийоми встановлення контактів, вміння бачити, відчувати, сприймати, розуміти партнера по спілкуванню, знання законів соціальної взаємодії людей, володіння способами і засобами мовного спілкування вимагають серйозного системного навчання [5, с. 8].

Третім підходом до навчання іноземних мов, як було зазначено раніше, є особистісно орієнтований підхід, який, на наш погляд, заслуговує на особливу увагу, оскільки він орієнтується на особистість дорослого учня, його потреби та можливості. Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземних мов базується на ідеях гуманістичної психології та педагогіки і спрямований на створення умов для повної самореалізації та саморозвитку особистості. Одним із основних завдань навчання на основі особистісно орієнтованого підходу є формування у дорослого учня здатності самостійно спрямовувати свою навчальну діяльність, брати на себе відповідальність за ухвалення рішень і за результати навчання, тобто бути активним суб'єктом навчальної діяльності. Роль дорослого учня як суб'єкта навчання за такого підходу визначається тим, що вся система навчання мови будується на принципі поваги до його особистості, врахуванні великого й різноманітного досвіду дорослої людини, її цілей, потреб та інтересів.

Основні андрагогічні принципи навчання були обгрунтовані М. Ноулзом, базуються на індивідуально-психологічних особливостях дорослого учня та передбачають: пріоритет самостійного навчання, сумісну діяльність викладача й учнів із планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання, індивідуалізацію навчання, його контекстність та ін. Психологічний клімат, який є ключовим для здійснення успішного навчального процесу, характеризується свободою висловлення своєї думки, повагою до неї, відсутністю нав'язування позицій, рівноправними партнерськими відносинами між учнем і викладачем.

М. Ноулз сформулював андрагогічні принципи навчання у формі шести положень, які є, «безперечно, найбільш відомою системою принципів, що пояснюють навчання в дорослому віці» [11, с. 1]:

1. Дорослим необхідно знати, в чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримують. За С. І. Змейовим, це принцип усвідомленості навчання [3].

2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання. Назвемо цей принцип принципом самоспрямованості.

3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання. Це положення відповідає принципу покладання на суб'єктний досвід учня.

4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку. Це положення розкриває сутність принципу контекстності навчання.

5. Дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань. Назвемо цей принцип принципом практичності чи принципом актуалізації результатів навчання.

6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками. Цей принцип умотиваності є надзвичайно важливим у навчанні дорослої людини.

На основі кожного з цих принципів М. Ноулз дає методичні рекомендації щодо побудови, проведення й оцінювання процесу навчання дорослих. Так, із першого принципу – принципу усвідомленості навчання, в основі якого лежить розуміння того, що дорослим необхідно знати, в чому полягає цінність навчання і яку користь вони від нього отримують, – М. Ноулз робить висновок про необхідність надання допомоги учню в усвідомленні ним цінності навчання за допомогою порівняння вихідного рівня його компетентності з рівнем змодельованим, що дасть змогу дорослій людині самостійно виявити й усвідомити невідповідність свого теперішнього рівня тим показникам, до яких вона прагне [8, с. 58]. У цьому контексті доречним є звернення до методу симуляції, за допомогою якого можна моделювати реальні ситуації в навчанні. На нашу думку, реалізація цього принципу не лише допомагає дорослим усвідомити необхідність і важливість навчання відповідно до їхніх потреб, а й сприяє розвитку освітніх потреб дорослих у процесі набуття нових знань, умінь і навичок.

Другий андрагогічний принцип – принцип самоспрямованості, який базується на тому, що доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання, – М. Ноулз вважав найважливішим, оскільки наявність самосвідомості є визначальним фактором на всіх основних етапах процесу навчання, а саме: (1) створення сприятливого для навчання психологічного клімату, (2) визначення освітніх потреб, (3) планування процесу навчання, (4) здійснення процесу навчання, (5) оцінювання процесу та результатів навчання.

На особливу увагу заслуговує розкриття сутності третього принципу – принципу покладання на суб'єктний досвід дорослої людини. Він базується на тому, що дорослий має певний життєвий досвід: побутовий, навчальний, соціальний, професійний, що може і повинен стати джерелом та основою навчання [7]. М. Ноулз вважав, що реалізація цього принципу можлива за умови переходу від інформаційно-пасивних методів (коли учень пасивно отримує певну інформацію) до проблемно-активних (коли учень активно діє для розв'язання певної проблеми). Тому він обгрунтовував необхідність широкого застосування в процесі навчання дорослих інтерактивних форм і методів навчання, таких як метод групової дискусії, кейс-метод, методи проблемного навчання, метод проєктів, ділові та рольові ігри, тренінги, групова робота (робота в малих групах) тощо [9, с. 50].

Ефективність реалізації принципу контекстності навчання, за яким навчання спрямоване на досягнення життєво важливої для учня мети, пов'язаної з виконанням соціальних ролей, на думку М. Ноулза, залежить від створення певних організаційно-педагогічних умов. Першою умовою є узгодження в часі навчальної програми з соціальними завданнями, що постають перед дорослими, а не орієнтація на логіку змісту предметної дисципліни. Другою умовою є формування груп зі студентів, перед якими постають подібні соціальні

завдання. На нашу думку, не менш важливим є врахування в процесі навчання особливостей професійної, соціальної та побутової діяльності того, хто навчається. Тому особливо доречним є використання ігрових форм навчання, які не лише посилюють практикоорієнтованість навчального процесу, а й сприяють створенню умов для ціннісно-рольового самовизначення дорослої людини в професійних і соціальних ролях, які вона виконує чи прагне виконувати [9, с. 52–53]. Крім того, обґрунтовуючи четвертий принцип, М. Ноулз на основі досліджень Д. МакКлелланда [10] стверджував, що людина не повинна пасивно чекати, доки в неї виникне готовність до навчання, оскільки таку готовність можна стимулювати за допомогою заохочення амбіцій учнів і застосування операцій із діагностики особистих навчальних потреб [8, с. 47].

Із принципу практичності, в основі якого лежить розуміння того, що дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання, випливає те, що діяльність викладача, побудова навчального плану й організація процесу навчання зорієнтовані на розв'язання конкретної життєвої проблеми та невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь і навичок [9, с. 54].

Обґрунтовуючи останній, шостий принцип навчання, який полягає в тому, що мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками, М. Ноулз спирався на дослідження А. Тафа, яке доводило, що всі дорослі, які не мають психічних відхилень, є вмотивованими до продовження свого особистісного розвитку [12]. Але для реалізації цього принципу необхідно усунути або звести до мінімуму фактори, що можуть блокувати мотивацію, як, наприклад, негативне уявлення дорослого про себе як учня, брак можливостей, недоступність ресурсів, нестача часу, а також програми, які не дотримуються принципів навчання дорослих [8, с. 63].

Реалізація андрагогічних принципів, на думку М. Ноулза, передбачає головним чином використання інтерактивних методів, а найбільш поширеною формою навчання є групова робота. Використання обґрунтованих М. Ноулзом принципів навчання дорослої людини у ВНЗ України сприятиме запровадженню особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов, для якого, за словами О. І. Огієнко, властиве рівноправне партнерство тих, хто навчається, і тих, хто навчає, інтерактивність освітнього середовища, головна роль учня як суб'єкта навчання [4].

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновки про те, що:

- особистісно орієнтований підхід до навчання іноземних мов базується на ідеях гуманістичної психології та педагогіки і спрямований на створення умов для повної самореалізації та саморозвитку особистості. Уся система навчання мови будується на принципі поваги до дорослої людини, з урахуванням її великого і різноманітного досвіду, мети, потреб та інтересів;

- основні андрагогічні принципи навчання базуються на індивідуально-психологічних особливостях дорослого учня та передбачають: пріоритет самостійного навчання, спільну діяльність викладача й учнів з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання, індивідуалізацію навчання, його контекстність;

- використання принципів навчання дорослої людини у закладах вищої освіти України сприятиме запровадженню особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов, для якого властиве рівноправне партнерство тих, хто навчається, і тих, хто навчає, інтерактивність освітнього середовища, головна роль учня як суб'єкта навчання.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути аналіз форм, методів і технологій навчання дорослих у закладах вищої освіти України.

Використана література:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 290 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – Москва, 1998. – 125 с.
3. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
4. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах / О. І. Огієнко. – Суми : ПВП “Еллада-S”, 2008. – 444 с.
5. Пассов Э. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Э. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 278 с.
6. Рыбалко В. Основные направления деятельности организаций и учреждений образования взрослых / В. Рыбалко // Новые знания. – 2004. – № 3. – С. 13–18.
7. Knowles M. S. Adults are not grown-up children as learners / M. S. Knowles // Community Services Catalyst. – 1983. – Vol. 13. – № 4. – P. 4–8.
8. Knowles M. S. The adult learner: a neglected species / M. S. Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
9. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – Chicago : Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.
10. McClelland D. C. Toward a theory of motive acquisition / D. C. McClelland // Miles M. B., Charters W. W. (eds.), Learning in social settings. – Boston : Allyn and Bacon, 1970. – P. 414–434.
11. Merriam S. B. An update on adult learning theory / S. B. Merriam. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1993. – 116 p.
12. Tough A. The adult's learning projects / A. Tough. – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1979. – 203 p.

References:

1. Azimov Je. G. Slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika prepodavaniya jazykov) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. – SPb.: Zlatoust, 1999. – 290 s.
2. Zimnjaja I. A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke / I. A. Zimnjaja. – M., 1998. – 125 s.
3. Zmejov S. I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologi obuchenija vzroslyh / S. I. Zmejov. – M.: PER SJe, 2007. – 272 s.
4. Ogijenko O. I. Tendencii rozvytku osvity doroslyh u skandynavs'kyh krainah / O. I. Ogijenko. – Sumy: PVP "Ellada-S", 2008. – 444 s.
5. Passov Je. I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inojazychnomu obshheniju / Je. I. Passov. – M.: Russkij jazyk, 1989. – 278 s.
6. Rybalko V. Osnovnye napravlenija dejatel'nosti organizacij i uchrezhdenij obrazovanija vzroslyh / V. Rybalko // Novye znaniya. – 2004. – № 3. – S. 13–18.
7. Knowles M. S. Adults are not grown-up children as learners / M. S. Knowles // Community Services Catalyst. – 1983. – Vol. 13. – № 4. – P. 4–8.
8. Knowles M. S. The adult learner: a neglected species / M. S. Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
9. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.
10. McClelland D. C. Toward a theory of motive acquisition / D. C. McClelland // Miles M. B., Charters W. W. (eds.), Learning in social settings. – Boston: Allyn and Bacon, 1970. – P. 414–434.
11. Merriam S. B. An update on adult learning theory / S. B. Merriam. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. – 116 p.
12. Tough A. The adult's learning projects / A. Tough. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. – 203 p.

Литовченко И. Н. Обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях: подходы и принципы

В статье проанализированы три основных подхода к обучению иностранным языкам во взрослой аудитории высших учебных заведений, а именно: деятельностный, коммуникативный и личностно ориентированный. Подчеркнута роль личностно ориентированного подхода к обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях, который можно считать ведущим в обучении взрослых, поскольку он ориентируется на личность взрослого ученика, его потребности и возможности. Установлено, что одной из основных задач обучения на основе личностно ориентированного подхода является формирование у взрослого ученика способности самостоятельно направлять свою учебную деятельность, брать на себя ответственность за принятие решений и за результаты обучения, то есть быть активным субъектом учебной деятельности. Учитывая роль взрослого ученика как субъекта обучения в личностно ориентированном подходе, определены возможности его реализации на основе андрагогических принципов с учетом индивидуально-психологических особенностей взрослого ученика, его способности к самонаправленному обучению, большого и разнообразного опыта, целей, задач, потребностей и интересов.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, деятельностный подход, коммуникативный подход, обучение иностранным языкам, андрагогические принципы обучения, взрослый ученик, высшие учебные заведения.

Lytovchenko I. M. Foreign language learning in higher education institutions: approaches and principles

The article analyzes three main approaches to teaching foreign languages to adult learners in higher education institutions, namely: action-based, communicative and learner-centered ones. The role of the learner-centered approach to teaching foreign languages in higher education institutions, which can be considered as leading in adult education, is emphasized, since it is oriented towards the personality of an adult student, his/her needs and abilities. The focus is made on one of the main tasks of the learner-centered learning, which is to form an adult learner's ability to guide his / her educational activities, take full responsibility for decision-making and learning outcomes, that is to be an active participant of the educational process. In view of the role of an adult learner as an active participant of educational process in a learner-centered approach, the possibilities of its implementation are determined on the basis of andragogical principles, with consideration of the individual psychological characteristics of an adult learner, his/her ability to self-directed learning, big and diverse experience, goals, tasks, needs and interests in learning.

Key words: learner-centered approach, action-based approach, communicative approach, teaching foreign languages, andragogical principles of learning, adult learner, higher education institutions.

УДК 378.14:008

Лопатюк О. В.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті розглянуто одну з педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці. Розкрито сутність поняття "критичне мислення" з погляду філософії, психології та педагогіки. З'ясовано значення критичного мислення для майбутніх фахівців у навчально-професійній діяльності. Проаналізовано шляхи розвитку мислення майбутнього фахівця. Виділено етапи розвитку критичного мислення, комплекс чинників, необхідних для того, щоб мислення перетворилося на усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, контрольований і самоорганізований процес. Відзначено, що критичність мислення, яке супроводжує фахівця в умовах підвищеного ризику та відповідальності, є специфічним структурним елементом професійної рефлексії авіаційного диспетчера. Обґрунтовано значущість цієї педагогічної умови для розвитку професійного мислення й усвідомлення подальшого професійного зростання.

Ключові слова: критичне мислення, проблемні завдання, професійна рефлексія, фахова підготовка, усвідомленість, особистість.

Питання значущості критичного мислення та тренування навичок такого типу мислення набули особливої актуальності, оскільки виникла необхідність у тому, щоб навчити майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом приймати виважені рішення, що стосуються різних аспектів професійної рефлексії, а також вміти сприймати й аналізувати отриману інформацію. Відповідно до цього розвиток критичного мислення розглядається як мета й інструмент, який повинні опанувати майбутні фахівці для досягнення успіху в оволодінні професійною рефлексією.

Упродовж багатьох десятиліть учені – психологи, філософи, педагоги – досліджують проблему рефлексії та її місце в структурі мислення, саморозвитку і самопізнання особистості. З одного боку, поняття рефлексії допомагає визначити сутність критичного мислення, діагностику рівнів його розвитку та формування дій контролю й оцінки. З іншого боку, вивчення рефлексії як компонента критичного мислення дозволяє виділити інтелектуальну й особистісну рефлексію, взаємозв'язок інтелектуального та особистісного в психіці людини [5].

Мета статті – обґрунтувати важливість розвитку критичного мислення для формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом.

У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити й аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку.

До інтерпретації психологічної сутності поняття "критичне мислення" вчені підходять по-різному. Найхарактернішим напрямом дослідження в цьому плані є виділення критичності лише як окремої індивідуальної ознаки мислення особистості. Критичність мислення психологи розглядають як інтегральне особисте утворення, яке забезпечує регуляцію поведінки в цілому [2].

Критичне мислення – це відкритість до сумнівів (пошук та усвідомлення суперечностей), самостійність і когнітивна гнучкість (пошук нової інформації, методів тощо), пошук доказів і перевірка обґрунтованості.

Критичне мислення також включає оцінку самого розумового процесу – ходу міркувань, які привели до наших висновків, або тих чинників, які ми врахували, ухвалюючи рішення. Критичне мислення іноді називають ще і направленим (спрямованим) мисленням, оскільки воно спрямоване на отримання бажаного результату [1].

Критичне мислення – це вміння активно, творчо, індивідуально сприймати інформацію, оптимально застосовувати потрібний вид розумової діяльності, різносторонньо аналізувати інформацію, мати особисту, незалежну думку та вміти коректно її відстоювати, уміти застосовувати здобуті знання на практиці.

Критичне мислення визначається як усвідомлений контроль за виконанням саме інтелектуальної діяльності. Зокрема, С. Рубінштейн [6] указує на необхідність перевірки саме в тих випадках, коли перед думкою постає кілька можливих варіантів вирішення задачі (гіпотез). Він пов'язує критичність розуму з можливістю здійснювати перевірку гіпотез, що намітилися.

Головною зі складових частин критичності мислення є здатність до оцінки результатів своїх розумових процесів, здатність до вибору одного з багатьох варіантів. Оцінні дії, як указує А. Лук [3], відбуваються не тільки після закінчення роботи, але й багато разів під час її виконання.

Е. Ходос та А. Бутенко пов'язують критичне мислення з комплексом когнітивних і метакогнітивних стратегій, умінь і навичок, що впливають на характер розумової діяльності [10].

Т. Хачумян вказує на те, що критичне мислення – це особливий вид мисленнєвої діяльності, характерними ознаками якого є: вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного

процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності [9].

Серед значної кількості визначень категорії “критичне мислення” можна виділити дві основні групи. По-перше, це дефініції критичного мислення як удосконалення самого процесу розумової діяльності людини з метою покращення результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінки (А. Бандурка, Т. Воропай, В. Руджеро, Р. Пауль, О. Тягло та ін.). По-друге, критичне мислення розглядається крізь призму регулятивно-моральних аспектів розумової діяльності та виступає як рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і як діяти. Це своєрідний пошук шляхів, як обмірковувати об'єктивно і вчинити логічно у певній ситуації з урахуванням власного бажання і думок інших людей. Цього погляду на критичне мислення дотримуються Дж. Браус, Д. Вуд, О. Громова, Р. Х. Джонсон, С. Заір-Бек, Д. Кластер та ін.

На нашу думку, ці підходи до визначення критичного мислення відображають два погляди на феномен мислення взагалі: як на процес і як на діяльність. Якщо перше визначення характеризує критичне мислення як процес удосконалення розумової діяльності людини та є більш актуальним, коли йдеться про навчання або професійну діяльність фахівця, то друге зумовлює необхідність виховання адекватного критичного ставлення до себе, інших людей та навколишнього світу взагалі.

Обидва підходи поєднує й характеристика критичного мислення як мислення оцінного, в якому присутня рефлексія.

Критичне мислення – мислення самостійне. Фахівці повинні мати достатньо свободи, щоб мислити і самостійно вирішувати найскладніші питання. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає свідомим, безперервним і продуктивним.

Критичне мислення – це свідоме мислення, яке стежить за тим, яким чином були ухвалені ті чи інші рішення та яким чином були розв'язані ті чи інші задачі. Основними стратегіями та процедурами критичного мислення виступають загальнометодологічні принципи, стратегії, процедури. Їх використання дозволяє нам відшукати, усвідомити суперечності та доцільно їх розв'язати. Критичне мислення використовується для розв'язання проблемних задач, для того, аби ухвалити правильні продумані рішення. Критичне мислення виникає лише тоді, коли ми опиняємося у ситуації невизначеності, коли нам необхідно самостійно подумати над виходом із непростої проблемної ситуації.

Цінності критичного мислення або критично мислячої особистості – це цінності розвитку, тобто відкритості до нового, прагнення до вдосконалення. Критичне мислення – це мислення, яке продукує зміни, воно спрямоване на постійну трансформацію та постійні зміни себе і того, що навколо.

Критичне мислення передбачає: здатність людини усвідомлювати свою позицію з того чи іншого питання; знаходження нових ідей; аналіз та оцінку подій.

Критично мисляча особистість – це особистість, яка здатна як перевірити достовірність знання, що їй пропонують, так і змінювати свій спосіб мислення, який виявиться в тих чи інших ситуаціях неідеальним.

Отже, коли перед нами постає проблема або ситуація, що змушує нас мислити нестандартно, шукати нові підходи, лише тоді створені умови для розвитку критичного мислення. В освітньому процесі це означає передусім створення проблемних ситуацій; надання студентам інформації про принципи та методи пізнання; використання методів навчання, що спонукали б їх робити вибір у тих чи інших ситуаціях; добір таких форм навчання, які б стимулювали діалог і обмін думками; письмове викладення і подальша рефлексія розв'язків. Таким чином, критичне мислення – важливий, дієвий інструмент для формування професійної рефлексії.

Д. Халперн природу критичного мислення розкриває з позиції його розвитку і пропонує ефективні прийоми його формування. Ці підходи співзвучні ідеям розвиваючого навчання, де, в першу чергу, потрібно “учити мислити”, в т. ч. “мислити про сенс”. Це співзвуччя не випадкове, а схожість підходів – не тільки зовнішня. Це – явище часу і результат саморефлексії психології розвитку, коли на перший план висувається проблема не “чому вчити”, а “як вчити” [8].

Навчання критичному мисленню ґрунтується на двох припущеннях: а) існують певні навички і прийоми мислення, і студентів можна навчити розпізнавати і належним чином використовувати такі прийоми; б) якщо студентам вдасться це зробити, вони починають мислити більш ефективно. Для оволодіння розумовими навичками, так само, як і для оволодіння фізичними, потрібні спеціальне навчання, практичні заняття, наявність зворотного зв'язку і час.

Аби мислення перетворилося на усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований і самоорганізований процес, необхідна наявність комплексу чинників:

- цілі навчання (мотивація) – створення проблемної ситуації;
- засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування;
- зміст навчання, поданий системою проблемних задач, що поступово ускладнюються;
- метод навчання, який передбачає систематичне створення для студентів ситуацій вибору;
- форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору;
- метод контролю, що передбачає письмові завдання та подальшу групову й індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику);
- стиль навчання, який надає учневі право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок [7].

В. Ницета зосереджує свою увагу на тому, що педагогічна технологія життєтворчих проєктів пов'язана з розвитком критичного мислення та є систематичним, послідовним тренуванням творчих, критичних, дослідницьких навичок з метою зробити учнів гнучкими, відкритими для викликів сьогодення, з метою вироблення в них навичок рефлексивного ставлення до свого "Я", моральної та соціальної відповідальності. На думку автора, це нескінченний пошук задля відкриття нових особистісних перспектив. А саме критичне мислення можна визначити як уміння критично осмислювати проблеми та приймати рішення з ряду альтернатив на основі рефлексивного пошуку [4].

Технологія формування критичного мислення, що включає в себе і стадію рефлексії, набуває більшого поширення в навчальній діяльності і спрямована на розвиток аналітичного підходу до будь-якого предмета, будь-якого матеріалу, на постановку проблеми і творчий пошук її рішення.

Послугуючись науковими міркуваннями вчених, можемо стверджувати, що фахівець, здатний до рефлексії, – це фахівець, здатний критично мислити, продукувати та реалізовувати нові ідеї на практиці та навчатися впродовж життя. Такий фахівець спроможний на основі власного досвіду конструктивно вирішувати професійні задачі, а також створювати стратегії саморозвитку та самовдосконалення.

Вважаємо, що фахова підготовка майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом повинна відбуватися в умовах інноваційного метапредметного навчання, спрямованого на розвиток критичного мислення.

Аналізуючи шляхи розвитку мислення майбутнього фахівця, багато вчених називають критичність мислення характерною рисою розумової діяльності, яка виступає необхідною умовою перебудови попереднього досвіду та прийняття адекватного рішення. У надзвичайних ситуаціях диспетчеру управління повітряним рухом важливо виявляти критичний підхід до одержаної інформації, вміння усебічно аналізувати різні варіанти дій і обирати з них оптимальні.

Передусім критичне мислення розуміється як практичне мислення, що покликане розв'язувати ті проблеми, які постають перед нами у професійній діяльності.

Особливістю професії диспетчера управління повітряним рухом є те, що протягом виконання професійних обов'язків фахівець застосовує реактивне мислення, а в умовах підвищеного ризику та відповідальності актуальним буде критичне мислення. Більшість мисленнєвих операцій фахівця має виконувати автоматично, не замислюючись, тобто на достатньому високому і неусвідомленому рівні проявляти професійно необхідні якості. Варто відзначити, що специфічним структурним елементом професійної рефлексії авіадиспетчера є критичність мислення, що супроводжує фахівця в умовах підвищеного ризику та відповідальності.

На нашу думку, такий вид мислення має вагоме значення на етапі організації зльоту та посадки повітряних суден, особливо в умовах відхилення руху літаків від заданого напрямку, зміни погодних умов, виявлення технічних недоліків під час експлуатації.

Таким чином, критичне мислення потрібне в тих ситуаціях, де не відомо, як точно діяти, де немає готового алгоритму дій. Для того, щоб розв'язати нову, несподівану практичну ситуацію-проблему, потрібно розмірковувати: шукати зв'язки, по-новому переосмислювати, сприймати, представляти та формулювати задачу своєї діяльності. І критичне мислення якраз-таки використовують для того, аби вирішувати ті практичні задачі, що постають у професійній діяльності.

Важливим завданням досліджень професійної рефлексії є встановлення взаємозв'язку рівня рефлексивної компетентності майбутнього диспетчера управління повітряним рухом і особливостей його самосвідомості, розвитку у нього рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Для цього необхідно розвивати у майбутніх фахівців самокритичність розуміння своєї особистості, усвідомлення психологічних особливостей, відсутність надмірної центрації курсантів на собі й особистих проблемах, чутливість до внутрішнього світу й особистісних проблем інших.

Опанувавши стратегії та процедури критичного мислення, курсанти зможуть підвищити особистісну ефективність та успішність ухвалених рішень. Ознайомлення з теорією та методикою навчання критичного мислення посилить методологічну підготовку і сприятиме успішності професійної діяльності.

Висновки. Отже, однією з основних умов успішної підготовки курсантів до вибору й реалізації професійної кар'єри, формування в майбутніх фахівців професійної рефлексії є розвиток критичного мислення диспетчера управління повітряним рухом, що сприяє підвищенню їх впевненості у своїх силах і певної незалежності поглядів, здатності у спілкуванні з іншими породжувати нові, нестандартні ідеї, що не збігаються з традиційними, але визначають чіткі орієнтири успішного професійного майбутнього.

Використана література:

1. Киенко-Романюк Л. А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів / Л. А. Киенко-Романюк // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 109–113.
2. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Моск. энерг. ин-т, 1985.
3. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – Москва : Политиздат, 1976. – 144 с.
4. Ницета В. А. Критичне творче мислення у контексті життєтворчої спрямованості вивчення української мови та літератури / В. А. Ницета // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2008. – № 4. – 304 с.
5. Панова Н. Ю. Рефлексія як механізм формування критичного мислення / Н. Ю. Панова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/350/84/>.

6. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : АН СССР, 1958. – 147 с.
7. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : [учеб. пособ.] / А. В. Тягло. – Харків, 2001. – 210 с.
8. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
9. Хачумян Т. І. Поняття “критичне мислення” та його сутність в психолого-педагогічній науці / Т. І. Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2003. – Вип. 24.– Ч. 2. – С. 171–177.
10. Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика : [учеб.-метод. пособ.] / Е. А. Ходос, А. В. Бутенко. – Красноярск, 2002. – 139 с.

References:

1. Kyienko-Romaniuk L. A. Zarubizhna i natsionalna praktyka rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv i studentiv / L. A. Kyienko-Romaniuk // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2004. – № 4. – S. 109–113.
2. Kudriavtsev T. V. Psykholohiia professionalnogo obuchenya u vospytanyia / T. V. Kudriavtsev. – Moskva : Mosk. enerh. yn-t, 1985.
3. Luk A. N. Myishlenie i tvorchestvo / A. N. Luk. – Moskva : Polytyzdat, 1976. – 144 s.
4. Nyshcheta V. A. Krytychne tvorche myslennia u konteksti zhyttietvorchoi spriamovanosti vyvchennia ukrainskoi movy ta literatury / V. A. Nyshcheta // Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu (Pedahohichni nauky). – 2008. – № 4. – 304 s.
5. Panova N. Iu. Refleksiiia yak mekhanizm formuvannia krytychnoho myslennia / N. Yu. Panova. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://vuzlib.com/content/view/350/84/>.
6. Rubynshtein S. L. O myishlenii i putiakh eho yssledovanyia / S. L. Rubynshtein. – Moskva : AN SSSR, 1958. – 147 s.
7. Tiahlo A. V. Krytycheskoe myishlenie naosnove elementarnoi lohyky: [ucheb. posob.] / A. V. Tiahlo. – Kharkiv, 2001. – 210 s.
8. Khalpern D. Psykholohiia krytycheskoho myshleniya / D. Khalpern. – Sankt-Peterburg : Pyter, 2000. – 512 s.
9. Khachumian T. I. Poniattia “krytychne myslennia” ta yoho sutnist v psykhologo-pedahohichnii nauksi / T. I. Khachumian // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia. – Kyiv: Vydavnychiy tsentr KNLU, 2003. – Vyp. 24. – Ch. 2. – S. 171–177.
10. Khodos E. A. Krytycheskoe myishlenie: metod, teoriya, praktyka: [ucheb.-metod. posob.] / E. A. Khodos, A. V. Butenko. – Krasnoiarsk, 2002. – 139 s.

Лопатюк Е. В. Развитие критического мышления будущих диспетчеров управления воздушным движением в профессиональной подготовке

В статье рассмотрено одно из педагогических условий формирования профессиональной рефлексии будущих диспетчеров управления воздушным движением в профессиональной подготовке. Раскрыта сущность понятия “критическое мышление” с точки зрения философии, психологии и педагогики. Определено значение критического мышления для будущих специалистов в учебно-профессиональной деятельности. Проанализированы пути развития мышления будущего специалиста. Выделены этапы развития критического мышления, комплекс факторов, которые необходимы для того, чтобы мышление превратилось в осознанный, самостоятельный, рефлексивный, целенаправленный, контролируемый и самоорганизованный процесс. Отмечено, что критичность мышления, которое сопровождает специалиста в условиях повышенного риска и ответственности, является специфическим структурным элементом профессиональной рефлексии авиационного диспетчера. Обоснована значимость этого педагогического условия для развития профессионального мышления и осознания дальнейшего профессионального роста.

Ключевые слова: критическое мышление, проблемные задания, профессиональная рефлексия, профессиональная подготовка, осознанность, личность.

Lopatiuk O. V. Development of future air traffic controllers' critical thinking in professional training

The article deals with one of the pedagogical conditions for development of air traffic controllers' professional reflection in professional training. The essence of notion “critical thinking” is revealed from the point of view of philosophers, psychologists and teachers. It's determined the aim of critical thinking for the future air traffic controllers in their educational-professional activity. The ways of thinking of the future specialists are analyzed. Underlined are the stages of critical thinking development, complex of factors, which are necessary for making thinking the conscious, independent, reflexive, purposeful and self-organized process. It's emphasized that critical thinking, which guides the professionals under high risk and responsibility conditions, is specific structural element of air traffic controllers' professional reflection. It's grounded the importance of this pedagogical condition for the development of professional thinking and realizing further professional growth.

Key words: critical thinking, problem assignments, professional reflection, professional training, awareness, personality.

УДК 376.11

Махоня В. І.

ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Спілкування між людьми в сучасному суспільстві здійснюється за допомогою усного і писемного мовлення. З розвитком технічного прогресу, а саме появою комп'ютерних технологій, значною мірою зростає потреба у такій формі комунікації, як писемне мовлення. Так, писемне мовлення починає набувати деяких ознак усного мовлення: спілкування з реальним співрозмовником, можливості одержання швидкого зворотного зв'язку, використання коротких фраз, скорочення часу спілкування. Однак і за нових комунікацій писемне мовлення зберігає свої специфічні ознаки, бо виконує особливі функції. Писемне спілкування залишається розірваним і в просторі, і в часі, здебільшого розрахованим на віддаленого читача, тому вважається монологічним. Під час письмового викладу думок вимагається однаково уважно стежити як за тим, що написати, так і за тим, як написати, тому цей вид мовлення займає важливу роль у житті кожної людини.

Ключові слова: писемне мовлення, навчання дітей молодшого шкільного віку, опанування процесу письма.

Писемне мовлення має зовнішню рухову (артикуляція, жестикуляція) і внутрішню змістовну сторони (граматика, лексика, стилістика, інформативність).

Писемне мовлення – це сукупність явищ, пов'язаних із письмовим обміном інформацією за допомогою мови. Це діяльність людини, опосередкована системою графічних мовних знаків [1].

Писемне мовлення складається з двох компонентів:

1. Мовні навички:
 - пунктуаційні;
 - орфографічні;
 - лексико-фразеологічні;
 - синтаксичні;
 - стилістичні.
2. Інтелектуальні:
 - навички мислення;
 - навички пам'яті.

Комплекс індивідуальних мовних та інтелектуальних навичок конкретної особистості унікальний і неповторний у кожній мовній ситуації і дозволяє ідентифікувати автора того чи іншого тексту.

Важливого значення під час писемного мовлення набуває сам процес писання. Він відбувається за участі мовно-артикуляційного, слухового, рухового та зорового аналізаторів. Під час письма вони постійно взаємодіють між собою. Ослаблення одного з них гальмує всю систему. Також письмо вимагає вольового і фізичного напруження [1].

Писемне мовлення належить до проблем розвитку вищих психічних функцій, і тому психологи вважають, що до такої діяльності дитину необхідно готувати психологічно. Л. С. Виготський пише, що готувати дітей до писемного мовлення можна вже в дошкільному віці, але цей процес не має проходити як просте переведення усного мовлення в писемні знаки, тобто через формування навичок письма. Він пропонує формувати письмо як відтворення свого неповторного мовлення, як важливий елемент дитячого життя. На думку Л. С. Виготського, починати вводити дитину у писемне мовлення потрібно у стихії ще не організованого шкільною програмою мовного мислення дитини. Це означає, що початок оволодіння письмом проходить «за програмою дитини». Як конкретно це може відбуватися, психолог не пише, однак він вважає, що розвинути писемне мовлення дітей цього віку можливо з урахуванням його особливостей [1].

Перша особливість писемного мовлення полягає у віддаленості мотивів використання його дітьми. Вони ще не переживають потреби в цій новій мовленнєвій функції, не замислюються над тим, для чого вона їм потрібна. Завданням навчання і є актуалізація процесу усвідомлення дітьми мовленнєвих засобів, наближення мотивів спілкування за допомогою писемних знаків.

Друга особливість писемного мовлення полягає у високому рівні абстракції цієї діяльності. Під час писемного мовлення дитина має весь час діяти вольовим чином. Перехід від максимально стисненого внутрішнього до максимально розгорнутого писемного мовлення, спрямованого на співрозмовника, потребує вольових зусиль для побудови ланцюга думки. З вольовим характером процесу опанування писемного мовлення пов'язана також більша його усвідомленість порівняно з усним мовленням.

Зміст навчання письма в школі включає в себе три компоненти [3]:

1. Лінгвістичний компонент:
 - а) знання активного лексичного, граматичного і фонетичного матеріалу;
 - б) знання графічної системи мови;
 - в) труднощі, пов'язані з засвоєнням особливостей відповідностей літер;
 - г) правила орфографії, які можуть спиратися на різні принципи (історичний, граматичний, звуковий);
 - д) знання спеціальних знаків письма (умлаут, діакритичні знаки);

- е) спеціальні формули, характерні для письмового мовлення.
- 2. Психологічний компонент:
 - а) навички і вміння письма;
 - б) вміння висловлювати думки в письмовій формі;
 - в) характер взаємодії письмового мовлення з іншими видами і формами мови;
 - г) врахування інтересів і мотивів учнів.
- 3. Методологічний компонент:
 - а) навички самостійної роботи з удосконалення писемного мовлення;
 - б) навички використання різних джерел допомоги у вигляді правил правопису;
 - в) навички використання різних орфографічних довідників.

Для оволодіння письмовим мовленням учням необхідно спочатку оволодіти технікою письма. Техніка письма включає:

- 1) навчання графіки;
- 2) навчання каліграфії;
- 3) навчання орфографії.

Навчання графіки пов'язане з рішенням двох завдань: оволодіння літерними відповідностями і встановлення зв'язків між різними функціональними варіантами кожної літери.

Букви рідної та іноземної мов можуть збігатися (А а – А а), різнитися (Т т – Т т), (Мм – М м). Вони можуть бути відсутні в рідній мові (W, V та ін.). Особливі труднощі викликають літери F f, J j, L l, W w, R r, V v, G g. Головна увага під час навчання техніці письма повинна приділятися чіткості, нормативності [4].

Навчання графіки тісно пов'язане з навчанням каліграфії. Навчаючи графіки, вчитель вказує, які елементи слід написати спочатку, а які потім. Для цього рекомендуються такі вправи, як: «Напиши букви в повітрі», «Напиши букви по рядку (написання подібних букв)», «Спиши прописний і друкований текст», «Напиши буквосполучення», «Напиши слово», «Напиши (спиши) речення (прописом)».

Писемне мовлення, перш за все, належить до мовних явищ. Через це слід враховувати чинники, що визначають цей вид мовлення з лінгвістичних і психолінгвістичних позицій; необхідно розрізняти як психологічні, так і фізіологічні аспекти; враховувати не тільки вчення про психічні операції, а й психофізіологічну структуру кожної операції окремо, особливості мовного розвитку.

І. І. Карабаєва вбачає успішність навчання писемного мовлення в усвідомленні відношень між письмовим знаком і його значенням, а також у знаннях і уміннях із його функціонального використання [2].

Початкові форми навчальної діяльності з писемного мовлення включають здатність дітей диференційовано сприймати й виділяти з оточення, представленого у формі знаків, символів мовленнєвого потоку, граматичні елементи; свідомо ставитися до того, що кожен мовленнєвий звук, буква, слово, речення мають свою форму – знак щось позначає і має свою кількісну і якісну характеристику; відтворювати елементи мовленнєвої дійсності в словесній формі – читати і розуміти прочитане, а також графічними засобами – малюнком, умовними позначками, буквеними знаками.

Компонентами психологічної готовності дошкільників до оволодіння писемним мовленням виступають [5]:

- 1) мотиви опанування ними читання і письма;
- 2) усвідомлення диференційованого сприймання і розуміння дошкільниками прочитаного тексту, вміння висловити свої думки про зміст прочитаного в усній формі і доступними графічними знаками;
- 3) сформованість знаково-символічної функції мислення.

Пошуки розвитку писемного мовлення відбуваються і на практиці. Практичні дослідження засвідчують, що існують резервні можливості ефективної підготовки дітей 6-річного віку до писемного мовлення:

- 1) створення активного навчального середовища у вигляді розвивального навчання;
- 2) у навчанні не віддавати пріоритет традиційному формуванню техніки читання і письма;
- 3) гуманне ставлення дорослих до результатів діяльності дітей.

Доведено, що можливим ефективним формуванням психологічної готовності дитини до оволодіння писемним мовленням є підвищення розумової активності дітей, застосування завдань проблемного характеру та різноманітних видів діяльності на заняттях. У разі оволодіння дошкільниками навичками читання, письма без достатнього розвитку механізмів їхньої розумової діяльності гальмується подальше вироблення умінь усвідомленого швидкого читання і письма, що призводить до появи певних труднощів в опануванні писемного мовлення в умовах шкільного навчання.

У початковій школі труднощі, що їх діти самі починають відчувати, виникають перед ними тоді, коли їхнє усне мовлення починає набирати монологічної форми. Однак ці складнощі набагато менші за ті, що постають перед дитиною під час писемного мовлення, коли потрібно передати на письмі свої власні думки. Зокрема, в першому і другому класах проблеми із засвоєнням писемного мовлення пов'язані з розвитком умінь слухати і диференціювати звуки, встановлювати відповідність між звуком і буквою, відтворювати рухом на папері графеми [3].

Труднощі, на відміну від труднощів, пов'язаних із технікою письма, не тільки не зменшуються з кожним роком навчання, а навіть збільшуються. Це стається тому, що з часом, з віком поступово ускладнюється зміст думок дитини.

Розвиток писемного мовлення в початковій школі невідривно пов'язаний із технікою письма літер. Кожна нова графема, засвоєна першокласником, стає для нього відкриттям, задоволенням. Графічні знаки дитина засвоює свідомо і також свідомо, шляхом цілеспрямованого навчання переводить промовлений звук у букву, звукосполучення – у буквосполучення і далі у слова. Перші слова, які пише учень першого класу, далекі від обставин, у яких він перебуває (це пов'язано з методикою навчання), однак вони добре зрозумілі за змістом і часто вживані в усному мовленні. Спочатку це слова і речення, які діти копіюють, і отже, пишуть для себе, для вчителя. Таке письмо обов'язково пов'язано з вимогою правильного і чіткого зображення письмових знаків. Це перший крок до розвитку писемного мовлення. Після пізнання процесу писання у дитини виникає бажання написати самостійно, без втручання дорослих: підписати свій малюнок, написати просто знайомі слова-назви навколишніх предметів, коротку записку мамі, пізніше – свої думки, враження, писати про те, що дійсно хвилює. І тут у дитини з'являється потреба у виправленні, переписуванні, удосконаленні свого письма.

Важливим фактором є така організація вчителем роботи, за якої у дитини, яка опановує процес писемного мовлення, є зацікавленість у читанні або слуханні, готовність обговорити написане і передусім текст, а не помилки в побудові речень, правописі.

Використана література:

1. Блінова В. В., Коноваленко С. В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. – Київ : Благовіст, 2004. – 196 с.
2. Виготський Л. С. Психологія і вчення про локалізацію психічних функцій. – Москва : Просвітництво, 1982. – 174 с.
3. Карабаєва І. І. Психологічна готовність до писемного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. – Київ, 2003. – 18 с.
4. Литовський В. Ф. Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічного орієнтованого навчання) : автореф. дис. – Київ, 2003. – 20 с.
5. Павлик О. Л. Розвиток писемного мовлення учнів 4 (3) класів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання : автореф. дис. – 2003. – 18 с.

References:

1. Blinova V. V., Konovalenko S. V. Dydaktychnyi material dlia podolannia vad pysma u ditei [Didactic material for breaking children's writing defects]. – Kyev : Blahovist, 2004. – 196 s. [in Ukrainian]
2. Vyhotskyi L. S. Psykholohiia i vchennia pro lokalizatsiiu psykhychnykh funktsii [Psychology and the doctrine of the localization of mental functions]. – Moskva : Prosvitnytstvo, 1982. – 174 s. [in Ukrainian]
3. Karabaieva I. I. Psykholohichna hotovnist do pysemnoho movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological readiness for the written language of children of the senior preschool age]. Avtoreferat dys. – Kyev, 2003. – 18 s. [in Ukrainian]
4. Lytovskiy V. F. Stanovlennia molodshoho shkoliara yak subiekta pysemnoho movlennia (v umovakh kulturolohichnoho oriientovanoho navchannia) [Formation of a junior schoolboy as a subject of written speech (in a culture-oriented oriented study)]. Avtoreferat dys. – Kyev, 2003. – 20 s. [in Ukrainian]
5. Pavlyk O. L. Rozvytok pysemnoho movlennia uchniv 4 (3) klasiv na urokakh ukrainskoi movy u shkolakh z rosiiskoiu movoiu navchannia [Development of written translation of pupils of 4 (3) years in Ukrainian lessons at schools with Russian language education]. Avtoreferat dys. – 2003. – 18 s. [in Ukrainian]

Махоня В. И. Обоснование компонентов письменной речи

Общение между людьми в современном обществе осуществляется с помощью устной и письменной речи. С развитием технического прогресса, а именно появлением компьютерных технологий, в значительной степени возросла потребность в такой форме коммуникации, как письменная речь. Так, письменная речь в определенной степени начинает обретать некоторые признаки устной речи: общение с реальным собеседником, возможность получения быстрой обратной связи, использование коротких фраз, сокращение времени общения. Однако и при новых коммуникациях письменная речь сохраняет свои специфические признаки, поскольку выполняет особые функции. Письменное общение остается разорванным и в пространстве, и во времени, в основном рассчитанным на удаленного читателя, поэтому считается монологическим. Во время письменного изложения мыслей требуется одинаково внимательно следить как за тем, что написать, так и за тем, как написать, поэтому этот вид речи играет важную роль в жизни каждого человека.

Ключевые слова: письменная речь, обучение детей младшего школьного возраста, овладение процессом письма.

Makhonia V. I. Substantiation of the components of written speech

Communication between people in modern society is carried out with the help of oral and written speech. With the development of technical progress, namely the emergence of computer technology, the need for a form of communication, such as written speech, has greatly increased. So the written speech to some extent begins to recruit some signs of oral speech: communication with a real interlocutor, the ability to receive quick feedback, use short phrases, reduce the time of communication. However, in new communications, written language retains its specific characteristics, since it performs special functions. Written communication remains torn both in space and in time, mainly designed for remote readers, therefore it is considered monologic. During the written presentation of thoughts, equally careful monitoring is required both for what to write and for how to write, therefore this type of broadcasting plays an important role in the life of each person.

Key words: written speech, education of children of primary school age, mastering the process of writing.

КВЕСТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розкрито можливості використання квесту в освітньому процесі вищих навчальних закладів. Зазначено, що квест – це інноваційна ігрова технологія навчання, яка вчить знаходити необхідну інформацію, аналізувати та систематизувати її, вирішувати поставлені завдання та проблемні питання, часто з проходженням певного послідовного маршруту чи сюжету. В основі квесту лежить інтелектуальне змагання з елементами рольової гри. Наголошено, що ця технологія сприяє зростанню позитивної мотивації студентів до навчання; формуванню їх комунікативної та інформаційної компетентності; розвитку креативності; методичної компетентності майбутніх вчителів. У статті узагальнено види квестів за різними критеріями. Описано приклади використання квестів природничої тематики для профорієнтаційної роботи зі старшокласниками; розвитку креативності майбутніх вчителів біології. Наведено методичні розробки завдань квестів із власного досвіду викладання курсу “Теорія і методика викладання біології в старшій профільній школі” в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Ключові слова: квест, ігрова технологія, професійна підготовка, вчитель біології, креативність, Житомирський державний університет.

Упровадження інноваційних технологій, методик, форм і засобів навчання, виховання і розвитку молоді є сьогодні необхідною умовою діяльності освітнього середовища. Урізноманітнення освітнього процесу у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах є засобом активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів; зростання їх позитивної мотивації до навчання; розвитку креативності, комунікативних та інформаційно-пошукових навичок. Сьогодні випускники шкіл, коледжів, університетів повинні володіти не лише певною інформацією, знаннями і вміннями, а й мати розвинену уяву, мислення, високий рівень самостійності, уміти вчитися впродовж життя. Нові орієнтири на компетентнісний та особистісно-діяльнісний підхід до навчання вимагають застосування нових технологій освітньої діяльності. Однією із сучасних технологій, котрі успішно застосовуються в освітньому процесі школи ХХІ століття, є квест. Ця технологія в останні роки успішно використовується у роботі творчими, креативними вчителями багатьох дисциплін (історії, біології, інформатики, іноземної мови тощо). Тому вкрай необхідно поширювати вдалий досвід колег, їх методичні розробки, а також впроваджувати цю ігрову технологію у підготовку майбутніх вчителів у ВНЗ та під час підвищення їх кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти.

Квест (від англ. *quest* – пошуки, *adventure* – пригода) – пригодницька гра, що вимагає від учасників рішення певних завдань для руху за сюжетом, маршрутом. У педагогічній науці поняття “квест” визначається як технологія, метод чи форма організації дослідницької діяльності, для виконання якої учні здійснюють пошук інформації, аналізують, систематизують її та виконують певні завдання. У 1995 р. в Сан-Дієго Берні Додж і Том Марч розробили технологію т. зв. веб-квестів, що передбачала використання інформаційно-комунікативних технологій і мережі Інтернет. Автори вважають, що веб-квести сприяють розвитку навичок мислення вищих рівнів: аналізу, синтезу, оцінювання [10].

Проблему створення та використання квестів в освітньому процесі вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Наприклад, роботи І. М. Сокол обґрунтовують поняття квесту як ігрової технології з чіткими дидактичними завданнями, правилами та сюжетом [6; 7]. Автор детально аналізує історію виникнення квестів, їх різновиди, критерії оцінювання ефективності; описує досвід організації квестів у Запорізькій області; наводить методичні розробки веб-квестів з інформатики, української літератури, російської та англійської мови, історії [6]. Технологію веб-квесту як практичної діяльності, направленої на пошук інформації в мережі Інтернет, виконання інтелектуальних завдань описано в роботах Я. С. Биховського [2], Н. В. Кононець [3], О. Д. Мішагіної [4], Г. Л. Шаматонової [8] та ін. Багато педагогів розглядають квести як міні-проекти, в яких учні добирають і упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, часто пов'язане з їх майбутньою професією. Розробки біологічних квестів для учнів 6–11 класів знаходимо в посібнику С. Агапшук [1]. Використовують квест-технології педагоги, котрі беруть участь у Всеукраїнському конкурсі “Учитель року”.

Незважаючи на те, що ігрові технології дедалі більше використовуються сьогодні у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах [3; 4; 6; 8; 9], квест залишається не досить вживаною і методично недостатньо розробленою освітньою технологією. П. М. Щербань зазначає, що будь-яка гра є засобом розвитку уваги, спостережливості, кмітливості молоді. Вона підвищує інтерес до матеріалу, що вивчається, стимулює пізнавальну активність [9]. Крім того, в роботах із дослідження явища креативності та механізмів її розвитку вказується на такі важливі властивості творчої особистості, як: швидкість, гнучкість та оригінальність думки; дивергентне мислення; здатність до виявлення і постановки проблем; допитливість; здатність генерувати велику кількість ідей та ін. [5]. Технологія квесту стимулює розвиток саме цих якостей людини, тому будь-які дидактичні і методичні розробки квестів із різних навчальних дисциплін є актуальними для розвитку креативності особистості.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування квест-технології у підготовці майбутнього вчителя біології, зокрема для розвитку його креативності та пізнавального інтересу.

Для кожного відрізка часу притаманні певні ігри, інтелектуальні шоу та змагання. Вони часто популяризуються в засобах масової інформації, а згодом переносяться в освітній процес, переважно під час виховної позаурочної роботи. Пригадаймо популярні колись “Що? Де? Коли?”, “Брейн-ринг”, “Поле чудес”, “Найрозумніший”, “Слабка ланка” та ін. Сьогодні дедалі більшої популярності набувають тематичні сюжетні квести. У багатьох місцях для дітей і дорослих діють квест-території, квест-кімнати, організуються виїзні квести в якості подарунка на день народження чи заснування фірми; діють соціальні проекти тощо. Виникла ціла розважальна індустрія цього спрямування, часто з високовартісним обладнанням; створюються комп’ютерні ігри та літературні твори у вигляді квестів та ін. Освітня сфера теж долучилася до цього сучасного напрямку.

Квест – інноваційна ігрова технологія навчання, яка вчить знаходити необхідну інформацію, аналізувати та систематизувати її, вирішувати поставлені завдання, часто проходячи послідовно певний маршрут (або виконуючи певні елементи єдиного сюжету). В основі квесту лежить інтелектуальне змагання з елементами рольової гри, причому виконувати заздалегідь підготовлені завдання проблемного характеру може команда або окремі її учасники. На основі аналізу науково-педагогічної та методичної літератури щодо організації квестів за різними критеріями можна виділити найбільш поширені їх різновиди (рис. 1).



Рис. 1. Класифікація квестів

Слід зазначити, що під час роботи над будь-яким квестом реалізуються освітні, виховні та розвивальні цілі освіти. Зокрема, освітні – сприяння розширенню світогляду учнів, залучення їх до активного пізнавального процесу, формування та закріплення практичних умінь і навичок, організація самостійної діяльності учнів та ін. *Розвивальні* – формування та розвиток креативності, критичного мислення, уяви, логіки, інтересу до певного предмету. *Виховні* – сприяти вихованню особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації, виховання пунктуальності, відповідальності, толерантності та ін.

Для того, щоб квест був успішним, від його організатора вимагається:

- сформулювати тему, придумати сценарій і план, сюжет квесту;
- розробити центральне завдання – проблемні питання, головоломки, творчі завдання та ін.;
- створити список інформаційних ресурсів;
- чітко розробити й описати етапи гри, регламент часу; створити пункти переходу між завданнями, картки для квесту, іноді – карту маршруту. Бажаємо долучити помічників вчителя до гри; оговорити штрафні бали, котрі можуть надаватися за додаткові підказки чи, наприклад, певні порушення правил;
- узагальнити та підвести підсумки, оцінити учасників команди.

У практиці викладання навчальної дисципліни “Теорія і методика викладання біології в старшій профільній школі” у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (ЖДУ) для студентів-магістрантів спеціальності “Середня освіта (біологія, хімія)” ми використовуємо педагогічну технологію квестів. По-перше, кращі студенти з творчими задатками отримують індивідуальне завдання розробити квести певної тематики. Викладачем вислуховуються ідеї сюжету, здійснюється коригування змісту та форми квесту, даються поради, методичні та інформаційні підказки. Згодом майбутні вчителі апробовують результати свого педагогічного пошуку, організовуючи квести для студентів молодших курсів із різних навчальних дисциплін (переважно зоології, цитології, біології людини з основами валеології, міждисциплінарні). Проводяться вони: 1) на лабораторних заняттях із різних біологічних дисциплін; під час вивчення курсів “Методика вивчення біології в школі”; “Позакласна робота з біології в школі”, “Теорія і методика вивчення біології у старшій профільній школі”. Магістранти в цьому разі виступають у ролі вчителя, а студенти молодших курсів знайомляться з технологією квесту “зсередини” в ролі учнів; 2) у позааудиторний час на предметних тижнях біології, традиційних для природничого факультету ЖДУ; 3) під час днів “відкритих дверей” для старшокласників; 4) як профорієнтаційна, профагітаційна діяльність серед учнів міста різних вікових категорій (літні табори, гуртки, суботні природничі студії, біологічні школи тощо).

Зазвичай ми проводимо короткотривалі квести (0,5–2 год). Добре зарекомендували себе квести на природі, котрі вимагають від учасників знайти і сфотографувати рослини, тварин із певними морфологічними ознаками або систематичним положенням. Пізнавальний інтерес у студентів стимулюють міжпредметні квести з інтегрованими завданнями, у яких задіяні кілька факультетів і кафедр університету. Надзвичайно вдалою квест-територією виявився музей природи ЖДУ. Тут проводяться міні-квести, змагання для школярів міста і студентів; започатковано Quest-room “День в музеї”, учасникам якого слід вибратися з кімнати музею за певний час, виконавши логічні, винахідницькі завдання, розв’язавши задачі, відгадавши загадки та ін. Найбільш поширеними стали квести, маршрут яких проходить по природничому факультету ЖДУ із залученням бази різних навчальних кабінетів і лабораторій (анатомії людини, цитології, мікробіології, зоології, систематики рослин та ін.). Використовують магістранти технологію квест-руму і під час проведення уроків, розв’язування задач із генетики, молекулярної біології за програмою старшої профільної школи. Нижче наведено приклади найбільш вдалих завдань, котрі було розроблено і впроваджено у практику студентами-магістрантами природничого факультету ЖДУ під час організації тижнів біології (табл. 1).

Таблиця 1

Методична розробка квесту “Біологія – наука про життя і для життя”

Цільова аудиторія	Студенти-біологи 1–3 курсу, учні 10–11 класів шкіл міста.
Навчальні предмети	Біологія (біохімія, зоологія, анатомія людини, генетика, біогеографія), англійська мова, основи здоров’я.
Термін проведення	Предметний тиждень біології, день відкритих дверей.
Обладнання	Експонати музею природи ЖДУ, кістки скелетів людини і жаби (натуральні або роздруковані та вирізані з паперу), спірометр, ручний динамометр, пробірки та штатив, спирт, 10-відсотковий розчин NaOH, 5-відсотковий розчин CuSO ₄ , HNO ₃ , гаряча вода (60–70°C) або електрочайник, фарфорова ступка, кухонна тертушка, індикатори лакмус, метилоранж, листя рослин, морква, буряк, мед, вода, молочний продукт (кефір, йогурт), білок курячого яйця.
Попередня підготовка	Студентам оголошено про відбір 4–5 членів команд для квесту з вибором назви команди й емблеми. Для школярів необхідна попередня реєстрація на спеціально створеній сторінці у Фейсбуці.
Мета квесту	Поглибити й узагальнити знання та вміння з різних біологічних дисциплін, розвинути міжпредметні зв’язки між ними; стимулювати пізнавальний інтерес до навчання; розвинути комунікативну компетентність учасників; викликати зацікавленість старшокласників у виборі навчального закладу; сформувати методичні уміння майбутніх вчителів природничих дисциплін.
Форма проведення квесту	Квест-змагання. Учасники проходять певний маршрут, отримуючи на кожній станції від помічників-організаторів завдання. Можливі додаткові підказки, але вони додають час (+ 2 хв) до загального часу проходження маршруту командою.

Завдання 1. Знайдіть на факультеті тваринку, яка нишпорить по Інтернету, а її англійська назва є у назві танцю та породи мисливських собак (*Лисиця, fox: MozillaFirefox, фокстрот, фокстер’ер*).

Підказка 1. Ця тварина – головний носій вірусу сказу в нашому регіоні.

Підказка 2. Ця тварина – герой багатьох українських народних казок і відомого твору Івана Франка.

Підказка 3. Ця тварина є в назві кіностудії “XX століття...”

Учасникам квесту необхідно відшукати лисицю в музеї природи факультету. У музеї вони для отримання конверта наступного переходу мусять виконати будь-яке ігрове завдання. Наприклад, знайти 7 тварин на літеру “К”, серед експозиції риб відшукати по 7 морських і прісноводних, серед експонатів музею назвати 7 червонокнижних, відгадати загадку про тварин, назвати 7 літературних творів із героєм-лисицею та ін.

Завдання 2. Розгадайте ребус. Він приведе вас до наступної станції (*Малакологія*)

$$20 \longrightarrow 2A + \text{ЛОГ} i$$


Підказка 1. На природничому факультеті ЖДУ понад 20 викладачів здійснюють свій науковий пошук у цій галузі. У цій сфері працює знана в Україні та за її межами жінка-науковець, професор, засновник наукової школи, автор томів “Фауни України” Стадниченко Агнеса Полікарпівна.

Підказка 2. Ця наука вивчає молюсків, або м’якунів.

Учасникам необхідно відшукати аудиторію Житомирської наукової малакологічної школи, де міститься малакологічна колекція черепашок молюсків. Там для можливості наступного переходу вони виконують завдання. Наприклад, підписати малюнок “Внутрішня будова перлівниці”, позначивши, які органи тіла молюсків зображено під тією чи іншою цифрою. Назвати не менше 7 видів молюсків, котрі вживаються людиною в їжу. Використовуючи метод річних ліній черепашки або м’яза-замикача, знайти серед купи черепашок молюсків перлівницю, якій три роки.

Завдання 3 (біологія + хімія). Це явище утворюється внаслідок заломлення сонячного світла в атмосфері. Краплини води діють як призми (*Веселка або райдуга*).

Підказка 1. Дощ пройшов, через ставок

Перекинувся місток.

Кольорів у ньому сім,

Він подобається всім!

Учасникам квесту необхідно за допомогою наявних реактивів і натуральних об’єктів отримати в пробірках усі кольори веселки та правильно їх розташувати. (Набір реактивів, продуктів, натуральних об’єктів надлишковий. Можна використати зміну кольорів індикаторів, отримати спиртовий екстракт хлорофілу з листя, сік моркви та буряка, біуретову та ксантопротеїнову реакцію на білки яйця чи молока, кольорову реакцію на крохмаль, якісну реакцію на глюкозу в меді та ін.)

Завдання 4 (біологія + англійська мова). У цій країні народилося багато біологів. Це і лікар, що відкрив рух крові по колах кровообігу; і засновник анатомії рослин, першовідкривач багатьох їх тканин; відомий натураліст, котрий вирушив у навколосвітню подорож на кораблі “Бігль”, котра привела згодом до цікавої теорії. Ви також вирушайте туди, де часто є ілюзія перебування саме в цій країні (*Англія, Велика Британія. Йдеться про У. Гарвея, Н. Грю, Ч. Дарвіна*). Учасникам необхідно дістатися Інституту іноземної філології (або кабінету англійської мови), де організатори запропонують їм виконати ряд завдань, щоб мати можливість рухатися далі за маршрутом HUMANBODY. Наприклад, назвати англійською 7 представників рослин, свійських і диких тварин; не менше 4 ознак живих організмів (ріст, розвиток, розмноження, обмін речовин, складна структура, подразливість, саморегуляція, адаптивність та ін.); передати зміст короткого тексту англійською мовою, пов’язаного з біологією людини.

Завдання 5 (біологія + основи здоров’я). У кабінеті анатомії віднайдіть чорний ящик. Відберіть ті предмети, котрі пов’язані зі встановленням вікових характеристик розвитку людини (ручний динамометр для вимірювання сили кисті, спірометр для вимірювання життєвої ємності легень покласти вперемішку з іншими приладами – вольтметром, амперметром, компасом та ін.). Після знаходження приладів учасники мають виконати ряд завдань. Наприклад, слід правильно розташувати внутрішні органи людини на муляжі (малюнку); скласти скелет людини з наявних кісток (або в паперовому варіанті, причому перемішані кістки людини і жаби), назвати і показати усі відділи головного мозку на муляжі чи вологому препараті та ін.

Завдання 6 (біологія + математика). Здійснити розрахункову задачу. Отримане число буде номером аудиторії наступної станції. Ланцюг молекули ДНК має такий нуклеотидний склад:

ААГ-ЦЦГ-ТТЦ-ГАГ-ТТЦ-АЦА-АТА-ГГЦ. Знайдіть, скільки водневих зв’язків він утворює, сполучаючись із другим ланцюгом. Додайте знайдене число до молекулярної маси глюкози та відніміть нормальну температуру людського тіла (без урахування десятих). ($2 \cdot 12 + 3 \cdot 12 = 60$ водневих зв’язків; $60 + 180 - 36 = 204$). Можна сформулювати будь-який математичний вираз, але бажано з використанням загальновідомих біологічних цифрових даних (20 протеїногенних амінокислот, 4 типи нуклеотидів у ДНК чи РНК тощо).

В аудиторії 204 (зоологія безхребетних), користуючись ентомологічними колекціями, учасники квесту виконують низку завдань. Наприклад, утворюють логічні пари між представником певного ряду комах і його систематичним положенням; впізнають під мікроскопом ротовий апарат бджоли, мухи, кліща, самки комара. Отримують у нагороду конверт із аудиторією для наступного переходу.

Завдання 7 (біологія + географія). Перед вами географічна карта півкуль і фігурки – фотографії різноманітних тварин. Розкладіть їх «по домівках», враховуючи ареал проживання того чи іншого виду тварин (імператорський пінгвін, білий ведмідь, бурий ведмідь, мурахоїд, дикобраз, їжак, лось, чорний лебідь, лебідь-шипун, зебра, жирафа, африканський слон, гримуча змія, хамелеон рогатий, ему, казуар, трипаллий лінивць, велика панда та ін.). За кожну неправильну відповідь + 2 хв.

Завдання 8 (біологія + органічна хімія). Людина, яка часто знаходиться в цьому місці, є досить важливою на факультеті. Щоб дізнатися її назву, слід утворити гомологічний рід алканів (*Декан*).

Підказка 1. У цьому кабінеті вам підписують заяви, видають журнали...

Завершення квесту відбувається в деканаті факультету. Підводяться підсумки квесту, визначається загальний час проходження маршруту кожною командою, нагороджуються переможці.

Висновки. Квест є інноваційною інтерактивною технологією навчання, котру доцільно впроваджувати в освітній процес під час підготовки майбутніх вчителів біології. В основі квесту лежить інтелектуальне змагання з елементами ролівої гри. Ця технологія сприяє зростанню позитивної мотивації студентів до навчання; формуванню їх методичної, комунікативної та інформаційної компетентності; розвитку креативності.

Використана література:

1. Агапшук С. Квести на уроках біології / С. Агапшук. – Київ : Перше вересня, 2016. – 104 с.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский // Информационные технологии в образовании. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>.
3. Кононець Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Н. Кононець // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 10. – С. 138.
4. Мішагіна О. Д. Використання квесту як засобу активізації навчальної діяльності учнів / О. Д. Мішагіна // Форум “На урок”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34730.
5. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів : [монографія] / за ред. О. Є. Антонової. – Житомир, 2017. – 158 с.
6. Сокол І. М. Впровадження квест-технології в освітній процес : [навч. посіб.] / І. М. Сокол. – Запоріжжя : Акцент Інвесттрейд, 2013. – 87 с.
7. Сокол І. М. Квест: метод чи технологія? / І. М. Сокол // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 2. – С. 28–31.
8. Шамагонова Г. Л. Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по социальной работе / Г. Л. Шамагонова // SOCIO простір: Междисциплинарный сборник научных работ по социологии и социальной работе. – 2010. – № 1. – С. 34–236.
9. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : [навч. посіб.]. – Вища школа, 2004. – 207 с.
10. Tom March. What Web Quests Are (...really!) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.collierschools.com/its/WQWebsite/tmarch_EdLeadership.pdf.

References:

1. Ahapshuk S. Kvesty na urokakh biolohii / S. Ahapshuk. – Kyiv : Pershe veresnia, 2016. – 104 s.
2. Byhovskiy Ya. S. Obrazovatelnyie veb-kvestyi / Ya. S. Byhovskiy // Informatsionnyie tehnologii v obrazovanii. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupu: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>.
3. Kononets N. Tekhnolohiia veb-kvest u konteksti resursno-orientovanoho navchannia studentiv / N. Kononets // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. – 2012. – Vyp.10. – S. 138.
4. Mishahina O. D. Vykorystannia kvestu yak zasobu aktyvizatsii navchalnoi diialnosti uchniv / O. D. Mishahina // Forum “Na урок” [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34730.
5. Pavlenko V. V. Rozvytok kreatyvnosti molodshykh shkoliariv: [monohrafiia] / za red. O. Ye. Antonovoi. – Zhytomyr, 2017. – 158 s.
6. Sokol I. M. Vprovadzhenia kvest-tekhnohii v osvittii protses: [navch. posib.] / I. M. Sokol. – Zaporizhzhia: Aktsent Investtreid, 2013. – 87 s.
7. Sokol I. M. Kvest: metod chy tekhnolohiia? / I. M. Sokol // Kompiuter u shkolitasimi. – 2014. – № 2. – S. 28–31.
8. Shcherban P. M. Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchykh navchalnykh zakladakh: [navch. posib.]. – Vyshcha shkola, 2004. – 207 s.
9. Tom March. What Web Quests Are (...really!) [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://old.collierschools.com/its/WQWebsite/tmarch_EdLeadership.pdf.

Мельниченко Р. К. Квест как технология развития креативности будущих учителей биологии

В статье раскрыты возможности использования квеста в образовательном процессе высших учебных заведений. Отмечено, что квест – это инновационная игровая технология обучения, которая учит находить необходимую информацию, анализировать и систематизировать ее, решать поставленные задачи и проблемные вопросы, часто с последовательным прохождением определенного маршрута или сюжета. В основе квеста лежит интеллектуальное соревнование с элементами ролевой игры. Отмечено, что эта технология способствует росту положительной мотивации студентов к обучению; формированию их коммуникативной и информационной компетентности; развитию креативности; методической компетентности будущих учителей. В статье обобщены виды квестов по различным критериям. Описаны примеры использования квестов естественнонаучной тематики для профориентационной работы со старшеклассниками; развития креативности будущих учителей биологии. Приведены методические разработки заданий квестов из собственного опыта преподавания курса “Теория и методика преподавания биологии в старшей профильной школе” в Житомирском государственном университете имени Ивана Франко.

Ключевые слова: квест, игровая технология, профессиональная подготовка, учитель биологии, креативность, Житомирский государственный университет.

Melnychenko R. K. Quest as a technology for developing the creativity of future biology teachers

The article describes the possibilities of using quest-technology in the educational process of higher educational institutions. It is noted that the quest is an innovative game learning technology that trains to find necessary information, analyze it, systematize it and solve various problems and tasks, while passing consistent route or plot. The quest is based on the intellectual contest with elements of the role-playing game. It is emphasized that this technology contributes to the growth of students' positive learning motivation, formation of their communicative and informational competence, creativity development, and methodological competence of future teachers. The article generalizes quest types according to the different criteria. Examples of using quests of natural subjects for vocational guidance work with senior pupils and creativity development process of future biology teachers are described in the article. The guidance papers of quest tasks based on own experience of teaching the course "Theory and Methodology of Teaching Biology in the Senior Profile School" at Zhytomyr Ivan Franko State University are provided.

Key words: quest, game technology, vocational training, biology teacher, creativity, Zhytomyr Ivan Franko State University.

УДК (37)(477.43/44)(09)

Окольнича Т. В.

ВІКОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХІХ – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТ.

Східні слов'яни виявляли себе талановитими вихователями. Виховні моменти виступали не відсторонено, вони були втілені в дії, що супроводжували дитину все її життя.

У статті на основі аналізу етнографічних джерел ХІХ – першої чверті ХХ ст. характеризуються особливості трьох періодів життя східнослов'янської дитини. Перший період життя – від 1 до 7 років – був важливою та необхідною ланкою в процесі подальшої соціалізації дитини та повноцінного включення її в сільський соціум і пов'язаний із програмуванням майбутньої господарської діяльності. Основними засобами виховання та соціалізації дитини на цьому періоді життя були спілкування матері з дитиною і колискова пісня. Догляд за малюками в східнослов'янських сім'ях часто доручали старшим дітям або ж бабусям-дідусям. Починаючи з трьох років, до процесу соціалізації активно долучалася група дітей. Другий період – з 7 до 14 років – період активної трудової соціалізації дітей, у який відбувається статева диференціація у спілкуванні. Третій період – з 14 до 18 років – визначається подальшою інкорпорацією хлопців і дівчат в активне селянське життя в якості самостійних господарів і майбутніх подружніх пар. Автором розкрито вікові назви східнослов'янської дитини у кожному періоді її життя.

Ключові слова: вікові періоди, вікові назви дитини, східнослов'янська дитина, етнографічні дослідження ХІХ – першої чверті ХХ ст., народна педагогіка, трудова соціалізація, мала дитина, підліток, парубок, дівка.

Зміни, які відбуваються в українському суспільстві, у суспільній свідомості громадян за умов національно-культурної розбудови України, стимулюють інтерес до осмислення народно-педагогічних традицій нашого народу, використання їх у сучасній освітній практиці, адже вирішення важливої соціальної проблеми перетворення суспільства та духовного відродження неможливе без врахування спадку минулих епох.

Якщо погодитися з тим, що кінцевою метою виховного впливу на особистість є максимальне виділення її індивідуальності, то треба визнати й те, що єдина справжня можливість розкрити неповторність індивіда – це провести його шляхами багатовікового розвитку людства до сучасних досягнень культури. Етносоціокультурна програма вивчення дитинства на сучасному етапі розвитку суспільства, коли переглядається сутність процесу виховання дитини як носія генетичного коду нації та створюються українознавчі моделі виховання підростаючих поколінь, є особливо актуальною. Оновлена парадигма потребує об'єднання зусиль науковців цілого ряду дисциплін – педагогів, психологів, істориків, етнографів. Ось чому сьогодні необхідно привернути увагу педагогів до глибокої проблеми – проблеми етнографічного вивчення народно-педагогічних поглядів на виховання дитини.

На основі аналізу етнографічного матеріалу ХІХ – першої чверті ХХ ст. виділяємо три вікові періоди життя східнослов'янської дитини. Перший період – із народження до семи років. Діти цього віку називалися малими дітьми.

Стосовно виокремлення періодів життя східнослов'янської дитини етнограф М. Грушевський, пише, що "малою дитиною" називали грудне немовля. Коли дитина починає бігати, її називають "великою дитиною" [1, с. 34]. У свою чергу, М. Сумцов наполягає на думці, що саме семирічна дитина вважалася "малою дитиною" [6, с. 490].

У віці дитини з народження до семи років етнографами ХІХ – першої чверті ХХ ст. виокремлюються вікові назви дитини.

Новонароджена дитина мала позастатеві назви: "народження", "народженняточко", "пискляточко", "муляточко" [1; 4; 5].

Від 1 до 7 років у вікових назвах дітей застосовувалися терміни, які характеризують етапи їхнього фізичного та розумового розвитку. Впродовж першого року дитину називали:

- “сміяка”, “гуляка”, “зіпака”, “плакса”, “плакуха”, “дід”, “бабуся” – беззуба дитина;
- “зубань”, “белькотун”, “сокотун(-ха)”, “воркотун(-ха)”, “гудун”, “сидун” – дитина, що сидить;
- “плазун(-ха)”, “плазуня”, “лазунець” – дитина, що повзає;
- “дибун”, “дибака”, “дибуна”, “дибуня”, “дибунець” – дитина, що починає ходити;
- “ходун” – дитина, що ходить;
- “шавкотун(-ха)”, “щебетун(-ха)” – дитина, що починає говорити;
- “ціркотун(-ха)” – дитина, що говорить;
- “німе”, “мовчун” – дитина, що не говорить або мало говорить [1, с. 46–50].

Через рік після народження дитину називали “годовичок”, “їсть першу паску” [2, с. 67].

Віковими назвами дитини другого року, які фіксували здійснення ритуального обряду “постриження”, були “стрижка”, “стрижак”, “стригунець”. Крім цього, на таких дітей казали “друга паша”, “друге літо”, “другу паску їсть”, “другу кутю” [3, с. 260].

На третьому році життя дитину називали “пичкур”, “третяк”, “гулячок”, “гулячка” (що вказувало на її самостійність: вона проводила цілі дні або в товаристві інших дітей, або на самоті; турбота матері у цей час зводилася до мінімуму), “третє літо”, “третя паша” [4, с. 41].

На дитину четвертого року казали “джигун”, “гульвіса”, “метунець”, “четвертак”, “жевжик”, “шмиглик”, “четвертачок”, “четверта паша”, “жируни” [4, с. 56].

Від 1 до 4 років дитина переживала етап свого життя, під час якого відбувалося її входження у “світ культури”, і з яким також пов’язувалися деякі зміни в побутовому та ритуальному ставленні до неї.

Наступним важливим і якісно новим (перехідним) етапом у житті маленьких дітей був етап від 5 до 7 років, що пов’язувався у народній педагогіці із новою зміною їх статусних позицій. Це відбувалося шляхом їх включення в активну трудову діяльність сім’ї: хлопчиків переважно в чоловічі, дівчаток – у жіночі господарчі сфери, чим закріплювалися гендерні установки й орієнтації на міжстатевий поділ робіт. Про перехідність цього віку свідчить той факт, що дитину на п’ятому році життя іменували, з-поміж іншого, “беззубком” [1, с. 82]. Цим у народній культурі маркувалася зміна соціального та статевовікового статусу дитини, оскільки “пастухом” починали її називати тоді, коли у неї починали випадати зуби [1, с. 87]. Отже, поява нових зубів у дитини ототожнювалася з її переходом в іншу соціально-господарську групу – “пастушків”.

Віку дитини від 5 до 7 років майже всі народи надають особливого значення, оскільки у цей час батьки зазвичай передають, а діти приймають відповідальність за молодших дітей, догляд за тваринами і виконання низки інших посильних домашніх обов’язків. Діти стають відповідальними також за свою соціальну поведінку, і їх суворіше карають за порушення її норм. Дитина приспівувалася до груп ровесників, брала участь у рольових іграх, причому відбувалася сегрегація таких груп за статтю. Від дітей очікували також виявлення сором’язливості, і наголошувалася необхідність статевої диференціації у спілкуванні. Це ще одне свідчення того, що у минулому дитинство було коротшим, ніж зараз, і діти набагато швидше долучалися до життя дорослих. У ситуації, коли кожна пара рук була на рахунок, а кожен, хто не міг працювати, був тягарем для родини, не дивно, що дитинство було максимально коротким, і вже кількарічні діти працювали вдома, у господарстві, на полі.

Досягнувши 5–7-річного віку, син потрапляв під більший вплив чоловіка, який готував його до виконання функцій годувальника сім’ї та її голови, а відтак хлопчик переважно долучався до чоловічих видів діяльності. Доньок же з цього періоду матері залучали до жіночої праці, виховуючи в них риси та господарську поведінку (а разом із тим – і соціально-гендерні ролі), традиційно притаманні для української жінки.

У землеробських областях хлопчиків 5–7 років називали “пахолками” (паорками), “бороноволоками”, “навошиками”, “погоничами” [1; 5]. Вони допомагали орати, боронувати (у цих видах робіт вони, зазвичай, керували кіньми), сіяти, молотити, косити, ставили віхи (тички) між засіяними ділянками, вивозили гній на поля.

Дівочі трудові назви у 5–7 років – “нянька”, “пестунка” [5, с. 91]. І хлопчики, і дівчатка зазвичай із 6 років пасли домашніх телят, овець, гусей, свиней.

Щодо подальшої вікової градації східнослов’янської дитини пропонуємо виокремити віковий період із 7 до 14 років – підлітковий або отроцький, що був безпосередньо пов’язаний із включенням дітей в активне соціально-господарське життя сім’ї, родини, сільської громади в цілому. Саме аналізу вікової групи дітей від 7 до 14 років присвячено значну кількість першоджерельного етнографічного матеріалу XIX – першої чверті XX ст., що стосується передусім механізмів дорослішання, розподілу та закріплення відповідних соціальних ролей і функцій.

Важливість семирічного віку у житті дитини, яка вже почала готуватися до дорослого життя, засвідчує цикл усної народної творчості – казок, героєм яких був “семилітка”. Герой-семиліток вирушає на подвиги – чи то з власної волі, чи то під впливом якоїсь біди, яка насувається на рідну землю і який не можуть дати ради старші, досвідчені воїни, наприклад, старші брати або батьки героя.

Взагалі число 7 у східнослов’янських народів позначало найповнішу міру величини, що засвідчують прислів’я: “Семеро одного не чекають”, “Сім раз одмірай – один відріж” тощо [5, с. 99–100]. Звідси й образи мужнього, мудрого, сильного героя-семилітки і мудрої дівки-семилітки. Цим же підкреслюється і значущість семирічного віку в житті дитини.

Фактично саме з цього віку ми можемо говорити про початок активної трудової соціалізації дітей. Це й не випадково, бо саме у процесі праці дитина в традиційних суспільствах оволодівала необхідними формами соціальної взаємодії та трудовими навичками. У цей період процес соціалізації був найбільш інтенсивним і змістовно наповненим: індивід опановував засадничі культурні цінності, соціальні норми та моделі поведінки. З 7-літнього віку починався другий етап у господарському житті дитини – вона ставала дедалі активнішим помічником своїх батьків, а відтак – і соціально значущою особою в сім'ї, а згодом і в громаді.

Із 14 років розпочинався третій період життя східнослов'янської дитини. У цей час у соціалізаційних установках черговий раз фіксувалася традиційність і незмінність статевовікового принципу розподілу основних господарських обов'язків та функцій, визначався характер подальшого процесу інкорпорації хлопців і дівчат в активне селянське життя вже в якості самостійних господарів і майбутніх подружніх пар, затверджувалися відповідні соціально-гендерні ролі й остаточно оформлювалися набуті попередньо професійні уміння та навички.

Цей період був пов'язаний, передусім, зі вступом до форми дошлюбного спілкування – молодіжної громади, до якої вступали з 14 до 18 років. “Дівування” та “парубкування” означало для молоді початок переходу до нової соціально-вікової категорії, нового в якісному відношенні соціального статусу в сільській локальній спільноті.

Варто, однак, зауважити, що категорія сільської молоді дівчат і парубків була неоднорідною за своїм складом, оскільки в її межах об'єднувалися дві підгрупи – “переддівок” і “підпарубків” та “дівок” і “парубків”, які вже досягли шлюбного віку і мали право одружуватися [6].

У віці 14 років підлітки починали гуртуватися в окремі громади, сформовані за статевовіковим принципом, прагнучи у всьому наслідувати молодь старшого віку. Такі підпарубоцькі та піддівочі громади влаштували спільні зібрання й ігри, ходили на вечорниці (вечурки), робили складчину для організації спільної вечері тощо.

Вже починаючи з 15–16-річного віку дівчину називали “відданицею”, “невістою”, “на віддані”, актуалізуючи одну з головних соціалізаційних установок цього віку – реалізацію репродуктивної функції шляхом одруження та створення власної сім'ї [6, с. 485].

У свою чергу, хлопця з 15–16 років починали називати “парубок”, “косар”, “легінь” [6, с. 486], фіксуючи тим самим якісну зміну статусних характеристик останнього, готовність його до одруження.

Отже, на основі аналізу етнографічних джерел XIX – першої чверті XX ст., в східнослов'янській народній педагогіці виокремлюємо три періоди в житті дитини: перший період життя дитини – від 1 до 7 років – був важливою та необхідною ланкою в процесі її подальшої соціалізації та повноцінного включення в сільський соціум і пов'язаний із програмуванням майбутньої господарської діяльності дитини. Другий період – із 7 до 14 років – період активної трудової соціалізації дітей і статевої диференціації у спілкуванні. Третій період – із 14 до 18 років – пов'язаний зі вступом до форми дошлюбного спілкування – молодіжної громади.

Використана література:

1. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський // Матеріали до українсько-руської етнології. – Т. IX. – Львів, 1907. – 144 с.
2. Кравченко В. Етнографічні матеріали. Зібрані Василем Кравченком / В. Кравченко. – Житомир : Робітник, 1902–1907, Б. Р. – Т. I. Пісні, хрестини та весілля. – 200 с.
3. Малинка А. Родины и хрестины (Материал собран в м. Мрине, Нежинского уезда) / А. Малинка // Киевская старовина. – 1898. – № 5. – Т. XI. – С. 254–286.
4. Лепкий Д. Селянська дитина / Д. Лепкий // Библиотека для русской молодежи под ред. Юлиана Насальского. – Коломия, 1907. – Вып. 25. – Т. 39. – 138 с.
5. Онищук А. Родины і хрестини та дитина до 6-го року життя / А. Онищук // Матеріали до української етнології. – Львів : Наукове т-во ім. Т. Шевченка, 1912. – Т. 15. – С. 90–113.
6. Сумцов М. Парубоцькі братства / М. Сумцов // Киевская Старина. – 1890. – Кн. VI. – С. 482–493.

References:

1. Hrushevskiy M. Dytna v zvychaiakh i viruvanniakh ukrainiskoho narodu. Materialy do ukrainko-ruskoi etnologii [Child in Ukrainian customs and beliefs]. T. IX. Lviv, 1907. 144 s.
2. Kravchenko V. Etnohrafichni materialy. Zibrani Vasylem Kravchenkom [Ethnographic materials. Collected by Vasyl Kravchenko]. Zhytomyr: Robitnyk, 1902–1907, B. R. T. I. Pisni, khrestyny ta vesillia. 200 s.
3. Malinka A. Rodiny i khrestyny (Material sobran v m. Mrine, Nezhynskogo uезда) [Birth and christening (The material collected in the city of Mrin, Nezhynskii district)]. Kievskaya starovina. 1898. № 5. T. XI. S. 254–286.
4. Lepkiy D. Selyanska ditina [Peasant child]. Biblioteka dlya russkoy molodezhi pod red. Yuliana Nasalskogo. Kolomiya, 1907. Vip. 25. T. 39.
5. Onyshchuk A. Rodyny i khrestyny ta dytna do 6-ho roku zhyttia [Birth and christening and child to the 6th year of age]. Materialy do ukrainko etnologii. Lviv: Naukove t-vo im. T. Shevchenka, 1912. T. 15. S. 90–113.
6. Sumtsov M. Parubotski bratstva [Young men's brotherhoods] Kievskaya starovina. 1890. Kn. VI. S. 492–493.

Окольнича Т. В. Возрастные периоды в жизни детей восточных славян в этнографических исследованиях XIX – первой четверти XX вв.

Восточные славяне были талантливыми воспитателями. Воспитательные моменты проявлялись в действиях, которые сопровождали ребенка всю его жизнь.

В статье на основе анализа этнографических источников XIX – первой четверти XX вв. характеризуются особенности трех периодов жизни восточнославянского ребенка. Первый период жизни – от 1 до 7 лет – был важным звеном в процессе социализации ребенка, полноценного вливания его в сельский социум. Основными способами воспитания и социализации ребенка в этот период его жизни были общение матери с ребенком и колыбельная песня. Уход за маленькими детьми в восточнославянских семьях часто поручали старшим детям или же бабушкам-дедушкам. С трех лет к процессу социализации активно привлекалась группа детей. Второй период – с 7 до 14 лет – период активной трудовой социализации детей, происходит половая дифференциация в общении. Третий период – с 14 до 18 лет – обозначался инкорпорацией парней и девушек в активную сельскую жизнь как самостоятельных хозяев и будущих супружеских пар.

Автором проанализированы возрастные названия восточнославянских детей в каждом периоде их жизни.

Ключевые слова: возрастные периоды, возрастные названия детей, восточнославянский ребенок, этнографические исследования XIX – первой четверти XX вв., народная педагогика, трудовая социализация, маленький ребенок, подросток, парубок, дівка.

Okolnycha T. V. Age periods of life of the Eastern Slavs' children in ethnographic studies of the 19th – first quarter of the 20th centuries

In rituals our ancestors found themselves being talented educators. Educational aspects were not detached, they were implemented in actions. The ceremonial actions accompanied a child for life.

In the article the author, on the basis of ethnographic sources of 19th - first quarter of 20th century analysis, has characterized features of three periods of the East Slavic child's life. The first period of life – from one to 7 years was an important and necessary link in the process of further socialization of the child and its full inclusion into the rural society, associated with the programming of future economic activities. The main means of upbringing and socialization of the child during this period of life were communication between mother and child and a lullaby song. Caring for kids in Eastern Slavic families was often entrusted to elder children, or grandparents. The second period – from 7 to 14 years – is the period of active labor socialization of children, there occurs gender differentiation in communication. The third period from 14 to 18 years was determined by further incorporation of boys and girls into active peasant life as independent hosts and future married couples.

The author has revealed age names of the Eastern Slavic child in every period of its life. In the paper it has been noted that back in the past the childhood was shorter than in the present, and children were much more likely to be involved into adult life.

Key words: age periods, child age names, Eastern Slavs' child, ethnographic research of the 19th – first quarter of the 20th century, native pedagogy, labor socialization, small child, teenager, young man, young woman.

УДК 373.3/5.048

Олешко П. С.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкрито особливості формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти. Відзначається, що професійна компетентність керівника в сучасній освіті є зумовлюючим фактором забезпечення якості освіти в Україні; зміна змісту, принципів, напрямів, завдань і засобів освіти визначають зміну напрямів професійної діяльності і структури управлінської компетентності керівника освітнього закладу. Показано, що професійна компетентність керівника структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності, визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій; вона інтегрує знання, практичні вміння, навички, професійно-особистісні цінності і якості, які забезпечують кваліфіковане управління навчальним закладом.

Ключові слова: інноваційне освітнє середовище, керівник закладу освіти, менеджмент, післядипломна освіта, професійна компетентність, управління освітою.

Поступ до суспільства знань, глобалізація сучасного світу, інтеграція в європейський і світовий освітній простір окреслюють нові вимоги до учасників навчально-виховного процесу в умовах змін. Розбудова системи освіти України неможлива без ґрунтовної підготовки керівника сучасного закладу освіти як професіонала, який здатен створити комфортні умови та високу результативність життєдіяльності навчальної установи.

Сьогодні система освіти зазнає значних змін, пов'язаних із внесенням коректив у цілі, завдання та зміст освітнього процесу. Але зміни у навчальних закладах, в першу чергу, залежать від розвитку спеціалістів, які б могли втілювати в практичну діяльність сучасні освітні технології, найкращі результати педагогічних досліджень. За цих умов перед національною системою освіти постала необхідність значного підвищення професійної компетентності педагогів.

Питання формування професійної компетентності керівника навчального закладу у системі післядипломної освіти сьогодні є надзвичайно актуальним, адже розвиток освіти в умовах децентралізації, посилення тенденцій демократизації вимагає технологізації управлінської діяльності, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів.

Аналіз наукової літератури з проблеми свідчить, що сучасні тенденції управління освітою досліджуються різними вченими в напрямі децентралізації, гнучкості, підвищення управлінської культури керівників навчальних закладів. Значної уваги набула тенденція щодо розвитку принципу доцільності і критеріальності управління; посилення природних процесів самоорганізації і саморегуляції управління навчальними закладами.

Проблематику управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях закордонних вчених – М. Армстронга, В. Вертера, А. Віланда, Д. Гоулмана, Р. Міллса, Л. Спенсера, С. Холліфорда, В. Байденка, І. Зимньої, Г. Селевка, А. Субетто, А. Хуторського.

Серед наукових здобутків вітчизняних науковців, присвячених формуванню професійної компетентності, виділимо праці Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, В. Маслова, Н. Ничкало, І. Підласого та ін.

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що ефективність формування професійної компетентності керівника навчального закладу залежить від рівня відповідної підготовки педагогів в умовах інноваційного середовища післядипломної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні аспектів формування професійної компетентності керівника навчального закладу в умовах освітнього середовища післядипломної освіти.

Забезпечення якості освіти неможливе без якісних людських ресурсів, зокрема управлінських працівників – керівників навчальних закладів, які безпосередньо здійснюють управління процесом формування майбутньої особистості громадянина України. Інтуїтивне управління сучасним навчальним закладом може призвести до хибного і неефективного шляху розвитку освітньої установи, і питання забезпечення якості освіти матиме декларативний характер. Високий рівень інтелекту, ерудованість, наукова і політична поінформованість не дають сучасному керівникові можливості повною мірою здійснювати управлінські функції. Не завжди і самоосвіта забезпечує набуття спеціальних знань і вмінь із проблем управління.

Професійна компетентність керівника навчального закладу в сучасній освіті є зумовлюючим фактором забезпечення якості освіти в Україні. Зміна змісту, принципів, напрямів, завдань і засобів освіти визначають зміну напрямів професійної діяльності і структури змісту управлінської професійної компетентності керівника освітнього закладу. Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю та передбачає: усвідомлення потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій щодо цієї діяльності; мотивів діяльності; оцінку професійно важливих якостей; регулювання на цій основі свого професійного становлення. За своєю сутністю і структурою професійна компетентність керівника навчального закладу включає складові компоненти, тісно пов'язані з основними структурними елементами управлінського процесу (мотиви, знання, уміння, звички й особистісні якості) [1; 3; 5].

Сьогодні виділяється і методологічна компетентність керівника, що орієнтує його у виборі підходів до пізнання, управління, діяльності освітнього закладу. Об'єктами методологічного аналізу керівника є: проблема влади в системі освіти; проблема цілепокладання; стратегічний розвиток навчального закладу; створення цілісної демократичної системи; взаємозв'язок із державними і регіональними програмами; розвиток інтелектуального, духовного, професійного потенціалу педагогічних кадрів; індивідуалізація освітніх маршрутів педагогів; утілення педагогічної майстерності і професійної компетентності педагогів у методично осмисленій моделі школи.

Професійна компетентність фахівця, підкреслює Т. Г. Браже, визначається не тільки професійними базовими (науковими) знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємин із людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [1, с. 17].

Виходячи з цього, у структурі професійної компетентності керівника навчального закладу в кожному з основних компонентів представлені дві групи утворень: а) пов'язані з власне "реальним" управлінським процесом; б) пов'язані із самовдосконаленням керівника і, відповідно, з можливим удосконаленням управлінського процесу в майбутньому [5, с. 35]. Відповідно, професійна компетентність керівника навчального закладу розглядається як цілісна структура у єдності всіх її елементів.

Таким чином, професійна компетентність передбачає, що керівник навчального закладу має визначений набір управлінських рішень, алгоритмів вирішення типових задач, який може використовувати за необхідності. Компетентність, будучи інтегральною професійною якістю керівника, сплавом його досвіду, знань, умінь і навичок, може служити показником як готовності до керівної роботи, так і здатності приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Функціональні обов'язки керівника навчального закладу містять декілька структурних компонентів. Проаналізувавши погляди різних вчених на структуру функціональних обов'язків, спостерігаючи за роботою керівників закладів освіти, ми дійшли висновку, що професійна компетентність керівника освітнього закладу має декілька суттєвих компонентів [2–4]:

– теоретико-методологічний (знання і вміння з основ педагогіки, з основ менеджменту, нормативно-законодавчі знання тощо);

- діяльнісний (вміння та практичні навички із застосування знань);
- особистісний (психологічні особливості, моральні якості особистості керівника).

Жоден із цих компонентів не може розглядатися окремо, оскільки вони тісно взаємопов'язані між собою, взаємозалежні і часто впливають на розвиток один одного.

В умовах розбудови нової української школи ефективне управління як засіб забезпечення спільної діяльності педагогічного колективу можливе на основі постійного вдосконалення, наповнення новим змістом традиційних компетентностей директора школи та водночас розуміння, сприйняття та здобуття нових компетенцій. Серед них у переліку навичок, необхідних для лідера нової генерації, експертна спільнота на міжнародному форумі в Давосі (2016 р.) назвала емоційний інтелект [4, с. 21]. Дослідження Гарвардського університету свідчать, що успішність управлінської діяльності керівників лише на 15 % визначається технічними навичками, знаннями, інтелектуальними здібностями, а на 85 % – емоційною компетентністю [2, с. 106].

Підвищення кваліфікації педагогів є цілеспрямованим, спеціально організованим процесом систематичного оновлення професійної компетентності працівників освіти, зумовленого динамікою розвитку суспільства, освіти та потребами, що випливають із особистого досвіду і специфіки діяльності педагога. Система неперервного підвищення кваліфікації педагогів забезпечує постійне збагачення працівників освіти надбаннями культури, науки й інноваційних технологій шляхом колективних та індивідуальних форм оволодіння знаннями, стимулює динаміку їхнього педагогічного мислення [6, с. 9; 7, с. 11].

Головною метою діяльності Інституту післядипломної педагогічної освіти є наукове та методичне забезпечення закладів освіти, підвищення кваліфікації керівних кадрів і педагогічних працівників, здійснення на базі загальноосвітніх навчальних закладів теоретичних і прикладних досліджень та їх упровадження в практику освітньої системи. Ключовим питанням поліпшення якості освіти є сприяння формуванню професійної компетентності керівників навчальних закладів, вирішення якого значною мірою реалізується системою післядипломної педагогічної освіти.

Розвиток демократичних засад в освіті висуває високі вимоги до особистості керівника як головного організатора і вихователя педагогічного колективу. Він повинен не лише володіти глибокими знаннями і досвідом управлінської діяльності, але і вміти працювати з людьми, вести їх за собою, стимулювати творчість та ініціативу, новаторство, оволодіти культурою спілкування, стимулювати підвищення рівня відповідальності педагогічних кадрів за результати своєї роботи.

Час вимагає створення особливого інноваційного середовища післядипломної педагогічної освіти та пошуку нових форм співпраці з педагогами. Адже тільки в умовах інноваційного середовища можливо сформувати вчителя – дослідника та новатора.

Водночас усвідомлюємо, що формування педагога-новатора, реалізатора якісних змін в освіті є викликом для системи післядипломної педагогічної освіти, критерієм ефективності її діяльності.

Можливо визначити основні напрями формування педагога-новатора:

- забезпечення максимальної практичної спрямованості науково-методичних заходів та оновлення змісту занять на курсах підвищення кваліфікації з метою надання учителю ефективних інструментів, технологій, методів для реалізації компетентнісного підходу;
- психологізація змісту навчання, що передбачає формування проактивної позиції педагога, розвитку його емоційної компетентності;
- залучення ресурсу авторських лабораторій учителів-новаторів;
- налагодження партнерських стосунків із зарубіжними установами системи післядипломної освіти, громадськими організаціями.

В умовах формування нового адміністративно-територіального устрою та децентралізації управління освітою виникають певні перестороги щодо науково-методичного супроводу становлення педагога нової формації в регіонах області. Сучасний педагог потребує дієвого партнерства, якісного модераторства, ефективного управління та патронажу процесу саморозвитку і самовдосконалення.

Нині мережа методичної служби області включає в себе методичні кабінети різного статусу: методичний кабінет, що є юридичною особою, методичні кабінети / центри, які є структурними підрозділами відділів (управлінь) освіти або входять до їх складу. У перспективі новий Закон “Про освіту” передбачає цілий спектр інноваційних механізмів, що визначатимуть форми і зміст методичного супроводу професіоналізації педагогів: від добровільної зовнішньої сертифікації вчителів до гнучкої системи підвищення кваліфікації вчителів, закріплення академічної, організаційної, кадрової та фінансової автономії навчального закладу.

Сьогодні Інститутом ведеться постійний діалог із питань налагодження методичної роботи в освітньому просторі ОТГ у перехідний період у форматі як планових заходів, так і індивідуальних консультацій, координуванні планування роботи. Інститут залишається відкритою інституцією, яка забезпечуватиме співпрацю з усіма структурами методичної служби області в усіх важливих питаннях.

Співпраця Волинського ІППО з методичними службами охоплює:

- підвищення кваліфікації педагогів;
- інформування та конкретизацію директив МОН України й обласного управління;
- проведення ЗНО, моніторингових досліджень, вивчення рівня окремих показників якості освіти на замовлення;

- проведення та методичний супровід масових регулярних заходів МОН України (Всеукраїнські предметні олімпіади та конкурси школярів, Всеукраїнський конкурс “Учитель року” тощо);
- апробацію програм, підручників за пропозицією МОН України;
- розробку й експертизу авторських програм, методичних розробок, навчально-методичних посібників освітян навчальних закладів області;
- науковий супровід і наукове консультування інноваційної діяльності;
- координацію та реалізацію актуальних освітніх проектів всеукраїнського та міжнародного рівнів.

У пріоритеті питання формування особистості директора опорного навчального закладу як сучасного менеджера, лідера освіти. Адже на території області планується утворити близько трьох десятків опорних шкіл і частину закладів реорганізувати у філії.

За рішенням вченої ради Інституту вже апробує новий формат такої підготовки керівників шляхом реалізації регіонального освітнього проекту “Лідер освітніх інновацій”. Навчання здійснюється за 4 змістовими модулями: “Управління змінами”, “Ефективний самоменеджмент”, “Лідерство і управління мотивацією команди”, “Управління проектом”. Особливості реалізації програми проекту полягають у його кредитно-модульному форматі; аудиторні заняття відбуваються на базі ВІППО по 2 дні протягом 3 місяців у формі тренінгу. Самостійна робота між сесіями ведеться на робочому місці керівника навчального закладу з використанням дистанційних технологій навчання на платформі дистанційного навчання Волинського ІППО.

Надалі своє завдання бачимо у безпосередній співпраці опорних навчальних закладів та Інституту через спільну інноваційну діяльність, керівництво дослідно-експериментальною роботою, проведення тематичних науково-методичних заходів із чітко визначеною цільовою аудиторією.

Волинський ІППО має досвід і ресурс для забезпечення науково-методичного супроводу інновацій з урахуванням умов соціокультурного й освітнього простору Волині. Пріоритетними питаннями науково-методичного супроводу є:

- побудова інноваційного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти області;
- модернізація змісту підвищення кваліфікації педагогів;
- забезпечення інноваційного розвитку освітніх установ;
- створення мережевої взаємодії з РМК (ММК) за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- реалізація міжнародних освітніх проектів і програм;
- інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього простору регіону;
- використання ІТ-засобів та ІТ-сервісів у сфері освіти.

Результати соціологічних досліджень, проведених лабораторією соціології та розвитку освіти Волинського ІППО, свідчать про те, що серед результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації у ВІППО слухачі називають збагачення знань із предметів, що викладають (80,2 %), осучаснення педагогічних поглядів (74,6 %), особистісне зростання (71,2 %) тощо (див. рис. 1).

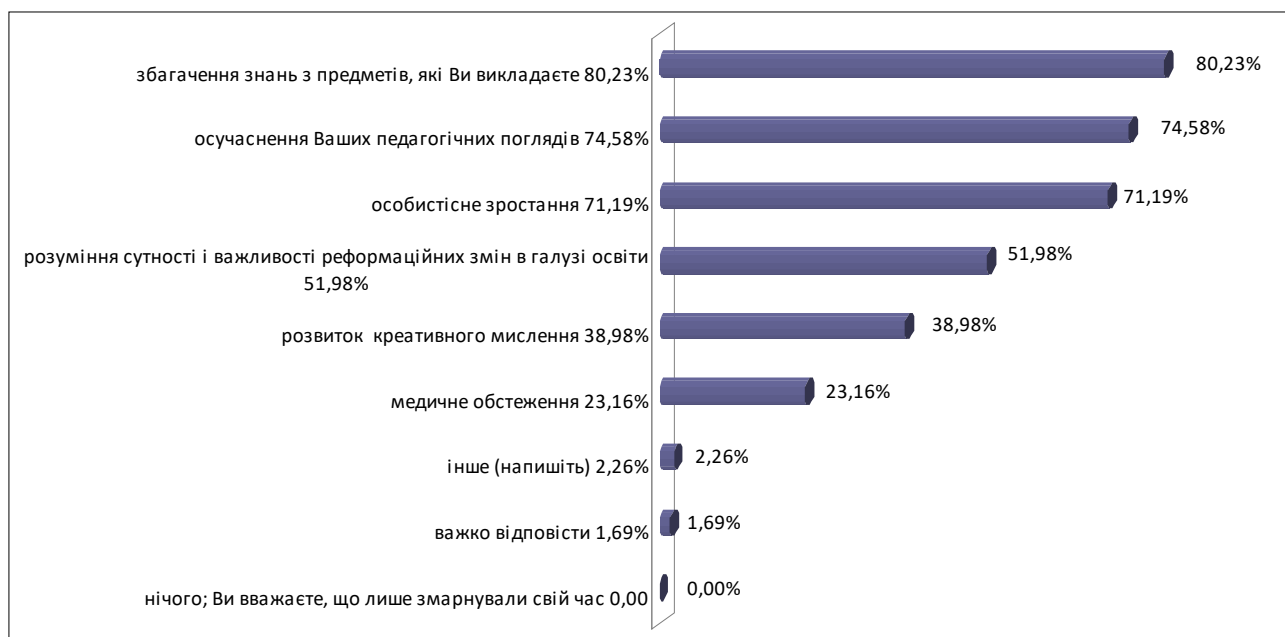


Рис. 1. Результати навчання слухачів на курсах підвищення кваліфікації

Оцінюючи роботу педагогів, представники адміністрацій навчальних закладів виявляють справедливий, обґрунтований підхід, що фіксують 91,4 % респондентів. Ставлення представників адміністрації до вчителів

характеризується як доброзичливе (96,3 % респондентів). Опитані вчителі (85,4 %) вважають, що їх досягнення й успіхи помічаються адміністрацією та педагогами школи. Однак кожному п'ятому респондентові бракує підтримки і допомоги з боку керівників школи.

Соціологічне дослідження, проведене протягом 2016 р. у трьох районах Волинської області (Іваничівський, Ківерцівський, Шацький) і місті Володимирі-Волинському (за квотною вибіркою опитано 558 вчителів), засвідчує, що рівень задоволеності роботою демонструють педагоги, котрі відчують доброзичливе ставлення до себе з боку адміністрації школи (90,5 % респондентів), досягнення та успіхи яких помічаються адміністрацією і педагогами школи (82,5 %), котрих влаштовує психологічний клімат навчальних закладів (83,5 %). Як справедливу, характеризують оцінку їх роботи з боку адміністрації 87,7 % опитаних (рис. 2).



Рис. 2. Чинники задоволеності вчителів своєю роботою

Водночас аналіз опитування вчителів показує, що адміністрації шкіл забезпечують, на думку 90 % опитаних педагогів, раціональне використання їх робочого часу. Респондентів влаштовує розклад занять (90,3 %), вони задоволені своїм навчальним навантаженням (83 %). Новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментування (92,2 % респондентів), організація роботи в школі (89 %), зростаюча відповідальність (86,3 %), постійна увага керівників навчальних закладів до професійного зростання педагогів (85,5 %) та приклад і вплив керівників (83,7 %) є стимулюючими чинниками до навчання, розвитку і саморозвитку опитаних вчителів.

Аналіз оцінок респондентами сучасної практики управління засвідчує, що директори навчальних закладів стимулюють ініціативність вчителів у пошуку нових форм і методів навчання (84,8 %), усіляко підтримують прагнення вчителя до професійного розвитку, створюють умови для його подальшого навчання (89,9 %). Саме така діяльність керівників найбільше сприяє самореалізації та прагненню до розвитку 73 % опитаних педагогів.

Виходячи із результатів досліджень, можна стверджувати, що професійна компетентність керівника навчального закладу є фактором опосередкованого і безпосереднього впливу на особистість підлеглих. Тобто вміння, навички, знання й особистісні якості керівника освітньої організації впливають на діяльність підлеглих, створюють умови для розвитку або, навпаки, гальмують його, сприяють або перешкоджають (гальмують) соціальному комфорту, самовираженню, зростанню працівників.

Попри те, що Інститут і надалі буде працювати над удосконаленням форм підвищення кваліфікації педагогів, педагогічна громадськість повинна зрозуміти, що результат залежить насамперед від усвідомлення кожним педагогом, керівником навчального закладу важливості навчання впродовж життя.

Основою для успішного розвитку навчального закладу є розуміння сутності змін. Аналіз навчального закладу ґрунтується на уявленні його як особливої соціальної організації, складної відкритої системи. Навчальний заклад формується суспільством і покликаний виконувати соціально визначені цілі та завдання, не може здійснювати свою діяльність без фінансування, не може не реагувати на зовнішню ситуацію (економіка, політика, культура), не є єдиним фактором якості навчання та виховання школярів. У свою чергу, навчальний заклад як соціально-педагогічна система впливає на освітню політику та суспільство в цілому. Завдання управління полягає в тому, щоб спроектувати та підтримувати таке середовище, в якому люди під час діяльності мотивовані працювати ефективно в напрямі спільних цілей.

Тут постає необхідність формувати та розвивати у керівника закладу освіти здатність до прогресивних перетворень і вміння керувати цими перетвореннями, бачити стратегію розвитку освітньої організації. Перетворення в освітній установі починаються, зазвичай, як поодинокі, локальні, окремі, не пов'язані між собою. Це ж стосується і педагогічної творчості окремих педагогів. Згодом перетворення охоплюють певні навчальні блоки, напрями діяльності, групи педагогів або в цілому всю навчально-виховну систему.

Керівник навчального закладу має усвідомити, що активна участь в реалізації управлінських нововведень є невід'ємною частиною професійного й особистісного саморозвитку. Система управління навчальними установами базується на поєднанні загальних принципів соціального управління та специфіки функціонування конкретного закладу.

Таким чином, керівник навчального закладу повинен володіти конструктивним мисленням, організувати і здійснювати свою діяльність як комплексну дію менеджера освітньої системи. Менеджер освітньої установи постає як організатор діяльності. Він є лідером, який приймає рішення щодо засобів, використання ресурсів, розподілу обов'язків у колективі для досягнення спільних цілей діяльності. Професійна компетентність керівника, стиль управління, культура управління визначають рівень життєдіяльності навчального закладу.

Висновки. Важливі завдання сьогодні покладаються на керівника навчального закладу, який безпосередньо несе відповідальність за якість навчально-виховного процесу, функціонування соціально-педагогічної системи закладу освіти. Професійна компетентність керівника навчального закладу структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності та визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій із досягнення цільових настанов. Професійна компетентність інтегрує теоретичні знання, практичні вміння, навички, професійно-особистісні цінності і якості, які забезпечують кваліфіковане управління навчальним закладом. Вона репрезентує прагнення і здатність керівника реалізувати свій потенціал у творчій професійній діяльності, усвідомити соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності та постійну потребу її вдосконалення.

Використана література:

1. Браже Т. Г. Современная атестация учителей: цели и тенденции / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 69–73.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2012. – 301 с.
3. Сльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Сльнікова. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. Калініна Л. Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін / Л. Калініна // Директор школи. – 2017. – Січень. – С. 12–21.
5. Карамушка Л. М. Психологія управління / Л. М. Карамушка. – Київ : Міленіум, 2003. – 344 с.
6. Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2017. – № 1. – С. 3–11.
7. Сорочан Т. Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – № 2. – С. 9–12.

References:

1. Brazhe T. H. Sovremennaya atestatsiya uchytel'ei: tsely i tendentsyy // Pedagogika. – 1995. – № 3. – S. 69–73.
2. Houlman D., Boiatsys R., Makky E. Emotsyonalnoe lyderstvo: Iskusstvo upravleniya lyudmy na osnove emotsyonalnoho intellekta. – M.: Alpyna Byznes Buks, 2012. – 301 s.
3. Ielnikova H. V. Upravlinska kompetentnist. – Kyiv : Red. zahalnoped. haz., 2005. – 128 s.
4. Kalinina L. Upravlinnia Novoiu ukrainskoiu shkoloiu. Porivnialna kharakterystyka kontseptualnykh zmin // Dyrektor shkoly. – 2017. – Sichen. – S. 12–21.
5. Karamushka L. M. Psykholohiia upravlinnia. – Kyiv : Milenium, 2003. – 344 s.
6. Oliinyk V. Vidkryta pisladyplomna pedahohichna osvita: stan ta perspektyvy rozvytku. // Pisladyplomna osvita v Ukraini. – 2017. – № 1. – S. 3–11.
7. Sorochan T. Pisladyplomna pedahohichna osvita: mozhlyvi vidpovidi na vyklyky modernizatsii // Pisladyplomna osvita v Ukraini. – 2015. – № 2. – S. 9–12.

Олешко П. С. Формирование профессиональной компетентности руководителя учебного заведения в условиях инновационной образовательной среды

В статье раскрыты особенности формирования профессиональной компетентности руководителя учебного заведения в условиях инновационной образовательной среды последипломного образования. Отмечается, что профессиональная компетентность руководителя в современном образовании является обуславливающим фактором обеспечения качества образования в Украине; изменение содержания, принципов, направлений, задач и средств образования определяют изменение профессиональной деятельности и структуры управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения. Показано, что профессиональная компетентность руководителя структурно состоит из управленческих, педагогических, коммуникативных, диагностических и исследовательских компонентов деятельности, определяется уровнем сформированности профессиональных знаний и умений, степенью развития профессионально значимых личностных качеств, необходимых для реализации управленческих функций; она интегрирует знания, практические умения, навыки, личностные ценности и качества, обеспечивающие квалифицированное управление учебным заведением.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, руководитель учебного заведения, менеджмент, последипломное образование, профессиональная компетентность, управление образованием.

Oleshko P. S. Forming of professional competence of the head of the educational establishment in conditions of innovative educational environment

The article reveals the peculiarities of forming of professional competence of the head of the educational establishment in conditions of innovative educational environment of postgraduate education. It is noted that the professional competence of the head in modern education is a determining factor in ensuring the quality of education in Ukraine; changes in the content, principles, directions, tasks and means of education determine the change in the direction of professional activity and structure of managerial competence of the head of an educational institution. It is shown that the professional competence of the manager is structurally composed of managerial, pedagogical, communicative, diagnostic and research components of activity, determined by the level of formation of professional knowledge and skills, the degree of development of professionally meaningful personal qualities necessary for optimal management functions; it integrates knowledge, practical skills, skills, professional and personal values and qualities that provide skilled management of an educational institution.

Key words: innovative educational environment, educational establishment leader, management, post-graduate education, professional competence, educational management.

УДК 531(075)

Орду К. С.

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

У статті порушено проблему формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів сімейної медицини. З'ясовується її значення в професійному становленні студентів-медиків, розглядаються шляхи вдосконалення начального процесу з метою підвищення рівня інформаційно-комунікативної компетентності. Акцент зроблено на гуманітарному складнику профільної підготовки. Стверджується, що технологія формування інформаційно-комунікаційної компетентності базується на комбінуванні традиційних та інноваційних методів навчання. Зазначається, що технологія презентації є найрезультативнішою у підготовці майбутніх сімейних лікарів.

Ключові слова: інформаційна компетентність, комунікаційна компетентність, професійне навчання, фахова підготовка, методика викладання, інтерактивні методи навчання.

У зв'язку із розвитком галузі сімейної медицини актуальною є оптимізація системи викладання для студентів медичних закладів вищої освіти цього напрямку з метою підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх спеціалістів.

Мета статті – проаналізувати шляхи та методи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх сімейних лікарів під час викладання курсу фахової української мови.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх сімейних лікарів.

Інформаційне суспільство та процеси інтеграції освітньої системи України до європейської формують запит на дослідження компетентностей у різних професійних сферах. Тому в Україні з'являються наукові розвідки з означеної проблематики. Зокрема, широко представлені аспекти комунікаційної підготовки майбутніх педагогів: наприклад, І. В. Володько проаналізував особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності фахівців фізичного виховання і спорту [1]; Л. Дзюба-Шпурик досліджувала готовність учителів молодших класів до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями [2], а Г. М. Федорук – умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій [3]. Професійна комунікаційна компетентність іноземних студентів технічних ЗВО є предметом дисертаційного дослідження А. М. Приходько [4]. Також у працях українських науковців знайшла відображення потреба впровадження технологій комунікаційного розвитку в медичній сфері. Зокрема, О. Б. Наливайко в дисертаційному дослідженні розглянула проблему професійної культури майбутніх сімейних лікарів, де опосередковано висвітлює аспекти комунікаційної компетентності [5]. Найбільш близькою до започаткованого нами дослідження є робота Н. В. Лобач, присвячена формуванню інформаційно-аналітичної компетентності студентів-медиків [6].

У вітчизняному науковому просторі найбільш розповсюдженим є визначення інформаційно-комунікаційної компетентності, запропоноване О. М. Спіріним, згідно з якими інформаційно-комунікаційна компетентність – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [7]. Воно вписується і в понятійну систему нашого дослідження. Компетенціями, відповідно, вважатимемо складові частини компетентності, “характеристики спеціаліста, що базуються на єдності знань, професійного досвіду та поведінки відповідно до цілей і ситуацій” [цит. за 4, с. 14].

У статті пропонується розгляд формування інформаційно-комунікаційної компетентності у світлі мовної підготовки майбутніх лікарів сімейної практики. Насамперед окреслимо основні цілі навчання. Викладання української мови як фахової має сприяти освоєнню медичної та загальнонаукової термінології, що полягає у таких уміннях:

- працювати з науковою літературою,
- правильно оперувати термінами,
- чітко, зрозуміло та коректно подавати інформацію, описувати результати медичної практики в усній і письмовій формі,
- кваліфіковано відповідати на питання,
- уміти донести до україномовної аудиторії інформацію, отриману з іншомовних джерел, і навпаки.

Знання та навички з професійного мовлення неможливо переоцінити: неточність або помилка лікаря можуть призвести до серйозних наслідків. Крім того, від нинішньої студентської генерації залежить подальший розвиток української медичної термінології. У становленні сімейного лікаря профільні знання мови надзвичайно важливі, адже лікарі сімейної практики як спеціалісти широкого профілю мають орієнтуватися у різних аспектах здоров'я людини та різних галузях медичної науки. А це передбачає наявність надійного мовного підґрунтя.

Обмін досвідом із колегами, спілкування з пацієнтами та їхніми родичами вимагають від лікаря інформаційно-комунікаційної компетентності, яка не зводиться лише до вміння послуговуватися медичною термінологією. Для вдалого спілкування має значення загальний рівень мовної культури. Отже, поглиблення знань з української мови, підвищення грамотності, вироблення комунікаційних навичок – невід'ємні складові частини підготовки майбутніх медиків. Культура мовлення передбачає розуміння стилів сучасної української мови, вміння правильно вибирати мовні засоби відповідно до ситуації мовлення. Тому в програмі підготовки передбачені практичні заняття зі стилістики. Ефективними у плані вироблення мовленнєвих навичок є інтерактивні форми роботи, зокрема моделювання комунікаційних ситуацій і їх обговорення.

Мовний портрет лікаря – це частина його професійного іміджу, одна з важливих передумов довіри до нього. Вислухати, зрозуміти, дати адекватну відповідь і пораду, проявити співчуття, правильно налаштувати людину (адже від емоційно-психологічного стану також залежить успіх у лікуванні) – така місія лікаря. Без здатності до емпатії виконати її проблематично. Під час викладання української мови в медичних ЗВО не варто нехтувати виховним потенціалом слова. Через тексти з духовним потенціалом відбувається актуалізація загальнолюдських гуманістичних принципів і залучення майбутніх медиків до цінностей, притаманних українській культурі.

Таким чином, формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності сприяє загальномова підготовка, інтегрована до системи професійних і суспільно-гуманітарних дисциплін. Важливість професійного контексту в навчанні, процес якого ґрунтується на активній діяльності студента, вичерпно аргументований у знаково-контекстній теорії А. А. Вербицького [8].

Гуманітарна складова частина професійної підготовки, реалізована викладачами відповідних предметів, має важливе значення для оформлення кожного з них. Нині загальноновизнано, що результативність навчання у ЗВО досягається не стільки завдяки майстерному теоретичному обґрунтуванню викладача, скільки завдяки його таланту конструктивно та творчо організувати процес здобуття знань і навичок, в основу якого покладена робота самих студентів. Це активізує їхній інтелектуальний потенціал, сприяє виробленню індивідуального механізму пошуку й обробки інформації, виховує самостійність у прийнятті рішень, позитивно впливає на рівень засвоєння знань і навичок. Означені складові частини пізнавальної діяльності студентів украй важливі для виховання комунікаційних здібностей. Адже інформаційно-комунікаційна компетентність сімейного лікаря – це не лише обізнаність із медичних, соціально-психологічних і мовних питань, а насамперед віртуозне комплексне застосування її в конкретній ситуації, це своєрідна внутрішня мобільність до реалій професійного життя. Тому серед видів навчальної діяльності робиться наголос на практичних заняттях, на яких такі “пасивні” методи, як пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда комбінуються із самостійною та колективною роботою студентів-медиків.

Практика викладання доводить ефективність інтерактивних методів у розвитку комунікаційних навичок. На заняттях із фахової української мови успішно апробоване моделювання стандартних і нестандартних комунікаційних ситуацій, пов'язаних із лікарською діяльністю, а також дискусії з медико-етичної проблематики, провідну роль у підготовці та реалізації яких відіграють студенти. За викладачем лишається організаційно-кураторська й оцінювальна функції. Подібні заняття дозволяють досягти таких цілей:

- занурюють майбутніх лікарів сімейної практики у професійний контекст;
- “вмикають” такі методи наукового пізнання, як аналіз – синтез, індукція – дедукція, порівняння, абстрагування, узагальнення;
- сприяють подоланню мисленнєво-мовленнєвої скутості;
- дають досвід, готують до участі у публічних обговореннях і приватних бесідах;
- формують впевненість у собі;
- пробуджують ініціативність. Зазвичай у повсякденному житті вона гальмується острахом зробити неправильний вибір, отримати некоректну оцінку, в інтерактивній діяльності такі “стримувачі” відсутні: кожна думка, кожна пропозиція важлива;

- вчать аргументовано, коректно та грамотно висловлюватися;
- практично закріплюють знання зі стилістики мови (зокрема функціонально-стильової диференціації мови), мовного етикету й основ риторики;
- актуалізують етичний потенціал особистості;
- виробляють уміння продуктивно розв'язувати конфліктні ситуації;
- одночасно формують індивідуальні навички та навички співпраці в колективі;
- для викладача це – можливість перевірити загальний рівень володіння мовою та скорегувати шляхи заповнення “мовних лакун”.

Обмін думками відбувається як у формі класичної дискусії, мета якої – пошук консенсусу між учасниками, вироблення спільних позицій, так і дебатів, що орієнтовані на переконання аудиторії. Залежно від мети проведення можна зупинити вибір на сучасних модифікаціях дискусійного методу, наприклад, перехресній дискусії (акцент на навиках критичного мислення) чи дискусії в стилі ток-шоу (акцент на вмінні висловлюватися змістовно й лаконічно).

Згідно з класифікацією інтерактивних технологій навчання О. І. Пометун і Л. В. Пироженко [8], існують такі види інтерактивних занять: парне навчання, фронтальне навчання, навчання у грі та навчання у дискусії. Усі вони можуть бути адаптованими для формування професійно-комунікаційних навичок у вищій школі. Інтерактивні методи дають можливість урізноманітнити процес навчання, а отже, підвищити рівень зацікавлення студентів. Також це можливість дещо змінити вектор освітньої діяльності: від традиційного “теорія – практика” до отримання знань у процесі практичної діяльності.

У сучасних методичних джерелах детально описано багато інтерактивних технологій. Майже всі вони придатні для підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності. Варіації таких технологій, як “акваріум”, “мікрофон”, “незакінчені речення”, “навчаючи – вчуся”, “обери позицію”, “зміни позицію” тощо, показали свою ефективність у професійній підготовці сімейних лікарів, адже вони включають усі складові частини підготовки: фахову, етичну, психологічну, мовну. Однією з найрезультативніших у цьому плані є технологія презентації: майбутній медик готує презентацію себе як фахівця, може бути групова презентація певного медичного проекту або установи (наприклад, приватної клініки). Цей вид інтерактивної роботи допускає формальне різноманіття: письмова, усна презентація, презентація з використанням комп'ютерно-інформаційних технологій.

Уміння розв'язувати гострі суперечності – теж вкрай цінна компетенція спеціаліста сімейної медицини. З метою відпрацювання таких навичок серед низки методів найбільш відповідним вважається метод Прес, який завдяки своїй структурі вчить пояснювати своє бачення проблеми, обґрунтовувати, наводити коректні приклади. Потрібно звертати увагу студентів на необхідність підкріплювати свою думку посиленнями на авторитетні джерела: наукові факти, статистичні дослідження, нормативні акти у сфері медицини. У майбутнього лікаря повинна затвердитися цінна звичка піддавати сумніву неаргументовану інформацію, яку не можна перевірити за допомогою наявних науково доведених фактів.

Інтерактивні методи можуть комбінуватися для досягнення більшої ефективності. Більше того, немає обмеженого, сталого переліку інтерактивних розробок. Відповідно до цілей навчання та характеру матеріалу, що вивчається, може створюватися будь-яка навчальна реальність, із будь-якою системою правил. Це простір для творчості викладача та, безперечно, студентів. Інформаційно-комунікаційна компетентність – це також уміння використовувати нові комп'ютерно-інформаційні технології, тому розробка і впровадження навчальних комп'ютерних програм і дистанційних форм допомоги студентові – теж у пріоритеті вдосконалення освітнього процесу.

Отже, одним з основних принципів викладання в межах курсу сучасної української мови є врахування міжпредметних зв'язків. Сенс у тому, щоб не лише дати студенту набір розрізнених знань, але й показати, як їх застосовувати у житті, зокрема у професійній діяльності. Водночас це механізм пробудження інтересу до активної роботи зі здобуття комунікаційних навичок. Така традиційна форма навчання, як написання реферату, має сенс, якщо його тема пов'язана зі спеціалізацією. Наприклад, пропонується проаналізувати певні мовні засоби власної курсової роботи. Вільній “навігації” в медичному світі сприяє формування тезаурусу сімейного лікаря. Для цього широко використовуються завдання, що потребують навичок користування словниками.

Виховання гармонійної особистості передбачає також застосування в процесі навчання матеріалів і завдань, не пов'язаних із медициною. Наприклад, залучення до літературної творчості й поглиблення знайомства з національною історико-культурною спадщиною. Можливе винесення цього пласту за аудиторні межі. Тематичні заходи, оформлення матеріалів для ознайомлення в межах освітнього закладу, режим оголошень – ці форми роботи використовуються для створення виховного розвивального середовища.

Сучасний висококваліфікований лікар має регулярно підвищувати свій кваліфікаційний рівень. Суспільний запит формує попит на спеціаліста, який уміє знаходити потрібну інформацію та бути в курсі інновацій у світі медицини. Ці обставини професійного життя актуалізують такий аспект комунікаційної компетентності, як міжмовні зв'язки. Створення своєрідних “міжмовних місточків” значно розширює комунікаційні межі майбутнього лікаря. Реалізація комплексного навчання передбачає паралельне освоєння термінології у мовах, що вивчаються; введення до програми завдань з елементами перекладу текстів медичного спрямування, закріплення міжмовної синхронізації під час інтерактивних рольових технологій.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності вимагає гнучкості та різноплановості процесу навчання. Для адекватності вибору методів, змістового наповнення, поглиблення курсу дисциплін важливо періодично моніторити рівень розвитку інформаційно-комунікаційних навичок студентів. З цією метою використовуються проміжні оцінювання у вигляді усних і письмових опитувань, тестів, заповнення анкет тощо. Як зазначалося вище, скласти об'єктивне враження щодо навчального процесу та рівня знань й умінь студентів викладач може і за підсумками інтерактивних занять, наприклад, дискусій. Зафіксована "чутливість – нечутливість" студентів до тих чи інших методів і технологій є початковою стадією вдосконалення роботи з виховання компетентного фахівця. Це стосується як викладання в межах конкретної дисципліни, так і створення навчального середовища в межах медичного ЗВО. Формування професійних компетентностей не може відбуватися за стабільною, один раз виваженою схемою. Передумовами еволюціонування методики є студенти як головні суб'єкти процесу навчання; зміни, що відбуваються у світі; зовнішні запити на кваліфікацію лікарів сімейної практики.

Висновки. Таким чином, успішне формування інформаційно-комунікаційної компетенції можливе за дотримання певних умов. По-перше, це організація навчального процесу у медичному закладі вищої освіти за принципом системності та контекстуальності: освітня практика, за якої дисципліни засвоювалися ізольовано, без єдиної концепції виховання кваліфікованого спеціаліста, вичерпала себе. Провідну роль у навчанні відіграє сам студент: від його максимальної активності залежить рівень здобутих навичок і вмінь. По-друге, технологія формування комунікаційної компетентності базується на комбінуванні традиційних і новітніх методів викладання. У відборі та створенні методів і технологій провідна роль творчого потенціалу викладача. Змістове наповнення навчання включає: профільні знання, соціально орієнтовані та гуманітарні знання, аксіологічні настанови.

Використана література:

1. Володько І. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. В. Володько. – Київ, 2016.
2. Дзюба-Шпурик Л. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікативними технологіями : дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Дзюба-Шпурик. – Полтава, 2016. – 290 с.
3. Федорук Г. М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Федорук. – Вінниця, 2015. – 259 с.
4. Приходько А. М. Формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук / А. М. Приходько. – Харків, 2016. – 287 с.
5. Наливайко О. Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки : дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Наливайко. – Вінниця, 2016. – 286 с.
6. Лобач Н. В. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Лобач. – Полтава, 2016. – 234 с.
7. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителів інформатики / О. М. Спірін // Інформаційні технології та засоби навчання. – 2009. – № 5 (13).
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.

References:

1. Volodko I. V. (2016) Formuvannya informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya i sportu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv. 245 p. [in Ukrainian].
2. Dziuba-Shpurik L. (2016) Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do oznayomlennya auchniv z informatsiyno-komunikativnyimi tekhnolohiyamy: dys. ... kand. ped. nauk. Poltava. 290 p. [in Ukrainian].
3. Fedoruk G. M. (2015) Formuvannya informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti mayutnikh uchyteliv tekhnolohiy u protsesi profesiyynoyi pidhotovky: dys. ... kand. ped. nauk. Vinnytsia. 259 p. [in Ukrainian].
4. Prikhodko A. M. (2016) Formuvannya profesiyno-komunikativnoyi kompetentnosti inozemnykh studentiv u vishchychkh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: dys. ... kand. ped. nauk. Kharkiv. 287 p. [in Ukrainian].
5. Nalyvaiko O. B. (2016) Formuvannya profesiyynoyi kultury maybutnikh simeynykh likariv u protsesi kontekstnoyi pidhotovky: dys. ... kand. ped. nauk. Vinnitsa. 286 p. [in Ukrainian].
6. Lobach N. V. (2016) Formuvannya informatsiyno-analichnoyi kompetentnosti maybutnikh likariv v osvitnomu sere dovishchi vyshchoho medychnoho navchalnoho zakladu: dys. ... kand. ped. nauk. Poltava. 234 p. [in Ukrainian].
7. Spirin O. M. (2009) Informatsiyno-komunikatsiyni ta informatyvnii kompetentnosti yak komponenty systemy profesiyno-spetsializovanykh kompetentnostey vchyteliv informatyky // Informatsiyni tekhnolohiyi ta zasoby navchannya. – 2009. – № 5 (13) [in Ukrainian].
8. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. (2004) Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya. Kyiv: 192 p. [in Ukrainian].

Орду Е. С. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих семейных врачей в процессе профессиональной подготовки

В статье затронута проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих врачей семейной медицины. Выясняется ее значение в профессиональном становлении студентов-медиков, рассматриваются пути совершенствования учебного процесса с целью повышения уровня информационно-коммуникативной компетентности. Акцент сделан на гуманитарной составляющей профильной подготовки. Утверждается, что тех-

нологія формування інформаційно-комунікативної компетентності базується на комбінуванні традиційних і інноваційних методів навчання. Отзначається, що технологія презентації являється самою результативною в підготовці майбутніх сімейних лікарів.

Ключевые слова: інформаційна компетентність, комунікативна компетентність, професійне навчання, професійна підготовка, методика преподавания, інтерактивні методи навчання.

Ordu K. S. Formation of information-communicative competence of future family doctors in the process of professional training

The article touches upon the problem of formation of information and communication competence of future family medicine doctors. Its importance in the professional development of medical students is clarified, ways of improving the educational process are examined with the aim of raising the level of information and communication competence. The emphasis is on the humanitarian component of the profile training. It is asserted that the technology of formation of information and communication competence is based on combining traditional and innovative teaching methods. It is noted that the technology of presentation is the most effective in the preparation of future family doctors.

Key words: information competence, communicative competence, vocational training, vocational training, teaching methods, interactive teaching methods.

УДК 374.1;303.823.23

Павлик Н. П.

ПРОГРАМА ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Відсутність у науковій літературі методичних програм організації експериментальних досліджень у вищій школі та потреба розробки авторського програмно-методичного забезпечення процесу оцінювання результативності неформальної освіти зумовили вибір завдання дослідження: спроектувати програму педагогічного експерименту як послідовну цілеспрямовану сукупність етапів роботи.

Охарактеризовано експеримент як метод наукового пізнання та основні вимоги до його організації. Визначено та представлено структурні компоненти програми педагогічного експерименту у дослідженні теорії і практики організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Спроектовано мету, загальну та часткові гіпотези, рівні, етапи, завдання та методи педагогічного експерименту впливу неформальної освіти на результативність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Описано генеральну та вибіркочну сукупності дослідження.

Сформульовано висновок про необхідність розробки й апробації методики педагогічного експерименту щодо впливу неформальної освіти на рівень професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: експеримент, програма експерименту, неформальна освіта, майбутні соціальні педагоги, професійна компетентність, організація дослідження, генеральна сукупність, вибіркочна сукупність, методи дослідження.

Дослідження впливу неформальної освіти на процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає розробку програми і методики педагогічного експерименту. Саме застосування експериментального методу для вивчення впливу неформальної освіти на рівень професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів дозволить нам дослідити актуальний стан упровадження неформальної освіти у діяльність ЗВО, спроектувати організаційно-педагогічні умови ефективності неформальної освіти фахівців соціальної сфери, встановити кількісні показники результативності застосування авторських науково-педагогічних розробок у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Автори робіт із методології соціальних і педагогічних досліджень (Ю. Борисова, С. Гончаренко, А. Конверський, А. Коржув і В. Попков, О. Крушельницька, В. Кушнір, В. Курило і Є. Хриков, І. П'ятницька-Позднякова, С. Соловйов та ін.) визначають основними елементами програми експериментального дослідження його мету, гіпотезу, завдання, етапи, генеральну та вибіркочну сукупності, експериментальну базу, методи, діагностичний інструментарій. Визначені елементи дозволяють інтегрувати основні вимоги до педагогічного експерименту: однорідність і рівнозначність об'єктів експериментування, забезпечення кількісної оцінки якісних параметрів дослідження; відтворюваність результатів експерименту; встановлення взаємозв'язку між залежними та незалежними змінними.

Водночас розробленість проблеми організації дослідно-експериментальної роботи у сфері освіти не має прикладного характеру. Тобто у літературі відсутні методичні програми проведення експериментальних досліджень у вищій школі, емпіричний рівень результативності навчально-виховних процесів вимагає розробки авторського програмно-методичного забезпечення. Відповідно, **мета статті** – спроектувати програму педагогічного експерименту як послідовну цілеспрямовану сукупність етапів роботи, визначених її гіпотезою, метою і завданнями; врахувати специфіку професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у організації науково-дослідної роботи.

Експеримент є основним методом наукового дослідження, оскільки він дозволяє не просто фіксувати стан процесів і систем, але й досліджувати зв'язки між ними. Тобто експеримент передбачає можливість впливу на предмет дослідження через введення експериментальних, цілеспрямованих і відносно контрольованих чинників. Загалом у методології наукових досліджень експеримент застосовують як метод, спрямований на зміну предмета пізнання у наперед визначених контрольованих умовах для емпіричної перевірки результативності теоретичних суджень через уведення інновацій, перевірку їх ефективності й оцінку [1; 2; 4]. Перевагою експериментальної роботи є можливість розкладення предмета дослідження на складові елементи для їх вивчення, на основі якої його описують як систему залежних і незалежних змінних. Для цього створюють гіпотетичну модель предмета дослідження [5]. Залежні змінні гіпотетичної моделі – властивості, які змінюватимуться у процесі створення й упровадження педагогічних інновацій; незалежні змінні – експериментальні чинники, які цілеспрямовано вводяться у педагогічний процес з метою вивчення їх впливу.

Означені властивості є ознаками експериментальної роботи, до яких належать: внесення у педагогічний процес інноваційних перетворень відповідно до мети і гіпотези дослідження; створення умов для вивчення причинно-наслідкових зв'язків та основних тенденцій між експериментальними змінними; фіксація початкових, проміжних і кінцевих результатів дослідно-експериментальної роботи.

Отже, педагогічний експеримент дозволяє реалізувати завдання: перевірки ефективності упровадження інновацій у педагогічні системи; порівняння впливу окремих факторів на результати освітньої діяльності; виявити умови реалізації педагогічних завдань; характеристики особливостей і закономірностей функціонування освітніх процесів і явищ. Означені характеристики визначають потребу застосування експериментального методу у дослідженні теорії і практики організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Основною **метою** дослідно-експериментальної роботи, відповідно до проблеми дослідження, є експериментальна перевірка впливу неформальної освіти на результативність процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Досягнення означеної мети реалізується через перевірку експериментальної **гіпотези**: організація неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів дозволить підвищити результативність процесу їх професійної підготовки завдяки комплексному впливу на зростання професійної компетентності студентів за ціннісно-мотиваційним, афективно-чуттєвим, когнітивно-гносеологічним і практично-діяльним критеріями.

Загальна гіпотеза дослідження реалізується в **часткових гіпотезах**, які передбачають, що:

– застосування аксіологічного, системного, логіко-структурного й особистісно-діяльнісного підходів як методологічної основи організації неформальної освіти студентської молоді сприятиме забезпеченню цілісності, цілеспрямованості, системності та інноваційності професійного навчання;

– вивчення та поширення зарубіжного і вітчизняного досвіду організації неформальної освіти у ЗВО дозволить розширити форми і методи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, побудовані на активній взаємодії та врахуванні потреб студентської молоді;

– інтердисциплінарне обґрунтування й упровадження науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів дозволить враховувати увесь комплекс факторів ефективності професійної підготовки фахівців соціальної сфери та зумовить зростання рівня професійної компетентності випускників.

Експериментальне дослідження теорії і практики організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів було організовано нами на декількох **рівнях**:

– на *рівні вивчення теоретичних передумов організації неформальної освіти у навчальних закладах, державних соціальних центрах і громадських організаціях* як базових провайдерів соціальної освіти; завданням цього рівня є характеристика значення й ролі неформальної освіти у сучасному освітньому просторі України; оцінка ефективності наявних форм організації неформального навчання у соціальній сфері; проектування організаційно-педагогічних умов ефективності неформальної освіти; побудова функціональної моделі випускників спеціальності “Соціальна педагогіка”;

– на *рівні аналізу практики організації неформальної освіти у закладах вищої освіти* як основних агентів фахової підготовки та професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів; завданням рівня є аналіз наявного стану організації неформальної освіти у ЗВО, визначення її соціально-педагогічних передумов, основних суперечностей і актуальних тенденцій; вивчення соціальних проектів і освітніх практик організації неформальної освіти в Україні;

– на *рівні дослідження професійної компетентності студентської молоді* як провідних учасників і суб'єктів результативності теорії і практики організації неформальної освіти у контексті проблеми дослідження; завданням цього рівня є виявлення причинно-наслідкових зв'язків між рівнем професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів (залежна експериментальна змінна) й авторським науково-методичним забезпеченням процесу організації неформальної освіти (незалежні експериментальні змінні).

Багаторівневість організації педагогічного експерименту дозволить висвітлити проблему організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів більш системно, з урахуванням теоретичних засад, практичних передумов і емпіричних результатів предмету дослідження. Виділення окремих рівнів реалізації педагогічного експерименту також дозволить нам підтверджувати або заперечувати часткові експериментальні гіпотези, які співвідносяться з означеними рівнями.

Спроектовані й теоретично обґрунтовані нами мета, гіпотези та рівні педагогічного експерименту дозволяють виділити практичні **етапи** його реалізації: організаційний, прогностичний, комунікативний, аналітичний, констатувальний, формувальний.

Організаційний етап експерименту спрямований на проектування програми експериментальної роботи, заснованої на результатах теоретичного аналізу проблеми дослідження. Його *завданнями* є формулювання експериментальної гіпотези та визначення засобів її перевірки; вибір і обґрунтування методики та методичного інструментарію експериментальної роботи; проектування критеріїв, показників, рівнів оцінки професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів; шкалування кількісних результатів дослідження; організація експериментальної роботи у ЗВО. *Методи* реалізації цього етапу: аналітико-синтетичний для виділення структури й очікуваних результатів досліджуваного процесу; проектування системи критеріїв і показників результативності експериментальної роботи, моделювання очікуваного результату -

Генеральну сукупність дослідження складають майбутні соціальні педагоги – студенти закладів вищої освіти за спеціальністю “Соціальна педагогіка”. Генеральна сукупність дослідження – це множина об’єктів / суб’єктів, на яку поширюються висновки експерименту, вона володіє певними спільними характеристиками та вивчається у визначених територіально-часових межах [5].

Вибіркова сукупність – частина генеральної сукупності, яка відображає її властивості та характеристики і виступає у якості безпосередніх об’єктів / суб’єктів експериментування. Вибіркова сукупність дослідження формувалася суцільно-гніздовим методом, оскільки участь у експериментальній роботі взяли всі студенти спеціальності “Соціальна педагогіка”, які на момент проведення діагностики навчалися у ЗВО наперед визначеної експериментальної бази. Обсяг вибіркової сукупності визначався з урахуванням вимоги репрезентативності відповідно до методики Ю. В. Борисової [3, с. 46], коли для соціальних досліджень чисельність вибірки повинна складати від 400 (довірча ймовірність 95 %) до 900 (довірча ймовірність 99 %) осіб. Варто врахувати, що об’єм вибіркової сукупності залежить від рівня однорідності досліджуваних об’єктів: тобто, чим вища однорідність досліджуваної сукупності об’єктів, тим меншою може бути чисельність вибіркової сукупності для забезпечення статистично достовірних висновків. Для вирішення завдання визначення обсягу вибіркової сукупності ми послуговувалися крос-табуляціями [3, с. 58] теоретично обґрунтованих ознак: 2 групи учасників (експериментальна і контрольна); 4 рівні вимірювання професійної компетентності визначає $2 \cdot 4 = 8$ підгруп. Статистично значима кількість об’єктів підгрупи становить 25–100 осіб. Отже, обсяг вибірки повинен складати 200–800 осіб залежно від її однорідності, способу формування та припустимої похибки.

Експеримент передбачає поділ учасників на контрольні й експериментальні групи. Поділ учасників на групи може здійснюватися різними способами: 1) за частотою розподілу ознак, коли у відібраних контрольній і експериментальній групах розподіл значень досліджуваних ознак не відрізняється; 2) за принципом парності, коли пари учасників із однаковим проявом досліджуваної ознаки розділяються на представників контрольної та експериментальної групи. Тобто основною умовою поділу на контрольну й експериментальну групи є забезпечення їх рівності за ознакою дослідження та пропорційності за обсягом.

Висновки. Таким чином, нами спроектована програма експериментального дослідження ефективності впливу неформальної освіти на формування майбутніх соціальних педагогів. Програма системно характеризує організацію процесу дослідницької діяльності через узгодження її мети, гіпотези, завдань, етапів, методів. Спроекована програма педагогічного експерименту вимагає побудови методики її реалізації, яку ми розуміємо як сукупність методів, що дозволять якісно та кількісно охарактеризувати наявний стан процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і його зміни під впливом додатково організованої системи неформальної освіти. Тому перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні критеріїв, показників, рівнів професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і характеристиці відповідного діагностичного інструментарію.

Використана література:

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Агафонов. – Москва : АCADEMIA, 2001. – 207 с.
2. Методологічні засади педагогічного дослідження : [монографія] / [авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.] ; за заг. ред. В. С. Курило, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
3. Борисова Ю. В. Методология та методи соціальних досліджень. / Ю. В. Борисова. – Київ : ДДССМ, 2003. – 216 с.
4. Букач М. М. Основи наукових досліджень у соціальній роботі / [М. М. Букач, Т. С. Попова, Н. В. Клименюк] ; за ред. М. М. Букача. – Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 284 с.
5. Жосан О. Е. Педагогічний експеримент / укл. О. Е. Жосан. – Кіровоград : Видавництво КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.

References:

1. Zahviazynskiy V. Y. Metodologiya y metody psikhologo-pedahohycheskoho yssledovanyia / V. Y. Zahviazynskiy, R. Ahafonov. – M.: АCADEMIA, 2001. – 207 s.
2. Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennia: [monohrafia] / [avt. kol. : Ye. M. Khrykov, O. V. Adamenko, V. S. Kurylo ta in.]; za zah. red. V. S. Kurylo, Ye. M. Khrykova. – Luhansk : Yyd-vo DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka”, 2013. – 248 s.
3. Borysova Yu. V. Metodolohiia ta metody sotsialnykh doslidzhen / Yu. V. Borysova. – K.: DTSSM, 2003. – 216 s.

4. Bukach M. M. *Osnovy naukovykh doslidzhen u sotsialnii roboti* / [M. M. Bukach, T. S. Popova, N. V. Klymeniuk]; za red. M. M. Bukacha. – Mykolaiv: ChDU im. Petra Mohyly, 2009. – 284 s.
5. Zhosan O. E. *Pedahohichnyi eksperyment* / ukl. O. E. Zhosan. – Kirovohrad: Vydavnytstvo KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskooho, 2008. – 72 s.

Павлик Н. П. Программа педагогического эксперимента по организации неформального образования будущих социальных педагогов

Отсутствие в научной литературе методических программ организации экспериментальных исследований в высшей школе и потребность разработки авторского программно-методического обеспечения процесса оценивания результативности неформального образования определили выбор задачи исследования: спроектировать программу педагогического эксперимента как последовательную целенаправленную совокупность этапов работы.

Подана характеристика эксперимента как метода научного познания и основные требования к его организации. Определены и представлены структурные компоненты программы педагогического эксперимента в исследовании теории и практики организации неформального образования будущих социальных педагогов.

Спроектированы цель, общая и частные гипотезы, уровни, этапы, задачи и методы педагогического эксперимента по влиянию неформального образования на результативность профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Описаны генеральная и выборочная совокупности исследования.

Сформулирован вывод о необходимости разработки и апробации методики педагогического эксперимента по влиянию неформального образования на уровень профессиональной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: эксперимент, программа эксперимента, неформальное образование, будущие социальные педагоги, профессиональная компетентность, организация исследования, генеральная совокупность, выборочная совокупность, методы исследования.

Pavlyk N. P. Program of pedagogical experiment of organization of informal education of future social pedagogues

The lack of methodological programs for organizing of experimental research in higher education in the scientific literature and the need to develop an author's program and methodological support for the process of evaluating the effectiveness of informal education led to the choice of the task of the study: to design a program of pedagogical experiment as a consequent purposeful set of stages of work.

The experiment is described as a method of scientific knowledge and the basic requirements for its organization. The structural components of the program of pedagogical experiment in the research theories and practices of the organization of informal education of future social educators are identified and presented.

The aim, general and partial hypotheses, levels, stages, tasks and methods of pedagogical experiment on the influence of informal education on the effectiveness of the professional training of future social educators were designed. The statistical and sample population of the study is described.

The conclusion of the necessity of development and testing of the methodology of pedagogical experiment on the influence of informal education on the level of professional competence of future specialists is made.

Key words: experiment, program of experiment, informal education, future social educators, professional competence, organization of research, statistical population, sample population, research methods.

ТЬЮТОР ЯК СУБ'ЄКТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито значення проблеми морального виховання для сучасного суспільства. Вирішити завдання формування системи моральних цінностей студентської молоді пропонується шляхом використання тьюторської виховної системи. Тьюторська виховна система – це комплекс форм, засобів, методів і принципів, що стимулюють моральний розвиток студента – майбутнього спеціаліста. Суб'єктність як сформованість життєвої позиції тьютора та складова частина цілі виховання передбачає наявність у тьютора моральних ідеалів і цінностей та проявляється як мотивований та усвідомлений вплив тьютора на сферу ідеалів і цінностей окремого студента або групи. Акцентується увага на тому, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія тьютора і тьюторанта вимагає високого рівня загальної культури тьютора, безперервної освіти, активності у розвитку професійних умінь. Лише коли тьютор сам є зразковим носієм моральних законів, духовно-моральна сфера буде сприйнята підопічними як гідна.

Ключові слова: моральне виховання, тьютор, індивідуалізація, суб'єкт-суб'єктні відносини, моральні цінності.

В умовах глобалізації та модернізації сучасного суспільства особливо гостро постає проблема пошуку шляхів вдосконалення системи виховання студентської молоді. Зростає розуміння того, що для успішного навчання студентам необхідні як знання, навички, так і духовно-моральні цінності. Проблема морального виховання студентської молоді – одна з пріоритетних проблем сучасної системи освіти. У вищих закладах освіти навчається молодь, соціалізація якої припала на роки реформ і епохи перебудови в Україні. Їх життєві стереотипи, цінності, поведінка суттєво відрізняються від попередніх поколінь. Сучасна молодь – покоління самовпевнених, розкутих, амбіційних і незалежних індивідуалістів. На жаль, подібна характеристика вказує на недосконалість їх морального виховання. Студентські роки – це час найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, й інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого, виділяють цей вік як центральний період у становленні особистості. Тому особлива увага сучасної психолого-педагогічної науки звернена на розроблення нових технологій, направлених на розвиток моральних здібностей як вирішальних для розвитку ціннісної системи людини.

Зростає цікавість до тьюторської системи навчання та виховання, використання якої виступає одним із найбільш ефективних способів вирішення проблеми покращення якості освіти у багатьох країнах світу. Тьюторство, запозичене з британської освіти, постає в Україні на сучасному етапі як інноваційний елемент.

Про зростання інтересу до проблеми морального виховання, процесу формування ціннісних пріоритетів молоді як основи духовного, морального, соціокультурного, естетичного відродження нації свідчить аналіз педагогічної (В. І. Андрєєв, І. Д. Бех, А. А. Бодальов, Є. В. Бондаревська, З. І. Васильєва, С. У. Гончаренко, А. С. Макаренко, І. С. Мар'єнко, О. В. Сухомлинська, К. Д. Ушинський, Д. І. Фельдштейн, К. І. Чорна, В. Д. Шадриков та ін.), філософської (С. Ф. Анісімов, М. М. Бахтін, М. Н. Бердяєв, О. М. Петросян, О. Г. Дробницький, В. С. Соловйов, К. Ясперс та ін.), психологічної (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, А. Г. Ковальов, В. С. Лозниця та ін.), соціологічної (Х. В. Дзусев, Т. А. Алексіна) літератури. Проблема морального виховання є одним із найбільш складних і динамічних процесів у психолого-педагогічній теорії і практиці у всьому різноманітті її аспектів.

Тьюторство досліджували такі українські та зарубіжні вчені, як: Н. Л. Акініна, Н. А. Сторожук, А. М. Бойко, Н. М. Дем'яненко, Л. І. Каленіченко, Т. І. Койчева, В. О. Смікал, О. П. Літовка, Л. О. Шеїна, В. І. Аллен, Р. Гаррісон, У. Доусон, Е. Гордон, Р. Морган та ін. Проте явище тьюторства є настільки багатоконпонентним і складним, що не всі його аспекти поки що знайшли цілісне висвітлення у середовищі наукових робіт.

Мета статті – визначити роль тьютора як суб'єкта морального виховання студентської молоді.

Ціла низка державних документів, таких як “Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті” [5], Закон України “Про освіту” [4], “Концепція виховання особистості в умовах розвитку української державності”, Закон України “Про захист моралі”, “Національна програма виховання дітей та учнівської молоді”, Указ Президента України “Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки” та ін. свідчать про те, що моральне виховання молоді в процесі навчання виступає важливим завданням, поставленим перед сучасними закладами освіти.

Сьогоднішня система вищої освіти не відповідає належним чином вимогам збереження і розвитку інтелектуального і морального потенціалу молоді. Вона все ще слабо орієнтована на самореалізацію і саморозвиток особистості і не здатна в повному обсязі враховувати її здібності, інтереси, ціннісні орієнтації. Директивні підходи до виховання вже не діють, адже поведінка, організована на підставі авторитарних вимог, не розвиває позитивної мотивації вчинків. Щоб стати повноцінною, особистість має навчитися розмірковувати, самостійно приймати рішення і свідомо діяти на основі аналізу мотивів. Така робота створює міцне підґрунтя для формування моральної поведінки молоді за будь-яких обставин, адже студентський вік

є періодом активного розвитку культурно-моральних структур особистості. Академік І. Д. Бех переконаний, що “педагоги повинні докласти максимум зусиль до виховання нової зміни, яка віритиме в розумне життя, істину, добро, справедливість і буде переконана в тому, що прогрес людства залежить від постійного розвитку моральності в кожній людині” [2, с. 13].

Аналіз літератури дає підставу стверджувати, що мораль (лат. *moralis* – моральний) – “одна з найдавніших форм суспільної свідомості, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що виникає і розвивається на основі потреби суспільства регулювати поведінку людей у різних сферах їхнього життя за допомогою норм, заборон і вимог” [8, с. 154]. Моральне виховання – цілеспрямований, планомірний процес впливу на духовну, емоційну, світоглядну сферу та поведінку людини відповідно до моральних норм, що діють у суспільстві.

Моральне виховання пов’язане, перш за все, із внутрішнім світом особистості, з засвоєнням духовних цінностей. А одним із головних “факторів” результативності процесу морального виховання підростаючого покоління є педагог як носій духовних цінностей. К. Д. Ушинський наголошує на значенні ролі педагога, який перебуває у тісній взаємодії з вихованцем: “вплив особистості вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень” [7, с. 28–29].

Проте для ефективного розгортання виховного процесу вихователь має ставитися до студента не як до об’єкта, а як до суб’єкта виховної дії, роблячи його своїм рівноправним “партнером”. К. Н. Волченкова запевняє, що тьютор якнайкраще підходить для створення такого альянсу тому, що він “працює в рамках суб’єкт-суб’єктного підходу, а отже, повинен розглядати будь-яку навчальну проблему насамперед із погляду студента, а не викладача”. Тьюторський супровід націлений на реалізацію принципу індивідуалізації в освіті, сприяє найповнішому розкриттю особистісного потенціалу студента за умови встановлення суб’єкт-суб’єктних відносин, у яких кожна сторона бере на себе відповідальність за власний вибір [3, с. 75].

Хто ж такий тьютор в умовах сучасного вищого навчального закладу? Феномен тьюторства тісно пов’язаний з історією європейських університетів і походить з Великої Британії. Тьюторство з’явилося приблизно у XII ст. в Оксфорді, а пізніше і в Кембриджі як форма університетського наставництва. Тьютори не були викладачами. Вони допомагали студентам розвивати здатність мислити, виробляли вміння відбирати і критично аналізувати факти, вміння “думати для себе” [1, с. 96–97]. Із часом тьюторство не лише не втратило своєї позиції, а навпаки, розповсюдилося по всьому світу, відіграючи важливу роль у навчально-виховній системі закладів освіти різних країн. Тьютор став сполучною ланкою, що забезпечує цілісність системи освіти, де студент формується як фахівець в умовах тісної академічної взаємодії.

Особлива увага тьютора зосереджена не на досягненні успішності у навчанні, а на вихованні моральних якостей студентів. “Компетенції моральних міркувань, включаючи моральні ознаки, міжособистісні стосунки, вирішення проблем, співпереживання та піклування, повинні бути обговорені та досліджені тьюторами та підопічними” – вважають дослідники К. Ф. Чен та К. Я. Ляо [9, с. 269–281].

На нашу думку, тьюторство в Україні має стати повноцінною системою підтримки формування індивідуальної освітньої траєкторії студента. Оскільки в останні роки зріс інтерес до процесу індивідуалізації навчання та виховання, у тьюторській роботі реалізуються цінності індивідуалізації, самовизначення особистості, осмисленого ставлення до власного життя, свого майбутнього, перспектив. Це безпосередньо пов’язано з завданням гуманізації освіти: навчити людину бачити свої цілі, сприймати себе як потенційний ресурс. Тьюторська робота спрямована на розширення кругозору студента, його можливостей, на самовизначення, розвиток суб’єктного ставлення до власного просування до успіху.

Тьютор дбає про те, щоб підопічний міг всебічно розкритися, реалізувати якнайповніше свої можливості, допомагаючи знаходити шляхи досягнення поставлених цілей, вчить діяти самостійно, рішуче й успішно, розширює потребу в добрих справах, пробуджує в серці відповідальність за свої вчинки, вчить бути небайдужими до зла, несправедливості. Емоційний комфорт, творчість, тісна співпраця супроводжують весь процес тьюторського супроводу [6, с. 270].

Головним механізмом формування суб’єкт-суб’єктних відносин є такі особистісні та професійні якості тьютора:

- уміння співробітництва і співтворчості;
- здатність аналізувати, порівнювати та проектувати професійні дії відповідно до новітніх освітніх цілей;
- науково обґрунтовано добирати форми та методи організації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних соціально-економічних потреб суспільства;
- проявляти вимогливість до підопічних у поєднанні з повагою;
- володіння психолого-педагогічними методами дослідження та діагностики розвитку особистості та колективу;
- володіння педагогічною технікою й освітніми технологіями;
- готовність будувати педагогічне спілкування на основі урізноманітнення спільної діяльності й урахування природних нахилів та інтересів студентів;
- прагнення до самоосвіти й самовиховання.

Процес формування моральної культури студентської молоді є важливим і складним напрямком у процесі підготовки фахівців університету. Чим вища моральна культура майбутнього фахівця, тим вища його соціальна значущість для суспільства. Тьюторська виховна система – це комплекс форм, засобів, методів і принципів, що стимулюють моральний розвиток студента – майбутнього спеціаліста. У зв'язку з цим головною метою виховання є формування загальної та професійної культури студентів, розуміння ними історії цивілізації, піднесення духовних потреб, залучення до етичних норм спілкування, а також усвідомлення свого місця в системі культури, саморозвитку і моральної свідомості. У процесі роботи тьютор активно сприяє саморозвитку та самоосвіті особистості підопічного, здатності і готовності до освоєння системи соціальних ролей. Виховний процес взаємодії тьютора і підопічного винен бути налаштований на створення умов для формування культурно-моральних, духовних цінностей особистості.

Метою тьюторського виховного впливу є формування вміння студента оцінювати себе з різних поглядів, вироблення активної життєвої позиції, внаслідок чого зростає відповідальність перед оточенням, удосконалюється вміння приймати рішення, координувати їх із діями інших, уникати конфліктних ситуацій.

Основу морально-ціннісних пріоритетів особистості складають її норми поведінки, моральні принципи, ідеали, моральні позиції, ставлення до близьких, а також незнайомих людей, морально-мотиваційна сфера свідомості особистості та інші загальнолюдські якості. Для наближення до найважливішої педагогічної мети – виховання “людини майбутнього” – тьютор повинен знайти способи освоєння загальнолюдських цінностей, таких як добро, істина, віра, надія, любов і краса.

Провідна роль у формуванні моральних якостей студентської молоді належить діалогічному типу спілкування тьютора з підопічним, в основі якого лежать тісні особисті взаємини. Такі взаємини передбачають беззаперечне прийняття суб'єктами взаємодії один одного, визнання індивідуальної неповторності кожного, позитивне ставлення взаємодіючих сторін. Діалог створює атмосферу відкритості, щирості, емоційної насиченості лише в тому разі, коли він налаштований на розкриття життєвих цінностей і життєвих сенсів, а в основі його лежить довіра. За правильної організації такі взаємини сприятимуть взаємопроникненню, взаєморозумінню й особистісному збагаченню.

Для того, щоб зустрічі з тьютором були ефективними, дуже важливо встановити хороші взаємини між тьютором і студентом. Часто ці взаємини виникають швидко, але інколи може знадобитися декілька зустрічей, перш ніж студент відкриється. Успіх цих стосунків залежить від особистості тьютора і підопічного та від педагогічних якостей тьютора. Враховуючи вплив тьютора на якість морального виховання студентської молоді, пропонуємо набір особистісних якостей, важливих для професії тьютора. Умовно можна виділити найважливіші:

– Адаптивність. Тьютор повинен вміти адаптуватися до кожного випадку. Оскільки відсутня задалегідь визначена формула, підхід тьютора залежить від потреб студента й особливих труднощів, які він відчуває. Протягом усіх зустрічей тьютору доведеться переоцінити цілі студента, коли вони будуть досягнені. Тому важливо не боятися створення нового плану дій, який буде краще адаптований до кожної нової ситуації.

– Енергійність. Для того, щоб встановити хороші взаємини, тьютор повинен бути енергійною людиною та з великим ентузіазмом ставитися до своєї роботи, проявляти цікавість до справ підопічного. Завдяки своєму гарному настрою та мотивації тьютор стане зразком успіху, заохочуючи студента до того, щоб він сам почувався краще і досягав успіхів.

– Відкритість. Увага до потреб і демонстрація відкритості допоможуть краще зрозуміти становище студента. Запитання про навчання, оточення, взаємини в університеті, вдома дозволяють налаштуватися на більш плідну подальшу співпрацю й обрати методи роботи. Активна участь тьютора у житті студента, допомога у подоланні неприємностей змушує студентів відчувати свою цінність. Хороший тьютор повинен бути цікавим сам і цікавитися студентом, якому він допомагає.

– Терплячість. Незважаючи на те, що тьютори володіють великою кількістю знань і вмінь, може статися так, що деякі ситуації неможливо вирішити. Це нормально, і тьютори повинні вміти це визнати, не боятися здаватися некомпетентними. Насправді краще зізнатися студенту, що тьютор не знає відповіді, і коли зустрічі не створюють бажаного ефекту, важливо зробити крок назад і визнати, що не завжди можна допомогти. Також тьютор має терпляче чекати, поки студент повністю не сприйме те, що він намагається донести. Лише терплячість тьютора спонукає студента розслабитися, слухати, міркувати і вчитися.

– Комунікативні навички. Кваліфікований тьютор знає, що кожен студент має унікальні потреби, тож методи та пояснення, які працюють з одним підопічним, можуть не спрацювати з іншим. Тьютори повинні вміти спілкуватися зі студентами “їхньою мовою”, використовуючи різноманітні метафори та порівняння, що стосуються їх власних уподобань, талантів і досвіду.

Сукупність якостей тьютора формує його авторитет. Особистий приклад наставника – могутній фактор виховного впливу. Завдяки спілкуванню зі студентами тьютор виховує не тільки словом, а й усіма якостями своєї особистості. Він є зразком для наслідування та своїм власним життєвим досвідом показує приклад вищого рівня духовно-морального розвитку, представляючи систему духовно-моральних цінностей і допомагаючи таким чином студентам усвідомити й розвинути певні духовно-моральні якості. Студенти під час спілкування з тьютором оцінюють у процесі порівняння себе з ним власну самостійність, захищеність, особистісні якості, вчинки, поведінку, життєву позицію, ставлення до праці, готовність прийти на допомогу

тощо. Таким чином, тьютор, акумулюючи в персональній системі цінностей суспільні цінності й ідеали, є їх підсилювачем у свідомості підопічних.

Водночас авторитетний виховний вплив на формування системи цінностей особистості студента тьютор здатний здійснити завдяки шанобливому ставленню підопічних до нього. Повага особистості будується на фундаменті компонентів її системи цінностей. Так, прояв шанобливого ставлення до самостійності особистості, її суверенітету, особистісних якостей, вироблених правил і принципів, вчинків, індивідуальної позиції, накопиченого і переданого досвіду характеризує суспільну значимість особистості. І чим більше у такій особистості позитивно оцінюваних проявів, тим більш значущою людина стає для суспільства, з більшою повагою до неї ставляться люди. Студенти, проявляючи шанобливе ставлення до наставника, можуть захоплюватися його життєвою позицією, незалежністю, моральним кредо, вчинками, тощо. Так проявляється авторитет наставника, з'являється повага до нього як до людини, формується персональна система цінностей підопічних.

Тьютори сприяють особистісному, освітньому та професійному зростанню студента, поширюючи знання, які вони зібрали завдяки багаторічному досвіду. Успішні наставники завжди готові прийти на допомогу, терплячі, користуються авторитетом, володіють низкою позитивних якостей особистості. Тьютори мають ряд обов'язків, серед яких:

- ставитися до студентів з любов'ю і турботою, надавати їм право розвиватися як особистостям;
- будувати взаємини так, щоб вони відповідали духовно-моральним запитам студентів;
- допомагати студентам у розробленні відповідного індивідуального навчального плану, спираючись на вже сформовані уміння та навички;
- надавати рекомендації, що базуються на потребах, пов'язаних із навчанням і розвитком;
- допомога підопічним в отриманні відповідних експертних порад для саморозвитку;
- створення навчально-виховного середовища, що підтримує прийняття ризиків та інновацій, заохочення студента до розширення своїх здібностей;
- активне слухання та використання мовчання як інструменту;
- спонукати робити самостійні кроки, здійснювати вибір і відповідати за прийняті рішення;
- надання необхідного зворотного зв'язку, наприклад, пов'язаного з особистим досвідом.

Тьюторант – це особа, яка отримує допомогу від тьютора. Тьюторант переймає досвід і знання від наставника та практикує і демонструє те, що було досягнуто. Тьюторант має ряд обов'язків, включаючи такі:

- серйозне ставлення до зустрічей із тьютором;
- підготовка та виконання кожного завдання відповідно до плану дій, який був узгоджений із наставником;
- чітке вираження своїх потреб;
- допомога у визначенні цілей розвитку;
- демонстрація прихильності до тьютора;
- збереження конфіденційності;
- збереження позитивного ставлення;
- неупереджене ставлення під час зворотного зв'язку, позитивного чи негативного.

У процесі взаємодії тьютор може зіткнутися з низкою перешкод. Представляємо список найбільш поширених проблем, характерних для організації тьюторства:

- Відмінності у навчальних або наставницьких стилях. Стиль наставництва може не відповідати навчальним потребам тьюторанта або бути некомфортним для самого наставника. Після знайомства з підопічним тьютор має визначити найбільш прийнятний стиль подальшої взаємодії. І тьютору, і тьюторанту необхідно бути гнучкими у взаємодії. Оскільки взаємозв'язок розвивається, а рівень кваліфікації та довіри тьюторанта зростає, наставник має коригувати методи роботи відповідно до розвитку підопічного. Зазвичай із кожною наступною зустріччю тьюторант проявляє більшу активність із поступовим переходом до автономної праці.

- Час, необхідний для наставництва. Брак часу тьютора може стати на заваді високоякісній співпраці з тьюторантом. Якщо наставник починає жертвувати часом, відведеним на зустрічі з підопічним, через інші зобов'язання, то останній може втратити віру в свого наставника, і взаємини постраждають. Так само відбувається, коли тьюторант не приділяє достатньо часу для взаємодії зі своїм наставником.

- Невідповідні очікування. Інколи проблема наставника полягає в тому, що він може очікувати надто значного прогресу у тьюторанта за нереально короткий час. Наставники повинні дозволити своїм підопічними мати достатньо часу для професійного росту та помилок. І навпаки, деякі тьюторанти можуть вимагати занадто багато від наставників, наприклад, більше часу або уваги, ніж вони насправді потребують.

- Контроль. Тьютор повинен намагатися уникати двох крайнощів, які можуть виникнути у взаєминах із підопічним: з одного боку, надмірного контролю над виховною ситуацією та придушення спроб тьюторанта діяти самостійно та, з іншого боку, нехтування ситуацією й ігнорування потреб підопічного. Обидві сторони повинні розуміти, що подібні відносини вимагають твердого зобов'язання обох сторін, і якщо ці зобов'язання не виконуються, цілі не будуть досягнуті.

Інші перешкоди, з якими стикаються у тьюторстві, можуть включати в себе:

- спроби будь-якої сторони контролювати взаємини (а не співпрацювати);
- маніпулювання будь-якою стороною (замість взаємної поваги);
- недостатня увага до стадії підготовки (наприклад, нездатність встановити чіткі цілі або розвивати план дій для досягнення бажаних цілей);
- випадковий підхід до зустрічей або інших форм взаємодії з підопічним (наприклад, перенесення зустрічей без вагомих причин, а також за подальшою домовленістю);
- відсутність організації підготовки до зустрічей із тьютором.

Висновки. Тьютор як суб'єкт морального виховання є т. зв. провідником на шляху духовно-морального розвитку студентської молоді. Представляючи собою систему сформованих високоморальних цінностей, вказує тьюторам на шляхи власного духовного розвитку та спонукає до змін у вчинках і поведінці. Тьютор, впливаючи на розум і душу студентів, як і лікар, повинен чітко дотримуватися заповіді: "Не нашкодь", адже тьюторант – це сформована особистість, до якої слід ставитися з повагою і розумінням.

Спираючись на розглянуті нами дослідження, зазначимо, що реалізація завдань морального виховання вимагає у ставленні тьютора до студента високої етики сприйняття його як "рівного собі" – не за досвідом життя й освітою, а за ціннісно-сисловою єдністю взаємодії людини з людиною. Так визначається етичний характер їх взаємодії, який проявляється у повазі до особистості підопічного, в прийнятті його індивідуальності, розвитку його суб'єктності. Безумовно, тьютор повинен мати знання з духовно-моральної сфери, але теоретичних знань тут замало. Тільки тоді, коли тьютор є сам зразковим носієм моральних законів, духовно-моральна сфера буде сприйнята підопічними як гідна.

Серед перспективної тематики подальшого наукового дослідження проблеми морального виховання студентської молоді тьюторами визначаємо дослідження особливостей професійно-педагогічної підготовки тьюторів до здійснення морального виховання студентів.

Використана література:

1. Барбарига А. А. Британские университеты: [учеб. пособ.] / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – Москва: Высшая школа, 1979. – 127 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 1 / І. Д. Бех. – Чернівці: Букрек, 2015. – 840 с.
3. Волченкова К. Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента / К. Н. Волченкова // Вестник ЮУрГУ. – 2013. – № 3. – С. 71–76.
4. Закон України "Про освіту". – Київ, 1991.
5. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. (Проект). – Київ, 2001.
6. Подпльота С. В. Тьюторство у моральній культурі особистості / С. В. Подпльота // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2017. – № 1 (18). – С. 267–271.
7. Ушинский К. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений: В 11 т. – Т. 2. – Москва – Ленинград: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – С. 15–42.
8. Юшкевич Ю. С. Теоретико-методологічні засади дослідження морально-етичних цінностей / Ю. С. Юшкевич // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2012. – № 2 (29). – С. 152–157.
9. Measuring the Moral Reasoning Competencies of Service-Learning e-Tutors / [C. F. Chien, C. J. Liao, B. G. Walters, C. Y. Lee] // Educational Technology & Society. – 2016. – № 19 (3). – P. 269–281.

References:

1. Barbariga A. A. Britanskіe universitety: [ucheb. posob.] / A. A. Barbariga, N. V. Fedorova. – Moskva: Vysshaya shkola, 1979. – 127 s.
2. Bekh I. D. Vybrani naukovі pratsi. Vykhovannia osobystosti. Tom 1 / I. D. Bekh. – Chernivtsi: Bukrek, 2015. – 840 s.
3. Volchenkova K. N. Tyutorskoe soprovozhdenie kak osnova subyekt-subyektnykh otnosheniy tyutora i studenta / K. N. Volchenkova // Vestnik YUUrGU. – 2013. – № 3. – S. 71–76.
4. Zakon Ukrainy "Pro osvitu". – K., 1991.
5. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy v XXI st. (Proekt). – K., 2001.
6. Podplota S.V. Tyutorstvo u moralnii kulturi osobystosti / S. V. Podplota // Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2017. – № 1 (18). – S. 267–271.
7. Ushinskij K. O polze pedagogicheskoy literatury / K. D. Ushinskij // Sobranie sochinenij: V 11, t. – T. 2. – Moskva – Leningrad: Izd. Akad. ped. nauk RSFSR, 1948. – S. 15–42.
8. Yushkevych Yu. S. Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia moralno-etychnykh tsinnostei / Yu. S. Yushkevych // Naukove piznannia: metodolohiia ta tekhnolohiia. – 2012. – № 2 (29). – S. 152–157.
9. Chien, C. F., Liao, C. J., Walters, B. G., Lee, C. Y. (2016). Measuring the Moral Reasoning Competencies of Service-Learning e-Tutors. Educational Technology & Society, № 19 (3), P. 269–281.

Подпльота С. В. Тьютор как субъект нравственного воспитания студенческой молодежи

В статье раскрыто значение проблемы нравственного воспитания для современного общества. Решить задачу формирования системы нравственных ценностей студенческой молодежи предлагается путем использования тьюторской воспитательной системы. Тьюторская воспитательная система – это комплекс форм, средств, методов и принципов, стимулирующих нравственное развитие студента – будущего специалиста. Субъектность как сформированность жизненной позиции тьютора и составная часть цели воспитания предполагает наличие у тьютора нравственных идеалов и ценностей и проявляется как мотивированное и осознанное влияние тьютора на сферу идеалов и ценностей отдельного студента или группы. Акцентируется внимание на том, что субъект-субъектное

взаимодействие тьютора и тьюторанта требует высокого уровня общей культуры тьютора, непрерывного образования, активности в развитии профессиональных умений. Только когда тьютор сам является образцовым носителем нравственных законов, духовно-нравственная сфера будет воспринята подопечными как достойная.

Ключевые слова: нравственное воспитание, тьютор, индивидуализация, субъект-субъектные отношения, нравственные ценности.

Podpiłota S. V. Tutor as a subject of moral education of student youth

The article highlights the importance of moral education in modern society. Solving the problem of forming a system of moral values in students is offered through the implementation of a tutorial system of education. A tutorial system of education is a complex of forms, means, methods and principles that stimulate the students moral development as future specialists. Subjectivity as the formation of the tutor's life position and the integral part of education involves the presence of moral ideals and values in tutor and manifests itself as a motivated and conscious tutor's influence on the sphere of ideals and values of a particular student or group. The emphasis is on the fact that the subject-to-subject relation between tutor and student requires a high level of tutor's culture, lifelong learning and development of professional skills. Only when the tutor is the sample of moral laws, the spiritual and moral sphere will be perceived by students as noteworthy.

Key words: moral education, tutor, individualization, subject-to-subject relation, moral values.

УДК 37.018.43:004

Пономаревський А. С.

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

У статті вивчено та систематизовано підходи до розвитку фахової медіакомпетентності педагогів у Німеччині. Зокрема, подано типологію поглядів німецьких дослідників на виділення завдань, рівнів, критеріїв і показників розвитку фахової медіакомпетентності педагогів. Простежено співвідношення базових понять дослідження: “медіаграмотність”, “медіапедагогічна компетентність”, “фахова медіакомпетентність”. Окреслено напрями освітньої політики щодо підготовки педагогічних працівників Німеччини в галузі медіакомпетентності. Розглянуто німецький досвід взаємодії з медіа в освітньому середовищі, можливості створення та впровадження педагогічних сценаріїв шляхом використання медіазасобів, медіаматеріалів і знань про медіа. Визначено чинники успішного впровадження медіаграмотності в сучасний освітній процес (рівень академічного навантаження, міждисциплінарні інновації, врахування специфіки сучасного медіаконтенту в процесі розроблення навчальних планів, програм тощо).

Ключові слова: освіта дорослих, медіа, медіакомпетентність, медіаграмотність, розвиток фахової медіакомпетентності, медіаосвіта, медіатекст.

Звертаючи увагу на актуальність реалізації співробітництва між Україною та ЄС у сфері освіти і науки відповідно до Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, підписаною у 2014 р., вважаємо важливим вивчення німецького досвіду впровадження фахової медіакомпетентності педагога для професійного розвитку впродовж життя. Наприкінці ХХ і на початку ХХІ століття німецькі науковці визначили системні напрями розвитку медіапедагогіки як галузі знань, що охоплює “медіадидактику”, “медіавиховання” та “розвиток медіакомпетентності”. Водночас обмежений доступ і не виправдано низький рівень зацікавленості українських науковців до педагогічних досліджень із медіаосвіти в Німеччині зумовлює суттєві розбіжності в інтерпретації базових термінів і понять, дублювання вже розроблених освітніх технологій, що призводить до зниження якості підготовки конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг фахівців в Україні. Натомість вивчення, аналіз і систематизація німецьких розроблень створюють умови для поступової адаптації української системи освіти в європейський простір.

Проблема розвитку фахової медіакомпетентності вчителів у Німеччині відображена в працях таких учених, як: Д. Бааке, Ш. Ауфенангер, Д. Тулодєцкі, Кай-Уве Хуггер, Г. Мозер, Д. Шпангель, Р. Каммерль, К. Майрбергер та ін. Дослідники виробили власний погляд на процес підготовки медіакомпетентних педагогів. Кожна із розроблених дослідниками рівнево-критеріальних систем включає спільні компоненти морально-етичного та соціально-культурного виховання, навчання медіакультурному спілкуванню і дослідження медіавпливу на середовище.

Метою статті є вивчення та систематизація підходів до розвитку фахової медіакомпетентності педагогів у Німеччині, зокрема визначення завдань, рівнів, критеріїв і показників їх розвитку.

Німецька освіта послуговується Політикою забезпечення та вдосконалення освіти дорослих у Європі, положення якої конкретизовано у Звіті щодо освіти та навчання – 2020 Європейської Комісії, а саме Робочої групи з питань навчання дорослих (2014–2015 рр.). У документі зазначається, що в педагогіці / андрагогіці використовуються елементи неформальної освіти, епізоди ситуативного навчання, медіаконтекст, налагодження комунікативних зв'язків з метою забезпечення відповідної атмосфери для розвитку та навчання слухачів, які взаємодіють із медіа [9, с. 23].

Р. Каммерль і К. Майрбергер (*Rudolf Kammerl; Kerstin Mayrberger*) окреслюють тенденції впровадження змісту медіаосвіти в Німеччині, керуючись визначальними чинниками освітньої політики держави та результатами дослідження думки слухачів підвищення кваліфікації. Одне із завдань системи підготовки педагогічних кадрів передбачає інтенсивний розвиток медіапедагогічної компетентності фахівців. Сучасне поняття медіапедагогічної компетентності включає: медіакомпетентність особистості вчителя; соціальну, медіадидактичну та медіавиховну компетенції; бачення розвитку освітнього процесу за допомогою медіа. Стандарт підготовки педагогічних кадрів, затверджений у ході засідання Міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини (*Kultusministerkonferenz, 2004*), включає як *теоретичні вимоги до фахової медіакомпетентності вчителя* (зокрема належне планування, професійне та технічно правильне проведення заняття супроводжується розумінням фахівцем таких понять, як медіапедагогіка та медіапсихологія, а також можливостей використання медіа на уроці), так і *практичні* (інтеграція сучасних інформаційних і комунікативних технологій здійснюється дидактично належним чином та відображає їх використання у засобах масової інформації). Цей Стандарт використовується в кожній із 16 федеральних земель, хоча теми, що можуть бути пов'язані з медіа, не в однаковому об'ємі включені у навчальні програми в різних федеральних землях. Учені пропонують уніфікувати процес підготовки фахівців у галузі медіавиховання, медіадидактики та медіаграмотності на 3 рівнях, щоб педагоги були здатними навчити учнів адаптуватися до змін у медіасередовищі, зокрема рівнях: 1) університетської освіти, 2) рефендаріату, тобто державної шкільної практики, та 3) післядипломної освіти [10, с. 174–176].

Вивчаючи типологію поглядів на поняття “медіаграмотність” у німецькомовному дискурсі, Б. Герціг (*Bardo Herzig*) та З. Графе (*Silke Grafe*) виокремлюють певні підходи, різноманітність і різноплановість авторських концептів. Зокрема, загальноприйняте формулювання про те, що медіаграмотність – уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати та створювати медіапродукцію в різноманітних формах, доповнюється також її інтерпретацією як визначального складника розвитку світогляду, соціальних зв'язків, розвитку особистості, яка зорієнтована на самостійну, творчу та соціально-відповідальну взаємодію з медіа і є важливим елементом життєдіяльності [7, с. 119].

Терміни “медіаграмотність” і “медіапедагогічна компетентність” (у нашій науковій розвідці послуговуємося поняттям “фахова медіакомпетентність учителів”) були застосовані Д. Бааке (*Dieter Baacke*) у 1973 р. в докторській дисертації “Комунікація та компетентність – основи дидактики комунікації та її медіа” (*Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*). Під впливом таких філологів-дослідників, як *Ноам Хомський* і *Ніклас Луман* Бааке розробив концепцію, за якою *медіаграмотність* розглядається як похідна від *комунікативної компетентності*, оскільки відповідна взаємодія з медіа можлива лише за умови індивідуального розвитку комунікативних навичок [3, с. 12].

Учений розуміє медіапедагогічну компетентність (або *фахову медіакомпетентність педагога*) як невід'ємну частину медіаграмотності особистості, оскільки педагог мусить володіти знаннями про медіа в суспільстві, про медіасередовище студентів, особливості використання, форми організації роботи з медіа. На думку Бааке, необхідно підготувати вчителя не лише до грамотного використання медіазасобів і медіапродуктів, але й дати йому можливість професійно сприймати й інтерпретувати мову медіа, а також застосовувати ці можливості у власному житті, у соціальних відносинах [5, с. 20].

Проаналізуємо запропоновані вченим структурні елементи рівнево-критеріальної бази від найнижчої до найвищої ланки, кожному з яких повинен опанувати педагог.

Фахова медіакомпетентність педагога (*Medienpädagogische Kompetenz*) включає три рівні: “рівень взаємодії” (*Vermittlung*), “рівень діяльності” (*Handlung*) і “рівень виховання медіасприйняття” (*Wahrnehmungsbildung*). До першого рівня належать знання, уміння та навички фахівця в галузі “науки про медіа” (*Medienkunde*) відповідно до *інформаційного* критерію, що передбачає володіння основними знаннями про медіа (наприклад, види і жанри медіа, ефективне використання комп'ютерних технологій, створення медіапродукції), та *інструментально-кваліфікаційного* критерію, який охоплює вміння використовувати нові технології, програми, пристрої (наприклад, реєстрація у мережі з метою здійснення педагогічної діяльності). На цьому рівні педагог також використовує знання, уміння, навички, цінності та досвід із “медіакритики” (*Medienkritik*), що ґрунтується на таких критеріях, як:

- *аналітичний* (оцінювання соціальних процесів і проблем);
- *рефлексійний* (сприйняття та використання аналітичної інформації);
- *етичний* (аналітичне мислення та рефлексійний зворотний зв'язок має соціально відповідальний характер).

Оцінювання впливу та ролі різних видів медіа також є показником медіакритики [3, с. 12].

Рівень діяльності охоплює знання, уміння, навички, цінності й досвід у споживанні медіа (*Mediennutzung*) та створення медіа (*Mediengestaltung*), для яких за *формульальним* критерієм (*Bildungsdimension*) характерні процеси сприйняття, добору та використання медіатекстів, а також активного конструювання медіавпливу, використання фахової медіамови та декодування (уміння інтерпретувати медіатексти) [4, с. 173]. За рівнем *виховання медіасприйняття* педагог сам класифікує матеріал, може навчити цьому учнів, уміє та навчав розрізняти інсценуації від реальних подій у медіа [4, с. 141].

Німецький учений Кай-Уве Хуггер (*Kai-Uwe Hugger*) доповнює рівень взаємодії такими показниками, як знання *медіапедагогічних концепцій, моделей і теорії комунікації*, знання *особливостей використання медіа дітьми та молоддю*, їхнього медіасередовища [8, с. 50].

Дещо схожий підхід окреслений Г. Мозером (*H. Moser*), який запропонував визначення таких критеріїв фахової медіакомпетентності педагогів:

- 1) технічний як необхідність оволодіння коректним застосуванням медіазасобів в освітньому процесі;
- 2) культурний, що передбачає використання певних медіакодів із метою передачі естетичних чи соціальних форм вираження;
- 3) соціальний, відповідно до якого вчителі володіють навичками розуміння та реагування на комунікаційні повідомлення в медіа;
- 4) рефлексійний як здатність до медіакритики та критичне сприйняття функції медіа в суспільстві [11, с. 251–280].

Дослідник фахової медіакомпетентності педагогів Г. Тулодєцькі (*Gerhard Tulodziecki*) наголошує: “Завдання підготовки педагогічних фахівців полягає у створенні умов до здобуття ними такої кваліфікації, яка допоможе їм розглядати свої подальші цілі в комплексному зв’язку з медіа, інформаційними та комунікаційними технологіями” [13, с. 1]. Учений визначає три критерії фахової медіакомпетентності педагогів: критерій *особистої медіаграмотності*, критерій *аранжування навчальних ситуацій* (медіаосвіта; розуміння того, яке значення відіграють медіа для дітей і молоді та вміння використовувати знання в процесі навчання; використання медіатекстів на заняттях у рефлексійний спосіб; використання медійних тем у контекстному зв’язку з темою уроку), критерій *медіавиховання* (*Medienerziehung*; упровадження медіапедагогічних інновацій у міжособистісних та інституційних відносинах у межах школи) [15, с. 23; 14, с. 31].

Доповнює розглянуті авторські концепції дослідник Ш. Ауфенангер (*Stefan Aufenanger*). На думку науковця, фахова медіакомпетентність педагогів включає медіаграмотність, оскільки без неї неможливо досягнути поставлених освітніх завдань. Розвиток медіаграмотності визначається як основне завдання медіапедагогіки, оскільки це було зафіксовано в концепціях медіапедагогічної компетентності вчителів [2, с. 95]. Ауфенангер вважає, що створені педагогом навчальні ситуації повинні відповідати певним вимогам, зумовленим постановкою комплексних завдань, автентичністю, баченням мети, характеризуються використанням багатьох перспектив, можливостей для рефлексії та спілкування в аудиторії. Навчання (за медіаосвітнім підходом – *A. II.*) повинно здійснюватися у контексті *міжособистісного обміну*, тобто медіазасоби не можуть замінити школу, а мають бути інтегровані в освітній процес, щоб забезпечити *спілкування та співпрацю* [1, с. 4].

Серед ключових критеріїв розвитку фахової медіакомпетентності вчителів Ш. Ауфенангер виділяє такі:

- когнітивний, показниками якого є знання, розуміння та вміння аналізувати медіа й медіасистеми, а також інтегрувати контекст;
- моральний, що передбачає врахування етичного аспекту навчання за умов використання медіа, зокрема матеріал не повинен відображати контент, у якому порушуються права людини, має позитивно впливати на спілкування, взаємодію і розвиток особистості;
- соціальний, оскільки педагог навчає учнів відстоювати права медіаспоживача на якісний контент, адекватно реагувати на вплив ЗМІ;
- афективний, що відкриває перспективи розвитку критичного мислення, а також – на протипагу – використання медіа як засобу для спілкування або задоволення;
- естетичний, який охоплює аспект комунікативної естетики в процесі трансляції медіаповідомлень, що передбачає наявність професійних навичок;
- діяльнісний критерій, що включає інформування, висловлювання, створення контенту або проведення експерименту за допомогою медіа. За цим критерієм учитель не лише сприймає, але й сам активно створює медіапродукцію [1, с. 12–13].

Д. Шпангель (*Dieter Spanhel*) досліджує фахову медіакомпетентність педагогів, виділяючи *професійно-діяльнісний* (*gesellschaftliche Funktion des professionellen pädagogischen Handelns*), *вхідний* (*Inputleistung*), *вихідний* (*Outputleistung*) та *інтерпретаційний* критерії. Перший характеризується знаннями, уміннями та навичками педагогів розвивати навчальний інструментарій учнів (“навчати вчитися”) за допомогою медіазасобів, що дозволяє надавати практичні знання, широкі й абстрактні контекстні знання, виховати здатність гнучкого використання цих структур знання, опираючись на мережеве мислення, уяву та творчість [12, с. 14].

Вхідний критерій охоплює низку чинників, пов’язаних із медіа та висвітленням інших соціальних систем, завдяки чому здійснюється вплив на важливі складові частини освітнього процесу, зокрема: планування часу та життєвого ритму; вивчення віртуальної реальності, під час якого відбувається отримання нового досвіду, зміна життєвих поглядів, стилю життя та розширення соціальних контактів; вибір життєвих перспектив, норм, цінностей і пріоритетів діяльності; міжособистісна комунікація, вивчення світу, формування особистої картини світу; емоційний компонент, самовираження, розвиток і забезпечення власної ідентичності.

Для медіаграмотних педагогів важливо розуміти та деталізувати те, яким способом і за яких обставин ними будуть враховані базові умови процесу спілкування в аудиторії за допомогою медіа:

- 1) рівень соціальної забезпеченості учнів;
- 2) рівень життєвих знань, емоційний досвід;
- 3) рівень здатності висловлювати судження та знань про світ;
- 4) рівень сформованих комунікаційних умінь [12, с. 16].

Вихідний критерій включає знання педагогічних цілей, що є актуальними в умовах інформаційного суспільства, уміння вчителів адаптувати медіаматеріал до професійних, економічних, соціальних чи освітніх потреб тих, хто навчається, задля підготовки до відповідального соціального й культурного життя і розвитку. Згадані педагогічні цілі схарактеризовані за двома показниками: 1) формування критичного мислення, легальної та відповідальної взаємодії з медіа; 2) добром і створенням таких медіапродуктів, які б слугували платформами для підвищення рівня знань, виховання, освітнього процесу, забезпечували самореалізацію і спілкування, полегшували процес виконання завдань, вирішення проблем і забезпечували розвиток ключових навичок [12, с. 16].

За Д. Шпангелем, **інтерпретаційний** критерій відображає знання, уміння та навички педагогів здійснювати навчально-виховний процес за допомогою педагогічного спілкування, професійне пояснення навчального матеріалу, що активізує такі психічні процеси учнів, як: когнітивний, емоційний, афективний і психомоторний [12, с. 17].

У Німеччині під час підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачено однакове навантаження у галузі педагогіки (курс виховання та науки про освіту), зокрема за модулями “Медіа та інституції у навчанні дорослих” для бакалаврів, “Дидактика / методика навчання, адміністрування, гіпер- та мультимедіа” для магістрів і “Нові медіа та самоорганізація навчання” – 2 години на тиждень (приблизно 34 години на семестр), 2–4 кредити та, відповідно, 60–120 годин на рік [6, с. 38–42].

Висновки. Отже, запропоновані підходи німецьких науковців до визначення завдань, рівнів, критеріїв і показників фахової медіакомпетентності педагогів характеризуються підвищеною увагою до розвитку знань, умінь і навичок у сфері комунікації, морально-естетичних цінностей, а також досвіду створення й професійного використання медіаматеріалу в аудиторії. Здійснення за допомогою медіазасобів впливу на продуктивний характер спілкування, інтеракції та соціалізації суб’єктів освітнього процесу визначається як один із пріоритетів педагогічної діяльності. Результатом підготовки педагогічних працівників у Німеччині є розроблення автентичних завдань і навчальних сценаріїв, що передбачають стратегічне бачення мети, використання інформаційного впливу медіа, урахування емоційного, культурного та соціального аспектів, критичне мислення та професійну інтерпретацію повідомлень в аудиторії.

Використана література:

1. Aufenanger, S. Lernen mit den neuen Medien. Perspektiven für Erziehung und Unterricht. Vortrag auf dem DGfE-Kongress Medien-Generation / S. Aufenanger. – Hamburg, 1998. – S. 1–19.
2. Aufenanger, S. Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben / S. Aufenanger // D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos, G. A. Thiele (Hrsg.). Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. – Bonn und Berlin, 1999. – S. 94–97.
3. Baacke, D. Gesamtkonzept Medienkompetenz. Der Medienpädagoge Dieter Baacke über die Konjunktur (s)eines Begriffs / D. Baacke // Agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur. (März-April 1996). – Bonn. – S. 12–14.
4. Baacke, D. Theorie der Medienpädagogik / D. Baacke // Burkart, Roland / Hömberg, Walter (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. – Wien : Wilhelm Braumüller, 1992. – S. 171–190.
5. Baacke, D. Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff: Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln / D. Baacke. – München : KoPäd, 1999. – S. 19–20.
6. Faultsch P. Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines Erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA / P. Faultsch, C. Zeuner. – 2005. – S. 35–43. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/Basiscurriculum - Faultsch_Zeuner-Vorschlag_fuer.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/Basiscurriculum_-_Faultsch_Zeuner-Vorschlag_fuer.pdf).
7. Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Digitale Lernwelten und Schule / B. Herzig, S. Grafe // K. Hugger, M. Walber (Hrsg.), Digitale Lernwelten. – Wiesbaden : VS Verlag, 2010. – S. 115–127.
8. Hugger, Kai-Uwe. Zwischen Schülerzeitung und Multimedia. Das Modelprojekt “Medienkompetenz in der Lehrerausbildung” an der Universität Bielefeld und sein Kontext / Kai-Uwe Hugger // FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) Magazin (Grünwald) 7. – 1995. – S. 48–51.
9. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Report for the Education and Training 2020. Working Group on Adult Learning 2014–2015. European Commission. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. – P. 53. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf.
10. Kammerl, R. Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata / R. Kammerl, K. Mayrberger // Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29, 2. – 2011. – S. 172–184.
11. Moser, H. Einführung in die Medienpädagogik. Opladen 1999 v. Renn, (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn / H. Moser. – 1996. – S. 316.
12. Spanhel, D. Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in Pädagogischen Berufen. Jahrbuch Medienpädagogik 2 / D. Spanhel. – Opladen : Leske + Budrich, 2001. – S. 13–26. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://file:///C:/Users/admin/Downloads/503-674-1-SM.pdf>.
13. Tulodziecki, G. BIG – Bildungswege in der Informationsgesellschaft. Projektskizze zum Teilbereich “Lehramtsstudium” / G. Tulodziecki. – Paderborn (Ms.), 1995.

14. Tulodziecki, G. Handlungsorientierte Medienerziehung in Beispielen. Bad Heilbrunn 1995 / G. Tulodziecki, S. Blömeke (Hrsg.) // Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerausbildung. Tagungsdokumentation. Gütersloh, 1997.
15. Tulodziecki, G. Prinzipien und Aufgabenbereiche der Medienerziehung. Konsequenz für Kompetenzen von Lehrpersonen / G. Tulodziecki // Pädagogische Führung (Neuwid) 5. – 1994. – S. 21–23.

References:

1. Aufenanger, S.: Lernen mit den neuen Medien. Perspektiven für Erziehung und Unterricht. Vortrag auf dem DGfE-Kongreß Medien-Generation. (1998) Hamburg: S. 1–19.
2. Aufenanger, S.: Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (1999) Bonn und Berlin: S. 94–97.
3. Baacke, D.: Gesamtkonzept Medienkompetenz. Der Medienpädagoge Dieter Baacke über die Konjunktur (s)eines Begriffs. In: agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur. (März-April 1996) Bonn: S. 12–14.
4. Baacke, D.: Theorie der Medienpädagogik. In: Burkart, Roland / Hömberg, Walter (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. (1992) Wien: Wilhelm Braumüller, S. 171–190.
5. Baacke, D.: Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff.: Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. (1999) München: KoPäd, S. 19–20.
6. Faulstich P. & Zeuner C.: Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines Erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. (2005). S. 35–43. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/Basiscurriculum_-_Faulstich_Zeuner-Vorschlag_fuer.pdf
7. Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Digitale Lernwelten und Schule. In K. Hugger & M. Walber (Hrsg.), Digitale Lernwelten (S. 115–127). Wiesbaden: VS Verlag.
8. Hugger, Kai-Uwe.: Zwischen Schülerzeitung und Multimedia. Das Modelprojekt "Medienkompetenz in der Lehrerausbildung" an der Universität Bielefeld und sein Kontext. In: FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) Magazin (Grünwald) 7. (1995), S. 48–51.
9. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Report for the Education and Training 2020. Working Group on Adult Learning 2014–2015. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015, p. 53. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf
10. Kammerl, R. & Mayrberger, Kyiv : Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata – In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29 (2011) 2, S. 172–184.
11. Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Opladen 1999v. Renn, (Hrsg.): Medienkompetenzen als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 316.
12. Spanhel, D.: Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in Pädagogischen Berufen. Jahrbuch Medienpädagogik 2. (2001) Opladen: Leske + Budrich, S. 13–26. <http://file:///C:/Users/admin/Downloads/503-674-1-SM.pdf>.
13. Tulodziecki, G.: BIG – Bildungswege in der Informationsgesellschaft. Projektskizze zum Teilbereich "Lehramtsstudium". (1995) Paderborn (Ms.).
14. Tulodziecki, G.: Handlungsorientierte Medienerziehung in Beispielen. Bad Heilbrunn 1995 Tulodziecki, G. / Blömeke, S. (Hrsg.): Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerausbildung. Tagungsdokumentation. Gütersloh 1997.
15. Tulodziecki, G.: Prinzipien und Aufgabenbereiche der Medienerziehung. Konsequenz für Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Pädagogische Führung (Neuwid) 5 (1994) 1, S. 21–23.

Пономаревский А. С. Развитие профессиональной медиакомпетентности педагогов: опыт Германии

В статье изучены и систематизированы подходы к развитию профессиональной медиакомпетентности педагогов в Германии. В частности, представлена типология взглядов немецких исследователей на выделение задач, уровней, критериев и показателей развития профессиональной медиакомпетентности педагогов. Прослежено соотношение базовых понятий исследования: "медиаграмотность", "медиапедагогическая компетентность", "профессиональная медиакомпетентность". Определены направления образовательной политики по подготовке педагогических сотрудников Германии в области медиакомпетентности. Рассмотрены немецкий опыт взаимодействия с медиа в образовательной среде, возможности создания и внедрения педагогических сценариев путем использования медиасредств, медиаматериалов и знаний о медиа. Определены факторы успешного внедрения медиаграмотности в современный образовательный процесс (уровень академической нагрузки, междисциплинарные инновации, учитывание специфики современного медиаконтента при разработке учебных планов, программ и т. д.).

Ключевые слова: образование взрослых, медиа, медиакомпетентность, медиаграмотность, развитие профессиональной медиакомпетентности, медиаобразование, медиатекст.

Ponomarevskiy A. S. Development of professional teacher's media competence: German experience

The article learns and classifies approaches to professional teacher's media competence development in Germany. In particular, the typology of views introduced by German researchers to identifying the objectives, levels, criteria and indicators of professional teacher's media competence development is given.

Correlation of such basic research notions as "media literacy", "teacher's media competence", "professional media competence" have been traced. Education policy areas on preparation of media competent teachers in Germany are outlined. We have represented the German experience of interaction with media in educational environment, opportunities for creating and implementing pedagogic scenarios by means of media tools, media materials and knowledge about media. Factors of successful media literacy implementing in modern educational process (academic load, interdisciplinary innovations, considering the specifics of modern media content in the process of working out the academic plans, curricula, etc.) have been defined.

Key words: adult education, media, media competence, media literacy, professional media competence development, media education, media text.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розглядається актуальна проблема вивчення феномену креативності. Зокрема, досліджується взаємозв'язок креативності як конституента інтелекту та творчої діяльності як вродженої здатності особистості. У фокусі уваги перебувають визначення дефініції "креативність", мотиви творчої діяльності та пропозиції щодо розвитку власної креативності. Досліджуються також теорії самоефективності особистості та концепція послідовності, які сприяють формуванню впевненої творчої позиції людини, з'ясовуються умови успішної самоактуалізації. Особлива увага приділяється креативності як феномену вродженої творчої здатності.

Ключові слова: креативність, творчість, інтелектуальна творчість, дивергентні здатності, самоефективність, самоактуалізація, педагогічна творчість, мотивація.

Сьогодні набуває важливості креативність загалом і нестандартність мислення зокрема. Серед ряду причин можна виокремити такі: 1) креативність є джерелом інновацій; 2) внаслідок своєї гнучкості креативність дозволяє миттєво адаптуватися до швидкоплинних подій; 3) креативність – це навичка самоефективності та саморозвитку, адже спонукає постійно навчатися, вдосконалюватися, винаходити нові способи бачення та розвитку проблемних ситуацій; 4) прокачує взаємну та злагоджену роботу обох півкуль головного мозку.

На зламі тисячоліть, у новому ХХІ сторіччі система освіти України зазнає тотальної трансформації, зміни освітньої парадигми та ряду кардинальних перебудов як у підході до навчання, так і в самих компетентностях, якими повинен володіти успішний, конкурентоспроможний випускник навчального закладу сьогодення. Серед навичок ХХІ сторіччя креативність, адаптивність і вміння творчо мислити цінуватимуться значно вище за конкретні знання та вміння, які легко можна підмінити простими алгоритмами [1, с. 45].

Дослідженням проблематики креативності особистості присвятили наукові праці вітчизняні та зарубіжні вчені: Ф. Баррон, С. М. Бернштейн, Д. Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, В. М. Дружиніна, Є. П. Ільїн, Н. Коган, О. М. Матюшкін, С. Меднік, В. О. Моляко, І. П. Особов, Я. О. Пономарьов, П. І. Підкасистий, Дж. Рензулі, Е. Торренс, К. Тейлор, Д. Харрінгтон, Д. Фельдман, Р. Штернберг, О. Л. Яковлева.

Проте проблема формування творчого мислення і роль креативності в самоефективності, конкурентоспроможності й успішній самореалізації людини ще на знайшла свого остаточного вирішення.

У цій статті буде здійснена спроба дослідити психолого-педагогічні засади креативності, з'ясувати поняття "самоефективність", джерела її виникнення та розкрити роль креативності в професійній самореалізації майбутніх учителів біології. Особливу увагу буде приділено креативності як вродженій здатності.

Звичка починати з дефініцій, презентована нам німецькою науковою традицією, що бере свої витoki у середньовічній схоластиці, зобов'язує на початку викладу основного матеріалу дати визначення головному поняттю. Словники трактують креативність із різних позицій, тож однозначного пояснення цього феномену немає. В основу поняття покладено дієслово англійської мови *create*, що в перекладі означає "створення". В інших джерелах знаходимо латинський відповідник, слово *creation*, що теж означає "творення". Відповідно креативною особою (англ. *creative*) вважають ту, яка створює щось нове на основі інтелектуального й естетичного відбору, трансформації попередньо набутого досвіду.

Варто зазначити, що, на думку П. Н. Анохіна, користуючись когнітивною парадигмою, можна розглянути креативну діяльність психіки як єдину систему, яка переробляє інформацію. У ній розрізняють такі компоненти: 1) отримання знань; 2) їх застосування; 3) трансформація та збереження знань. Здатність застосовувати знання, використовувати досвід ототожнюється з інтелектом; наукованість – це здатність до отримання знань, а безпосередньо креативність – здатність до їх трансформації завдяки розвиненій уяві, сформованій фантазії, здатності висувати гіпотези. Кожному компоненту відповідає специфічна мотивація та форма активності. Для креативності – це мотивація самоактуалізації (за А. Маслоу) і творча активність (здатність до творчості) [2].

Як зазначає А. Бандура, внутрішні мотиваційні процеси виникають внаслідок когнітивної діяльності особистості: успішно плануючи свою діяльність, людина з високим рівнем самоефективності стає внутрішньо вмотивованою та рухається до здійснення задуманого плану [3]. Пусковим механізмом для розвитку внутрішньої мотивації до креативної діяльності, за концепцією А. Бандури, є віра у власні творчі здатності та їх достатність [4, с. 74] для креативного вирішення тієї чи іншої поставленої задачі.

Як зазначає С. О. Доценко, будь-яка система, в т. ч. і людина, починає видозмінюватися, тобто розвиватися, під впливом внутрішніх (особистих) потреб і зовнішніх вимог навколишнього середовища. До внутрішніх мотивів творчої діяльності людини належать: 1) реалізація генетично закладеної в людині пошукової потреби; 2) інстинкт самозбереження, продовження роду та виживання; 3) задоволення первинних матеріальних потреб; 4) задоволення первинних духовно-соціальних потреб (самоповага, визнання, любов,

самореалізація та саморозвиток); 5) користюлюбство, владолюбство, кар'єризм; 6) лінь, небажання витратити свою енергію, паразитизм. Зовнішні мотиви творчої діяльності людини: 1) задоволення власних потреб; 2) дотримання ідеології та культури суспільства; 3) почуття моди (стадності), бажання бути не гіршим за інших [5, с. 361].

Саме тому, формуючи сприятливе освітнє середовище, відповідні педагогічні умови в системі фахової підготовки, ми розвиваємо креативогенні риси майбутньої креативної особистості вчителя біології.

Як зазначає С. О. Доценко, креативність особистості як здатність до творчої діяльності є суб'єктивною передумовою для творчості [5, с. 365]. У ХХ сторіччі творчість розглядалася філософами як проблема буття окремої людини чи колективу людей у світі, як питання її особистого досвіду, розвитку, життя. Об'єктом творчості стає сама людина в єдності з предметними умовами, формами спілкування і самореалізації, котрі необхідно відтворити чи змінити, зберегти чи оновити [6, с. 440].

Протягом всього історичного періоду розвитку філософії уявлення про творчість суттєво трансформувалися. Але наскрізною лінією у всіх дослідженнях репрезентується той факт, що здатність до творчості, тобто креативність, не потрібно розвивати з нуля, адже в людській природі творча здатність закладена з самого початку. А. Маслоу зазначав, що "креативність – це творча спрямованість, яка від народження властива усім, але вона втрачається більшістю під впливом сформованої системи виховання, освіти та соціальної практики".

Яскравий внесок у розуміння творчості зробив М. О. Бердяєв, наскрізною темою досліджень якого була людина творча – Homo creates [7, с. 289]. Він був переконаним, що "у творчий акт людини привноситься нове, таке, що ще не належить цьому світу, не є його складовою частиною" [7, с. 289; 8].

На думку М. О. Бердяєва, творчість є внутрішньо виправданою і не потребує інших пояснень, а людська природа – "природа творчості, творця". Необхідною умовою для вияву творчості є свобода, яку М. О. Бердяєв трактує як "позитивну творчу силу", що криється в любові і сама нею є. Сила творчості завжди спрямована на створення нового, а не для пристосування до умов наявного, звичного та буденного. У своїй концепції творчості він зазначає, що "творчість – це головна мета існування людини на землі, шлях до її спасіння" [8].

Таблиця 1

Трактування феномену креативності вітчизняними та зарубіжними науковцями

Креативність	це здатність	виявляти	нові способи вирішення проблеми і способи її вираження	К. Роджерс, 1994
		отримувати	цінні результати нестандартним способом	Х. Гейвін, 2003
		породжувати	оригінальні ідеї в умовах вирішення та постановки нових проблем	М. Воллах
		усвідомлювати	проблеми та протиріччя	Е. Торренс
		формувати	нові гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації	
		відмовлятися	від стереотипних способів мислення	Дж. Гілфорд
		долати	стереотипи на кінцевому етапі синтезу мислення та широкому полі асоціацій	С. Меднік
		вносити	дещо нове в попередньо набутий досвід	Ф. Баррон
		це операції дивергентної продуктивності; це готовність генерувати велику кількість ідей щодо одного і того самого об'єкта	Дж. Гілфорд, М. О. Холодна, 2002	
		це потреба у дослідницькій діяльності	В. М. Козленко, 1990	
	у контексті розвитку та становлення професіонала	це умова творчого саморозвитку особистості й істотний резерв її самоактуалізації	Н. Вишнякова	
		це чинник саморозвитку, який забезпечує створення нових інтелектуальних продуктів шляхом побудови оригінальних підходів, використовуючи фахові знання у нестандартних ситуаціях	Н. Березанська, В. Нурков	
	це здібності	швидко і нестандартно вирішувати інтелектуальні (навчальні) задачі	С. О. Сисоєва	

Нині існує безліч думок науковців про природу креативності (табл. 1). Але спільним для всіх є твердження, що основним елементом креативності є генерування ідей, пошук та оприявлення проблем і їх нешаблонне оригінальне рішення. За визначенням С. О. Сисоєвої, творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності [9, с. 145].

Креативність та її характеристики, на думку багатьох авторів, пов'язані з набором якостей особистості, що виявляються у певній професійній діяльності. Згідно з поглядами А. Маслоу та К. Роджерса, креативність є універсальною характеристикою, яка пов'язана з психологічною зрілістю особистості. Іншими словами, креативність як особистісна характеристика обов'язково повинна бути невід'ємним компонентом у людини, котра прагне самореалізуватися.

Ряд дослідників (А. К. Маркова, Я. О. Пономарьов) ототожнювали креативність із поняттям "творчість" та визначили її як необхідну складову частину успішного педагога. Вони відзначають, що креативність виявляється у творчому підході педагога до власної діяльності.

М. М. Кашапов розрізняє поняття "креативність" і "творчість". Творчий процес засновується на натхненні автора, його здібностях, традиціях, яких він дотримується. Що стосується креативного процесу, то його головним компонентом є прагматичний елемент: розуміння, для чого потрібно створювати, на кого потрібно орієнтуватися, як потрібно це зробити і, власне, що саме необхідно [10].

Креативність у діяльності педагога розглядає й А. К. Маркова. Творчий потенціал, на її думку, є важливою характеристикою особистості учителя. Творчість – це діяльність, що породжує дещо нове, раніше не відоме, на основі реорганізації попереднього досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [11, с. 184; 12].

Більшість науковців роблять акцент у визначенні креативності на особливостях чи якостях особистості. На думку Дж. Гілфорда, креативність і творчий потенціал можуть бути визначені як сукупність здатностей і ряду якостей, котрі сприяють успішному творчому мисленню [13, с. 165; 14; 15, с. 178]. Безпосередньо з креативністю пов'язані дві особистісні якості, а саме: інтенсивність пошукової мотивації; сприйнятливості і чуттєвості до побічних продуктів активного процесу мислення.

Спираючись на дослідження ряду науковців, ми погоджуємося з І. В. Гриненком [17], що творча здатність є природною характерологічною рисою людського розуму й поведінки, яка притаманна всім. Креативність – це рішення і водночас ставлення до життя, оскільки вона ґрунтується на здатностях особистості швидко переходити від звичайного до нетрадиційного способу мислення. За дослідженнями К. Двек (Dweck, 1999), деякі люди ("теоретики") вважають за краще працювати виключно в тих доменах, які їм відносно знайомі, а інші ("інкрементні теоретики") шукають нові виклики та нові концептуальні домени для власної реалізації поставлених завдань. На думку Р. Штернберга, креативність, очевидну для дітей, дуже важко відшукати у дорослих через те, що її потенціал придушує суспільство, заохочуючи інтелектуальну відповідальність.

Пропозиції Р. Штернберга, як розвинути власну креативність "як сміливе рішення" (Sternberg, 2001): 1) переосмислення проблеми; 2) питання й аналіз припущення; 3) не вважати, що креативні ідеї продаються самостійно – продавати їх; 4) заохочувати ідеї; 5) визнати, що знання можуть як стимулювати, так і гальмувати креативність; 6) визначити та подолати перешкоди; 7) приймати розумні ризики; 8) допускати неоднозначність; 9) віра в себе (самореалізація); 10) знайти те, що любиш робити; 11) затримувати задоволення; 12) рольові моделі творчості; 13) перехресне заплінення ідей; 14) винагороджувати творчість; 15) не боятися помилок; 16) заохочувати співпрацю; 17) дивитися на речі під іншим кутом; 18) брати на себе відповідальність за успіхи та невдачі; 19) створити максимально релевантні умови для особистості / середовища; 20) продовжувати інтелектуальне зростання [18, с. 87].

Самоефективність (англ. self-efficacy), самодієвість (за Девідом Келлі) [19, с. 78], на думку А. Бандури, – це переконання особистості щодо власних можливостей самореалізації та визначення власного рівня ефективності. Саме ці переконання визначають, як людина себе ідентифікує, що відчуває та як поводить, в якому контексті рухаються її думки, як сама визначає мотивуючі фактори. За рівнем самоефективності А. Бандура виділяє два типи людей, чие життя, професійна діяльність і характерологічні риси значно різняться за наявності будь-якої проблемної ситуації чи перешкоди.

Особистість із високим рівнем самоефективності: 1) проблемну ситуацію сприймає з погляду її новизни та рівня зусиль, яких необхідно докласти, щоб її подолати; 2) має глибоке зацікавлення та захоплення власною діяльністю; 3) висуває перед собою складні завдання та великі цілі, що потребують значних розумових і креативних затрат; 4) швидко ліквідує дефіцит знань і брак інформації; 5) завжди володіє ситуацією; 6) швидко відновлює втрачені енергію та сили. Натомість особистість із низьким рівнем самоефективності будь-яку проблемну ситуацію сприймає як перешкоду, якої необхідно уникати. Вона швидко втрачає інтерес до обраної цілі, сумнівається у своїх здібностях, її енергія та сили концентруються навколо власних недоліків і можливих негативних результатів своєї діяльності [3].

Чим вищий рівень самоефективності людини, тим більшу ціль і вищу мету вона сповідує та поступово досягає. Більшість векторів людської діяльності спочатку зорганізуються у думках. Рівень самоефективності впливає на випереджальні сценарії, що людина вибудовує завдяки когнітивній діяльності та транслює в реальному житті. У тих, хто має вищий рівень самоефективності, відбувається візуалізація сценаріїв успішної реалізації, що дає змогу знайти позитивні підказки та вмотивує на продуктивність. Ті, хто має нижчий рівень самодієвості, візуалізують сценарії з перешкодами, концентруючись на невідворотності негативного результату, внаслідок сумнівів і заниження рівня власних здібностей та можливостей [3].

Прескот Леккі, автор теорії послідовності, піонер у галузі цієї Я-концепції та спеціаліст у сфері креативного управління, стверджував, що людині властива вроджена потреба в послідовності. Якщо якась думка не

відповідає іншим, домінуючим ідеям і концептам, мозок її рішуче заперечує та відкидає. Теорія послідовності стверджує, що ми поводимося відповідно до уявлень про себе, які формуються та утверджуються в нашому сприйнятті власної особистості. Саме тому теорія послідовності – це найпростіший метод побудувати переконливий образ самого себе [20].

Висновки. Здатність до творчості, або креативність, не потрібно розвивати з нуля. Адже в людській природі творча здатність закладена від народження. Креативність як процес формування оригінальних ідей, що мають свою цінність, є рушієм сучасної цивілізації. Вона допомагає впоратися з викликами, що постають, і сприяє особистому розвитку. Віра в себе та свою беззаперечну креативність сприяє самоефективності особистості й успішній самоактуалізації. Формування власного творчого образу та впевненого креативного погляду на проблеми, що виникають, за теорією послідовності, забезпечують утвердження позитивної установки та смислової творчої позиції.

Перспектива подальшого дослідження заявленої теми вбачається у створенні моделі розвитку креативності як вродженої здатності до творчості майбутніх учителів біології для успішної самореалізації на підґрунті високого рівня самоефективності.

Використана література:

1. Скакун Н. Нова Українська Школа: креативний компонент / Н. Скакун // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.”. – Львів, 2018. – С. 45–48.
2. Дружинин В. Н. Психология общин способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 368 с.
3. Bandura A. Self-efficacy / A. Bandura // V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. New York : Academic Press, 1994. – Vol. 4. – P. 71–81. – (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego : Academic Press, 1998.
4. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Сборник : Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : “Смысл”. – 2002. – С. 74–78.
5. Доценко С. О. Розвиток творчих здібностей учнів початкових класів засобами винахідницьких завдань / С. О. Доценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2016. – Вип. 51 (104). – С. 359–367.
6. Социальная философия: Словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Кемимов. – Москва : Академический Проект, 2003. – 560 с.
7. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm>.
8. Georgii P. Fedotov Berdyayev – the thinker / Translated by Fr. Stephen Janos. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vehi.net/berdyayev/berdyayev_thinker.html.
9. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоева. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
10. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала : [монография] / М. М. Кашапов. – Москва : Пер Сэ, 2006. – 688 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
12. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : АН СССР, 1958.
13. Guilford G. P. Aptitude for creative thinking: one or many? / G. P. Guilford // *Ibid.* – 1976. – Vol. 10. – № 3. – P. 165–169.
14. Guilford G. P. Creative Talents: Their nature, uses and development / G. P. Guilford. – Buffalo, New York : Bearly Limited, 1986.
15. Guilford G. P. Some misconceptions regarding measurement of creative talent / G. P. Guilford // *Ibid.* – 1971. – Vol. 5. – № 2. – P. 77–87.
16. Guilford G. P. Three faces of intellect / G. P. Guilford // *Amer. Psychol.* – 1959. – № 14. – P. 469–479.
17. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. В. Гриненко ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
18. Robert J. Sternberg. The Nature of Creativity / Robert J. Sternberg // *Creativity Research Journal.* – 2006. – Vol. 18. – № 1. – P. 87–98.
19. Келлі Т. Творча впевненість Як розкрити свій потенціал / Т. Келлі, Д. Келлі. – Київ : Основи, 2017. – 296 с.
20. Damian Hughes. How to change absolutely anything. – 2012.

References:

1. Skakun N. Nova Ukrainjsjka Shkola: kreatyvnyj komponent [New Ukrainian School: A Creative Component] / N. Skakun // Materials of the international scientific and practical conference “Key issues of scientific research in the field of pedagogy and psychology in XXI”. – Lviv, 2018. – S. 45–48.
2. Druzhinin V. N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey / V. N. Druzhinin // SPb. : Piter, 2002. – 368 s. [Psychology of General Abilities].
3. Bandura, A. (1994). Self-efficacy // V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4. P. 71–81). New York : Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998.
4. Gordeeva T. O. Motivatsiya dostizheniya: teorii, issledovaniya, problemy / T. O. Gordeeva. – Sb.: Sovremennaya psikhologiya motivatsii / pod red. D. A. Leonteva. – M., “Smysl”, – 2002. – S. 74–78. [Motivation of achievement: theory, research, problems].
5. Docenko S. O. Rozvytok tvorchykh zdibnostej uchniv pochatkovykh klasiv zasobamy vynakhidnyckykh zavdanj / S. O. Docenko // Pedagoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshhij i zaghaljnoosvitnij shkolakh. – Vyp. 51 (104). – 2016. – S. 359–367 [Development of creative abilities of primary school pupils by means of inventive tasks // Pedagogy formation of a creative person in higher and secondary schools].
6. Sotsialnaya filosofiya: Slovar / Sost. i red. V. Ye. Kemero, T. Kh. Kemimov. – M. : Akademicheskij Proekt, 2003 – 560 s. [Social Philosophy: Dictionary].
7. Berdyayev N. A. Smysl tvorchestva. Opyt opravdaniya cheloveka / N. A. Berdyayev. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm>. [Sense of creativity. Experience of human justification].

8. Georgii P. Fedotov Berdyaev – the thinker / Translated by Fr. Stephen Janos. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.vehi.net/berdyaev/berdyaev_thinker.html.
9. Sysojeva S. O. Osnovy pedagogichnoji tvorčnosti : [pidruchnyk] / S. O. Sysojeva. – Kyiv : Milenium, 2006. – 344 s. [Fundamentals of Pedagogical Creativity: Textbook.]
10. Kashapov M. M. Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya professionala: monografiya / M. M. Kashapov. – Moskva : PerSe, 2006. – 688 s. [Psychology of creative thinking of a professional: monograph]
11. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. – Moskva : Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond “Znanie”, 1996. – 312 s. [The psychology of professionalism International Humanitarian Foundation “Knowledge”]
12. Rubinshteyn S. L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya / S. L. Rubinshteyn. – M. : AN SSSR, 1958 [On thinking and the ways of his research]
13. Guilford G. P. Aptitude for creative thinking: one or tapy? / G. P. Guilford // Ibil. – 1976. – Vol. 10. – № 3. – P. 165–169.
14. Guilford G. P. Creative Talents: Their nature, uses and development / G. P. Guilford. – Bufalo, New York : Bearly Limited, 1986.
15. Guilford G. P. Some misconceptions regarding measurement of creative talent / G. P. Guilford // Ibid. – 1971. – Vol. 5. – № 2. – P. 77–87.
16. Guilford G. P. Three faces of intellect / G. P. Guilford // Amer. Psychol. – 1959. – № 14. – P. 469–479.
17. Ghrynenko I. V. Pedagogichni umovy rozvytku kreatyvnosti majbutnikh uchyteliv ghumanitarnogho profilju u procesi fakhovoji pidgotovky [Pedagogical conditions of development of creativity of future teachers of the humanitarian profile in the process of professional training] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriya i metodyka profesijnoji osvity” / I. V. Ghrynenko ; Ternopil'sjkyj nac. ped. un-t im. V. Ghnatjuka. – Ternopilj, 2008. – 20 s.
18. Robert J. Sternberg. The Nature of Creativity / Robert J. Sternberg // Creativity Research Journal. – 2006. – Vol. 18. – № 1. – P. 87–98.
19. Kelli T. Tvorcha vpevnenistj Jak rozkryty svij potencial / T. Kelli, D. Kelli. – Kyiv : Osnovy, 2017. – 296 s. [Creative Confidence How to Disclose Your Potential].
20. Damian Hughes. How to change absolutely anything. – 2012.

Скакун Н. С. Креативность как залог профессиональной самоэффективности будущих учителей биологии

В статье рассматривается актуальная проблема изучения феномена креативности. В частности, исследуется взаимосвязь креативности как конституента интеллекта и творческой деятельности как врожденной способности личности. В фокусе внимания находятся определения дефиниции “креативность”, мотивы творческой деятельности и предложения по развитию собственной креативности. Исследуются также теории самоэффективности личности и концепция последовательности, которые способствуют формированию уверенной творческой позиции человека, выясняются условия его успешной самоактуализации. Особое внимание уделяется креативности как феномену врожденной творческой способности.

Ключевые слова: креативность, творчество, интеллектуальное творчество, дивергентные способности, самоэффективность, самоактуализация, педагогическое творчество, мотивация.

Skakun N. S. Creativity as protection of professional self-efficiency of future teachers of biology

The article deals with the actual problem of studying the phenomenon of creativity. In particular, the interrelation of creativity as a constituent of intelligence and creative activity as an innate ability of an individual is investigated. The focus is on determining the definition of creativity, the motives of creative activity and suggestions on developing their own creativity. Theories of self-efficacy of the individual and the concept of sequence, which promote the formation of a confident creative position of a person and find out the conditions for successful self-actualization, are also studied. Particular attention is paid to creativity as a phenomenon of innate creativity.

Key words: creativity, creativity, intellectual creativity, divergent abilities, self-efficiency, self-actualization, pedagogical creativity, motivation.

УДК 372.461

Струк А. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Розглянуто різні підходи до професійної підготовки майбутніх вчителів як необхідна умова підготовки конкурентоспроможного педагога. Акцентовано увагу на тому, що сьогодні потребують розроблення принципово нові підходи до розвитку системи початкової освіти. Розкрито зміст понять “компетенція” та “компетентність”.

Однією з найважливіших особливостей вищої освіти є зростання значення професійної компетентності майбутнього фахівця. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певним знаннями, вміннями та навичками, необхідними для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі. В умовах глобалізації потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Майбутній вчитель початкової школи повинен реалізовувати себе через здобуття педагогічної освіти як фахівець, професійно сформована, культурна та високоосвічена особистість. Вважаємо, що професійна компетентність сприятиме якісному входженню на ринок праці, підвищить конкурентоспроможність особистості, значно активізує потенційні професійні можливості. Таким чином, формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи виходить на перший план як надзвичайно важлива для прогресивного розвитку країни. Дослідження науковців доводять, що якість професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищої педагогічної школи зумовлює рівень освіти та виховання майбутнього покоління нашої держави.

Ключові слова: теоретичні засади, формування, компетентність, компетенція, професійна компетентність, професійна діяльність, майбутній вчитель, початкова школа.

В умовах становлення демократичного суспільства у пострадянських державах проблема формування професійної компетентності сучасних фахівців є ключовою й основоположною для науковців і практиків сфери вищої освіти. Особливо гостро ця проблема постає у підготовці майбутніх вчителів, адже від рівня їхньої компетентності залежать знання учнів початкової школи.

Сьогодні першочерговим завданням вищої педагогічної школи є досягнення якісно нових змін у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи, про що вказано у Законі України “Про освіту”. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, система освіти має забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження інформаційних технологій, мобільності на ринку праці [7]. У цьому контексті важливим є формування професійної компетентності учителя, яка визначає його високу культуру, моральну поведінку і є регулятором життєдіяльності, основою і результатом прояву гуманістичних і професійних цінностей особистості.

Підготовка до здійснення професійної компетентності є інтегрованим утворенням, яке має складну структуру і передбачає сформованість професійних знань, умінь і навичок майбутніх вчителів початкової школи.

Найважливішою складовою частиною процесу формування особистості майбутнього спеціаліста є професійна компетентність. Оволодіння нею сприятиме синтезу професійних та особистісних характеристик, оперативній адаптації людини в суспільстві та професійній діяльності, здатності до успішної комунікації та задоволення власних потреб, забезпечуватиме використання досвіду в поєднанні зі знаннями, вміннями та навичками.

Одним із чинників, які впливають на формування професійної компетентності майбутніх вчителів, є вибір компетентнісного підходу в професійній підготовці.

Проблема формування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх вчителів висвітлюється в працях таких учених, як І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, Н. Ємельянова, І. Зимня, М. Марусинець, Г. Мешко, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторовський та ін.

Так, на думку І. А. Зимньої, компетентнісний підхід в освіті фіксує переорієнтацію оцінки освітніх результатів із понять “підготовленість”, “освіченість”, “загальна культура”, “вихованість” на поняття “компетенція”, “компетентність” тих, хто навчається [3, с. 7].

Власне компетентнісний підхід О. Пометун розуміє як спрямованість освітнього процесу на формування компетентності людини, що є її інтегрованою характеристикою. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включати знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [6, с. 66].

За визначенням Н. Ємельянової, професійна підготовка – це такий вид трудової діяльності у сфері “людина – людина”, зокрема у її педагогічній галузі, яка зумовлена потребами життєдіяльності особистості в суспільстві, спрямована на розвиток, виховання і навчання студента і зміст якої складає базовий компонент освіти.

На думку Н. Ємельянової, формування професійної компетентності визначається як вміння виконувати певні операції і творчо підходити до їх виконання. Це особливий психічний стан особистості, наявність у неї моделі щодо структури відповідної дії та спрямованості свідомості на її виконання [2, с. 4].

Компетентнісний підхід як методологічна основа педагогічних теорій перебуває на стадії становлення, тільки формується в наукову теорію. Однією зі складностей такого процесу й адаптації нової теорії до педагогічної практики є те, що серед науковців усього світу відкритим залишається питання щодо трактування і варіантів тлумачення співвідношення понять “компетентність” і “компетенція”.

Поняття “компетентність” має значну кількість трактувань, кожне з яких враховує певні ознаки. У педагогічному словнику “компетентність” розглядається як особисті можливості посадової особи та її кваліфікація, що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самій завдяки наявності у неї певних знань, навичок, рівня освіченості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності [1, с. 133].

Оскільки в дослідженні йдеться про майбутніх учителів початкової школи, варто звернути увагу на розуміння професійної компетентності саме такими фахівцями, як В. Аніщенко, В. Коваль, Н. Кузьміна, Г. Мешко, А. Михайличенко, О. Овчарук, І. Яшук.

Під професійною компетентністю педагога у науково-методичній літературі вчені розуміють особистісні можливості майбутнього вчителя, які дозволять йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього вчителю потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності.

За цієї умови одним із головних завдань, які стоять перед освітою, є підготовка нового покоління викладачів вищої школи, розвиток їх професійно-педагогічної компетентності. О. І. Мешко зазначає, що в реальній діяльності вчителя прояв його професійної компетентності забезпечує єдність всіх змістовно-операційних і мотиваційно-ціннісних структур, перебуває в тісному взаємозв'язку з професійною майстерністю, професійною культурою, професійною й особистісною готовністю. На думку автора, за компетентнісного підходу у зміст освіти, які і за традиційних підходів, входять знання, способи та досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до світу, але акцент робиться на практичному оволодінні цим змістом [5, с. 17].

Професійна компетентність майбутніх вчителів початкової школи, за словами Н. В. Кузьміної, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчального процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється [4, с. 89].

Аналіз теоретичної літератури показав, що одним із головних напрямів реформування сучасної освіти є її компетентність, яка передбачає високий рівень підготовки майбутнього вчителя, здатного встановлювати і підтримувати різного роду зв'язки, а також відповідати не лише за диференційоване застосування інформації, а й за виховання підростаючого покоління.

Отже, професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи – це джерело й критерії ефективної професійної діяльності в системі освіти, умова формування і розвитку мотивів, інтересів особистості, яка прагне самоствердитися у власній педагогічній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності. Значна кількість досліджень щодо формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи свідчить про підвищений інтерес науковців до досліджуваної проблеми. Водночас аналіз науково-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що окремого дослідження теоретичних засад вимагає формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Смельянова Н. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. Смельянова ; Південно-український держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського, 2003. – 21 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : [авторская версия] / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Мешко О. І. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу / О. І. Мешко // Матеріали регіонального наук. практ. семінару “Професійні компетенції та компетентності вчителя”, (Тернопіль, 28–29 листопада 2006 р.). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 17–21.
6. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
7. Про Національну доктрину розвитку освіти : Президент України; Указ, Доктрина від 17 квітня 2002 р. № 347 / 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

References:

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / hol. red. V. T. Busel. – K.; Irpin: VTF “Perun”, 2001. – 1440 s.
2. Yemelianova N. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty nad zasvoieniam starshymy doshkilnykamy narodoznavchoi leksyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / N. Yemelianova ; Pivdenoukrainski derzh. pedahohichnyi un-t (m. Odesa) im. K. D. Ushynskoho, 2003. – 21 s.

3. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii : [avtorskaya versiya] / I.A. Zimnyaya. – Moskva : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 42 s.
4. Kuzmina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya / N. V. Kuzmina. – Moskva : Vysshaya shkola, 1990. – 119 s.
5. Meshko O. I. Psykholohichna pidhotovka maibutnoho vchytelia v konteksti kompetentnisnogo pidkhodu / O. I. Meshko // Materialy rehionalnogo nauk. prakt. seminaru “Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia”, (Ternopil, 28–29 lystopada 2006 r.). – Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2006. – S. 17–21.
6. Pometun O. Diskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti / O. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : “K.I.S.”, 2004. – 112 s.
7. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity : Prezydent Ukrainy; Ukaz, Doktryna vid 17.04.2002 № 347 / 2002. – [Elektroni resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

Струк А. В. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы

В статье освещаются особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы. Рассмотрены различные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей как необходимое условие подготовки конкурентоспособного педагога. Акцентируется внимание на том, что сегодня требуют разработки принципиально новые подходы к развитию системы начального образования. Раскрыто содержание понятия “компетенция” и “компетентность”.

Одной из важнейших особенностей высшего образования является рост значения профессиональной компетентности будущего специалиста. Компетентный специалист отличается от квалифицированного тем, что он не только обладает определенными знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для его плодотворной профессиональной деятельности, но и реализует их в своей работе. В условиях глобализации потребность в компетентности является главным признаком и потребностью каждого человека. Компетентность помогает специалисту эффективно решать разнообразные задачи, относящиеся к его профессиональной деятельности.

Будущий учитель начальной школы должен реализовывать себя посредством получения педагогического образования как специалист, профессионально сформированная, культурная и высокообразованная личность. Считаем, что профессиональная компетентность способствует качественному вхождению на рынок труда, повысит конкурентоспособность личности, значительно активизирует потенциальные профессиональные возможности. Таким образом, формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы выходит на первый план как чрезвычайно важная для прогрессивного развития страны. Исследования ученых доказывают, что качество профессиональной компетентности будущего учителя в условиях высшей педагогической школы обуславливает уровень образованности и воспитания будущего поколения нашей страны.

Ключевые слова: теоретические основы, формирования, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, будущий учитель, начальная школа.

Struk A. V. Theoretical principles of forming the professional competence of the future teacher of the primary school

The article highlights the peculiarities of the formation of the professional competence of the future teacher of elementary school. Different approaches are considered in the training of future teachers as a prerequisite for the preparation of a competitive teacher. The emphasis is placed on the need for the development of fundamentally new approaches to the development of the primary education system. The content of the concepts of “competence” and “competency” is revealed.

One of the most important features of higher education is the growth of the value of professional competence of a future specialist. Competency specialist differs from the qualified by the fact that he not only possesses certain knowledge, skills and skills necessary for his productive professional activity, but also implements them in his work. In a context of globalization, the need for competence is the most important sign and need of every person. Competence helps the specialist to effectively solve various tasks related to his professional activities.

The future teacher of elementary school should realize itself through obtaining a pedagogical education as a professional specialist, a former professional culture and a highly educated personality. We believe that professional competence will contribute to qualitative entry into the labor market, increase the competitiveness of the individual, significantly activates potential professional opportunities. Thus, the formation of the professional competence of the future teacher of elementary school comes to the fore as crucial for the country's progressive development. The research of scientists convincingly proves that the quality of professional competence of the future teacher in the conditions of higher pedagogical school determines the level of education and education of the future generation of our state.

Key words: theoretical foundations, formation, competence, competency, professional competence, key competencies, future teacher, elementary school.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі формування артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Враховуючи те, що артистизм вчителя тісно пов'язаний із психологічними процесами, пропонуємо методику формування артистичної техніки у майбутніх вчителів музики з урахуванням визначених у них індивідуальних типологічних особливостей темпераменту та психоемоційного стану. Представлена методика дозволяє визначити індивідуальний стиль навчання кожному студенту окремо – як екстравертам (сангвінікам і холерикам), так і інтравертам (меланхолікам і флегматикам), а також врахувати їх рівень тривожності. Методика поетапно об'єднує складові частини навчального і творчого процесу студентів-музикантів і включає базове ігрове засвоєння артистичної техніки, формування артистизму під час роботи над музичним твором та формування надійності музичного виступу за рахунок використання артистичної техніки, що може підвищити якість та ефективність формування артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, індивідуальний стиль навчання, артистизм, темперамент.

Сучасне підвищення вимог до підготовки майбутніх вчителів вимагає подальшого розвитку активної творчої особистості, здатної до творчого саморозвитку та самовдосконалення. Більш повному розкриттю і реалізації творчого потенціалу сучасного вчителя сприяє розвиток артистизму. Особливого значення формування артистизму набуває у майбутніх вчителів музики, від яких суспільство очікує вирішення виховних музично-естетичних завдань.

Необхідність у сутність формування артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва знайшли своє відображення в роботах І. Адоевцевої, М. Барахтян, Д. Будянського, О. Булатової, Г. Гаріпової, Т. Гончарової, В. Гриньової, А. Зайцевої, В. Костюкова, Л. Майковської та ін. Аналіз цих досліджень дає можливість визначити **поняття “артистизм”** вчителя музичного мистецтва як професійну особистісну якість, що виражає здатність до встановлення емоційно-творчого діалогу з учнями у процесі навчання засобами мистецтва. Артистизм педагога-музиканта виявляється у міжособистісному спілкуванні з учнями й у виконавській діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про недостатність досліджень щодо забезпечення індивідуального стилю навчання як засобу формування артистизму студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва.

У зв'язку з цим **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 та психоемоційного стану.

У педагогіці не викликає сумніву той факт, що артистизм збагачує педагога будь-якої спеціальності, але особливо він необхідний у діяльності викладача музики, оскільки визначає його професійне обличчя і є показником рівня його загальної педагогічної і духовної культури [1].

Артистизм вчителя музики об'єднує професійну майстерність педагога, музиканта й артиста. У вчителя музики й артиста спільного набагато більше, ніж у педагогів інших дисциплін. Сама специфіка його професії вимагає оволодіння педагогічними, музичними, вокальними, акторськими знаннями й уміннями. Кожен урок – це як міні-спектакль, до якого знову і знову потрібно творчо готуватися, удосконалюючи його. Вчитель музики, як і артист, виконує твори музичного мистецтва, виступаючи перед аудиторією, попередно готуючись до виступу. Від якості виконання ним музичного твору, змістовності і доступності теоретичних пояснень залежить формування ставлення учнів до мистецтва. Але, на відміну від акторського виступу, в діяльності вчителя під час уроку може бути виникнути більше несподіваних ситуацій, непередбачуваних моментів, що, в свою чергу, вимагає від педагога імпровізаційних дій.

Вчитель музики – це не просто викладач, це вихователь-митець, творчість якого спрямована на удосконалення людини. Артистичні вміння допомагають йому бути для учнів цікавою людиною і вмілим організатором творчих шкільних заходів. Багато у виховній і навчальній роботі залежить від акторської майстерності вчителя. Учитель, що володіє виразністю мовлення, багатством міміки, розвиненою уявою, не тільки привертає до себе учнів, але й збагачує їх [2].

Успішність діяльності вчителя музики значною мірою залежить від його здатності завоювати увагу аудиторії, аргументовано та переконливо презентуючи кращі зразки світової музичної культури.

Артистизм педагога-музиканта є важливою складовою частиною заохочення учнів до оволодіння знаннями. Крім того, методи театральної педагогіки сприяють набуттю майбутніми вчителями музичного мистецтва умінь самонастроювання і самопрезентації, міжособистісної взаємодії, прагнення до творчої самореалізації, творчого спілкування, які є базовими для успішної взаємодії педагога й учнівського

колективу [1]. Тому артистизм вчителя музичного мистецтва, як комплекс особистісних властивостей професійної майстерності, включає, крім педагогічних знань і навичок, акторські і режисерські уміння.

Для формування артистизму у майбутніх вчителів музичного мистецтва рекомендується використання різноманітних багатопланових технологій [3; 4]. Це залучення студентів до спеціальних завдань (“артистичних замальовок”), ігор, у процесі яких відбувається активізація їх артистичного “Я”; усвідомлення переваги артистичної поведінки; забезпечення сприятливої творчої атмосфери під час здійснення педагогічного процесу; наочні методи – художньої ілюстрації й арт-демонстрації; імаготерапія (“імітаційні ігри”); інтерактивні і рольові ігри та багато іншого. Це дозволяє оволодіти необхідними для професії вчителя властивостями (сценічним перевтіленням, увагою і рухами), розвинути емпатію, переконливість, емоційність, уміння володіти логікою, темпо-ритмом, почуттям гумору, мовою, мімікою, пластикою, вмінням створювати творчу атмосферу. Сформовані артистичні уміння допоможуть учителю цікаво проводити урок, емоційно-виразно інтерпретувати музичні твори, захопити учнів справжнім, високим мистецтвом – загалом удосконалити навчально-виховний процес.

Артистизм вчителя музичного мистецтва, як і загалом педагогічна майстерність, пов’язані з багатьма психологічними процесами – увагою, афективною пам’яттю, увагою, художньо-образним мисленням, фантазією, емоційністю, спостережливістю, слуховим, зоровим і тактильним сприйняттям, руховою координацією, імпровізаційністю. Означені процеси не можуть бути однаковими у всіх, бо вони залежать від психологічних особливостей, які у кожного індивідуальні. Як наслідок, не всі майбутні вчителі музики однаково швидко засвоюють музичні твори, не однаково успішно й емоційно їх виконують, не однаково артистично і різнобарвно можуть їх представити, не однаково цікаво будують свій урок.

Психологами встановлено, що властивості нервової системи корелюють із багатьма здібностями музикантів. Дослідження показали залежність надійності музикантів-виконавців від типу нервової системи. На думку психологів, більшість музикантів-виконавців так і не досягають своєї “стелі” у виконавському мистецтві, тому що процес її формування відбувається без урахування психологічної сутності виконавських умінь і психомоторних якостей, які їх зумовлюють [4]. Отже, щоб досягти результативності у формуванні артистизму, необхідно глибоко пізнати індивідуальність студента, тобто зуміти виявити сукупність притаманних тільки йому особистісних властивостей.

Зазвичай на практиці педагог, шукаючи оптимальний метод викладання, емпірично намагається підібрати сприятливі умови навчання для учнів, враховуючи ті труднощі, що найчастіше у них виникають, та запобігти прояву тих якостей, які можуть призвести до відставання. Однак емпіричний спосіб пошуку індивідуального підходу до навчання студента має досить обмежений характер. Він дозволяє успішно спонукати студентів до оволодіння навчальним матеріалом, але не дає повною мірою розкритися їх творчим здібностям, індивідуальності, тому що не в змозі віднайти відповідний їх психологічним особливостям індивідуальний спосіб діяльності, тобто стійку систему прийомів і способів, яка зумовлена особистісними якостями і є засобом ефективного пристосування до об’єктивних вимог діяльності [5]. Ігнорування цих способів може стати гальмом у досягненні високих результатів, у розвитку здібностей людини. Так, у ряді робіт психологів було показано, що саме індивідуальний стиль діяльності підвищує ефективність навчання, а вироблення стилю діяльності, неадекватного психофізіологічним особливостям людини, уповільнює зростання майстерності [6; 7].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учневі знайти найбільш придатний для нього індивідуальний стиль діяльності, а не намагатися стандартизувати прийоми і способи роботи для всіх учнів так, наче всі вони однакові. Без знання природної основи здібностей викладачеві важко оцінити справжні можливості учнів – не знаючи справжнього стану справ, вчитель може подумати, що він поганий педагог, якщо учень не досягає бажаного результату [8].

На наш погляд, пошук індивідуального підходу до студента має передбачати в своїй основі не емпіричний досвід, який у молодих вчителів може бути ще недостатнім, а наукові знання про психологічні особливості людини.

Сучасна практична психодіагностика дозволяє ідентифікувати особистісні властивості та типи нервової системи [9]. Розподілення індивідів на типи темпераменту, яке століттями мало практичне значення у медицині, і нині становить значний інтерес для педагогіки. Сучасна диференціальна психофізіологія може допомогти знайти найкоротший і найбільш ефективний шлях формування професійної майстерності для кожної людини.

Одним зі 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 [10].

З метою створення індивідуального стилю навчання у формуванні артистизму в процесі фахової підготовки у майбутніх вчителів музичного мистецтва нами запропоновані такі методичні підходи, що базуються на психологічному підґрунті і враховують типологічні особливості темпераменту та психоемоційного стану студентів (табл.).

Таблиця

Методика формування артистичної техніки у майбутніх вчителів музики з урахуванням визначених у них індивідуальних типологічних особливостей темпераменту та психоемоційного стану

Етапи діяльності	Напрямок дії	Завдання	Зміст методики	Психологічне підґрунтя застосування методики
1	2	3	4	5
Формування мотиваційно-цільового, когнітивного й експресивно-виразового компонентів артистизму				
I. Базове ігрове формування артистичної техніки у студентів-музикантів	1. "Артистичні замальовки" (за Станіславським К.С.), які спрямовані на активізацію у студентів-музикантів артистичної техніки вчителя музики	Ознайомлення і засвоєння елементів артистичної техніки: сценічно-го переплелення, фантазії, сценічно-го руху, темпо-ритму, атмосфери часу й емоційного забарвлення музичного твору, міміки, сценічної уваги, художнього бачення, творчого мислення, корегування емоційного стану, вияву мовних і зовнішніх за-собів зображення художнього образу музичного твору	Екстраверти (сангвініки і холеріки) , а лише потім інтраверти (меланхоліки і флегматики) виконують надумані ситуації "пропонованих обставин" (наприклад, розмови двох відомих композиторів або композитора і виконавця з виконанням фрагмента музичного твору).	В екстравертів швидша, ніж у інтровертів, зорова орієнтація, вони краще пригадують інформацію, що зберігається в короточасній пам'яті, а інтроверти, навпаки, успішніше відтворюють інформацію, яка зберігається в довготривалій пам'яті. Встановлено, що темпи навчання руховим навичкам спочатку вищі в осіб із рухомою і лабільною нервовою системою, але потім інертні наддоганяють "рухомих" [11].
Формування мотиваційно-цільового, когнітивного та регулятивного компонентів артистизму				
I	2	3	4	5
I. Базове ігрове формування артистичної техніки у студентів-музикантів (продовження)	2. Гра «Історія створення музичного твору»	Ознайомлення і засвоєння елементів артистичної техніки: сценічно-го переплелення, фантазії, сценічного руху, темпо-ритму, атмосфери часу й емоційного забарвлення музичного твору, міміки, сценічної уваги, художнього бачення, творчого мислення, корегування особисто-го емоційного стану, вияву мовленнєвих і зовнішніх засобів зображення художнього образу музичного твору	Інтраверти (меланхоліки і флегматики) , а лише потім екстраверти (сангвініки і холеріки) виконують «автобіографічну» презентацію попередньо визначеного викладачем музичного твору одного з відомих композиторів.	Встановлено, що інтроверти й особи зі слабкою нервовою системою краще виконують завдання, які їм були задані заздалегідь [10]. Інтроверти надають більшого значення точності і безпомилковості роботи, що призводить до зниження її швидкості. В екстравертів швидкість роботи вища, але зате і помилок більше [11]. Темпи навчання руховим навичкам спочатку вища в осіб із рухомою і лабільною нервовою системою, але потім інертні наддоганяють «рухомих». В екстравертів швидша, ніж у інтровертів, зорова орієнтація, вони краще пригадують інформацію, що зберігається в короточасній пам'яті, а інтроверти, навпаки, успішніше відтворюють інформацію, яка зберігається в довготривалій пам'яті.
Формування експресивно-виразового компонента артистизму				
I	2	3	4	5
II. Формування артистизму під час роботи над музичним твором	1. Вибір репертуару за об'ємом музичних творів	Урахування і використання природних типологічних особливостей темпераменту задля найкращого сприяння створенню музичного образу.	Для студентів-музикантів з слабкою нервовою системою (меланхоліки, холеріки) – вибір декількох музичних творів, невеликих за тривалістю, а для осіб із сильною нервовою системою (сангвініки, флегматики) – масштабних творів.	Люди зі слабкою нервовою системою поступаються представникам із сильною нервовою системою в здатності інтенсивно працювати на тлі втоми за рахунок вольового зусилля [10]. Тому за однаково високих навантажень музиканти-виконавці зі слабкою нервовою системою "видихаються" швидше, ніж музиканти з сильною нервовою системою. Це особливо помітно під час виконання об'ємних творів токатного характеру, що вимагають від виконавця безперервної тривалої напруги [4]. Особи зі слабкою нервовою системою краще вдаються до мініатюр і т.с., які потребують тонкої їх деталізації, а особи зі сильною нервовою системою – до масштабних складних творів [10].

Продовження таблиці 1

Формування експресивно-виразового компонента артистизму				
1	2	3	4	5
І. Формування артистизму під час роботи над музичним твором (продовження)	2. Вибір репертуару за стилем музичних творів	Використання природних типологічних особливостей темпераменту задля найкращого сприяння створенню музичного образу	Вибір твору – для холериків артистично яскравішим може бути виконання музичних творів героїко-драматичного стилю, а для меланхоліків – лірико-романтичного (тобто за близьким для себе емоційно-образним мисленням)	І. Героїко-драматичний стиль більш характерний для осіб зі слабкою нервовою системою і зрушенням балансу нервових процесів у бік збудження, а лірико-романтичній ролі – для людей зі слабкою нервовою системою та зрушенням балансу нервових процесів у бік гальмування [12]. 2. Інтерпретація музичних творів краще вдається музикантам, що належають до емоційно-образного типу музичного мислення композитора. Особистісна схожість між композитором і виконавцем допомагає останньому швидше і точніше зрозуміти композиторський задум, виникнути в художній образ музичного твору [4].
ІІ. Формування артистизму під час роботи над музичним твором (продовження)	3. Формування есенційного перевтілення для створення музичного образу під час роботи над музичним твором	Створення на підставі отриманих відомих знань власного уявлення музичного образу твору	Особам зі слабкою нервовою системою (меланхолікам і холерикам) особливо корисним є ознайомлення з творчістю композитора й історичною епохою, історією написання твору, прослуховування музичного твору у виконанні майстрів	Вища емоційна чутливість до музики спостерігається у музикантів із відносно слабкою нервовою системою. Емоційність – надзвичайно корисна для музикантів якість, бо саме вона забезпечує сприйняття і відтворення найтонших музичних емоцій. Розуміння детермінант емоційного змісту того чи іншого музичного твору, в свою чергу, пов'язане з розкриттям музичного образу [4].
І	2	3	4	5
ІІ. Формування артистизму під час роботи над музичним твором (продовження)	4. Робота над есенційними рухами з урахуванням музичного образу під час роботи над деталями музичного твору під час репетицій	Доповнення повного музичного образу твору візуально важливими артистичними есенційними рухами	Для осіб зі слабкою нервовою системою (меланхоліків і холериків) пропонувати поспулове навантаження (не більше половини від максимального) над удосконаленням елементів артистичної техніки: вдосконалення швидкості і точності мікрорухів кисті й освідомлення пальців, правильної аплікатури і закріплення її в технічно складних місцях до рівня автомагістрозованих навичок, розвитку сенсорної та м'язової координації, сили, витривалості, вивчення напам'ять і формування рухової пам'яті, образного й емоційного компонентів музичної пам'яті.	Втома з'являється в осіб зі слабкою нервовою системою раніше за максимальне навантаження, на відміну від людей із сильною нервовою системою. Доведено, що в осіб із сильною нервовою системою виділення адреналіну і норадреналіну прогресивно зростає з збільшенням навантаження, досягаючи максимуму під час роботи до відмови, набагато перевершуючи цей рівень у осіб зі слабкою нервовою системою. В останніх підвищення екскреції цих гормонів мало місце лише за найслабшого навантаження і навантаження, що дорівнює половині від максимального [13–15].
Формування експресивно-виразового компонента артистизму				
І	2	3	4	5
І	2	3	4	5
ІІ. Підготовка до виступу	1. Час початку підготовки до концерту 2. Мотиваційна підготовка до виступу	Досягнення найвищого рівня підготовки до часу концертного виступу Досягнення оптимального і надійного рівня підготовки до виступу	Інтраверти (меланхоліки і флегматики) починають підготовку до виступу раніше, ніж екстраверти (сангвініки і холеріки) Для студентів із сильною нервовою системою (сангвініки і холеріки) мотивація діяльності повинна бути сильнішою, ніж у осіб зі слабкою нервовою системою (меланхоліки та холеріки).	Екстраверти швидше включаються в роботу на іспиті порівняно з інтравертами [16]. Особа з сильною нервовою системою викладаються переважно в екстремальних ситуаціях. Тому мотивація їх діяльності педагогом має бути сильнішою, ніж у осіб зі слабкою нервовою системою. Останніх не можна стимулювати надмірно, зобов'язати невідмінно досягти високого результату; перед ними потрібно ставити цілі оптиміальні, тому що це може підвищити їх тривожність і знизити надійність виступу [10].

Закінчення таблиці 1

	3. Підвищення надійності виступу за рахунок використання елементів артистичної техніки	1. Формування завадостійкості під час концертного виступу індивідуально визначеним "колом уваги"	Студентам із перевагою емоційно-образного компонента музичного мислення оптимальним є "велике коло" сценічної уваги з включенням залу, а з логічним – "мале коло", що обмежене музичним образом	Музиканти-виконавці зі слабкою нервовою системою та високою тривожністю уникають навіть мінімальних перешкод у роботі, оскільки це знижує їх надійність виступу. Музиканти з відносно більш розвиненим образним мисленням на сцені воліють до "великого кола уваги" – "я", інструмент і зал. Для виконавців із більш розвиненим абстрактним мисленням, навпаки, краще "мале коло" уваги [4].
Формування експресивно-виразового компонента артистизму				
1	2	3	4	5
III. Підготовка до виступу (продовження)	3. Підвищення надійності виступу за рахунок використання елементів артистичної техніки (продовження)	2. Боротьба з хвилюванням і страхом за рахунок сценічного перевтілення	У осіб із підвищеною тривожністю необхідне зосередження під час виступу на сценічному перевтіленні в іншу особу (імаготерапія)	Підвищена особистісна тривожність негативно впливає на успішність концертно-виконавської діяльності музикантів [4]. Сценічне перевтілення під час виступу дозволяє відволікти увагу виконавця від хвилювання.
		3. Боротьба з хвилюванням і страхом за рахунок формування сценічних рухів під час виконання музичних творів	1. Реконструється під час хвилювань частіше посміхатися 2. Використання повного дихання за системою йоги	1. Зняття нервової напруги досягається за рахунок регуляції мімічної мускулатури обличчя [4]. 2. Повне дихання активує парасимпатичний відділ нервової системи на противагу активований під час стресу симпатичній нервовій системі, зменшуючи негативний вплив останньої.
		4. Формування стійкості до втоми за допомогою волі як елемента артистичної техніки	Використання методу репетиційного виконання цілої програми в умовах моделі концертного виступу	У деяких учнів, що відрізняються підвищеною тривожністю, зазвичай взаємопов'язаною зі слабкою нервовою системою, іноді спостерігаються періоди цілковитої неввіри в свої сили і загальної "розгубленості" [4].
	Формування експресивно-виразового компонента артистизму			
1	2	3	4	5
	4. Формування стабільності в концертному виступі	1. Готовність до ситуації "відмови пам'яті"	Особливо у студентів із підвищеною тривожністю : 1. Для зміцнення пам'яті додавати всі компоненти музичної пам'яті – крім слухової і рухової, також пам'ять емоційну, фар-буочу емоційно твор. 2. Позначати "опорні пункти" (логічний початок фрагмента твору) та мати навички грати кожен із них. 3. Бути готовим у разі відмови пам'яті продовжити виконання: а) пропустивши частину фрагмента між місцем відмови пам'яті і найближчим "опорним пунктом", продовживши з нього; або б) імпровізувати забутий фрагмент до цього "опорного пункту".	Підвищена особистісна тривожність негативно впливає на успішність концертно-виконавської діяльності музикантів. У разі відмови пам'яті психологи категорично не радять повертатися до виконання попереднього фрагмента або до виконання твору з самого початку [4]

Представлена методика стосується мотиваційно-цільового, когнітивного, регулятивного й експресивно-виразового компонентів формування артистизму у майбутнього вчителя музики. Вона поетапно об'єднує складові частини навчального і творчого процесу студентів-музикантів і включає базове ігрове засвоєння артистичної техніки, формування артистизму під час роботи над музичним твором і надійності музичного виступу за рахунок використання артистичної техніки.

Таким чином, врахування типологічних особливостей темпераменту у майбутніх вчителів музичного мистецтва, на наш погляд, може дати можливість побудувати найбільш сприятливий індивідуальний стиль навчання для кожного студента, що дозволить суттєво підвищити якість та ефективність формування артистизму, необхідного для професійної діяльності.

Використана література:

1. Тюменева Т. С. Артистизм педагога-музыканта в системе его профессиональных компетенций : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. С. Тюменева. – Москва, 2015. – 18 с.
2. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки : [учеб. пособ.] / Л. С. Майковская. – Москва : МГУКИ, 2005. – 68 с.
3. Ткаченко М. О. Реалізація технології формування артистичної техніки майбутнього вчителя музики (мотиваційно-цільовий компонент) / М. О. Ткаченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33 (86). – С. 392–397.
4. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособ.] / Ю. А. Цагарелли. – Санкт-Петербург : Композитор, 2008. – 368 с.
5. Климов Е. А. Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – Москва : МГУ, 1982. – С. 74–77.
6. Воронин Е. В. Формирование индивидуального стиля игры в настольном теннисе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. В. Воронин. – Москва, 1984. – 16 с.
7. Поторока Г. Г. Начальное обучение тактико-техническим действиям в дзюдо с учетом типологических свойств нервной системы и темперамента занимающихся : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Г. Поторока. – Ленинград, 1986. – 23 с.
8. Ильин Е. П. Одаренность, способности, качества – синонимы или разные понятия? / Е. П. Ильин // Теория и практика физической культуры. – 1981. – № 9. – С. 48–51.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособ.] / сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.
10. Мерлинкин В. П. К вопросу о влиянии подвижности инертности нервной системы на сохранение навыков / В. П. Мерлинкин, М. Е. Бубнов // Актуальные вопросы теории и методики физического воспитания школьников. – Казань, 1977. – С. 104.
11. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер., 2011. – 701 с.
12. Приставкина М. В. Об исполнительном стиле как разновидности индивидуального стиля (на материале художественной гимнастики) // М. В. Приставкина // Психол. журн. – 1988. – № 4. – С. 105–115.
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. Eysenck M. Personality and individual differences : a natural science approach / M. Eysenck. – New York, Springer US, 1985. – 452 s.

References:

1. Tiuneneva T. S. (2015) Artistizm pedahoha-muzykanta v sisteme ieho professionalnyh kompetentsii [Artistry of a music teacher in the system of his professional competences]: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02. Moskva, 18 s. [in Russian].
2. Maikovskaja L. S. (2005) Artistizm uchitelja muzyki [Artistry of a music teacher]: Uchebnoie posobie. M.: MHUKI. 68 s. [in Russian].
3. Tkachenko M. O. (2013) Realizatsiia tekhnolohii formuvannia artystychnoi tekhniki maibutnioho vchytelia muzyky (motyvatsiino-tsiliovyi komponent) [Realization of the technology of forming the artistic technique of the future teacher of music (motivation-target component)]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vytschii i zahalnoosvitnikh shkolakh. Vip. 33 (86). S. 392–397. [in Ukrainian].
4. Tsaharelli Yu. A. (2008) Psikhohohia muzykalno-ispolnitelskoi deiatel'nosti [Psychology of musical performance]. Uchebnoie posobie. Spb.: Kompozitor. 368 s. [in Russian].
5. Klimov E. A. (1982) Psikhohohiia individualnykh pazlichii. Teksty [The psychology of individual differences. Texts] / Red. Yu. B. Hippenreiter, V. Ya. Romanova. M.: MHU. S. 74–77.
6. Voronin E. V. (1983) Vlianie skorostnykh psikhomotornykh pokazatelei na vybor taktiki ihry v nastolnom tennise [Forming an individual style of playing in table tennis]. Teoria i praktika fizicheskoi kultury. № 10. S. 52–54. [in Russian].
7. Potoroka H. H. (1986) Nachalnoe obuchenie taktiko-tekhnicheskimi 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. diss. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. L., 23 s. [in Russian].
8. Ilin E. P. (1981) Odarennost, sposobnosti, kachestva-sinonimy ili raznye poniatia? [Giftedness, ability, quality synonyms or different concepts?]. Teoriia i praktika fizicheskoi kultury. № 9. S. 48–51. [in Russian].
9. Raihorodskii D. Ya. (2008) (redactor-sostavitel). Prakticheskaja psikhodiahnostika. Metodiki i testy. [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Uchebnoie posobie. Samara: Izdatelskii Dom «BAKHRAM-M». 672 s. [in Russian].

10. Merlinkin V. P. (1977) К вопросу о влиянии подвижности инертности нервной системы на сохранение навыков [To the question of the effect of inertial mobility of the nervous system on the preservation of skills] Aktualnye voprosy teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniya shkolnikov. Kazan. S. 104. [in Russian].
11. Ilin E. P. (2011) Psikhologhiia individualnykh razlichii [The psychology of individual differences]. SPb.: Piter. 701 s. [in Russian].
12. Pristavkina M. V. (1988) Ob ispolnitelnom stile kak raznovidnosti individualnogo stilia (na materiale khudozhestvennoi himnastiki) [On the executive style as a kind of individual style (on the material of rhythmic gymnastics)]. Psikhol. zhurn. № 4. S. 105–115. [in Russian].
13. Ilina M. N. (1974) Proiavlenie vyносливости i ee komponentov pri vypolnenii razlichnykh fizicheskikh uprazhnenii [The manifestation of endurance and its components in the performance of various physical exercises]. Psikhofiziologhiia sportivnykh i trudovykh sposobnostei cheloveka. L., S. 113. [in Russian].
14. 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]. Psikhofiziologicheskie aspekty sportivnoi i uchebnoi deiatelnosti. L., S. 35–38. [in Russian].
15. 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 psikhologhi. № 4. S. 45–47. [in Russian].
16. Eysenck M. (1985) Personality and individual differences: a natural science approach. New York, Springer US. 452 s.

Ткач М. С. Индивидуальный стиль обучения как основа формирования артистизма у будущих учителей музыкального искусства

Статья посвящена проблеме формирования артистизма у будущего учителя музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки. Учитывая то, что артистизм учителя тесно связан с психологическими процессами, предлагаем методику формирования артистической техники у будущих учителей музыки с учетом выявляемых у них индивидуальных типологических особенностей темперамента и психоэмоционального состояния. Представленная методика позволяет определить индивидуальный стиль обучения каждому студенту отдельно – как экстравертам (сангвиникам и холерикам), так и интровертам (меланхоликам и флегматикам), а также учесть их уровень тревожности. Методика поэтапно объединяет составляющие учебного и творческого процесса студентов-музыкантов и включает базовое игровое усвоение артистической техники, формирование артистизма во время работы над музыкальным произведением и формирование надежности музыкального выступления за счет использования артистической техники, что может повысить качество и эффективность формирования артистизма у будущего учителя музыкального искусства в процессе обучения.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, индивидуальный стиль обучения, артистизм, темперамент.

Tkach M. S. The individual style of learning as the basis for the formation of artistry for future teachers of musical art

The article is devoted to the problem of forming the artistry of the future teacher of musical art in the process of professional training. Taking into account that teacher's artistry is closely related to psychological processes, the technique of forming artistic techniques for future music teachers is proposed, taking into account the individual typological features of temperament and psycho-emotional state defined in them. The presented methodology allows one to determine the individual teaching style for each student separately, as extroverts (sanguinic and choleric), and for introverts (for melancholic and phlegmatic), and also to take into account their level of anxiety. The method gradually unites the components of the educational and creative process of students of musicians and includes basic game assimilation of artistic techniques, the formation of artistry while working on a musical composition and the formation of reliability of musical performance using artistic techniques. That can improve the quality and effectiveness of the formation of artistry of the future teacher musical art in the learning process.

Key words: future teacher of music, individual learning style, artistry, temperament.

УДК 378.811

Українська О. О.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті узагальнено уявлення про структуру моделі організації навчання у вищій школі та визначено компонентний склад моделі формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності. Розглянуто визначення моделі навчання та запропоновано власну модель, представлено та детально описано її схему. Розкрито методи, форми, прийоми навчання, перераховано засоби навчання, охарактеризовано діяльність викладача та студентів. Пропонується перелік модулів і змістових модулів, організованих за тематикою вивчуваного методичного матеріалу. Отже, розроблено відповідну структурно-функціональну модель організації освітнього процесу для створення системи реалізації методики формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності, яка б забезпечувала ефективну підготовку майбутнього викладача, компетентного в проведенні контролю.

Ключові слова: контрольне завдання, майбутні викладачі англійської мови, методична контрольно-оцінювальна компетентність, модель навчання.

Формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності (далі – МКОК) майбутніх викладачів англійської мови (далі – АМ) передбачає набуття ними навичок і вмінь, необхідних для відбору / укладання контрольних завдань з перевірки рівня сформованості англійської комунікативної компетентності студентів I – IV років навчання, відбору / розробки відповідних критеріальних шкал оцінювання усних і письмових відповідей, адміністрування контрольних заходів, перевірки контрольних робіт і надання якісного зворотного зв'язку за їх результатами. Специфіка процесу створення контрольних завдань (далі – КЗ) та оцінювання зразків відповідей за критеріальними шкалами вимагає особливої підготовки. Як стверджує К. Є. Романова, ефективне навчання можливе лише за умов наявності системи, побудованої на психолого-педагогічних принципах, зі зв'язками між її структурними елементами, нерозривно пов'язаною з навколишнім середовищем, цілісне функціонування якої є результатом взаємодії всіх рівнів і сторін [3, с. 31]. Отже, ефективність методики формування цільової компетентності передбачає створення відповідних теоретично обґрунтованих умов навчання.

Нерозробленість проблеми формування МКОК у теоретичному та практичному плані для закладів вищої освіти (далі – ЗВО) всупереч наявній потребі у таких спеціалістах вимагає від нас теоретично обґрунтувати та практично розробити модель організації відповідного навчання. Метод моделювання дозволить нам органічно імплементувати розроблену методику в освітній процес із підготовки майбутніх викладачів АМ на п'ятому році навчання та досягти максимально можливої її ефективності.

Мета статті полягає у створенні моделі формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів АМ.

Для організації моделювання слід з'ясувати, перш за все, чим є модель організації навчання саме у ЗВО. Для цього звернемося до відповідних праць. Так, І. П. Задорожна, Н. В. Майєр і В. В. Черниш надали визначення своїх моделей організації освітнього процесу, виділили фактори, що впливають на відповідне навчання, визначили структурні елементи представлених моделей та описали педагогічні умови, які визначають ступінь успішності формування тієї чи іншої компетентності, встановили етапи навчання, описали характер діяльності суб'єктів навчання [1; 2; 4].

Розгляньмо передусім визначення поняття моделі організації освітнього процесу в ЗВО. Наприклад, І. П. Задорожна під моделлю розуміє знаково-символічний штучно-створений об'єкт, у структурі взаємопов'язаних елементів котрого відбиваються особливості певного педагогічного процесу [1, с. 363]. У свою чергу, В. В. Черниш моделлю називає складну систему, що у сукупності своїх структурних елементів і блоків надає узагальнений образ навчального процесу [4, с. 127]. Н. В. Майєр у якості моделі схематично унаочнює всі необхідні педагогічні заходи та пропонує план дій викладача та студентів-магістрантів [2, с. 156]. Отже, підсумовуючи вищезгадане, під моделлю розуміємо теоретично обґрунтовану систему взаємопов'язаних структурних елементів, які всебічно характеризують діяльність викладача та студентів із формування МКОК на певному етапі навчання в штучно створених педагогічних умовах, що у своїй сукупності має забезпечувати ефективність реалізації розробленої методики.

Вищезгадані дослідниці виділяють та описують такі **структурні блоки** моделі організації навчання у ЗВО:

– **цільовий блок**, який включає формулювання цілей певного навчання, зумовлені соціальним замовленням на якісну підготовку спеціалістів у тій чи іншій галузі [1, с. 364–365; 2, с. 157; 4, с. 129, 132], тобто цей блок містить інформацію щодо предмета навчання та відповідає на запитання “чого навчати”;

– **методологічний блок**, який визначає теоретичне підґрунтя того, як організувати певний освітній процес, включає підходи до навчання [1, с. 364–365; 2, с. 157] та принципи навчання (загальнодидактичні й методичні) [1, с. 364], у свою чергу, В.В. Черниш вносить останні у структуру моделі окремо [4, с. 129];

– *змістовий*, або *змістовний*, блок, який включає предметний і процесуальний аспект навчання [1, с. 364, 366; 2, с. 157; 4, с. 129], а В. В. Черниш також сюди відносить знання [4, с. 129] та мотиваційний, операційний, емоційний і поведінковий компоненти [4, с. 134], що є конкретизацією цільового блоку;

– схожа сутність таких описаних блоків, як *діяльнісний* [2, с. 157–158], *організаційний* [1, с. 366; 2, с. 157–158; 4, с. 129, 136] та *операційно-технологічний* [4, с. 129, 136–137] дозволяє нам об'єднати їх в один, який стосується переліку методів, технологій, прийомів і засобів навчання та загалом опису навчально-контролюючої діяльності викладача та навчальної діяльності студентів; до того ж, В. В. Черниш у рамках цього блоку пропонує опис рівнів сформованості компетентності [4, с. 129, 137–138], отже, йдеться про те, яким чином навчати, на якому році навчання впроваджувати методику та скільки триває відповідний курс;

– *критеріально-оцінювальний*, або *критеріально-оціночний*, блок, що описує критерії оцінювання рівня сформованості цільової компетентності [1, с. 367; 4, с. 129, 138], тобто параметри, за якими можна встановити, що мета досягнута;

– *результативний* блок, яким є сформована цільова компетентність і готовність студентів до виконання професійної діяльності [1, с. 367; 4, с. 129].

Підсумовуючи, зазначимо, що структурні блоки мають надавати конкретні відповіді на запитання: чого навчати цільову групу студентів у рамках певної моделі, як організовувати таке навчання та коли його доцільніше впроваджувати. Нашу модель організації формування МКОК представимо схематично (рис. 1) та детальніше опишемо нижче.

Цільовий блок		
Мета – формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності		
під час аудиторної роботи	під час позааудиторної самостійної роботи (у т. ч. асинхронної в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі)	під час науково-педагогічної практики у ЗВО
Методологічний блок		
Підходи	Принципи	
компетентнісний, рівневий, особистісно-діяльнісний, рефлексивний, синергетичний	<i>загальнодидактичні</i> : посиленості, міцності, свідомості, активності, оптимізації, професійної спрямованості, послідовності, принцип необхідності та достатності	<i>методичні</i> : комунікативності, мінімізації та функціональності, ситуативно-тематичної представленості й автентичності навчального матеріалу
Змістовий блок		
<i>Предметний аспект</i>	<i>Процесуальний аспект</i>	
методи і форми контролю, види КЗ та режими їх виконання	методичні контрольно-оцінювальні знання та вміння	
Операційно-технологічний блок		
Методи, форми, прийоми, засоби навчання (нетехнічні, технічні)	Навчально-контролююча діяльність викладача та навчально-пізнавальна діяльність студентів	<i>Організаційна форма</i> : курс за вибором “Формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів англійської мови”
Критеріально-оціночний блок		
Критерії оцінювання МКОК (якісні та кількісні)		
Результативний блок		
Сформована МКОК (готовність студентів до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності)		

Рис. 1. Модель формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів англійської мови

Отже, *цільовий блок* представлений метою формування МКОК у майбутніх викладачів АМ під час аудиторної роботи, позааудиторної самостійної роботи, у т. ч. асинхронної в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі, та під час науково-педагогічної практики у ЗВО. Досягненню мети сприяє засвоєння певного методичного матеріалу, що складає зміст відповідного навчання.

Доцільно охарактеризувати цільову групу, на яку розрахована запропонована методика формування МКОК. Суб'єктами навчання є студенти 5 року навчання, які здобувають освіту на рівні “магістр” у галузі знань 014 “Середня освіта за спеціальністю “Мова і література (англійська)”. Це молоді люди в середньому віком 20–21 року, переважно жіночої статі. Вони отримали попередні професійні методичні знання, вивчаючи курс “Шкільний курс англійської мови та методики її викладання”. Студенти вже мають досвід професійної діяльності, отриманий під час проходження педагогічної практики у школі. Деякі студенти отримали додатковий досвід завдяки роботі у школі, на приватних мовних курсах, із учнями на приватних заняттях. Окремі студенти не вмотивовані, не мають наміру працювати вчителем / викладачем ІМ, що може ускладнювати викладання дисциплін професійно-орієнтованої підготовки.

Методологічний блок складають компетентнісний, рівневий, особистісно-діяльнісний, рефлексивний і синергетичний підходи та, обрані провідними з огляду на специфіку предмета дослідження, загальнодидактичні принципи посиленості, міцності, свідомості, активності, оптимізації, професійної спрямованості, послідовності, принцип необхідності й достатності та суто методичні принципи комунікативності, мінімізації та функціональності, ситуативно-тематичної представленості й автентичності навчального матеріалу. Перелічені підходи і принципи навчання реалізуються в методиці формування МКОК з метою підвищення її ефективності.

Предметний аспект *змістового блоку* охоплює методи та форми контролю, види КЗ і режими їх виконання, а процесуальний аспект включає методичні контрольні-оцінювальні знання та вміння. Зміст навчання відбиває структуру МКОК та розподіляється на змістовні модулі.

До *операційно-технологічного блоку* (обрано таку його назву з метою уникнення непорозуміння через наявність у дослідженні термінів “*модель організації навчання*” й “*особистісно-діяльнісний підхід*”, “*діяльність викладача / студентів*”) відносимо методи, форми, прийоми та засоби навчання; діяльність суб'єктів навчання в межах курсу за вибором із формування МКОК.

Діяльність викладача під час формування МКОК регламентується за *методами навчання*, як-то: *прямого безперекладного* – за способом подання матеріалу й організації навчальної діяльності студентів (мова викладання – англійська); *аудіо-візуального* – за каналом надходження інформації, що включає усне повідомлення теоретичного матеріалу та надання інструкцій, прослуховування фонограм і перегляд відеофонограм; *свідомого* – за організацією сприйняття студентами матеріалу, яке полягає в усвідомленні ними контрольні-оцінювальних реалій і способів застосування технологій укладання КЗ; *методу використання інформаційно-комунікативних технологій* (КТ) – за способом подачі матеріалу й організації навчальної діяльності студентів; *комунікативного* – за способом подачі матеріалу й організації навчальної діяльності студентів, коли останні користуються АМ залежно від запропонованої ситуації для задоволення комунікативних потреб, коли для створення КЗ використовуються автентичні матеріали, коли здійснюється орієнтація на особистість студента; *словесного* – за способом подачі матеріалу й організації навчальної діяльності студентів, що передбачає використання відповідних прийомів навчання; *наочного* – за способом подачі матеріалу та практичного за способом організації навчальної діяльності студентів; *індуктивного та дедуктивного* – за логікою передачі та сприйняття інформації; *проблемного навчання*, що передбачає застосування проблемних ситуацій і стимулювання пізнавальної активності студентів; контролю безпосереднього й опосередкованого.

У свою чергу, методи реалізуються в *формах навчання*, що забезпечують організацію діяльності студентів. Формування МКОК передбачає застосування таких форм: за кількістю студентів – індивідуальних, парних, групових, фронтальних; за місцем навчання – аудиторних, позааудиторних (самостійної роботи в КТ середовищі).

Прийоми навчання передбачають пояснення нового методичного матеріалу під час лекцій та інструктажу, використання ілюстрацій і демонстрації принципів укладання КЗ, усвідомлення останніх у контексті індуктивного методу за допомогою евристичної бесіди під час колективного обговорення готових КЗ із певними недоліками, тренування під час виконання вправ, у т. ч. творчих, вирішення методичних задач, оцінювання ступеня засвоєння матеріалу під час спостереження за роботою у парах і групах, контроль сформованості цільової компетентності за складанням тестів та аналізу розроблених КЗ. Провідну роль у керуванні процесом створення студентами власних КЗ та оцінювання ними усних і письмових відповідей відіграє заповнення переліків контрольних запитань. Також займають важливе місце технології проблемного навчання та методичного портфеля.

До *нетехнічних засобів навчання*, за Н. В. Майєр, відносимо завдання, навчально-методичні задачі, навчально-довідковий матеріал [2, с. 157], а також статті з виучуваної проблематики, методичний посібник, підручники з викладання загальної АМ для студентів I – IV років навчання, автентичні газети та журнали, згадані вище переліки контрольних запитань і методичний портфель, навчальні та контрольні тести.

Згідно з провідною умовою сучасної освіти у ЗВО також пропонується застосовувати такі *технічні засоби навчання*, як: аудіо- та відеоматеріали (фонограми та відеофонограми з лекціями провідних тестологів і зі зразками відповідей, у т. ч. відповідей студентів молодших курсів, для оцінювання); офісний пакет *Microsoft Office* (текстовий редактор *Microsoft Office Word*, програма підготовки та перегляду презентацій *Microsoft Office PowerPoint*); комп'ютеризовані тести; ресурси мережі Інтернет: електронні словники (онлайніві одномовні тлумачні словники *The Free Dictionary*, *Cambridge Dictionary*, *Merriam-Webster Dictionary*, двомовні словники *ReversoContext* та *ABBYLingvo*), автентичні сайти новин, інформаційно-пізнавальні сайти, блоги, відеохостинговий сайт *YouTube*, онлайніві програми *English Profile* та *Compleat Lexical Tutor Vocab Profile English*, соціальну мережу *Facebook*.

Також *операційно-технологічний блок* передбачає опис *навчально-контролюючої діяльності викладача*, котрий організовує *навчально-пізнавальну діяльність студентів* і здійснює опосередковано та безпосередньо керівництво і контроль, та студентів, які, у свою чергу, навчаються та здійснюють самоконтроль і взаємоконтроль, самокорекцію та взаємокорекцію, рефлексію. Реалізація діяльності викладача та студентів здійснюється в межах дисципліни спецкурсу за вибором “Формування методичної контрольні-оцінюваль-

ної компетентності майбутніх викладачів англійської мови” та науково-педагогічної практики. Курс тісно пов’язаний із циклом інших теоретичних дисциплін (педагогіки, психології, практики англійської мови), адже МКОК потребує не тільки специфічних методичних знань, але й поглиблених знань стосовно загальних закономірностей навчання та викладання ІМ у ЗВО.

Оскільки у ЗВО України обрано модульно-рейтингову систему навчання, то процес формування МКОК організовується за модулями. Так, передбачаються три модулі, що складаються зі змістових модулів, присвячених певній тематиці. Кількість змістових модулів залежить від різноманітності вивчуваного методичного явища. Нижче приводимо перелік модулів.

Модуль 1. Загальнотеоретичні положення про контроль.

Змістовні модулі:

– Оцінювання якості освіти, контроль, тестування. Підходи до контролю. Вимоги до контролю. Якість тесту. Види контролю. Типи тестів.

– Сучасна концепція контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності. *Загальноєвропейські рекомендації* (рівні володіння мовою).

– Особливості процесу укладання контрольних завдань для ЗВО. Ролі викладача.

– Структура контрольної роботи / тесту / контрольного завдання. Характеристики контрольних завдань.

– Критеріальні шкали оцінювання.

– Інноваційні форми контролю.

Модуль 2. Контроль мовних навичок.

Змістовні модулі:

– Контроль фонетичних навичок.

– Контроль лексичних навичок.

– Контроль граматичних навичок.

Модуль 3. Контроль мовленнєвих умінь.

Змістовні модулі:

– Контроль читання.

– Контроль аудіювання.

– Контроль говоріння.

– Контроль письма.

Загальна характеристика навчальної дисципліни представлена нижче у таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Загальна характеристика навчальної дисципліни “Формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів англійської мови”

Назва навчальної дисципліни	“Формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів англійської мови”
Статус дисципліни	вибіркова
Рік підготовки	5
Семестр	9–10
Кількість кредитів	6 кредитів ECTS (1 кредит = 30 год)
Загальна кількість годин	180 год
Змістовні модулі	13
Аудиторна робота	60 год (лекції – 12 год, семінари – 48 год)
Самостійна робота	120 год
Форма контролю	залік (40 балів)
Спосіб навчання	аудиторний і позааудиторний
Організаційні форми навчання	лекції, семінарські заняття, самостійна робота, науково-педагогічна практика
Критерії оцінювання	поточний контроль – 60 балів (опитування, виступи, спостереження, тестування, аналіз розроблених КЗ, само- та взаємооцінювання, контрольні роботи)
Мова навчання	англійська

Критеріально-оцінювальний блок містить опис критеріїв оцінювання рівня сформованості МКОК. Для повнішої картини сформованості нами обрано як кількісні критерії, так і якісні, залежно від природи об’єкта контролю.

Результативний блок представляє сформовану МКОК і готовність студентів-магістрантів до виконання контрольно-оцінювальної діяльності.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, стверджуємо, що нами створено модель формування МКОК майбутніх викладачів АМ, яка складається з цільового, методологічного, змістового, операційно-технологічного, контрольно-оцінювального та результативного блоків. Структурні компоненти описаних блоків взаємопов’язані та у своїй сукупності забезпечують ефективність формування цільової компетентності.

Використана література:

1. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 "Теорія і методика навчання (з галузей знань)" / І. П. Задорожна. – Київ, 2012. – 770 с.
2. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 "Теорія і методика навчання (з галузей знань)" / Н. В. Майєр. – Київ, 2016. – 735 с.
3. Романова К. Е. Модель методической системы формирования педагогического мастерства будущих преподавателей / К. Е. Романова // Наука и школа. – 2009. – № 3. – С. 31–34.
4. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 "Теорія і методика навчання (з галузей знань)" / В. В. Черниш. – Київ, 2015. – 483 с.

References:

1. Zadorozhna, I. P. (2012). Teoretyko-metodychni zasady organizaciyi samostijnoyi roboty majbutnih uchyteliv z ovolodinnya angломovnoyu komunikatyvnoyu kompetencyeyu [Theoretical and methodological basics of organizing of student teachers' independent work on developing English communicative competence]. Doctor's thesis. Kyiv: KNLU. 770 s. [in Ukrainian].
2. Mayer, N. V. (2016). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya metodychnoyi kompetentnosti u majbutnih vykladachiv francuzkoyi movy [Theoretical and methodological basics of forming methodological competence of future teachers of French]. Doctor's thesis. Kyiv: KNLU. 735 s. [in Ukrainian].
3. Romanova, K. Y. (2009). Model metodicheskoy sistemy formirovaniya pedagogicheskogo masterstva budushhih prepodavatelej [Model of the methodological system of developing future teachers' teaching skills]. Nauka i shkola [Science and school], 3, 31–34 [in Russian].
4. Chernysh, V. V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya u majbutnih uchyteliv profesijno oriyentovanoi angломovnoyi kompetencyi v govornni [Theoretical and methodological basics of developing future teachers' professional English competence in speaking]. Doctor's thesis. Kyiv: KNLU. 483 s. [in Ukrainian].

Українська О. А. Модель формування методической контрольно-оценочной компетентности будущих преподавателей английского языка

В статье обобщено представление о структуре модели организации обучения в высшей школе и определен компонентный состав модели формирования методической контрольно-оценочной компетентности. Рассмотрены определения модели обучения и сформулировано определение собственной модели, представлена ее схема и детальное описание. Раскрыты методы, формы, приемы обучения, перечислены средства обучения, охарактеризована деятельность преподавателя и студентов. Предлагается перечень модулей и содержательных модулей, организованных по тематике изучаемого методического материала. Разработана структурно-функциональная модель организации учебного процесса для создания системы реализации методики формирования методической контрольно-оценочной компетентности, которая бы обеспечивала эффективную подготовку будущего преподавателя, компетентного в проведении контроля.

Ключевые слова: контрольное задание, будущие преподаватели английского языка, методическая контрольно-оценочная компетентность, модель обучения.

Ukrayinska O. O. Model of developing student English teachers' language assessment literacy

In the article there is a generalized description of the structure of the model of the teaching process in universities and components of the model of developing language assessment literacy. Definitions of the model of the teaching process and, thus, the definition of our model has been formulated. The article contains the scheme and detailed description of the model of the teaching process, which demanded giving the characteristics of the target group of students. Methods, regimes, teaching techniques are enumerated. The principles of the teacher's and students' activity are characterized. The list of modules and topics are offered to be covered in the process of developing the competency. The author has made the structural functional model of the teaching process in order to build the system of implementation of the methodology of developing language assessment literacy which could contribute to the efficacy of student teachers' preparation, the ones competent in providing fair assessment.

Key words: language assessment literacy, model of the learning process, student English teachers, test.

ВПРОВАДЖЕННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто результати експериментальних досліджень розроблених авторських програм “Фітнес-мікс” і “Футбол – дітям”, які розраховані на учнів і студенток, що мають певний досвід рухової діяльності та бажання придбати додаткові необхідні знання, вміння та навички у фітнесі та футболі. Це забезпечило кращий розвиток фізичних і психічних здібностей і поліпшило стан їх здоров’я. Авторські програми складені на чотири роки навчання. Структура експериментальних програм розраховувалася на чотири типи складності навчання та визначалися оволодінням молоддю різними руховими завданнями, а також методичними прийомами.

Ключові слова: здоров’я, програма, фітнес, футбол, студенти, учні, технологія.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства актуальними є питання культурної, духовно багаті, фізично досконалої особистості. Основу фізичної культури становить раціональне використання людиною рухової діяльності як чинника фізичної підготовки до життєвої практики, оптимізації свого фізичного розвитку. Основним засобом фізичної культури є фізичні вправи. Під їх впливом формується культура рухів особистості, адже лише гармонійно розвинута і здорова людина спроможна адекватно відповідати на всі вимоги суспільства, якісно працювати та реалізувати будь-які проекти.

Одним із основних дієвих засобів виховання, які сприяють фізичному, духовному й естетичному розвитку особистості (Г. Арзютов, О. Губарева, О. Школа та ін.), є різні види фітнесу та футболу. До складу фітнесу було віднесено такі його види, як: фітнес-аеробіка, шейпінг і пілатес. Назвали такі заняття фітнес-мікс [8]. Програму навчання з футболу – “Футбол – дітям”, куди теж були віднесені деякі види фітнес-тренувань – скіпінг і методику “Табата”.

Заняття цими видами фітнесу супроводжуються активними обмінними процесами, що відбуваються в організмі. Активні фізіологічні зміни відбуваються під час виконання аеробних фізичних навантажень. Аеробні навантаження – це фізичні вправи на витривалість, які виконуються в помірному темпі і потребують доступу значної кількості кисню впродовж певного часу.

Розвиток сучасного соціального життя призвів до того, що рухова активність людей значно знизилася; про це також свідчить аналіз науково-методичної літератури (В. Ареф’єв, М. Булатова, Т. Круцевич, В. Тимошенко та ін.). Як наслідок, велика кількість українців живе та працює в стані гіподинамії, що негативно відображається на здоров’ї і функціональних можливостях організму.

Водночас розвиток суспільства не можна уявити без висококваліфікованих фахівців-професіоналів, які володіють новим стилем мислення та діяльності, поєднують у собі високорозвинену культуру і ділову активність, впроваджують нові оздоровчі технології в свої заняття. У зв’язку з цим виняткової уваги набуває проблема формування цінностей фізичної культури учнівської та студентської молоді.

Тому нами були розроблені авторські програми та проведені експериментальні дослідження, що дозволяють зробити практичні рекомендації.

Авторська програма “Фітнес-мікс” розрахована на студенток педагогічних ЗВО, які мають певний досвід рухової діяльності та бажання набуті додаткових необхідних знань, умінь і навичок із фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу, що, в свою чергу, забезпечить кращий розвиток фізичних здібностей та покращить стан їх здоров’я. Авторська програма “Футбол – дітям” впроваджувалася учням середніх класів, що теж забезпечило покращення показників фізичної підготовленості та позитивно вплинуло на стан їх здоров’я.

Заняття за цими програмами не можна повною мірою віднести до аеробного навантаження, оскільки під час виконання вправ обмінні процеси відбуваються в змішаному аеробно-анаеробному (киснево-безкисневому) режимі роботи м’язів, вплив їх на дихальну та серцево-судинну систему значний.

Метою дослідження стало впровадження оздоровчих технологій із розглянутих видів фітнесу та їх вплив на організм сучасної молоді, яка навчається в закладах освіти.

Завдання фітнес-тренувань визначаються змістом і спрямованістю занять. До основних завдань слід віднести: розвиток рухових якостей: сили, витривалості, швидкості, гнучкості, спритності; підвищення працездатності; підвищення рухової активності за браку часу, відведеного на рухову активність у режимі дня; виховання правильної постави; покращення психічного стану; розвиток відчуття ритму, музичності, пластичності; нормалізацію ваги тіла за рахунок активізації обмінних процесів. Відмінною особливістю занять за цієї програмою є акцент на вирішення таких завдань:

1. Зміцнення здоров’я.
2. Виховання правильної постави.
3. Гармонійний розвиток основних м’язових груп.
4. Профілактика захворювань.
5. Розвиток і вдосконалення як основних фізичних якостей: сили, гнучкості, витривалості, так і координації рухів, спритності, почуття динамічної рівноваги.

6. Підвищення працездатності та рухової активності.
7. Розвиток музикальності, почуття ритму.
8. Поліпшення психічного стану, зняття стресів.
9. Підвищення інтересу до занять фізичним вихованням, розвиток потреби у систематичних заняттях.

Вирішення цих завдань спрямоване на виховання гармонійно розвиненої особистості. Основний зміст програми складається з практичних і самостійних занять, форм організації контролю за навчанням учнів і студентів.

Під час практичних занять розглядаються питання, які стосуються аналізу різних методик навчання, техніки виконання окремих вправ, рухів і танцювальних елементів, методики побудови занять із фітнесу, характеристики та призначення матеріально-технічного й організаційного забезпечення цієї галузі діяльності. Метою практичних занять є опанування техніки окремих рухів і вправ скіпінгу, методики "Табата", фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу, підвищення рівня функціональних і рухових можливостей, виховання почуття "культури рухів", оволодіння уміннями та навичками в проведенні занять різної спрямованості, а також активізація творчої пізнавальної діяльності в галузі фізичної культури.

Контрольні заняття дають можливість виявляти поточну, оперативну та підсумкову інформацію про ступінь оволодіння вивченими практичними уміннями, опанування методами самоконтролю і методикою побудови комплексів вправ фітнесу для групових занять.

Самостійні заняття включають роботу з перегляду й аналізу відеоматеріалу; розробку серій вправ або комплексів із фітнес-аеробіки, скіпінгу, методики "Табата", пілатесу та шейпінгу, комбінованих занять із цих видів; самоконтроль на заняттях фізичними вправами певної направленості.

Авторська програма "Футбол – дітям" написана на три роки навчання для учнів середніх класів (8–9 класи). Авторська програма "Фітнес-мікс" розрахована на чотири роки навчання (I – IV курс).

На кожному році навчання послідовно розв'язуються певні задачі:

I – попередня базова підготовка. Розрахована для полегшеного сприймання подальшого навчання;

II – основний етап навчання. Включає цільове ознайомлення студенток із новітніми технологіями в галузі нетрадиційних видів гімнастики;

III – заключний етап навчання. Включає визначення розвитку творчого потенціалу, інтеграцію сучасних знань і досягнень у спортивній діяльності, розвитку фізичних здібностей засобами скіпінгу, методики "Табата", фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу.

Авторські програми розподілені на чотири рівні складності навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Структура експериментальної програми "Фітнес-мікс"

м.	Зміст модулів	Практичні	Самостійні	Всього
1	2	3	4	5
I етап навчання: I – II семестр (122 год) Модуль 1. Базова підготовка				
Зм 1	Теоретичні аспекти оздоровчої аеробіки		8	8
Зм 2	Попередній навчальний блок музично-рухової та організаційної підготовки		12	12
Зм 3	Біологічні аспекти аеробіки	12	4	16
Зм 4	Розвиток фізичних якостей засобами фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу	36	32	68
Зм 5	Програма змагальної діяльності різних видів нетрадиційної гімнастики	8	8	16
Зм 6	Контрольно-заліковий блок занять	2		2
II етап навчання: III – IV семестр (132 год) Модуль 2. Основний етап професійного навчання				
Зм 7	Музичний супровід занять з аеробіки	10	4	14
Зм 8	Хореографія або танцювальна абетка	10	16	26
Зм 9	Фітнес-мікс як вид фізкультурно-спортивної діяльності	30	30	60
Зм 10	Класифікація та техніка вправ фітнес-аеробіки, шейпінгу та пілатесу	10	2	12
Зм 11	Методичні особливості проведення занять із нетрадиційних видів гімнастики	4	4	8
Зм 12	Типи та структура занять	6	4	10
V – VI семестр (124 год)				
Зм 13	Організація тренувального процесу	2		2
Зм 14	Методи, спрямовані на оволодіння руховими вміннями й навичками	32	40	72
Зм 15	Методичні особливості побудови програми занять за різними ознаками	30	20	50
III етап навчання: VII – VIII семестр (156 год)				
	Самостійно: за організаційно-методичною формою проведення занять; за анатомічною ознакою; за біомеханічною ознакою	86	38	124
Модуль 3. Заключний етап професійного навчання				
Зм 16	Контрольно-залікові заняття	12	20	32
Всього	290	242	532	

Складність спостерігається в опануванні студентками різних рухових завдань, а також різних методичних прийомів.

Метою програми є:

- формування необхідних знань, умінь і навичок із фітнесу;
- формування у студенток сучасних оздоровчих форм масової фізичної культури та спортивно-танцювальних видів спорту, правильного уявлення про скіпінг, методику “Табата”, фітнес-аеробіку, шейпінг і пілатес, а також про оздоровчі напрямки спортивної хореографії;
- оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для самостійної діяльності;
- засвоєння практичного матеріалу з методики організації і проведення занять із фітнесу;
- розвиток необхідних фізичних здібностей студентів та оволодіння технікою виконання вправ різної спрямованості.

Завдання програми:

1. Методичні: вироблення умінь застосовувати набуті знання для орієнтації в сучасних тенденціях розвитку фізичної культури та спорту, оцінки спортивних явищ і подій.
2. Пізнавальні: прищеплення студенткам навичок, спрямованих на забезпечення самостійного осмислення закономірностей історичного розвитку фітнесу.
3. Практичні: навчання практичним навичкам і вмінням.

Підвівши підсумки, можна стверджувати, що дослідження впливу авторських програм “Фітнес-мікс” і “Футбол – дітям” на фізичний стан молоді є важливим завданням сучасних наукових досліджень у галузі фізичного виховання, а розробка нових методик навчання (у нашому дослідженні – це практичні рекомендації щодо впровадження оздоровчих технологій у процес занять із фізичного виховання), які дозволяють підвищити інтерес до занять, сприяють зміцненню здоров’я та формують здоровий спосіб життя молоді.

Наше дослідження не передбачає рішення цієї проблеми, тому ми надалі шукатимемо нові сучасні шляхи вдосконалення системи фізичного виховання учнівської та студентської молоді.

Використана література:

1. Арзютов Г. М. Сучасний стан і розвиток фізичної культури і спорту в світі / Г. М. Арзютов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура, спорт). – Вип. 15. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 8–11.
2. Губарева Е. С. Развитие педагогической технологии в оздоровительных видах гимнастики: автореф. дис. ... канд. наук по физ. воспитанию и спорту : 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Е. С. Губарева ; НУФВСУ. – Київ, 2001. – 21 с.
3. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания : [учеб. пособ.] / Т. Ю. Круцевич. – Київ : Олимпийская литература, 1999. – 232 с.
4. Романова В. І. Методика підвищення фізичної підготовленості студенток вищих навчальних закладів на основі різних режимів рухової активності : [метод. посіб.] / В. І. Романова, В. А. Леонова. – Рівне : МЕРУ, 2010. – 176 с.
5. Школа О. М. Фітнес-аеробіка, пілатес та шейпінг у фізичному вихованні студенток / О. М. Школа, О. В. Фоменко // Фізична культура, спорт та здоров’я нації: зб. наук. пр. – Вип. 17. – Вінниця : Вінниц. державн. педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2014. – С. 324–328.

References:

1. Arzyutov H. M. (2011) Suchasnyy stan i rozvytok fizychnoy kul'tury i sportu v sviti / H. M. Arzyutov // Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya № 5. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoy kul'tury (fizychna kul'tura, sport). – Vyp. 15. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. – S. 8–11. [in Ukrainian].
2. Hubareva E. S. (2001) Razvyyte pedahohycheskoy tekhnolohyy v ozdorovytel'nykh vydakh hymnastyky : avtoref. dys. ... kand. nauk po fiz. vospytanyu y sportu : 24.00.02 / E. S. Hubareva. NUFVSVU: Kyiv. 21 s. [in Russian].
3. Krutsevych T. Yu. (1999) Metody yssledovanyya yndyvdual'noho zdorov'ya detey y podrostkov v protsesse fizycheskoho vospytanyya : [ucheb. posob.] / T. Yu. Krutsevych. Kyiv : Olymпыyskaya lyteratura. – 232 s. [in Russian].
4. Romanova V. I. (2010) Metodyka pidvyshchennya fizychnoy pidhotovlenosti studentok vyshchyykh navchal'nykh zakladiv na osnovi riznykh rezhymiv rukhovoyi aktyvnosti : [metod. posib.] / V. I. Romanova, V. A. Leonova. Rivne : MEFU. 176 s. [in Russian].
5. Shkola O. M. (2014) Fitnes-aerobika, pilates ta sheypinh u fizychnomu vykhovanni studentok / O. M. Shkola, O. V. Fomenko // Fizychna kul'tura, sport ta zdorovya natsiyi: zb. nauk. pr. – Vyp. 17. – Vinnytsya : Vinnyts. derzhavn. pedahohichnyy universytet imeni M. Kotsyubyn's'koho. – S. 324–328. [in Ukrainian].

Фоменко Е. В., Бойченко А. В., Фоменко В. Х., Сычев Д. В. Внедрение оздоровительных технологий в процесс занятий по физическому воспитанию ученической и студенческой молодежи

В статье рассмотрены результаты экспериментальных исследований разработанных авторских программ “Фитнес-микс” и “Футбол – детям”, которые рассчитаны на учеников и студенток, имеющих определенный опыт двигательной деятельности и желание приобрести дополнительные необходимые знания, умения и навыки в фитнесе и футболе. Это обеспечило лучшее развитие физических и психических способностей и улучшило состояние их здоровья. Авторские программы составлены на четыре года обучения. Структура экспериментальных программ рассчитывалась на четыре типа сложности обучения и определялась овладением молодежью различными двигательными задачами, а также методическими приемами.

Ключевые слова: здоровье, программа, фитнес, футбол, студенты, учащиеся, технология.

Fomenko E. V., Boiychenko A. V., Fomenko V. Kh., Sychev D. V. The introduction of health-improving technologies into the process of physical education for student and student youth

The article examines the results of experimental studies of developed author programs "Fitness Mix" and "Football for Children", which are designed for students and students with a certain experience of motor activity and the desire to acquire additional necessary knowledge, skills and abilities in fitness and football. It provided the best development of physical and mental abilities and improved the state of their health. Author's programs are compiled for four years of study. The structure of experimental programs was calculated on four types of educational complexity and were determined by the mastery of young people by various motor tasks, as well as methodical techniques.

Key words: health, program, fitness, football, students, students, technology.

УДК 378

Черкашин С. В.

**ПРИНЦИП НАУКОВОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ І ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

У статті зазначено, що процес навчання в німецьких університетах все більше орієнтується на актуальні потреби ринку робочої сили. Підготовка молодих фахівців зводиться до набуття знань, навичок і умінь, необхідних для досягнення молодими професіоналами успіху на ринку робочої сили. Наявність у випускників компетенції, яка отримала найменування "employability", не гарантує отримання престижної роботи. Німецькі роботодавці вимагають від молодих професіоналів наявності у них певного наукового кругозору, досвіду практичної роботи і необхідних особистісних якостей. В основі цих якостей лежать компетенції, засновані на наукових спеціальних знаннях. Їх відсутність є результатом отриманої молодими фахівцями неповноцінної освіти, тобто напів-освіти, яка зручна не тільки для кар'єри фахівця, але і для самого суспільства. Автор зазначає, що актуальна концепція професійної підготовки молодих фахівців не сприяє формуванню у них наукового критичного розуміння "світу", оскільки їх повсякденний розум у поєднанні з достатнім рівнем освіти виявляється наївним або часто навіть релігійним.

Ключові слова: освітній процес, принцип предметності і науковості освіти, напів-освіта, освітні послуги, унікальний освітній продукт, науковий світогляд, ключові кваліфікації, соціальні компетенції.

У контексті актуальної трансформації сфери вищої освіти в Німеччині та інших європейських країнах варто вказати на певні важливі наслідки технократичного за своїм характером реформування цієї сфери діяльності. Безперечно, реформи, котрі здійснюються сьогодні, є абсолютно необхідними, невідкладними і доцільними. Проте внаслідок їх реалізації збільшується небезпека вихолощення змісту вищої освіти і перетворення університетів у професійно-технічні школи. На цю обставину вказує у своїй монографії відомий голландський учений Дж. М. М. Рітцен "Шанс для європейських університетів, або як уникнути кризи, що насувається" [8]. Автор обґрунтовує необхідність реформування європейських університетів з метою їх перетворення в "інноваційні університети", що дозволить їм уникнути деградації і програшу в конкурентній боротьбі з американськими ЗВО на глобальному ринку освітніх послуг. Досить докладний опис процесів глобалізації й обґрунтування небезпек стандартизації та уніфікації різних сфер життя сучасного суспільства знайшло відображення в роботі Дж. Рітцер "Макдональдизація суспільства" [9].

Незважаючи на успішність реалізованих у Німеччині реформ вищої освіти, на думку П. Пастернака, наразі не спостерігається підвищення якості академічної освіти, котрого очікували академічні, політичні та промислові кола Німеччини. За даними А. Деміровіча, в процесі надання вищої освіти в реформованих ЗВО відбувається відхід від принципів науковості та предметності освіти, а також не забезпечується набуття молодими професіоналами досвіду комплексного понятійного мислення. Причина цього криється в помітному зниженні внутрішньої мотивації випускників німецьких гімназій до здобуття вищої освіти через непередбачуваність кар'єрних шансів випускників ЗВО у найближчій перспективі. А. Деміровіч вважає, що навчання у вищій школі відбувається в рамках вузько орієнтованих навчальних програм шляхом упродовження в процес навчання жорстких навчальних форм і фасованих, тобто "модуляризованих", дидактичних одиниць. Це знижує креативність викладачів у процесі викладання, сковує їхню ініціативу і змушує їх займатися вирішенням поточних проблем.

Навчання в європейських університетах, зокрема в німецьких, характеризується домінуючою орієнтацією професійної підготовки студентів на актуальні потреби ринку робочої сили. Тому ця підготовка зводиться до набуття знань, навичок і умінь, корисних для досягнення молодими професіоналами успіху на ринку робочої сили. Це цілком відповідає концепції розвитку такої ключової компетенції студентів, як "employability", тобто вміння виявитися успішним на ринку робочої сили. Як зазначає Майке Ребург, наявність у студентів самої цієї компетенції не впливає ніяк на їхні шанси отримати престижну роботу, а диплом бакалавра для багатьох роботодавців є приводом для того, щоб утриматися від надання бакалаврам відповідальної роботи. Йдеться не тільки про професії інженера, менеджера або економіста, але й медика, юриста, вчителя тощо.

Успішне виконання професійних обов'язків у багатьох сферах діяльності ґрунтується на широкому науковому світогляді молодих професіоналів, на достатньому досвіді практичної роботи і наявності необхідних особистісних якостей.

На думку А. Деміровича, актуальна концепція професійної підготовки молодих фахівців не сприяє формуванню у них наукового критичного розуміння "світу", оскільки їх повсякденний розум у поєднанні з достатнім рівнем освіти виявляється наївним або часто навіть релігійним. Упровадження кредитно-модульної організації навчального матеріалу уможливило здійснення регулярного контролю за засвоєнням студентами матеріалу окремих модулів. Але, з іншого боку, як зазначає А. Демірович, жорсткі рамки кредитно-модульної системи практично позбавляють студентів можливості набуття досвіду вільного, академічного, науково орієнтованого обговорення навчального матеріалу. За влучним висловом голанського науковця Дж. М. М. Рітцена, сучасна система вищої освіти займається конвеєрним виробництвом робочої сили, яка володіє стандартним набором навичок і умінь.

Як уважає А. Демірович, в рамках кредитно-модульної системи у студентів залишається недостатньо часу для змістовної навчальної підготовки, фундаментального засвоєння наукового знання, організації індивідуальної розумової діяльності й особистісного розвитку, як, втім, і для накопичення навчального досвіду і розвитку методичних, комунікативних і предметних компетенцій. Нарешті, студенти не мають можливості складання альтернативного індивідуального плану навчання у ЗВО, котрий враховує їх індивідуальні можливості і потреби, в т. ч. у галузі здійснення наукових досліджень.

Німецьке товариство усвідомлює важливість реформування сфери вищої освіти в умовах інформаційного суспільства, становлення якого призвело до істотної зміни характеру знань, зміни вимог до професійної підготовки молодих фахівців і завдань, що стоять перед сферою вищої освіти. Зміни, що відбуваються в системі вищої освіти ФРН, безумовно, не можуть не хвилювати німецьких педагогів, соціологів і філософів, що віддзеркалюють численні публікації німецьких дослідників А. Деміровича [1], П. Пастернака [4], Й. Шплетта [10], Т. Гертеля, Р. Шнейдера і Й. Вільдта [2], П. Пастернака і К. фон Вісселя [5], М. Ребург [6], Р. Д. Райса, М. Штока [7] та їхніх іноземних колег (Ж.-Ф. Ліотара [3], Дж. Рітцера [8] і Дж. М. М. Рітцена [9]).

Мета статті полягає в тому, щоб привернути увагу фахівців (теоретиків і практиків), у т. ч. українських, до проблеми підвищення якості освіти і дослідницької діяльності в європейських університетах, котрі перебувають на етапі докорінних структурних і змістовних трансформацій. Ці трансформації спрямовані на уніфікацію та стандартизацію систем освіти європейських країн. Необхідно отримати відповідь на питання, яким чином масове й уніфіковане "виробництво" фахівців із вищою освітою, пріоритетність прищеплення молодим професіоналам ключових компетенцій та базових умінь і навичок і другорядність знань через їх мінливий характер у сучасному інформаційному суспільстві може зберегти науковість університетської освіти, забезпечити створення унікального освітнього і наукового продукту, що уможливить підвищення конкурентоспроможності європейських університетів і їх перетворення із професійних університетів на інноваційні.

Під освітнім процесом традиційно розуміють викладання знань викладачами й оволодіння ними студентами. В ідеалі таке оволодіння знаннями є активним процесом, оскільки, як відомо, знання не підлягає простому механічному споживанню, проте відтворюється, тобто виробляється, переробляється, розширюється і поглиблюється. Те, що сприймається як знання, вважається таким за визначенням. Однак знання є більш складним феноменом. Індивіди засвоюють результати своєї когнітивної діяльності на базі вже засвоєних ними знань, уже відомих їм критеріїв релевантності набутих знань і їх координат, що допомагає їм виявляти цікавість, відкривати наявне і нове знання, відтворювати його самостійно і творчо переробляти його.

Соціальний характер і комунікативна орієнтація знання важливі для становлення індивідуума. Навіть у процесі одержання ним досить простої професійно-технічної освіти відбувається його особистісне формування. За ідеальних умов цей сформований фахівець і особистість займається самоосвітою в процесі простого застосування знань на практиці, проте в цьому разі індивід не завжди набуває досвіду вільного і творчого самовдосконалення. Наукова освіта, на відміну від професійно-технічної, передбачає формування здатності індивіда до рефлексії, відкритості і до наукової комунікації в процесі проблемно-орієнтованого і критичного одержання наукових знань. Мислячий індивід повинен переглядати актуальні для нього знання у зв'язку з появою нових наукових даних. Освіта ґрунтується на здатності індивіда до критичного переосмислення знання, отриманого ним внаслідок повсякденної когнітивної діяльності, і корекції повсякденного знання інших індивідів у процесі комунікації з ними та спільної діяльності.

Незважаючи на всю очевидність таких міркувань, сучасна концепція трансформації сфери вищої освіти робить ставку не стільки на одержання студентами спеціальних знань, скільки на формування ключових компетенцій. Незважаючи на те, що набуття ключових компетенцій є найважливішою умовою для професійного становлення майбутнього фахівця, помилковим було б твердження про їх абсолютну самодостатність. Така модель освіти, на думку Франца Е. Вайнерт, є не тільки утопічною, але й позбавленою будь-якого сенсу.

За твердженням П. Пастернака, одна тільки підготовка до участі в конкурентній боротьбі на ринку праці та прищеплення молодим фахівцям соціальних і комунікативних компетенцій (маються на увазі навички управління конфліктами, комунікативні здібності тощо) є явно недостатніми заходами для їхньої успішної професійної діяльності. Висококваліфікований фахівець повинен вміти розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, відділяти істотне від несуттєвого, вибирати оптимальні варіанти рішень, визначати

порядок їх упровадження, керувати процесом їх реалізації. Для одержання перерахованих вище здатностей студенти повинні розвинути в собі компетенцію, засновану на наукових знаннях, тобто вміти застосовувати певну методику, критично оцінювати ситуацію і визначати пріоритетність необхідних у певній ситуації рішень. А. Демірович вважає, що відсутність у випускників університетів компетенцій, заснованих на наукових спеціальних знаннях, є результатом отриманої молодими фахівцями неповноцінної освіти, тобто напів-освіти. Така напів-освіта, на його думку, є найбільш шкідливою для студентів, оскільки основна мета їх навчальної діяльності зводиться тільки до одержання диплома про вищу освіту і подальшого вступу в "реальне практичне життя" в умовах інформаційного суспільства.

У сучасному інформаційному суспільстві знання перетворилися на товар, котрий пропонують на ринку освітніх послуг, тобто на об'єкт комерційної діяльності. Французький філософ-постмодерніст Жан-Франсуа Ліотар піддав критиці "меркантилізацію" знань і утилітарність цілей вищої освіти, що спостерігаються нині у цій сфері. У своїй книзі "Постмодерністське знання" він вказує на втрату знанням своєї ринкової вартості і радикальну зміну його характеру [3, с. 31]. Ці два моменти слід враховувати, щоб розуміти цілі і завдання, які стоять перед сучасною системою національної освіти. Освітня концепція неогуманістів (Ф. Шлейєрмахера, Й. Г. Фіхте, В. фон Гумбольдта та ін.) визначила сутність університетської освіти як безкорисливий пошук істини і самовдосконалення індивіда, що пізнає. У постмодерністській концепції освіти ці ідеали повністю відкидаються.

На думку Ж.-Ф. Ліотара, гегемонія інформатики викликала в науці й освіті домінування технологічної логіки, оскільки комп'ютерні мови і циркуляція знань нав'язують свою специфічну логіку через комп'ютерну техніку. Ця нова логіка руйнує традиційне уявлення про те, що знання перетворюють індивідуума на сформовану, зрілу особистість, тобто ту, яка змінилася. Ж.-В. Ліотар стверджує, що ті знання, які виробляються в постмодерністському суспільстві, створюються для продажу, і тому втрачають свою споживчу вартість. Освіта узаконює себе тим, що обіцяє оптимізувати ефективність функціонування систем, котрі є складниками сьогоденного життя суспільства. Як вважає Ж.-Ф. Ліотар, нова мета освіти полягає в перформативності, тобто в поліпшенні співвідношення між "входом" ("input") і "виходом" ("output").

Іншими словами, головна мета сучасної освіти полягає в удосконаленні компетенцій фахівців (інженерів ІТ, лінгвістів, кібернетиків і т. д.). У підсумку завдання вчених, техніків і науково-технічного обладнання, яке вони використовують, полягає не в пошуку істини, а в зміцненні влади корпорацій (систем). Галузі знання, які перебувають за межами процесів оптимізації ефективності роботи систем (т. зв. "орхідейні" галузі науки), втрачають своє значення для інформаційного суспільства, тобто втрачають необхідне для них фінансування. На думку Ж.-Ф. Ліотара, якщо раніше призначення освіти полягало в згуртуванні суспільства, то сучасна освіта призводить до його атомізації. Освіта перестає формувати ідеали, але вдосконалює компетенції.

У зв'язку з цим виникає небезпека того, що, незважаючи на проголошені гасла, перед системою вищої освіти в цілому й університетами зокрема будуть поставлені завдання, котрі полягають не у формуванні всебічно розвиненої, високоморальної особистості (складової частини інтелектуальної еліти), яка займається пізнанням світу і самопізнанням. Навпаки, будуть поставлені завдання підготовки "виконавців, які ефективно виконуватимуть свої функції, перебуваючи на прагматичних посадах, і ставитимуть питання не про істинність тих чи інших даних, а про їх ринкову вартість" [3, с. 125].

На тлі соціальних змін у німецьких університетах та інших ЗВО відбувається розшарування студентів на тих, хто в перспективі зможе бути корисним для корпорацій, і на потенційно безробітних, тобто носіїв неперформативних професій. Всі ці міркування змушують задуматися про визначення цілей професійної підготовки та виховання фахівців з вищою освітою в постмодерністському суспільстві. Може йтися, головним чином, про дві цілі виховання: про виховання адаптованого до умов глобального ринку постачальника інформаційних послуг або про виховання всебічно розвиненої самодостатньої особистості, здатної до самостійного критичного мислення.

Одним із заходів, спрямованих на підвищення рівня наукової діяльності університетів Німеччини, є формування наукової еліти в умовах масової вищої освіти. Відтепер університети мають широкі можливості здійснення набору студентів, виходячи з критерію рівня шкільних досягнень абітурієнтів. Наявність вільних навчальних місць у ЗВО оголошується публічно, в т. ч. на міжнародному рівні. Ужиті федеральним урядом і урядами федеральних земель заходи мають підвищити рівень шкільної підготовки абітурієнтів до навчання в університетах і, таким чином, сприяти залученню до ЗВО найкращих абітурієнтів. Проти відбору академічно здібних абітурієнтів безсилі будь-які раціональні аргументи.

Німеччина має уже довгий досвід стимулювання найкращих студентів і вчених, але, тим не менш, як вважає А. Демірович, його не можна назвати позитивним. Протягом багатьох років найкращі абітурієнти, тобто власники максимально високого середнього бала атестата зрілості, вибирають такі затребувані спеціальності, як медицина або юриспруденція, й ігнорують інші, незатребувані і непрестижні, керуючись ієрархією предметів, що сформувалася у свідомості абітурієнтів ще в середній школі. Проте зарахування найбільш академічно здібних студентів не призводить до прориву в галузі наукових досліджень, котрі здійснюються в рамках цих спеціальностей, про що могло б свідчити значне збільшення кількості лауреатів міжнародних престижних премій. У реальності відбувається інтенсивне стимулювання честолюбства абітурієнтів, які переслідують меркантильні й утилітарні цілі в процесі одержання вищої освіти.

У зв'язку з цим відбувається спотворення цілей набору абітурієнтів, оскільки відбір студентів відбувається не за критеріями їх професійної придатності та їхніми особистими якостями, необхідними для роботи за професією. Відбираються ті, які мають підвищені професійні амбіції і максимальний середній бал атестата зрілості. Формування шкільної еліти відбувається найчастіше шляхом самостійного зарахування тих чи інших індивідів до еліти на підґрунті спотвореного уявлення про елітарність, характерного для сучасного соціуму.

Заходи німецької держави, спрямовані на формування академічної еліти, є, тим не менш, виправданими, хоча саме поняття елітарності сприймається двозначно, коли йдеться про наслідки відбору еліти. Репутація, котру мають відомі американські елітні ЗВО, визначає розмір тієї суми, яку студенти готові сплатити за отримання диплома певного вишу в надії на широкі можливості свого кар'єрного росту, які також пов'язані з репутацією університету. Якість наукової освіти і в цьому разі цілком може відігравати другорядну роль у формуванні реноме того чи іншого ЗВО. В американському академічному середовищі часто спостерігається розчарування в такій фіксованості в суспільній свідомості рівня кваліфікації студентів і професорів "елітних" університетів. Об'єктивні критерії престижності цих університетів як ефективних центрів підготовки наукових кадрів і дослідницьких центрів відсутні, оскільки ефективно спрацьовує комплексний механізм, заснований на владі академічної монополії.

Наука як така, за поданням А. Деміровича, часто несе на собі відбиток претензій, про які вона ж заявляє, спираючись на владу панівного соціального класу. Водночас не можна заперечувати той факт, що елітні університети (у першу чергу американські) дійсно мають реальні видатні досягнення, надаючи оптимальні і стабільні умови праці і навчання для своїх співробітників і студентів. Елітні ЗВО дозволяють займатися своїм вченим рішенням певних наукових проблем з урахуванням віддаленої перспективи їх вирішення. Вони безперервно залучають студентів до участі в цьому процесі. В основній масі німецьких університетів, навпаки, викладачі вищої школи повідомляють студентам стандартизовані знання.

А. Демірович і П. Пастернак пояснюють цей факт невисоким рівнем кваліфікації викладачів, а також виконанням ними різних обов'язків, які не пов'язані безпосередньо з викладанням і підвищенням наукової та дидактичної кваліфікації. Йдеться про постійне оновлення структурних планів, пошук спонсорських коштів для різних проектів, надмірне викладацьке навантаження, велику кількість студентів, які потребують регулярних консультацій і постійної перевірки рівня їх знань. Такий стан справ сприяє зниженню рівня не тільки викладання, але й наукової діяльності, ефективність якої оцінюється кількістю наданих викладачами рецензій і публікацій, які здебільшого не становлять значного наукового інтересу.

Висновки. Реалізація програмних положень Болонської реформи призвела до формування в Німеччині професійних університетів, які готують фахівців за спеціальностями, затребуваними на глобальному ринку освітніх послуг. Європейські університети успішно здійснили перший етап реформування, створивши єдиний освітній простір шляхом впровадження єдиних європейських стандартів освіти. Однак очікуваний якісний прорив у сфері європейської вищої освіти ще не відбувся. Німецькі університети, перебуваючи в умовах хронічного недофінансування, здатні виробляти досить якісний, але не унікальний освітній продукт, тоді як глобальний ринок освітніх послуг потребує саме унікальних продуктів, у т. ч. наукових. Для виробництва таких продуктів система вищої освіти й університетської науки Німеччини потребує необхідного власного трудового ритму, стабільності і достатнього рівня фінансування.

Ставка на формування елітних навчальних закладів не є універсальним засобом вирішення накопичених проблем, але, тим не менш, є суттєвим кроком у бік створення наукових кластерів. Принаймні поява таких наукових кластерів може призвести до покращення інфраструктури певних німецьких регіонів, вирішення накопичених економічних і соціальних проблем і позбавити державу фінансового тягаря шляхом залучення коштів корпорацій, зацікавлених у виробництві університетами знань і технологій.

Можна погодитися з тим, що селективна перевага окремих дисциплін є контрпродуктивною для науки і руйнівною для науковості як невід'ємного принципу вищої освіти. Однак ще більш інтенсивне руйнування науковості вищої освіти може відбутися через відсутність в освітньому середовищі конкуренції, через стимулювання середньої якості викладання і дослідження, через розпилення фінансових коштів і визначення пріоритетів угалузі науки й освіти, які не адекватні процесам, що відбуваються в ній на глобальному рівні.

Використана література:

1. Demirovic' A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen / A. Demirovic'. – Rosa Luxemburg Stiftung. VSA : Verlag, Hamburg, 2015. – 262 S.
2. Haertel T. Editorial: Wie kommt das Neue in die Hochschule? / T. Haertel, R. Schneider, J. Wildt // ZFHE Jg. 6. – № 3 (Oktober 2011). – S. I–IX. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zfhe.at.de.index.php/zfhe/issue/view/52>.
3. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition. A Report on Knowledge / J.-F. Lyotard. – Manchester University Press, 1984. – 135 p.
4. Pasternack P. Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten / P. Pasternack. – UniversitätsVerlagWebler. Bielefeld, 2014. – 230 S.
5. Pasternack P. Wechsel von C. Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Hans-Böckler-Stiftung / P. Pasternack. – Düsseldorf, 2010. – 77 S.
6. Rehbun M. Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel / M. Rehbun. – Bonner Universitäts-Druckerei, 2006. – 242 S.

7. Reisz R. D. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung (HoF-Arbeitsbericht 6) / R. D. Reisz, M. Stock ; Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg 2011. – 45 S.
8. Ritzen J. M. M. A Chance for European Universities: Or, Avoiding the Looming University Crisis in Europe / J. M. M. Ritzen. – Amsterdam University Press, 2010. – 224 p.
9. Ritzer G. The McDonaldization of society / G. Ritzer. – Thousand Oaks, Calif. : Pine Forge Press, 2004. – 309 p.
10. Splett J. Im Dienst akademischer Bildung – Universität: der Ort, der Wissenschaft und Weisheit? / J. Splett // Aemaet Wissenschaftliche Zeitschrift für Philosophie und Theologie. – S. 2–26. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : <http://aemaet.de,ISSN2195-173X,http://aemaet.deurn:nbn:de:0288-20130928810>.

References:

1. Demirovic' A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. – Rosa Luxemburg Stiftung. VSA: Verlag, Hamburg, 2015. – 262 S.
2. Haertel T., Schneider R. & J. Wildt. Editorial: Wie kommt das Neue in die Hochschule? ZFHE Jg.6 / № 3 (Oktober 2011) S. I–IX. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/52>.
3. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition. A Report on Knowledge. – Manchester University Press, 1984. – 135 p.
4. Pasternack P. Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. – UniversitätsVerlagWebler. Bielefeld, 2014. – 230 S.
5. Pasternack P., Wissel von C. Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, 2010. – 77 S.
6. Rehbun M. Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel. – Bonner Universitäts-Druckerei, 2006. – 242 S.
7. Reisz R. D., Stock M. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung (HoF-Arbeitsbericht 6'2011). – Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg 2011. – 45 S.
8. Ritzen J. M. M. A Chance for European Universities: Or, Avoiding the Looming University Crisis in Europe. – Amsterdam University Press, 2010. – 224 p.
9. Ritzer G. The McDonaldization of society. – Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press, 2004. – 309 p.
10. Splett J. Im Dienst akademischer Bildung – Universität: der Ort, der Wissenschaft und Weisheit? S. 2–26. In: Aemaet Wissenschaftliche Zeitschrift für Philosophie und Theologie. <http://aemaet.de,ISSN2195-173X,http://aemaet.deurn:nbn:de:0288-20130928810>.

Черкашин С. В. Принцип научности университетского образования и его реализация в контексте актуального реформирования немецких университетов

По утверждению автора, процесс обучения в немецких вузах всё больше ориентируется на актуальные потребности рынка рабочей силы. Подготовка молодых специалистов сводится к приобретению знаний, навыков и умений, необходимых для достижения молодыми профессионалами успеха на рынке рабочей силы. Наличие у выпускников компетенции, которая получила наименование “employability”, не гарантирует получения престижной работы. Работодатели требуют наличия у молодых профессионалов определённого научного кругозора, опыта практической работы и наличия необходимых личностных качеств. В основе этих качеств лежат компетенции, основанные на научных специальных знаниях. Их отсутствие является результатом полученного молодыми специалистами неполноценного образования, т. е. полу-образования, которое губительно не только для карьеры специалиста, но и для самого общества. Автор отмечает, что актуальная концепция профессиональной подготовки молодых специалистов не способствует формированию у них научного критического понимания “мира”, поскольку их повседневный ум в сочетании с достаточным уровнем образования оказывается наивным или часто даже религиозным.

Ключевые слова: образовательный процесс, принцип предметности и научности образования, образовательные услуги, уникальный образовательный продукт, полубразование, образовательные услуги, уникальный образовательный продукт, научный кругозор, ключевые компетенции, социальные компетенции.

Tcherkashyn S. V. The principle of scientific university education and its implementation in the context of the actual reform of German universities

The process of training in German universities is increasingly characterized by the actual needs of the labor market. The training of young specialists is reduced to the acquisition of knowledge, skills and abilities, useful for the achievement by young professionals of success in the labor market. The presence of graduate's competence, which received the name “employability”, does not guarantee the receipt of prestigious work. Employers require young professionals to have a certain scientific horizon, practical work experience and the presence of necessary personal qualities. These qualities are based on competences based on scientific special knowledge. Their absence is the result of inferior education received by young specialists; semi-education, which is disastrous not only for the career of a specialist, but also for society itself. The author notes that the actual concept of professional training of young professionals does not contribute to the formation of their scientific critical understanding of “peace”, since their everyday mind, coupled with a sufficient level of education, is naive or often religious.

Key words: educational process, principle of objectivity and scientific education, educational services; unique educational product, semi-education, educational services, unique educational product, scientific outlook, key qualifications, social competencies.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ Й ОПОДАТКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано та розкрито сутність поняття “організаційно-педагогічні умови”. Досліджено зовнішні і внутрішні чинники, які забезпечують високу результативність формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування у процесі професійної підготовки. Проведений аналіз довів, що інноваційний розвиток суспільства вимагає активного впровадження й ефективного використання сучасних технологій у навчально-виховному процесі. Наголошується, що на результативність цього процесу значно впливає активізація мислення майбутніх фахівців і спрямування їх на пошук нових способів вирішення завдань. Підкреслюється, що значний вплив на формування інформаційно-аналітичної компетентності мають і особистісні риси здобувача, його пізнавальні можливості, здібності, рівень знань, мотивація тощо. Визначено організаційно-педагогічні умови, реалізація яких має на меті забезпечення організаційно-педагогічного супроводу формування зазначеної компетентності.

Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, фахівець з обліку й оподаткування, організаційно-педагогічні умови.

Очікування суспільства, пов’язані з вищою освітою, зумовлені розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, який характеризується домінуванням інформації в усіх галузях господарства, політики, освіти і науки. У зв’язку з цим значної уваги набуває проблема формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування у процесі професійної підготовки як якості особистості, що забезпечує можливість набуття знань, умінь і навичок, які надають змогу отримувати та використовувати великі обсяги інформації і для власного професійного становища, і для особистісного розвитку.

Результати теоретичного аналізу свідчать, що зазначена проблема сьогодні є ще недостатньо дослідженою у педагогічній теорії та практиці. Тому звернення до забезпечення її вирішення відображає актуальність нашого дослідження.

Останнім часом з’явилося чимало праць, які розкривають проблеми педагогічних умов (А. Алексюк, В. Андрєєв, А. Аюрзанайн, В. Зінченко, Є. Іванченко, Я. Карлінська, В. Козаков, В. Манько, П. Підкасистий, В. Стасюк та ін.) [1–6], організаційно-педагогічних умов в навчальному процесі (Н. Житник, А. Зубко, Б. Чижевський та ін.) [7–9]. Однак проблема якості підготовки майбутніх фахівців з обліку й оподаткування відповідно до вимог сучасності набула нового звучання.

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування у процесі професійної підготовки.

У нашому дослідженні актуальним для розв’язання зазначеної проблеми є тлумачення самого поняття “педагогічні умови” з акцентуванням уваги на “організаційно-педагогічних умовах”.

Зауважимо, що у довідковій літературі зустрічаються різні тлумачення поняття “умова”, які, до речі, мають багато спільного. Так, у філософському енциклопедичному словнику зазначено, що “умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує” [10, с. 482]. У тлумачному словнику сучасної української мови цей феномен конкретизується як необхідна обставина, що уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [11, с. 1526]. У словнику з освіти та педагогіки “умова” визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості [12, с. 36]. У словнику-довіднику з професійної педагогіки акцентується увага на “педагогічних умовах”, які визначаються як обставини, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [13, с. 243].

У педагогічному сенсі цей феномен розглядається як дидактичні, педагогічні або організаційно-педагогічні умови. Так, В. І. Андрєєв визначає “дидактичні умови” як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1]. Я. В. Карлінська у своїх дослідженнях формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін розкриває “педагогічні умови” як необхідні й достатні обставини, за яких навчально-виховний процес забезпечує ефективний розвиток інформаційної компетентності студентів у процесі навчання [4, с. 170].

Певна група науковців визначає “педагогічні умови” як чинники впливу та поділяє їх на зовнішні (позитивні взаємини викладача і студента; об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров’я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [14]. На думку В. М. Манько, “педагогічна умова” – це

взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [5, с. 153–161]. Втім, ми погоджуємося з Б. Г. Чижевським, який розглядає “організаційно-педагогічні умови” як різновид “педагогічних умов”, що залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу та відображають функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодії) у різних проявах [9, с. 82].

Беручи до уваги наведені підходи до зазначеної дефініції, ми розумітимемо **організаційно-педагогічні умови** як різновид “педагогічних умов”, що залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу та визначаються комплексом взаємопов'язаних і взаємозумовлених *зовнішніх і внутрішніх чинників*, які забезпечують високу результативність формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування у процесі професійної підготовки.

Нагадаємо, що навчальний процес у вищій школі – це система організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв'язок викладання (діяльності викладача) й учіння (діяльності студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності. Процес навчання визначається зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) чинниками. До *зовнішніх чинників* відносять зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладача, умови навчання у вищому навчальному закладі, соціальне оточення студента. До *внутрішніх чинників* слід віднести особистісні риси студента: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію учіння, попередній досвід, рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності [15, с. 39].

Дослідження останніх років, узагальнення наукових джерел і практичний досвід дозволили визначити зовнішні і внутрішні чинники впливу й обґрунтувати відповідні організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування. Розглянемо це детальніше.

Зовнішні чинники. У нашому дослідженні орієнтиром цілеспрямованого відбору змісту навчання стали вимоги до випускника зі спеціальності 071 “Облік і оподаткування” (другого рівня вищої освіти), які визначені відповідним Стандартом вищої освіти України [16]. Так, у процесі навчання майбутній фахівець для успішного здійснення інформаційно-аналітичної діяльності за цією спеціальністю має: “*знати* теорію, методику і практику формування облікової інформації за стадіями облікового процесу і контролю для сучасних і потенційних потреб управління суб'єктами господарювання з урахуванням професійного судження; *володіти* інноваційними технологіями, обґрунтовувати вибір і пояснювати застосування нової методики підготовки і надання облікової інформації для потреб управління суб'єктом господарювання; *аналізувати* фінансові та нефінансові дані для формування релевантної інформації в цілях прийняття управлінських рішень; *демонструвати* здатність до адаптації та дії в новій ситуації, пов'язаній з роботою за фахом, вміння генерувати нові ідеї в сфері обліку, аналізу, аудиту й оподаткування; *моделювати* застосування методів наукових досліджень для аналізу закономірностей і тенденцій розвитку основних напрямів обліку, аналізу й аудиту, оподаткування” [16].

Резюмуючи вищенаведене, можна констатувати, що набута інформаційно-аналітична компетентність майбутнього фахівця з обліку й оподаткування – це динамічна комбінація певних взаємопов'язаних якостей (знань, умінь, навичок), які мають функціонально забезпечити на практиці інформаційно-аналітичну діяльність таких фахівців відповідно до вимог рівня вищої освіти. Втім, успішне опанування особистістю зазначеними якостями потребує поєднання теоретичної та практичної підготовки, інтеграції навчання з науково-дослідною й експериментальною роботою. Це сприятиме практичній спрямованості професійної підготовки, активному пошуку та впровадженню інноваційних форм і методів навчання студентів (здобувачів), формуванню цілісної особистості майбутнього фахівця.

Тож *перша організаційно-педагогічна умова* формування інформаційно-аналітичної компетентності – відповідність змісту практичного навчання, дидактичного матеріалу для опанування знань, умінь і навичок професійним вимогам, які висуваються до майбутнього фахівця з обліку й оподаткування.

Структурування навчально-методичного матеріалу в межах професіоналізації змісту освіти передбачає: встановлення зв'язку фахових навчальних дисциплін із практикою господарювання (для потреб управління суб'єктом господарювання); правильне врахування явищ, категорій і процесів у здійсненні конкретної професійної діяльності (як-то формування релевантної інформації в цілях прийняття управлінських рішень). Відтак у процесі професійної підготовки здобувачі вчать не лише здійснювати відбір і компонувати облікову інформацію, диференціювати та інтегрувати її, але й оцінювати узгодженість власних дій із метою та завданнями майбутньої інформаційно-аналітичної діяльності, пов'язаної з роботою за фахом.

Проте на результативність цього процесу значно впливає активізація мислення здобувачів і спрямування їх на пошук нових способів вирішення завдань. Практичний досвід показує, що із залученням інтерактивних технологій навчання збільшуються активність роботи на занятті, увага і мотивація. Учасники навчального процесу почуваються не пасивними слухачами, а активними гравцями заходу, розвивають у собі вміння вислуховувати думки інших, погоджуватися з ними або відстоювати свою, самостійно шукати аргументи, пояснювати логічність і послідовність своїх думок, володіючи термінами професійного спрямування.

До інтерактивних методів навчання можна віднести евристичні бесіди, рольові ігри, презентацію, дискусії, “мозковий штурм”, конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування бізнес-планів, проєктів, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп’ютерних програм, також залучення провідних спеціалістів з обліку й оподаткування.

Тому *друга організаційно-педагогічна умова* формування інформаційно-аналітичної компетентності – використання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку й оподаткування активних форм навчання, які дають можливість моделювати застосування методів наукових досліджень для аналізу закономірностей і тенденцій розвитку основних напрямів обліку, аналізу й аудиту, оподаткування тощо.

Варто зазначити, що інноваційний розвиток суспільства вимагає активного впровадження й ефективного використання сучасних технологій у навчально-виховному процесі. Важливою функцією викладача виступає його вміння доступно викладати навчальний матеріал із застосуванням технічних засобів навчання, використовувати передові технології навчання, розробляти власні дидактичні матеріали. Крім того, викладач повинен вміти випробовувати і впроваджувати в експлуатацію навчальне і виробниче обладнання, а також підбирати, вивчати й узагальнювати науково-технічну літературу, нормативні та методичні матеріали з технічних засобів і способів захисту інформації. Системна взаємодія між викладачем, здобувачами і засобами інформаційно-комп’ютерних технологій виступає важливою складовою частиною процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців.

Тому *третьою організаційно-педагогічною умовою* формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутнього фахівця – забезпечення відповідного рівня матеріально-технічного оснащення навчально-виховного процесу із застосуванням в повному обсязі наявних технічних ресурсів і використання інноваційних форм подання, обробки, зберігання облікової інформації для потреб управління суб’єктом господарювання.

Однак за швидких темпів оновлення та збільшення облікової інформації всеосяжна орієнтація у професійному спрямуванні майбутнього фахівця тільки в умовах закладу вищої освіти унеможлиблюється, оскільки знання повинні бути актуалізовані, мати багатобічний і цілісний характер і бути перекладені мовою практичних дій. Водночас це формує завдання постійного підвищення рівня готовності до професійної діяльності такого фахівця.

У цьому контексті слід зауважити, що останнім часом предметом суспільного дискурсу стала зростаюча кількість претензій керівників підприємств, установ та організацій до недостатнього рівня готовності до праці молодих спеціалістів навіть в умовах розподілу випускників і підготовки багатьох із них до конкретного робочого місця. Розв’язання зазначеної проблеми передбачається шляхом реалізації комплексу заходів із напрацювання моделі взаємовигідних відносин закладів вищої та професійно-технічної (професійної) освіти та роботодавців, що представлені в проєкті “Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти” [17].

До речі, дуальна форма здобуття освіти (затверджена Законом України “Про освіту” [18, ст. 9]) є поєднанням навчання осіб у закладах освіти (інших суб’єктах освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації зазвичай на основі договору. Тобто, така форма передбачає поєднання аудиторного навчання і навчання на виробництві та спрямована на практичну підготовку здобувачів вищої освіти до самостійної професійної діяльності за фахом. Однак тут не варто плутати з практикою, адже таке навчання враховує і повне використання кредитно-модульної системи, й окреме формулювання результатів навчання, і визначення критеріїв оцінювання.

Впровадження дуальної форми здобуття освіти у процесі формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування сприятиме: скороченню періоду їх адаптації до професійної діяльності; поєднанню отриманих теоретичних знань із практичним досвідом роботи на одному чи декількох підприємствах, в установах чи організаціях; збільшенню шансів на отримання першого робочого місця відразу після закінчення закладу освіти; наявності до завершення навчання стажу роботи, необхідного для подальшого професійного зростання, а також реалістичного бачення власного кар’єрного шляху; отриманню практичного досвіду під час навчання та можливості заробітку (отримання грошової винагороди) в процесі навчання [17].

Тому *четвертою організаційно-педагогічною умовою* формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування – необхідність відкритого доступу до інших форм здобуття освіти на всіх її рівнях і посилення ролі роботодавців (фахових об’єднань) у системі підготовки майбутніх фахівців: від формування змісту освітніх програм до оцінювання результатів навчання.

Внутрішні чинники. Значний вплив на формування інформаційно-аналітичної компетентності мають і особистісні риси здобувача, його пізнавальні можливості, здібності, рівень знань, мотивація тощо.

Узагальнення наукових джерел свідчать, що сьогодні у вищій освіті закріпилося стійке переконання про значущість самостійної роботи майбутнього фахівця. Причин для такої думки досить багато: швидкий розвиток інформаційно-комп’ютерних технологій, який вимагає постійного післявишівського навчання; зростаючий потік інформації, яку необхідно вміти аналізувати, перетворювати і використовувати; потреба суспільства в ініціативних, грамотних фахівцях; необхідність перенесення акцентів у професійній освіті з інформаційних форм і методів навчання на розвиваючі, які здатні перетворювати здобувача з пасивного слухача в активно думаючого учасника освітнього процесу, тощо.

Для вирішення цих причин необхідно змінити підходи до організації освітнього процесу майбутніх фахівців, щоб підвищити якість навчання, розвинути творчі здібності, прагнення здобувачів до безперервного отримання нових знань. Основна стратегія повинна полягати в створенні психолого-дидактичних умов, породженні інтелектуальної ініціативи й активізації мислення здобувачів у процесі їх самостійної роботи.

Так, створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях, налагодження партнерської взаємодії між викладачем і здобувачами у процесі навчання позитивно мотивують їх до вивчення та використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Втім, особливу увагу слід приділити стимулюванню майбутнього фахівця до активної участі в навчально-виховному процесі, формуванню у нього суб'єктивної позиції у процесі власного професійного становлення, оскільки, з одного боку, визначається його розвиток як суб'єкта освітньої діяльності, а з іншого – запускаються внутрішні механізми його професійного й особистісного самовизначення.

Тож *н'ята організаційно-педагогічна умова* формування інформаційно-аналітичної компетентності – надання особистості майбутнього фахівця з обліку й оподаткування позитивної мотивації вивчення та використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальній діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання.

Відзначимо, що специфіка професійної діяльності майбутнього фахівця з обліку й оподаткування (постійна зміна законодавчої і методологічної бази), отримання й обробки великого потоку облікового інформації диктують необхідність вироблення умінь і навичок самостійно, в короткий термін добувати і використовувати знання, що підвищує роль самоосвіти і самовдосконалення.

Одним зі шляхів підвищення ефективності самостійної роботи, як показує практика, є індивідуально-орієнтований навчально-виховний процес. Тобто, це така модель освітнього процесу, що створює умови, за яких здобувач стає суб'єктом процесу набуття знань, а отже, і суб'єктом процесу формування професійних компетенцій. Характерними властивостями такої моделі є нелінійність і варіативність. Ці властивості зумовлюють зміну традиційного лінійного навчання нелінійним, відмінними рисами якого є: велика свобода вибору майбутнім фахівцем дисциплін, перерахованих у навчальному плані, особиста участь кожного здобувача в формуванні свого індивідуального навчального плану; залучення до навчального процесу академічних консультантів, які сприяють здобувачам у виборі освітньої траєкторії. Як наслідок, у того, хто навчається, з'являється можливість вибудовувати індивідуальний маршрут освоєння навчального матеріалу – адаптивність освітнього процесу, формується потреба в самоосвіті, розвивається готовність до безперервного навчання і формування професійних навичок і компетенцій висококваліфікованого фахівця.

Прикладом активізації самостійної роботи є технологія проблемного навчання, під час якого викладач не надає знання в готовому вигляді, а ставить перед здобувачем завдання (проблему), зацікавлює його, викликає в нього бажання знайти спосіб її розв'язання. Відтак технологія проблемного навчання сприяє не тільки набуттю здобувачами необхідної системи знань, умінь і навичок, але й досягненню високого рівня їх розумового розвитку, формуванню в них здатності до самостійного оволодіння знаннями шляхом власної творчої діяльності, розвитку інтересу до навчальної праці, тобто забезпечує ґрунтовні результати навчання.

Тож *шоста організаційно-педагогічна умова* формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутнього фахівця з обліку й оподаткування – створення позитивної настанови на самоосвіту і самовдосконалення за індивідуально-орієнтованого навчання та впровадження у навчально-виховний процес технологій проблемного навчання для розвитку власної творчої діяльності.

Висновки. Отже, аналіз досліджень останніх років дає можливість зробити висновок, що в контексті нашого дослідження реалізація організаційно-педагогічних умов має на меті забезпечення організаційно-педагогічного супроводу формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування у процесі професійної підготовки.

Організаційно-педагогічні умови, запропоновані в рамках нашого дослідження, є структурною частиною педагогічної технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування, тому подальше дослідження передбачає розкриття всієї педагогічної технології, запровадження якої дасть якісний результат.

Використана література:

1. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности / В. И. Андреев. – Казань, 1992. – 207 с.
2. Зінченко В. О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. О. Зінченко. – Луганськ, 2008. – 20 с.
3. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Є. А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 181 с.
4. Карлінська Я. В. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін [Електронний ресурс] / Я. В. Карлінська // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 53. Педагогічні науки. – С. 169–175. – Режим доступу : https://visnyk.zu.edu.ua/NumberArticles.php?number_id=53.
5. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – Київ : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.

6. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа – вищий заклад освіти” : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. 195 с.
7. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Житник. – Кривий Ріг, 2001. – 223 с.
8. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А. М. Зубко. – Київ, 2002. – 22 с.
9. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Б. Г. Чижевський. – Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.
10. Философский энциклопедический словарь / [ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – Москва : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТ “Перун”, 2009. – 1736 с.
12. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
14. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навч. посіб.] / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін.]. – Київ : ІСДО, 1993. – 336 с.
15. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
16. Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 071 “Облік і оподаткування” : ухвалено Науково-методичною радою Міністерства освіти і науки України, Протокол № 3 від 16 травня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/...standartiv.../071-oblik-i-opodatkuвання-magistr-22.05.2017.doc>.
17. Портал громадських експертів “Освітня політика” : Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/1086-kontseptsiya-pidgotovki-fakhivtsiv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti-proekt>.
18. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7>.

References:

1. Andreev V. I. (1992) Samoravitie tvorcheskoj konkurentosposobnosti lichnosti [Self-development of the creative competitiveness of the individual]. Kazan', 207 p.
2. Zinchenko V. O. (2008). Formuvannja profesijnosti sprjamovanosti studentiv ekonomichnykh specialnostej na pochatkovomu etapi navchannja [Formation of professional orientation of students of economic specialties at the initial stage of training]: author's abstract dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [a thesis of Candidate of Pedagogical Sciences], 20 p.
3. Ivanchenko Je. A. (2005). Formuvannja profesijnosti mobiljnosti majbutnikh ekonomistiv u procesi navchannja u vyshhykh navchaljnykh zakladakh [Formation of professional mobility of future economists in the process of studying at higher educational institutions]: dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [a thesis of Candidate of Pedagogical Sciences], 181 p.
4. Karlinsjka Ja. V. Pedagoghichni umovy formuvannja informacijnoji kompetentnosti studentiv u procesi navchannja pryrodnycho-matematychnykh dyscyplin. Bulletin of Zhytomyr State University, Vol. 53, pp. 169–175. Available at: https://visnyk.zu.edu.ua/NumberArticles.php?number_id=53.
5. Manjko V. M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannja u studentiv profesijno-piznavaljnogho interesu do specialjnykh dyscyplin [Didactic conditions of formation of students of professional-cognitive interest in special disciplines]. Socialization of the person: National Pedagogical University named after. Drahomanov M., № 2, pp. 153–161.
6. Stasjuk V. D. (2003). Pedagoghichni umovy profesijnosti pidgotovky majbutnikh ekonomistiv u kompleksi “shkola – vyshhyj zaklad osvity” [Pedagogical conditions for the training of future economists in the complex “school – the highest educational institution”]: dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [a thesis of Candidate of Pedagogical Sciences], 195 p.
7. Zhytnyk N. V. (2001). Orghanizacijno-pedagoghichni umovy pidgotovky bakalavriv ekonomiky u koledzhi II rivnja akredytaciji [Organizational-pedagogical conditions of preparation of bachelors of economics in college of II level of accreditation]: dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [a thesis of Candidate of Pedagogical Sciences], 223 p.
8. Zubko A. M. (2002). Orghanizacijno-pedagoghichni umovy udoskonalennja navchaljnogho procesu v systemi pidvyshhennja kvalifikaciji pedagoghichnykh kadriv [Organizational-pedagogical conditions of improvement of educational process in the system of professional development of pedagogical staff]: author's abstract dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [a thesis of Candidate of Pedagogical Sciences], 22 p.
9. Chyzhevsjkyj B. Gh. (1996) Orghanizacijno-pedagoghichni umovy stanovlennja licejiv v Ukrajini [Organizational-pedagogical conditions of formation of lyceums in Ukraine]. Institute of Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 249 p.
10. Il'ichev L. F., Fedoseev P. N., Kovalev S. M., Panov V. G. (1983). Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Soviet Encyclopedia, 840 p.
11. Busel V. T. (2009). Velykyj tлумачnyj slovnyk suchasnoji ukrajinsjkoji movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Irpen: VT Perun, 1736 p.
12. Polonskij V. M. (2004). Slovar' po obrazovaniju i pedagogike [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moscow, High School, 512 p.
13. Semenova A. V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesijnosti pedagoghiky [Directory of vocational pedagogy]. Palmyra, 272 p.
14. Aleksjuk A. M., Ajurzanaj A. A., Pidkasytj P. I., Kozakov V. A. (1993) Orghanizacija samostijnoji roboty studentiv v umovakh intenyfikaciji navchannja [Organization of independent work of students in conditions of intensification of training]. ISDO, 336 p.
15. Turkot T. I. (2011). Pedagoghika vyshhoji shkoly [Pedagogy of high school]. Condor, 628 p.
16. Standart vyshhoji osvity Ukrajiny zi specialjnosti 071 “Oblik i opodatkuвання”: ukhvaleno Naukovo-metodyčnoju radoju Ministerstva osvity i nauky Ukrajiny, Protokol № 3 vid 16 travnja 2017 r. [The Standard of Higher Education of Ukraine in the specialty 071 “Accounting and Taxation”: approved by the Scientific and Methodological Council of the Ministry of

Education and Science of Ukraine, Minutes No. 3 from 16, May 2017]. Available at: <https://mon.gov.ua/...standartiv.../071-oblik-i-opodatkuvannya-magistr-22.05.2017.doc>.

17. Portal ghromadsjkykh ekspertiv "Osvitnja polityka": Konceptija pidgotovky fakhivciv za dualnoju formoju zdobuttja osvity (proekt) [Portal of public experts "Educational policy": Concept of training of specialists on the dual form of education (project)]. Available at: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/1086-kontseptsiya-pidgotovki-fakhivciv-za-dualnoju-formoju-zdobuttja-osviti-proekt>.
18. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05 veresnja 2017 roku № 2145-VIII) [About education: Law of Ukraine dated September 05, 2017, № 2145-VIII]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7>.

Шевченко В. Н. Организационно-педагогические условия формирования информационно-аналитической компетентности будущих специалистов по учету и налогообложению в процессе профессиональной подготовки

В статье проанализировано и раскрыто сущность понятия "организационно-педагогические условия". Исследовано внешние и внутренние факторы, которые обеспечивают высокую результативность формирования информационно-аналитической компетентности будущих специалистов по учету и налогообложению в процессе профессиональной подготовки. Проведенный анализ показал, что инновационное развитие общества нуждается в активном внедрении и эффективном использовании современных технологий в учебно-воспитательном процессе. Отмечается, что на результативность данного процесса значительно влияет активизация мышления будущих специалистов и направленность их на поиск новых способов решения задач. Подчеркивается, что значительное влияние на формирование информационно-аналитической компетентности имеют и личностные черты будущего специалиста, его познавательные возможности, способности, уровень знаний, мотивация. Определены организационно-педагогические условия, реализация которых имеет целью обеспечение организационно-педагогического сопровождения формирования указанной компетентности.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетентность, специалист по учету и налогообложению, организационно-педагогические условия.

Shevchenko V. M. Organizational-pedagogical conditions for information-analytical competence formation of future specialists in the accounting and taxation in the process of professional training

The essence of the concept "organizational-pedagogical conditions" is analyzed and disclosed in the article. It is investigated external and internal factors which provide high effectiveness of formation of information and analytical competence of future specialists in account and the taxation in the course of vocational training. The analysis showed that the innovative development of society needs active implementation and effective use of modern technologies in the teaching-educational process. It is noted that the effectiveness of this process is significantly influenced by the activation of the thinking of future specialists and their focus on finding new ways of solving problems. It is emphasized that the personality traits of the future specialist, his cognitive abilities, level of knowledge, motivation, also have a significant influence on the formation of information and analytical competence. Organizational-pedagogical conditions are determined, the implementation of which is aimed at providing organizational-pedagogical support for the formation of this competence.

Key words: information-analytical competence, specialist in accounting and taxation, organizational-pedagogical terms.

UDC 378

Shkola O. M.

INTRODUCTION OF THE FITNESS TECHNOLOGIES IN THE PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The experiment involved 450 students aged 17–23 years. More than 40 references available data on the characteristics of the research of development of students' physical qualities, using means types of dance fitness, in particular cheer dance were analyzed. Purpose: to develop and validate a methodology for the use of means fitness in extracurricular classes of the first and second year students of non-core universities. Material and methods: theoretical knowledge and practical experience in the selection of content and organization of physical education of students in higher educational establishments in extracurricular classes are generalized, and a pilot survey and comparative analysis of indicators of physical condition and physical fitness of the first and second year students, which do not exercise, and those who visit the section of fitness are conducted. Results: significant interest in physical education classes with the use of the proposed method is. Conclusions: the prospect of improving physical education students is defined. This gives us the opportunity to develop solutions in classes of physical education in higher education institutions with the purpose of successful implementation of health-education strategy.

Key words: students, fitness, technologies, physical training, health.

Recently, Ukraine has seen a steady trend towards deterioration of the population and students' health in particular. It is paid attention on this trend in the public documents concerning physical education in the higher education institutions and in the research of specialists in the field of physical culture and sports.

So, research of V. Arefyev (2017), G. Griban (2016), L. Kozhevnikov (2001), A. Timoshenko (2016), O. Shkola (2018) found that during the period of study in higher education the number of students that apply to preparatory and

special medical group, increasing from 5,3 % in the first year and up to 14,4 % in the fourth. Accordingly, there is a decrease in the number of students belonging to the main group – from 84,0 % to 70,2 %. In addition, the research of S. Ermakov (2017), A. Kibalnyk (2009), Zh. Kozina (2018), T. Krutsevich (2014), O. Kuznetsova (2004), N. Popycheva, T. Sychova (2012) indicate a low level of students' physical development, physical preparedness and capacity. The authors [5; 8] note that as a result of defective decision of the primary goals of physical education most graduates, after graduation, are not physically able to perform professional duties with the quality and intensity that is required by modern conditions of market economy. Thus, the functional potential of young people, depended on social and economic welfare of the country, is decreasing.

According to this, one of the most important tasks of physical education in higher educational establishment is to strengthen health, to improve physical fitness and physical condition of students. A number of authors, such as S. Bubka (2004), P. Ermakov (2010), Z. Merkulova (2008), N. Moskalenko (2015), M. Nosko (2017), T. Roters (2011) noted a decline in students motivation and interest in physical education, pointing to the monotony of training material, insufficient efficiency of existing methods and forms of training that almost do not meet the requirements of modern higher education. So, the problem of modernization of physical education in the higher educational establishment through the introduction of innovative approaches to organization of educational process taking into account students' motivation and new, modern types of motor activity, that encourage them to engage in physical exercises is actual. And therefore the relevance of this issue of the research is obvious, and it is required explanation and analysis.

Objectives of the study:

1. To summarize the theoretical knowledge and practical experience on issues of content selection and organization of students' physical education of higher educational institutions in extracurricular classes.

2. To do a comparative analysis of indicators of physical condition and physical fitness of students who are not involved in sports, and those who visit the section of the fitness.

3. To develop and experimentally validate a methodology for the use of fitness means in extracurricular classes with students of 1–2 courses of higher educational institutions.

The object of study: students physical education of non-core universities in extracurricular classes.

Subject of research: methods of fitness means using in extracurricular classes with students of 1–2 courses of non-core universities.

Research methods: analysis and generalization of literature data on the research topic; a summary of best practices of physical education specialists and coaches through interviews and questionnaires; teaching observation for competitive and training activities; pedagogical testing (determination of the level of development of motor abilities), pedagogical experiment, methods of mathematical statistics.

The contingent of studied students is the first and second year of students of Municipal establishment “Kharkiv humanitarian-pedagogical Academy” Kharkiv regional Council. The experiment was attended by 450 students aged 17–23 years.

The experimental and control groups were formed. Each group was engaged to 27 students. The division of students into groups was carried out according to the results of a survey about the choice of motor activity in the classroom for physical education. Therefore, the dance types of fitness [1; 2; 4]. The control group trained on a model curriculum for physical education in higher educational institutions of Ukraine. The study was carried out in stages.

In the first phase pedagogical observation, a preliminary study of the student physical condition and level of physical fitness, the analysis and generalization of scientific and methodical literature, the definition of objectives, tasks, object and subject of research, selection of research methods were held; experimental methods of teaching were worked out. The experimental method of teaching was aimed at reducing body weight, normalization of metabolism, quitting bad habits, to improving physical qualities and overall health and to promoting healthy life and the motivation to physical exercises. The content of courses on fitness included dance unit, built on the basic elements of cheerleading: pirouettes, stretching, waving, cheer jumping, leap-jumping, show elements of programs, and did not contain elements of acrobatics, backing (support of partner), pyramids. Therefore, this technique is available to a wide range of students. In cheer dance show exercises the motion and music of different dance styles (jazz, funk, pop, rap, lyrical dance, etc.) were presented. Therefore, this type of cheerleading promotes not only physical development, growth of motor qualities of students, but also their aesthetic education.

In the second stage the pedagogical experiment was held, the essence, which was that the use of cheer dance in extracurricular classes with students of 1–2 courses, had a stimulatory effect of physical education aimed at the formation and promotion of health, improving of physical condition and physical fitness level.

The third phase involved processing and comparative analysis of the obtained results, which allowed to establish the effectiveness of methods of use of cheer dance means in extracurricular classes of students of higher educational institutions.

A number of authors have addressed the issues of improving the system of physical education of universities in various fields by introducing the optimal content of the training materials, new forms and means. So, L. N. Barybina, S. A. Semashko, I. V. Kryventsova (2011) developed a system of classes in aerobics, using an individual approach. V. Mishchenko, T. Kyune, V. Vinogradov, L. Melnyk, A. Nevyadomska (2011) implemented an 8-week exercise program of mostly power character in combination with the vibratory influences of the rotation type with the aim of improving students' force capabilities. N. V. Lyulina, L. V. Zakharova (2011) developed

an experimental technique in aerobics with the use of simulation exercises from different sports. S. V. Uskov (2011) addressed the problem of preserving and strengthening the psychological health of schoolchildren and students through practice martial arts as example of karate. G. V. Yasko, O. B. Kashuba (2011) implemented in the educational process of students methods of Hatha yoga. N. M. Balamutova (2012) applied hydropedagogy and hydrokinesiotherapy, as one mean of students' rehabilitation with scoliosis. T. V. Sychova (2012) introduced the elements of aerobics by using special X-box equipment. Zh. L. Kozina, S. S. Yermakov, T. A. Bazylyuk, O. V. Voloshyna (2012) introduced the Aquafitness of gaming focus with the use of special technical devices. N. P. Voronov, O. M. Stolyarenko (2012) studied the health impact of gymnastic exercises with the help of modern computer technologies, directed on formation of the correct posture of the students. T. M. Bala (2013) investigated the effect of cheerleading exercises on physical health and motor preparedness of high school students. I. O. Zinchenko (2013) examined the construction of training process of sportsmen in cheerleading on the stage of specialized basic training. A. S. Ilnytska (2014) studied the methodology of teaching physical training of students on the basis of bodyflex and pilates. A. V. Fomenko (2014) used an innovative method of application of non-traditional types of gymnastics in students' extracurricular classes. But works devoted to the study of teaching methods by means of fitness, as well as their influence on the physical condition and level of physical preparedness of students of the universities were not discovered.

It should be noted that cheer dance show is a modern, progressive, spectacular form of motor activity, which is gaining popularity in our country. This is one of the varieties of fitness. In our opinion, the using in the process of physical education of specially chosen cheer dance exercises has positive impact on the indicators of physical condition and physical fitness and will increase the interest of students towards physical education and sport. Therefore, there is an urgent need for working out of method for using of means fitness in the process of student physical education. The greatest potential for using of such means lie in the effective organization of sports and recreational activities of students, extracurricular activities (T. Y. Krutsevich, 2010; L. P. Sergienko, 2009; Y. M. Furman, 2011). However, classes in physical education with use of modern technologies (in particular cheer dance) in comparison with the traditional practice are reflected in greater interest of students, providing students with the latest information regarding health and increasing energy expenditure, as well as the results of the study determine the dominant preferences of students of higher educational institutions to study various types of physical exercises.

The practical significance of the research is to develop methods of using cheer dance show exercise, their rational use in the process of extracurricular classes of the university students for improving their physical condition and interest in physical education. Also these materials can be used during the formation and training of student teams on cheer dance show to participate in competitions at various levels.

Conclusions:

1. Introduction of grounded in research methods of fitness classes allows students to significantly improve the level of physical preparedness and functional state of the organism.

2. Practical recommendations along with the using of extracurricular work can be applied in the educational process of physical culture institutes, faculties of physical education pedagogical universities, higher schools of physical culture as a stand-alone component, or as a supplement to existing systems of training and education, students training of pedagogical faculties and the development of training manuals.

It will be focus on the comparative characteristics of students physical condition and physical fitness of third and fourth courses that engage fitness.

Bibliography:

1. Школа О. М. Теорія та методика навчання: аеробіка / О. М. Школа, І. М. Журавльова. – Харків : ФОб Бровін О. В., 2014. – 265 с.
2. Хоули Едвард Т. Оздоровительный фитнес / Эдвард Т. Хоули, Френкс Б. Дон. – Киев : Олимпийская лит-ра, 2000. – 368 с.
3. Бала Т. М. Комплексна оцінка впливу вправ черлідінгу на фізичне здоров'я та на рухову підготовленість школярів середніх класів : автореф. дис. ... канд. наук : 24.00.02 "Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення" / Т. М. Бала. – Харків, 2013. – 22 с.
4. Губарева Е. С. Развитие педагогической технологии в оздоровительных видах гимнастики : автореф. дисс. ... канд. наук по физ. воспит. и спорту : 24.00.02 "Физическая культура, физическое воспитание разных групп населения" / Е. С. Губарева. – Киев, 2001. – 201 с.
5. Захарина Е. А. Формирование мотивации к двигательной активности в процессе физического воспитания учащихся высших учебных заведений : автореф. дисс. ... канд. наук по физ. восп. и спорту : 24.00.02 "Физическая культура, физическое воспитание разных групп населения" / Е. А. Захарина. – Киев, 2008. – 23 с.
6. Зінченко І. О. Побудова тренувального процесу спортсменів в черлідінгу на етапі спеціалізованої базової підготовки : автореф. дис. ... канд. наук із фіз. вихов. і спорту : 24.00.01 "Олімпійський і професійний спорт" / І. О. Зінченко. – Харків, 2013. – 20 с.
7. Ильницкая А. С. Методика применения оздоровительных систем водифлекса и пилатеса в физическом воспитании студентов / [А. С. Ильницкая, Ж. Л. Козина, В. А. Коробейников, С. В. Ильницкий, М. Цеслыцкая, Б. Станкевич, В. Пылевская] // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2014. – № 2. – С. 25–33.
8. Зайцев В. П. Физическая рекреация в структуре активного отдыха студентов / [В. П. Зайцев, К. Прусик, С. С. Ермаков] // Физическое воспитание студентов. – Харьков : ХУНОКУ-ХАДИ. – 2011. – № 1. – С. 68–77.

References:

1. Shkola O. M. (2014) Teoriya ta metodyka navchannya: aerobika / O. M. Shkola, I. M. Zhuravlova. Kh. : FOP Brovin O. V. 265 s. [in Ukrainian].
2. Khouly Edvard T. (2000) Ozdorovytel'nyi fytnes / Edvard T. Khouly, Frenks B. Don. K. : Olimpiyska literatura. 368 s. [in Ukrainian].
3. Bala T. M. (2013) Kompleksna otsinka vplyvu vprav cherlidinhu na fizychnе zdorovya ta rukhovu pidhotovlenist shkolyariv serednikh klasiv : avtoref. dys. ... kand. z fiz. vykh. i sportu : 24.00.02 / T. M. Bala. – Kh. – 22 s. [in Ukrainian].
4. Hubareva E. S. (2001) Razvytye pedahohycheskoy tekhnolohyy v ozdorovytelnykh vydakh hymnastyky : avtoref. dys. ... kand. nauk po fiz. vospytanyyu i sportu : 24.00.02 / E. S. Hubareva. – NUFVSVU. K. – 201 s. [in Ukrainian].
5. Zakharyna E. A. (2008) Formyrovanye motyvatsyy k dvyhatelnoy aktyvnosti v protsesse fizycheskoho vospytanyya studentov vysshyykh uchebnykh zavedenyy : avtoref. dys. ... kand. nauk po fiz. vosp. i sportu: 24.00.02 / E. A. Zakharyna. K. – 23 s. [in Ukrainian].
6. Zinchenko I. O. (2013) Pobudova trenuvalnoho protsesu sportsmeniv u cherlidinhu na etapi spetsializovanoyi bazovoyi pidhotovky : avtoref. dys. ... kand. nauk po fiz. vosp. y sportu : 24.00.01 / I. O. Zinchenko. Kh. – 20 s. [in Ukrainian].
7. Yllytskaya A. S. (2014) Metodyka prymerenyya ozdorovytelnykh system bodyfleksa y pylatesa v fizycheskom vospytanyu studentov / [A. S. Ilytskaya, Zh. L. Kozyna, V. A. Korobeynyk, S. V. Yllytskiy, M. Tseslytska, B. Stankevych, V. Pylevska] // Pedahohyka, psykholohyya y medyko-byolohycheskye problemy fizycheskoho vospytanyya y sporta. – № 2. – S. 25–33. [in Ukrainian].
8. Zaytsev V. P. (2011) Fizycheskaya rekreatsyya v strukture aktyvnoho otdykha studentov / [V. P. Zaytsev, K. Prusyk, S. S. Ermakov] // Fizycheskoe vospytanye studentov. Kharkov : KhOONOKU-KhHADY. № 1. С. 68–77. [in Ukrainian].

Школа О. М. Впровадження фітнес-технологій у фізичну підготовку студентів закладів вищої освіти

В експерименті брали участь 450 студентів віком 17–23 років. Проаналізовано понад 40 літературних джерел наявних даних, присвячених особливостям дослідження розвитку фізичних якостей студенток із використанням засобів танцювальних видів фітнесу. Мета: розробити і обґрунтувати методику використання засобів фітнесу в процесі позааудиторних занять студентів перших і других курсів вишів. Матеріал і методи: узагальнено теоретичні знання і практичний досвід із питань відбору змісту й організації фізичного виховання студенток закладів вищої освіти в процесі позааудиторних занять, а також проведені експериментальне опитування та порівняльний аналіз показників фізичного стану та фізичної підготовленості студентів перших і других курсів, які не займаються спортом, і тих, хто відвідує тренування з фітнесу. Результати: відзначений певний інтерес до занять із фізичного виховання з використанням запропонованих фітнес-технологій. Встановлено, що основними шляхами вдосконалення фізичного виховання студентів у системі освіти можуть бути сформовані потреби в зміцненні здоров'я засобами фітнесу. Висновки: виявлена перспектива вдосконалення фізичного виховання студентів. Це дає можливість розробляти варіанти рішень на заняттях фізичного виховання у вишах із метою успішної реалізації освітньої здоров'язбережувальної стратегії.

Ключові слова: студенти, фітнес, технології, фізична підготовка, здоров'я.

Школа Е. Н. Внедрение фитнес-технологий в физическую подготовку студентов заведений высшего образования

В эксперименте принимали участие 450 студентов в возрасте 17–23 лет. Проанализированы более 40 литературных источников имеющихся данных, посвященных особенностям исследования развития физических качеств студенток с использованием средств танцевальных видов фитнеса. Цель: разработать и обосновать методику использования средств фитнеса в процессе внеаудиторных занятий студентов первых и вторых курсов вузов. Материал и методы: обобщены теоретические знания и практический опыт по вопросам отбора содержания и организации физического воспитания студентов заведений высшего образования в процессе внеаудиторных занятий, а также проведены экспериментальный опрос и сравнительный анализ показателей физического состояния и физической подготовленности студентов первых и вторых курсов, которые не занимаются спортом, и тех, кто посещает тренировку по фитнесу. Результаты: отмечен значительный интерес к занятиям по физическому воспитанию с использованием предложенных фитнес-технологий. Установлено, что основными путями совершенствования физического воспитания студентов в системе образования могут быть сформированные потребности в укреплении здоровья средствами фитнеса. Выводы: выявлена перспектива совершенствования физического воспитания студентов. Это дает возможность разрабатывать варианты решений на занятиях физического воспитания в вузах с целью успешной реализации образовательной здоровьесберегающей стратегии.

Ключевые слова: студенты, фитнес, технологии, физическая подготовка, здоровье.

УДК 37(091)(477=100)(092):101.9

Яцив О. І.

ВІРА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНИХ СИЛ ЛЮДИНИ У СПАДЩИНІ МИКОЛИ ШЛЕМКЕВИЧА

У статті в контексті визначених духовно-моральних орієнтирів становлення людини у творчому доробку Миколи Шлемкевича зроблено аналіз сутності понять релігійної віри, християнської віри, соціальної віри, вірувань, що були предметом філософських розмірковувань Миколи Шлемкевича. Релігійна віра розглянута як впевненість в існуванні надприродних і надісторичних сил, що керують життям людини. Дослідження християнської віри показало її абсолютно-ціннісний характер, що знайшло прояв у аксіологічній формулі “Віра – Надія – Любов” і ґрунтується на заповідях Божих. Сутність соціальної віри проаналізовано як віру в перемогу української визвольної ідеї. Виявлено значення віри для процесу розвитку духовних сил людини та її роль у формуванні свідомості української молоді людини, що має практичне значення для духовного оздоровлення українського суспільства. Уявлення про віру як основу розвитку духовних сил людини і потужний стимул людської творчості дають підстави для пошуку механізмів утвердження віри у свідомості молодих людей. Досліджено, що життєвий світ людини є основою її об’єктивного пізнання, горизонтом і передумовою практики, де провідна роль належить цінностям.

Ключові слова: віра, вірування, свідомість, світогляд, життєвий світ, розвиток духовних сил.

Реальні зміни в суспільстві насамперед пов’язані зі зміною свідомості людини, формуванням її світогляду. Світогляд особистості визначається саме тим, які цінності складають його основу, яким орієнтирам особистість надає перевагу. Від пріоритетів у ціннісному світогляді молодих людей залежить майбутнє нації, держави. Тому цінності втілюють соціально значущі погляди, уявлення, переконання, ідеали, що виражають ставлення до суспільства, нації, до Бога, сім’ї, до себе, природи і т. ін., вони створюються на основі усвідомлення значущості явищ і процесів.

Уявлення народу про цінності його життя та піклування про моральність, патріотизм, фізичний розвиток підростаючого покоління, передачу їм знань і трудових умінь і навичок, що знаходять своє відображення у творах мистецтва, літератури, наукових розвідках, а також у світогляді представників української спільноти (духовно-моральних орієнтирах становлення людини у творчому доробку Миколи Шлемкевича), свідчать про значну увагу до питань стосовно віри, вірувань тощо.

До проблеми віри у різні часи зверталися представники як ірраціоналізму, так і раціоналізму, релігійно-ідеалістичної і науково-матеріалістичної філософії; професійні богослови та професійні філософи (наприклад, представник київської групи екзистенційно-гуманістичної філософії М. Бердяєв). На думку М. Бердяєва, сучасність визнає невидимі речі лише як символи внутрішнього стану людини, тому так вимогливо і деспотично вимагає доказової віри, тобто примусової, спрямованої на сприйняття видимих речей; він уважав, що “раціональна сучасність” заперечує віру, вдає, що не потребує її, і вникаючи в природу віри, констатує, що віра – вільна [1]. Іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет аналізує віру як сукупність ідей, які є не ідеями, що містяться у нас, а ідеями, які є нашою суттю (вони не засвоюються нами, а становлять основу життя і є насправді віруваннями, у яких ми просто перебуваємо) [8]. Досліджуючи проблему віри, В. Бодак представляє релігійну картину світу [3], І. Лепп також розкриває релігійний різновид віри, а саме християнську віру [7]. Дослідженням інших світоглядних ідей займалися А. Гордієнко [5] (у контексті осмислення людського буття), С. Грабовський [6] (аналізує соціальне буття української людини), В. Табачковський [9] (розкриває рівні людського способу буття) та ін. Світоглядні позиції Миколи Шлемкевича вивчаються сучасними дослідниками крізь призму антропологічної установки (П. Берко та М. Дзера [2]), в контексті висвітлення особливостей української ментальності (В. Храмова [14]). Водночас світоглядні ідеї Миколи Шлемкевича не були в Україні предметом окремого історико-педагогічного дослідження, не виявлено значення віри для процесу розвитку духовних сил людини та її роль у формуванні свідомості української молоді людини (у трактуванні Миколи Шлемкевича).

Мета статті – провести аналіз філософських розмірковувань Миколи Шлемкевича щодо сутності понять віри, релігії, вірувань, виявити значення віри для процесу розвитку духовних сил людини та їх роль у формуванні свідомості української молоді людини.

Осмислення гуманістичного сенсу цілей людської життєдіяльності дає можливість збагнути високу мету, задля якої живе людина, постійно прагнути до неї і виявляти власну відповідальність за все, що робиш. Практично всі дослідники системи цінностей сходяться на тому, що духовні цінності є найістотнішими чинниками поведінки людини, і духовна культура людини проявляється у її взаєминах з іншими людьми, у здатності розуміти, поважати, любити людину, а також у ставленні до нації, громади, природи та ін.

Зрозуміти сутність духовного життя неможливо без усвідомлення сутності віри. Загальноприйнятим є твердження, що людина не може жити без віри. Віра – це структурний елемент світогляду, що є також основою життєдіяльності людини. Вона сягає своїм корінням у підґрунтя свідомої діяльності людини, не обмежуючись її розсудковими поняттями. У широкому розумінні віра означає систему релігійних поглядів, яких дотримується та чи інша людина (практично те саме, що й віровчення); у вужчому розумінні віра – це вища,

протиставлена розумові духовна потенція людини (або раціонально необґрунтована впевненість у реальному існуванні різноманітних надприродних явищ та істот).

Віра також присутня у світогляді Миколи Шлемкевича (1894–1966) – патріота, людини високих моральних якостей, яскравого представника української діаспори – й у його науковій спадщині, є однією з його світоглядних категорій. Незважаючи на те, що науковець, публіцист і громадсько-політичний діяч М. Шлемкевич жив і творив у важкий час для українського народу, він вірив, що може “зродитися нова громада Духа, справді глибока, і справді соборна” [14, с. 96].

Релігійна віра як упевненість в існуванні надприродних і надісторичних сил, що керують життям людини, не вичерпує всього багатства духовно-довірливого ставлення людини до дійсності, хоч і є його суттєвим компонентом. Вона виявляє і зумовлює потребу в реалізації прихованої у людині можливості здійснити те, що здається нездійсненним. Віра надихає людину, підіймає над обставинами: “у автентично віруючих людей віра зовсім не є чимось доданим до їхньої, природним чином конституційованої екзистенції. Вона освітлює й осяває найбільш вражаючі акти героїзму великих святих, так само як і непримітні щоденні дії якоїсь матері сімейства чи якогось бідного селянина”. Микола Шлемкевич пише, що “релігійна туга шукає близини Бога. В тій неокресленій тузі людини, що прагне вийти поза себе, поза своє дочасне існування, корені релігійності. Кінець тієї мандрівки і спокій вона називає Богом. Релігійне вчення, релігійні догми схоплюють ту тугу, – тугу доторкнутись вічності – в ясній формі. Людина знаходить спокій, скеровуючи свої зори до Бога Отця, Створителя неба й землі, видимих усіх і невидимих... Жива релігійна душа сповнена свідомістю того, що пізнати Бога неможливо. Тому вона й шукає найбільше неокреслених, неувяних символів: – всевідучості, всюдиприсутності і т. п.” [14, с. 99]. Водночас християнство, віра як спосіб осягнення дійсності, що протиставлялася знанню, має абсолютно-ціннісний характер, що знайшло прояв у аксіологічній формулі цієї релігії (“Віра – Надія – Любов”) і ґрунтується на заповідях Божих “люби Бога над усе, і ближнього, як самого себе” [14, с. 51].

Визначальна роль духовних цінностей узгоджується з вибором християнської філософії за основу сучасного українського виховання. Християнські цінності, пов’язані з усвідомленням значущості ідеалів, що подає нам християнство, вказують на надійні орієнтири виховання. Вони незаперечні, вічні, звернені до всіх епох і народів, і досягнення найвищої мети, ідеалу зображені в особі Бога, досягнення абсолютної досконалості (цей ідеал передовсім означає, що життя людини повинно бути наповнене високим змістом).

Опора у вихованні людини на християнські цінності не означає, що виключається турбота про матеріальне. Оскільки людина має і тіло, і душу, вона має право дбати про матеріальні речі, про їжу, житло, турбуватися про батьків, дітей, про своє здоров’я і навіть про красу, затишок, зручність, комфорт, однак християнський світогляд людини завжди допомагає зробити вибір на користь добра, зобов’язує надавати перевагу цінностям духовним, бути готовим завжди від матеріального відмовитися заради духовного. Це ставить обов’язкову вимогу до матеріального життя людини: воно повинно відбуватися в рамках добра і любові, в рамках християнських цінностей.

М. Шлемкевич наголошував, що “людина повинна передовсім і понад усе любити метафізичне в собі, свої метафізичні первні, – любити те, що виходить поза, понад суто людську природу. І людина повинна любити в ближньому подібну в собі істоту, що метафізичною основою виростає понад людський, чисто людський рівень” [14, с. 52]. Негативні характеристики людини, за М. Шлемкевичем, цивілізація “присмирює”, але поряд з цим вона “нівелює” бажання до новизни, до творчості, бо має “однострійне обличчя” людини у суспільстві. Водночас зазначав, що ці “приборкані сили душі живуть глибоко. Вони визволюються в снах, в недугах, що є боротьбою нашого цивілізованого “я” із нашим глибинним “щось” [14, с. 74]. На думку М. Шлемкевича, праджерела і коріння усього містяться в “царстві Ероса”, “там зачатки краси і погані, добра й зла, шляхетності й простацтва” [14, с. 97].

З позиції буденної свідомості часто відбувається ототожнення таких понять, як релігія, віра та вірування. Якщо сукупність вірувань, до яких ставляться з довірою і які розглядаються як безумовно значущі й практично апробовані, – це життєвий світ, то саме життєвий світ є основою будь-якого об’єктивного пізнання, своєрідним горизонтом і передумовою справжньої і можливої практики, тому він є первинним порівняно з будь-яким досвідом чи науковим пізнанням. За філософським трактуванням, життєвий світ – “глуха, утаємничена атмосфера” основоположних цінностей, горизонт усіх сеансів і можливостей свідомості, апіорних структур допредекативного досвіду, з яких виростають цінності культури, наукові конструкції, філософські настанови” [10, с. 304]. Виходить, що цінностям належить провідна роль у життєвому світі людини, який є практичним світом нашого життя. Зауважимо, що сутність поняття наївної буденної віри передбачає “впевненість в існуванні навколишнього світу, інших людей, свого тіла й духу. Формується така віра всім життєвим досвідом людини, починаючи з її народження” [10, с. 153].

Якщо поняття “соціальна віра” означає “визнання, утвердження, впевненість в ідеалах майбутнього, в можливості реалізації мети шляхом практичної діяльності, довір’я або недовір’я людини до людини окреслює означення” [10, с. 154], то саме в такому розумінні М. Шлемкевич у праці “Таличанство” аналізує віру в перемогу української визвольної ідеї, демонструє, що українці вірили у майбутнє української історії: “в степу залишусь я, праведний його володар і спадкоємець, і хай своїм повільним, чумацьким запрягом дійду до свого призначення...” [12, с. 13]; “і що з того, що вороги стільки разів в історії і по нині намагались і намагаються знищити і вигубити українську кров? Що з того, – коли я жрекиня і збережниця української спільноти-родини і її закону не тільки не дала вмерти, але ще й примножила її задля будучої української історії!” [12, с. 14].

Українська виховна традиція характеризується реалізацією її гуманістичної сутності, перенесенням акценту на духовні цінності, вихованням любові, милосердя до людей, працьовитості, гідності, наполегливості, ініціативності, творчості, а також передбачає увагу до національного життя людини, до її етнічних коренів, характеру, способу мислення, перебігу емоцій, що, безумовно, включає особливості, типові для нації, а значить – характеризується глибоким поєднанням моральних і національних почуттів.

Виховання людини як істоти двоєдиної (яка має тіло і душу) обов'язково передбачає “механізм” впливу на її духовний світ. І тут ми не можемо обійтися без віри. Віра не лише забезпечує сформовані погляди, переконання, ідеали, пережиті знання моральних істин, а також робить “механізм” виховання надійним, унеможлиблює залежність вихованості від обставин.

Українська виховна традиція враховувала дієвість і надійність виховання на основі віри. Тому батьки змалечку намагалися прилучити дитину до ідеалів добра, до віри в Бога. Народне виховання навіювало інтуїтивне відчуття обов'язку перед Богом, Батьківщиною, людьми, сім'єю, перед самим собою й усувало віру в ідеали зла, що вели до біди. Служіння ідеалам добра супроводжувалося в українців пошаною, великою прихильністю до людей, які терпляче і віддано йдуть до високої мети, та до самих ідеалів, що ведуть до моральності, патріотизму.

Народна творчість і філософія вчать, що добро безкорисливе, а зло призводить людину до занепаду, обіцяючи матеріальну вигоду, тілесні втіхи. І духовне збагачення відбувається шляхом глибокого проникнення у зміст моральних цінностей і наближення до ідеалу. Оскільки кожен народ дбає про свою духовність сам і на власному ґрунті, українці також повинні повертатися до своїх витоків, традицій, щоб повернути віру дідів і забезпечити надійну основу оздоровлення нації, духовного відродження суспільства.

Віра в ідеали зла суперечить, як наголошує О. Вишневецький, традиційно-християнському підходу до виховання. Ідеологія фашизму, псевдорелігійне сектанство, комуністична ідеологія, як і вся ідеологія сатанізму чи ідолопоклонства, пропонують легкий шлях до мети – і тим самим підкуповують людей всякими обіцянками, маскується під добро. Сатанинські ідеології, що втілюють ідеали зла, шукають сьогодні нові форми виявлення, відроджуються у несподівано нових формах [4, с. 50–53]. Тому віра в ідеали потребує випробувань, розпізнавань, перевірки. Бог як втілення ідеалів добра пропонує людині нелегку дорогу до себе.

Досвід минулих поколінь, виховна традиція завжди враховуються у процесі відродження духовності, оскільки сприяють примноженню національної культури, закладають гарантії оновлення і прогресу суспільства. Саме релігія сприяє збереженню національної своєрідності; саме віра у високі ідеали допомагає вдосконаленню суспільства.

В умовах побудови демократичного суспільства, коли поведінка людей не регулюється наглядачем, коли люди позбуваються постійного страху жорстокого покарання за свої вчинки, акцент у вихованні переноситься на саму людину, яка сама стає контролером своєї поведінки. І лише сумління, як підкреслює О. Вишневецький, може слугувати надійним контролером поведінки, лише сама людина може стримати себе від поганих вчинків за відсутності зовнішнього контролю [4, с. 141].

Таким чином, віра є потребою людини, однак щоразу людина примножує в собі почуття віри, і саме намагання стати кращою, наблизитися до Бога є початком справжньої духовності людини, як властивість її душі допомагає говорити правду, чесно працювати, допомагати людям, давати милостиню, жертвувати чимось, хоч ніхто цього не бачить або не оцінить. Тому виховання передбачає важку дорогу від сліпої віри через сумніви, пошуки, боротьбу в душі і випробування до стійких переконань, непохитних ідеалів, міцного світогляду. Спираючись на свою віру, людина формує ставлення до елементів навколишнього середовища.

Водночас віра як прийняття чогось без застережень і сумнівів стає основою розвитку духовних сил людини (маємо на увазі виховання з участю її волі і розуму). Людина не може служити засобом для досягнення соціальних цілей, вона робить свій вибір і сама відповідає за нього, поводить так, як дозволяє її сумління. Для вироблення в людини власного механізму самоконтролю дуже важливо усвідомити предмет віри, ідеали, в які вона вірить. Християнська філософія однозначно визначає як предмет віри ідеали добра, Бога, який є досконалим втіленням цих ідеалів. Саме віра в ідеали добра змушує людину прислухатися до внутрішнього голосу сумління і веде до гармонії із собою, з іншими людьми, з Богом.

В епохи кризи, критичні чи катастрофічні періоди характерними стають недовіра до будь-яких ідеалів, зневір'я у ставленні до людей і навколишнього світу, “розщеплення”, “загубленість”, “розколеність” української людини, що принесло причини для покірності і приниження, роз'єднання українців, “катастрофічний період у житті українців” (після Другої світової війни) [14, с. 32]. М. Шлемкевич писав, що “здивлені в золоті верхи ми часто забуваємо, які тяжкі дороги вели до них. Скільки треба було перебороти перепон, скільки пройти непрохідних – здавалося – нетрів, зарослих колючими хащами, скільки темних і вологих яруг, принижень і спадів по крутих обривах історії! Скільки треба було зазнати ран і образ, як калічити душу і ноги в тому поході вгору! Але незважаючи на всі ті перешкоди, верх осягнутий і страждання й жертви оправдані!” [11, с. 12]. Це соціальна віра М. Шлемкевича у визнання української нації, впевненість в ідеалах майбутнього, у те, що український народ подолає, зможе пережити цей період загубленості, віра у державне оформлення, український ренесанс.

Висновки. Визначальна роль духовних цінностей узгоджується з вибором християнської філософії як основи сучасного українського виховання. Християнські цінності, пов'язані з усвідомленням значу-

щості ідеалів, що подає нам християнство, вказують на надійні орієнтири виховання. Духовний прояв людини М. Шлемкевич розкрив через здатність людини вірити. Адже віра є однією зі світоглядних категорій творчої спадщини Миколи Шлемкевича. Аналіз сутності понять релігійної віри, християнської віри, соціальної віри, вірувань, що були предметом філософських розмірковувань Миколи Шлемкевича, дозволив виявити значення віри для процесу розвитку духовних сил людини та її роль у формуванні свідомості української молоді людини, що має практичне значення для духовного оздоровлення українського суспільства.

У перспективі важливо виявити виховні можливості життєвого світу, а також механізми утвердження віри у свідомості української молоді людини у контексті дослідження спільноти і людини у спадщині Миколи Шлемкевича.

Використана література:

1. Бердяев Н. Философия свободы; смысл творчества / Н. Бердяев. – Москва : Правда, 1989. – 607 с.
2. Берко П. Г. Світоглядні позиції Миколи Шлемкевича крізь призму антропологічної установки / П. Г. Берко, М. М. Дзера // Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнології імені С. З. Гжицького. – 2016. – Т. 8. – № 2 (69). – С. 238–245.
3. Бодак В. Релігія і культура: взаємодія та взаємовпливи / В. Бодак. – Київ – Дрогобич : Коло, 2005. – 305 с.
4. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси / О. Вишневецький. – Львів, 1996. – С. 38–56, 114–122, 139–143.
5. Гордієнко А. Методологічні проблеми осмислення буття людини в західноєвропейських філософських концепціях другої половини ХХ століття / А. Гордієнко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 5–6. – С. 244–248.
6. Грабовський С. І. ХХ ст. та українська людина: виклики і відповіді / С. І. Грабовський. – Київ : Стило, 2000. – 228 с.
7. Лепп І. Християнська філософія екзистенції / І. Лепп. – Київ : Пульсари, 2004. – 148 с.
8. Ортега-і-Гассет Х. Естетика. Філософія культури / Хосе Ортега-і-Гассет. – Москва : Искусство, 1991. – 588 с.
9. Табачковський В. Життєвий світ людини і пізнання: персоналістична інтерпретація / В. Табачковський // Філософська думка. – 2006. – № 2. – С. 14–349.
10. Філософський словник соціальних термінів / ред.-упоряд. В. Андрущенко. – Київ : Ч.Р.І., 2005. – 672 с.
11. Шлемкевич М. Верхи життя і творчості / М. Шлемкевич. – Нью-Йорк – Торонто : Ключі, 1958. – 158 с.
12. Шлемкевич М. Галичанство / М. Шлемкевич. – Нью-Йорк – Торонто : Ключі, 1956. – 120 с.
13. Шлемкевич М. Дискусія і про дискусію / М. Шлемкевич // Листи до Приятелів. – Ч. 3–4 (97–98). – Р. IX. – Нью-Йорк – Торонто : Ключі, березень – квітень 1961. – С. 53–56.
14. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – Київ : МП Фенікс, 1992. – 168 с.
15. Шлемкевич М. Роздуми про оправдання життя (передова) / М. Шлемкевич // Листи до Приятелів. – Ч. 3–4 (97–98). – Р. IX. – Нью-Йорк – Торонто : Ключі, березень – квітень, 1961. – С. 1–3.

References:

1. Berdyayev N. (1989). *Filosofiya svobody; smysl tvorchestva* [Philosophy of freedom; meaning of creativity]. Moskva : Pravda. 607 s. [in Russian].
2. Berko P. H., Dzera M. M. *Svitohliadni pozytsii Mykoly Shlemkevycha kriz pryzmu antropologichnoi ustanovky* [Mykola Shlemkevich's world-view positions through the prism of anthropological installation]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu veterynarnoi medytyny ta biotekhnolohii imeni S. Z. Hzytskoho* [Scientific herald of Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology named after S. Z. Gzhytsky], 2016, t. 8, № 2 (69), ss. 238–245. [in Ukrainian].
3. Bodak V. (2005) *Relihiia i kultura: vzaiedodiia ta vzaiedovplyvy* [Religion and culture: interaction and mutual influence]. Kyiv – Drohobych : Kolo. 305 s. [in Ukrainian].
4. Vyshnevskiy O. (1996). *Suchasne ukrainske vykhovannia: pedahohichni narisy* [Contemporary Ukrainian upbringing: pedagogical sketches]. Lviv, ss. 38–56, 114–122, 139–143. [in Ukrainian]
5. Hordiienko A. *Metodolohichni problemy osmyslennia buttia liudyny v zakhidnoieuropeiskykh filososfskykh kontseptsiiakh druhoi polovyny 20 stolittia* [Methodological problems of comprehension of human existence in Western philosophical concepts of the second half of the twentieth century]. *Filosofska i sotsiolohichna dumka* [Philosophical and sociological thought], 1995, № 5–6, ss. 244–248. [in Ukrainian].
6. Hrabovskiy S. I. (2000). *20 st. ta ukrainska liudyna: vyklyky i vidpovidi* [The twentieth century and the Ukrainian people: challenges and answers]. Kyiv : Stylos. 228 s. [in Ukrainian]
7. Lepp I. (2004). *Khrystyianska filosofiiia ekzystentsii* [Christian philosophy of existence]. Kyiv : Pulsary. 148 s. [in Ukrainian].
8. Orteha-i-Hasset Kh. (1991). *Estetika. Filosofiya kultury* [Aesthetics. Philosophy of culture]. Moskva : Yskusstvo. 588 s. [in Russian].
9. Tabachkovskiy V. *Zhyttievyi svit liudyny i piznannia: personalistychna interpretatsiia* [The vital world of man and knowledge: a personalistic interpretation]. *Filosofska dumka* [Philosophical thought], 2006, № 2, ss. 14–349. [in Ukrainian].
10. Andrushchenko V. (2005). *Filosofskiy slovnyk sotsialnykh terminiv* [Philosophical dictionary of social terms]. Kyiv : Ch.R.Y. 672 s. [in Ukrainian].
11. Shlemkevych M. (1958). *Verkhy zhyttia i tvorchosti* [Rise of life and creativity]. New-York – Toronto : Kliuchi. 158 s. [in Ukrainian].
12. Shlemkevych M. (1956). *Halychanstvo* [People of Halychyna]. New-York – Toronto : Kliuchi. 120 s. [in Ukrainian].
13. Shlemkevych M. *Dyskusii i pro dyskusiiu* [Discussion and about discussion]. *Lysty do pryiateliv* [Letters to the friends], 1961, ch. 3–4 (97–98), r. 9, ss. 53–56. [in Ukrainian].
14. Shlemkevych M. (1992). *Zahublena ukrainska liudyna* [The lost Ukrainian man]. Kyiv : MP Feniks. 168 s. [in Ukrainian].
15. Shlemkevych M. *Rozdumy pro opravdannya zhyttia (peredova)* [Reflections on the justification of life (advanced)]. *Lysty do pryiateliv* [Letters to the friends], 1961, ch. 3–4 (97–98), r. 9, ss. 1–3. [in Ukrainian].

Яцив О. И. Вера как основа развития духовных сил в наследии Николая Шлемкевича

В статье в контексте определенных духовно-нравственных ориентиров становления человека в творчестве Николая Шлемкевича сделан анализ сущности понятий религиозной веры, христианской веры, социальной веры, верований, которые были предметом философских размышлений Николая Шлемкевича. Религиозная вера рассмотрена как уверенность в существовании сверхъестественных и надисторических сил, которые управляют жизнью человека. Исследование христианской веры показало ее абсолютно-ценностный характер, что нашло проявление в аксиологической формуле "Вера – Надежда – Любовь" и основывается на заповедях Божьих. Сущность социальной веры проанализировано как веру в победу украинской освободительной идеи. Выявлено значение веры для процесса развития духовных сил человека и его роль в формировании сознания украинского молодого человека, что имеет практическое значение для духовного оздоровления украинского общества. Представление о вере как основе развития духовных сил человека и мощный стимул человеческого творчества дают основания для поиска механизмов утверждения веры в сознании молодых людей. Исследовано, что жизненный мир человека является основой его объективного познания, горизонтом и предпосылкой практики, где ведущая роль принадлежит ценностям.

Ключевые слова: вера, верования, сознание, мировоззрение, жизненный мир, развитие духовных сил.

Yatsiv O. I. Faith as the basis for the development of spiritual powers of man in the works of Mykola Shlemkevych

The article analyses the essence of the concepts of religious faith, Christian faith, social faith, beliefs that were the subject of philosophical reasoning by Mykola Shlemkevych, in the context of certain spiritual and moral guidelines, the formation of a person in the creative work of Mykola Shlemkevych. Religious faith has been considered as confidence in the existence of supernatural and extraordinary forces that govern human life. The study of Christian faith has revealed its absolute value-based character which is manifested in the axiological formula "Faith – Hope – Love" and is based on the commandments of God. The essence of social faith has been analyzed as belief in the victory of the Ukrainian liberation idea. There has been revealed the significance of faith for the development of the spiritual forces of man and its role in shaping the consciousness of the Ukrainian young person, which is of practical importance for the spiritual rehabilitation of Ukrainian society. The idea of faith as the basis for the development of spiritual forces in a person and a powerful stimulus of human creativity provide grounds for seeking mechanisms for establishing faith in young people's minds. It has been investigated that the existential world of a person is the basis of its objective cognition, the horizon and the prerequisite of practice where the leading role belongs to the values.

Key words: faith, beliefs, consciousness, worldview, life world, development of spiritual forces.

НАШІ АВТОРИ

АНТОНЮК
ДМИТРО СЕРГІЙОВИЧ

старший викладач кафедри інженерії програмного забезпечення Житомирського державного технологічного університету dmitry_antonyuk@yahoo.com

БАДЕР СВІТЛАНА
ОЛЕКСАНДРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» svetmira23@meta.ua

БЕЙ ІРИНА
ЮРІВНА

аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» beyirene@gmail.com

БИКОВА СВІТЛАНА
ВАЛЕНТИНІВНА

кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, політології, психології та права Одеської національної академії будівництва і архітектури byikovas@ukr.net

БЛОЦЕРКОВЕЦЬ
МАРИНА АНАТОЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету mbilotserovets@ukr.net

БОЙЧЕНКО АРТЕМ
ВАСИЛЬОВИЧ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізичного виховання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради alesikk1974@gmail.com

ВЕРБІВСЬКИЙ
ДМИТРИЙ СЕРГІЙОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка d_verbovskiy@ukr.net

ВИСОЧАН
ЛЕСЯ МИХАЙЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника lesjavusochan@gmail.com

ВИХОР ВІКТОР
ГРИГОРОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Інституту філології і масових комунікацій університету «Україна»

ВИШКІВСЬКА
ВАНДА БОЛЕСЛАВІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова vivanova154@gmail.com

ГАВРИЛЕНКО
КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» asdi15@i.ua

ГНАТЕНКО
КАТЕРИНА ІГОРІВНА

аспірант кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди 1992gnatenko@gmail.com

ГОРПІНІЧ ТЕТЯНА
ІГОРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського

ГРИЦЬКО ВІКТОРІЯ
ВАСИЛІВНА

викладач гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету vikuljagrysko@ukr.net

ДЕМ'ЯНЧУК МИХАЙЛО
РОСТИСЛАВОВИЧ

кандидат педагогічних наук, викладач Рівненського базового медичного коледжу dmr-gv@ukr.net

ДЕРГАЧ МАРГАРИТА
АЛЬФРІТІВНА

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету margarita_solo@ukr.net

ДОБРОВОЛЬСЬКА
НАТАЛІЯ ЛЕОНІДІВНА

аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка natusikdob@ukr.net

ДОБРОЛЮБОВА НАТАЛІЯ
ВОЛОДИМИРІВНА

старший викладач Харківського вищого коледжу мистецтв Dobranata1978@gmail.com

ДОЦЕНКО НАТАЛІЯ
АНДРІВНА

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Миколаївського національного аграрного університету dotsenkona@outlook.com

ДЯКОВ ІННА
ВОЛОДИМИРІВНА

методист Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти innad1811@ukr.net

ЄРЕМЕСВА ВІРА
МОДЕСТІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка vera.modestovna@gmail.com

ЖОРОВА ІРИНА
ЯРОСЛАВІВНА

доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія непевної освіти» Херсонської обласної ради zhorova.ks@gmail.com

ЗАВ'ЯЗУН ТЕТЯНА
ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради tanyazav@meta.ua

ЗАЛУЖНА АЛЛА
ЄВГЕНІВНА

доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Національного університету водного господарства та природокористування a.i.e.zaluzhna@nuwm.edu.ua

ЗАМФЕРЕСКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	аспірант кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності semenychka@i.ua
ІЄВЛЄВ ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» ievlev_lv@ukr.net
КОЖЕМ'ЯКО НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач іноземної мови Ірпінського державного коледжу економіки та права nata.kozhemiako@gmail.com
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
КРИШТАНОВИЧ СВІТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат наук з державного управління, доцент кафедри економіки та менеджменту Львівського державного університету фізичної культури skrischtanovich@gmail.com
КУШНІРУК СВІТЛАНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова sakushniruk@ukr.net
ЛАППО ВІОЛЕТТА ВАЛЕРІЇВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника lapro37@ukr.net
ЛЕВИНСЬКА ІРИНА БОРИСІВНА	аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія» iryna.levynska@gmail.com
ЛЕВКІВСЬКА КРИСТИНА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка kristinalevk@gmail.com
ЛИТОВЧЕНКО ІРИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, професор кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» irinalyt@ukr.net
ЛОПАТЮК ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри професійної педагогіки і соціально-гуманітарних наук Льотної академії Національного авіаційного університету lopatukelenka@gmail.com
МАХОНЯ ВАДИМ ІГОРОВИЧ	аспірант другого року навчання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка vadymmakhonia@gmail.com
МЕЛЬНИЧЕНКО РУСЛАНА КОСТЯНТИНІВНА	кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи Житомирського державного університету імені Івана Франка melnychenko1971@ukr.net
ОКОЛЬНИЧА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
ОЛЕШКО ПЕТРО СТЕПАНОВИЧ	кандидат історичних наук, доцент, ректор Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти barkoua@ukr.net
ОРДУ КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, викладач української мови Одеського національного медичного університету kateryna_77@ukr.net
ПАВЛИК НАДІЯ ПАВЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка ravnad@ukr.net
ПОДПІЛЬОТА СВІТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького spodpleta@gmail.com
ПОНОМАРЕВСЬКИЙ АРТЕМІЙ СТАНІСЛАВОВИЧ	аспірант кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Академії педагогічних наук України artemponomarevskiy@gmail.com
®ПОРАДА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри управління фізичною культурою та спортом Запорізького національного технічного університету poradaoksana@rambler.ru
ПРОКОПЧУК ВІТА ЮРІЇВНА	здобувач кафедри суспільних дисциплін Національний університет водного господарства та природокористування
СИЧОВ ДМИТРО ВОЛОДИМИРОВИЧ	старший викладач кафедри фізичного виховання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради d.sychov84@gmail.com
СКАКУН НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки та загальної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького lady_creative@ukr.net
СТРУК АННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» xmyrka@ukr.net

ТКАЧ МАЛЬВА СЕРГІЇВНА	аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова malva_t@ukr.net
УКРАЇНСЬКА ОЛЬГА ОЛЕКСІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології, докторант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету ukrolga1981@gmail.com
ФОМЕНКО ВАЛЕРІЙ ХАРИТОНОВИЧ	кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри спортивно-педагогічних та біологічних дисциплін КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
ФОМЕНКО ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради lena.fomenko.78@ukr.net
ФРАНОВСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ЦЕЗАРОВИЧ	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри алгебри та геометрії Житомирського державного університету імені Івана Франка integral140752@gmail.com
ЧЕРКАШИН СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди tscherkaschin@ukr.net
ШЕВЧЕНКО ВАЛЕНТИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат наук з державного управління, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля shevchenkovn@duan.edu.ua
ШКОЛА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради alesikk1974@gmail.com
ЯЦІВ ОКСАНА ІГОРІВНА	вчитель початкових класів навчально-виховного комплексу «Ходовицький загальноосвітній навчальний заклад І-ІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» Стрийського р-ну Львівської обл. 30x05x@gmail.com

OUR AUTHORS

- ANTONIUK DMYTRO
SERHIYOVYCH Senior Lecturer at the Zhytomyr State Technological University
dmitry_antonyuk@yahoo.com
- BADER SVITLANA
OLEKSANDRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education "Luhansk Taras Shevchenko National University" svetmira23@meta.ua
- BEI IRYNA YURIIVNA Postgraduate student of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University beyirene@gmail.com
- BILOTSEKOVETS
MARYNA ANATOLIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages Sumy National Agrarian University mbilotserovets@ukr.net
- BOICHENKO ARTEM
VASYLOVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of the Department of Physical Education at the Municipal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogic academy» of Kharkiv regional council alesikk1974@gmail.com
- BYKOVA SVETLANA
VALENTINOVNA Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of philosophy, political studies, psychology and law of Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture byikovas@ukr.net
- DEMIANCHUK MYKHAILO
ROSTYSLAVOVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Instructor of Rivne Basic Medical College dmr-rv@ukr.net
- DERGACH MARHARYTA
ALFRITIVNA Doctor of Pedagogics, Associated Professor, Professor at Psychology Department at Zaporizhzhia National Technical University margarita_solo@ukr.net
- DOBROLUBOVA NATALIYA
БОЛОДИМИРІВНА Lecturer of the Kharkiv higher college of arts Dobranata1978@gmail.com
- DOBROVOLSKA
NAATALIYA LEONIDIVNA Postgraduate of the department of practice of English language and methods of its teaching at the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk natusikdob@ukr.net
- DOTSENKO
NATALIYA ANDRIIVNA Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of General Technical Disciplines of Mykolayiv National Agrarian University. dotsenkona@outlook.com
- DYAKOV INNA
VOLODYMYRIVNA methodist, Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education Khmelnytsky innad1811@ukr.net
- FOMENKO OLENA
VALERIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education at the Municipal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogic academy» of Kharkiv regional council lena.fomenko.78@ukr.net
- FOMENKO VALERII
KHARYTONOVYCH Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education at the Municipal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogic academy» of Kharkiv regional council lena.fomenko.78@ukr.net
- FRANOVSKYI ANATOLII
TSEZAROVYCH Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Algebra and Geometry Zhytomyr Ivan Franko State University integral140752@gmail.com
- HAVRYLENKO KATERYNA
MYKOLAYIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Department of English for Special Purposes of the Faculty of Linguistics of National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" asdi15@i.ua
- HNATENKO KATERYNA
IHORIVNA Postgraduate Student, Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines at Primary School of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University 1992gnatenko@gmail.com
- HORPINICH TETIANA
IHORIVNA PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor Assistant Professor at the Foreign Languages Department I. Horbachevsky Ternopil State Medical University
- HRYTSKO VIKTORIA
VASYLIVNA Lecturer, Humanitarian and Pedagogical College of Mukachevo State University vikuljagrysko@ukr.net
- IYEVLYEV OLEKSANDR
MYKOLAYOVYCH Candidate of Technical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Social Management of Lviv Polytechnic National University ievlev_lv@ukr.net
- KORENEVA INNA
MYKOLAIVNA Pedagogical sciences Candidate, Associate professor of the theory and methods of teaching natural sciences chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University i.koreneva74@gmail.com
- KOZHEMIAKO NATALIA
VOLODYMYRIVNA Candidate of pedagogical sciences, a foreign language teacher of Irpin State College of Economics and Law nata.kozhemiako@gmail.com
- KRYSHTANOVYCH
SVITLANA
VOLODYMYRIVNA Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Professor, Department of Economics and Management of Lviv State University of Physical Culture skrischtanovich@gmail.com

KUSHNIRUK SVITLANA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and History of Pedagogy of National Pedagogical Dragomanov University sakushniruk@ukr.net
LAPPO VIOLETTA VALERIIVNA	Doctor of Educational Sciences, associate professor, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Kolomyia Educational Scientific Institute of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University lappo37@ukr.net
LEVKIVSKA KRYSTYNA VALERIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Advanced Learning Technologies of Zhytomyr Ivan Franko State University kristinalevk@gmail.com
LEVYNSKA IRYNA BORYSIVNA	Postgraduate student of the department of psychology and pedagogy of National university of "Kyiv-Mohyla academy" iryna.levynska@gmail.com
LOPATIUK OLENA VOLODYMYRIVNA	Postgraduate Student of the Department of Professional Pedagogy and Social and Humanitarian Sciences of Flight Academy of the National Aviation University lopatukelenka@gmail.com
LYTOVCHENKO IRYNA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the department of English language technical direction №2 of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" irinalyt@ukr.net
MAKHONIA VADYM IHOROVYCH	Candidate of Biological Sciences, associate professor of the Department of Zoology, Biological Monitoring and Environmental Protection of Zhytomyr State University named after Ivan Franko melnychenko1971@ukr.net
MELNYCHENKO RUSLANA KOSTIANTYNIVNA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Zoology, Biological Monitoring and Nature Conservation of Zhytomyr Ivan Franko State University melnychenko1971@ukr.net
OKOLNYCHA TETIANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational management of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University t.vladimirovna.75@ukr.net
OLESHKO PETRO STEPANOVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, rector of Volynski Institute of Postgraduate Pedagogical Education barkoua@ukr.net
ORDU KATERYNA SERHIIVNA	Postgraduate student of the Department of pedagogy of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, teacher of Ukrainian language of Odessa National Medical University kateryna_77@ukr.net
PAVLYK NADIIA PAVLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student of the Department of Social Technologies of Zhytomyr Ivan Franko State University pavnad@ukr.net
PODPLIOTA SVITLANA VOLODYMYRIVNA	Postgraduate student of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Pre-school Education of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University spodpleta@gmail.com
PONOMAREVSKYI ARTEMII STANISLAVOVYCH	Postgraduate student of the Department of Philosophy and Adult Education at State Higher Educational Institution University of Educational Management National Academy of Educational Sciences of Ukraine artemponomarevskiy@gmail.com
PORADA OKSANA VOLODYMYRIVNA	Senior Teacher at Department of Physical Culture and Sport Management at Zaporizhzhia National Technical University poradaoksana@rambler.ru
PROKOPCHUK VITA YURIIIVNA	Applicant of the Department of Public Disciplines of National University of Water and Environmental Engineering
SHEVCHENKO VALENTYNA MYKOLAYIVNA	Candidate of Science in Public Administration, Associate Professor, Doctoral Student at Department of Pedagogy and Psychology of Alfred Nobel University shevchenkovn@duan.edu.ua
SHKOLA OLENA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education at the Municipal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogic academy» of Kharkiv regional council alesikk1974@gmail.com
SKAKUN NATALIYA SERGEEVNA	Postgraduate student of the Department of Pedagogy and General Psychology Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky lady_creative@ukr.net
STRUK ANNA VASULIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the Department of Specialist Methods and Technologies of Elementary Education State Institution of Higher Education "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" xmyrkax@ukr.net
SYCHOV DMYTRO VOLODYMYROVYCH	Lecturer of the Department of Physical Education at the Municipal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogic academy» of Kharkiv regional council d.sychov84@gmail.com

TCHERKASHYN SERGIY VOLODYMYROVYCH	Candidate of Philology, Associate Professor, Doctoral student of Department of General Pedagogics and Higher Educational Institute Pedagogics of Kharkiv national pedagogical Scovoroda university tcherkaschin@ukr.net
TKACH MALVA SERHIIVNA	Postgraduate student of the Faculty of Arts named after Anatoly Avdiyevsky of National Pedagogical Drahomanov University malva_t@ukr.net
UKRAYINSKA OLGA OLEKSIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral student at the Subdepartment of Foreign Languages Teaching and Information Technologies at Kyiv National Linguistic University ukrolga1981@gmail.com
VERBIVSKYI DMYTRII SERHIOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Computer Science of Zhytomyr Ivan Franko State University d_verbovskiy@ukr.net
VYKHOR VIKTOR HRYHOROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation Institute of Philology and Mass Communication of Open International University of Human Development "Ukraine"
VYSHKIVSKA VANDA BOLESLAVIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and History of Pedagogy of National Pedagogical Dragomanov University vivanova154@gmail.com
VYSOCHAN LESIA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education of the State Pedagogical University "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" lesjavusochan@gmail.com
YATSIV OKSANA IHORIVNA	Primary school teacher of educational complex "Khodovitsky secondary school I-II levels – pre-school educational establishment" of Stryi district, Lviv region 30x05x@gmail.com
YEREMEIEVA VIRI MODESTIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy of Zhytomyr Ivan Franko State University vera.modestovna@gmail.com
ZALUZHNA ALLA YEVHENIVNA	Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy of National University of Water and Environmental Engineering a.ie.zaluzhna@nuwm.edu.ua
ZAMFERESKO OLENA VIKTOROVNA	Postgraduate student of the Department of Practical Psychology and Pedagogy of Lviv State University of Life Safety semenychka@i.ua
ZAVYAZUN TETYANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the department of Psychology of Zhytomyr regional institute of postgraduate pedagogical education" of Zhytomyr regional council tanyazav@meta.ua
ZHOROVA IRYNA YAROSLAVIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Vice-Rector, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management of the Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council zhorova.ks@gmail.com

ЗМІСТ

<i>Антонюк Д. С.</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕМАТИЧНОГО ЕКОНОМІЧНОГО ТРЕНІНГУ.....	5
<i>Бадер С. О.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	10
<i>Бей І. Ю.</i> ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТА ІНШОМОВНОГО КОМПОНЕНТІВ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	16
<i>Білоцерковець М. А.</i> ДІАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	20
<i>Бикова С. В.</i> ПИТАННЯ ПАСІОНАРНОСТІ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ В ПРОСТОРІ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	24
<i>Вербівський Д. С., Франовський А. Ц., Єремєєва В. М.</i> ІКТ-ПІДТРИМКА В РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЙТИНГОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ	28
<i>Височан Л. М.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ МАЛОКОМПЛЕКТНІЙ ШКОЛІ.....	33
<i>Вихор В. Г.</i> ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЖІНОЧИХ ПОРТРЕТІВ У ЗБІРЦІ “В СЯЙВІ МРІЙ” МИКОЛИ ВОРОНОГО.....	39
<i>Вишківська В. Б., Кушнірук С. А.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	44
<i>Навруленко К. М.</i> STAGES OF DISTANCE EDUCATION	48
<i>Гнатенко К. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	52
<i>Горпініч Т. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВІДБОРУ ТА ЗАРАХУВАННЯ СТУДЕНТІВ ДО МЕДИЧНИХ ШКІЛ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ.....	57
<i>Грицько В. В.</i> КОМПЕНДІУМ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ: СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЗАСАД ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	61
<i>Демянчук М. Р.</i> АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	64
<i>Дергач М. А., Порада О. В.</i> ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОТРЕБИ В ПРОФЕСІЙНІЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ.....	68
<i>Добровольська Н. Л.</i> НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВЗАЄМОПОВ’ЯЗАНОГО ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ СФЕРИ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ.....	72
<i>Добролюбова Н. В.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПОСТАНОВКИ КОМПОЗИЦІЙ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ.....	78

<i>Доценко Н. А.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	81
<i>Дяков І. В.</i> НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ПОГЛЯДІВ СОФІЇ РУСОВОЇ.....	85
<i>Жорова І. Я.</i> РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	89
<i>Завязун Т. В.</i> ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА.....	93
<i>Залужна А. Є., Прокопчук В. Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	97
<i>Замфереско О. В.</i> УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	101
<i>Ієвлєв О. М.</i> КОМПЕТЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	105
<i>Кожем'яко Н. В.</i> ТЕСТУВАННЯ ЯК ФОРМА ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	112
<i>Коренева І. М.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	115
<i>Криштанович С. В.</i> ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	120
<i>Лапто В. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	124
<i>Левинська І. Б.</i> СТРУКТУРА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ПОРТФОЛІО.....	128
<i>Левківська К. В.</i> ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	132
<i>Литовченко І. М.</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ.....	137
<i>Лопатюк О. В.</i> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	141
<i>Махоня В. І.</i> ОБІРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....	145
<i>Мельниченко Р. К.</i> КВЕСТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	148
<i>Окольнича Т. В.</i> ВІКОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХІХ – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТ.....	153
<i>Олешко П. С.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	156

<i>Орду К. С.</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	162
<i>Павлик Н. П.</i> ПРОГРАМА ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	166
<i>Подпльота С. В.</i> ТЮТОР ЯК СУБ'ЄКТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	170
<i>Пономаревський А. С.</i> РОЗВИТОК ФАХОВОЇ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ.....	175
<i>Скакун Н. С.</i> КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	180
<i>Струк А. В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	185
<i>Ткач М. С.</i> ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	188
<i>Українська О. О.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	195
<i>Фоменко О. В., Бойченко А. В., Фоменко В. Х., Сичов Д. В.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	200
<i>Черкашин С. В.</i> ПРИНЦИП НАУКОВОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ І ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	203
<i>Шевченко В. М.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ Й ОПОДАТКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	208
<i>Shkola O. M.</i> INTRODUCTION OF THE FITNESS TECHNOLOGIES IN THE PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	213
<i>Яців О. І.</i> ВІРА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНИХ СИЛ ЛЮДИНИ У СПАДЩИНІ МИКОЛИ ШЛЕМКЕВИЧА.....	217
<i>НАШІ АВТОРИ.....</i>	222

СОДЕРЖАНИЕ

Антонюк Д. С. Использование программно-имитационных комплексов при организации тематического экономического тренинга.....	5
Бадер С. А. Методологические основы проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей.....	10
Бей И. Ю. Интеграция психолого-педагогического и иноязычного компонентов процесса подготовки будущих учителей иностранных языков к проектной деятельности.....	16
Белоцерковец М. А. Диагностика результатов эвристической деятельности студентов аграрных специальностей.....	20
Быкова С. В. Вопросы пассионарности и склонности к риску в пространстве свойств личности.....	24
Вербовский Д. С., Франовский А. Ц., Еремеева В. М. ИКТ-поддержка в реализации рейтинговой оценки знаний будущих учителей физико-математического профиля.....	28
Вихрь В. Г. Подготовка будущих учителей к работе в сельской малокомплектной школе.....	33
Высочан Л. Н. Подготовка будущих учителей к работе в сельской малокомплектной школе.....	39
Вишковская В. Б., Кушнирук С. А. К проблеме формирования профессиональной компетентности учителя Новой украинской школы.....	44
Гавриленко Е. Н. Этапы дистанционного образования.....	48
Гнатенко Е. И. Особенности методической работы над характеристикой персонажа художественного произведения в начальной школе.....	52
Горпинич Т. И. Особенности профессионального отбора и зачисления студентов в медицинские школы Соединенных Штатов Америки.....	57
Грицько В. В. Компендиум основных понятий: краткое изложение основ формирования нормативно-правовой компетентности будущих учителей начальной школы.....	61
Демянчук М. Р. Анализ отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки будущих младших специалистов сестринского дела.....	64
Дергач М. А., Порада О. В. Деловая игра как метод формирования у студентов потребности в профессиональной самоактуализации.....	68
Добровольская Н. Л. Учебный материал для взаимосвязанного формирования у будущих инженеров сферы компьютерных технологий англоязычной компетентности в чтении и говорении.....	72
Добролюбова Н. В. Модель формирования умений постановки композиций в подготовке будущих педагогов-хореографов.....	78
Доценко Н. А. Критерии, показатели и уровни готовности будущих агроинженеров к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды.....	81
Дяков И. В. Национальное воспитание личности в современной школе в контексте взглядов Софии Русовой.....	85
Жорова И. Я. Развитие школьного гуманитарного образования: исторический аспект.....	89
Завязун Т. В. Влияние игровой деятельности на всестороннее развитие ребенка-дошкольника.....	93
Залужная А. Е., Прокopcук В. Ю. Формирование личностной идентичности у студентов медицинского колледжа: структурно-функциональный анализ.....	97
Замфереско Е. В. Внедрение дуальной системы подготовки будущих мастеров ресторанного обслуживания.....	101
Иевлев А. Н. Компетентності професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури.....	105
Кожемяко Н. В. Тестирование как форма проверки знаний студентов при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях.....	112

Коренева И. Н. Эффективность педагогической системы подготовки будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития.....	115
Крыштанович С. В. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта.....	120
Лаппо В. В. Особенности формирования духовных ценностей студенческой молодежи во внеаудиторной деятельности учреждения высшего образования.....	124
Левинская И. Б. Структура модели формирования профессиональной компетентности будущих психологов средствами портфолио.....	128
Левковская К. В. Ценностные основания деятельности инновационных учебных заведений: результаты исследования.....	132
Литовченко И. Н. Обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях: подходы и принципы.....	137
Лопатюк Е. В. Развитие критического мышления будущих диспетчеров управления воздушным движением в профессиональной подготовке.....	141
Махоня В. И. Обоснование компонентов письменной речи.....	145
Мельниченко Р. К. Квест как технология развития креативности будущих учителей биологии.....	148
Окольнича Т.В. Возрастные периоды в жизни детей восточных славян в этнографических исследованиях XIX – первой четверти XX вв.....	153
Олешко П. С. Формирование профессиональной компетентности руководителя учебного заведения в условиях инновационной образовательной среды.....	156
Орду Е. С. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих семейных врачей в процессе профессиональной подготовки.....	162
Павлик Н. П. Программа педагогического эксперимента по организации неформального образования будущих социальных педагогов.....	166
Подплёта С. В. Тьютор как субъект нравственного воспитания студенческой молодежи.....	170
Пономаревский А. С. Развитие профессиональной медиакомпетентности педагогов: опыт Германии.....	175
Скакун Н. С. Креативность как залог профессиональной самоэффективности будущих учителей биологии.....	180
Струк А. В. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы.....	185
Ткач М. С. Индивидуальный стиль обучения как основа формирования артистизма у будущих учителей музыкального искусства.....	188
Украинская О. А. Модель формирования методической контрольно-оценочной компетентности будущих преподавателей английского языка.....	195
Фоменко Е. В., Бойченко А. В., Фоменко В. Х., Сычев Д. В. Внедрение оздоровительных технологий в процесс занятий по физическому воспитанию ученической и студенческой молодежи.....	200
Черкашин С. В. Принцип научности университетского образования и его реализация в контексте актуального реформирования немецких университетов.....	203
Шевченко В. Н. Организационно-педагогические условия формирования информационно-аналитической компетентности будущих специалистов по учету и налогообложению в процессе профессиональной подготовки.....	208
Школа Е. Н. Внедрение фитнес-технологий в физическую подготовку студентов заведений высшего образования.....	213
Яцив О. И. Вера как основа развития духовных сил в наследии Николая Шлемкевича.....	217
НАШИ АВТОРЫ.....	222

CONTENTS

Antoniuk D. S. Using business-simulations for the thematic economic training organizing.....	5
Bader S. O. Methodological bases of the problem of forming valuable-sensitive orientations of future educators.....	10
Bei I. Yu. Integration of psychology and pedagogical and foreign-language components of the process of training future foreign languages teachers for the project activity.....	16
Bilotserkovets M. A. The diagnostics of heuristic activity results of students majoring agricultural professions.....	20
Bykova S. V. Questions of passionarity and propensity for risk in personality properties area.....	24
Verbivskiy D. S., Franovskiy A. Ts., Yeremeieva V. M. ICT support in reality of rating evaluation of educational achievements of future teachers of physico-mathematical profile.....	28
Vysochan L. M. Training of future teachers for work in village ungraded school.....	33
Vyhor V. H. Verbalization of feminine portrait in the Mykola Voronyi's poetry book "In The Aura of Dreams".....	39
Vyshkivska V. A., Kushniruk S. A. The problem of forming the professional competence of the teacher of the New Ukrainian School.....	44
Havrylenko K. M. Stages of distance education	48
Hnatenko K. I. Peculiarities of methodical work on literature work character characteristic at the primary school.....	52
Horpinich T. I. The peculiarities of professional selection and admission of students to medical schools in the United States of America.....	57
Hrytsko V. V. Compendium of basic concepts: abstract summary of the principles of the formation of normative and law competence of future teachers of primary school.....	61
Demianchuk M. R. Analysis of domestic and foreign experience of the professional training of future nursing junior specialists.....	64
Dergach M. A., Porada O. V. Business simulation games as method of professional self-actualization need formation among students	68
Dobrovolska N. L. Educational material for the interconnected formation of English-speaking competence in reading and speaking among future specialists in the field of computer technology.....	72
Dobrolubova N. V. The model of the formation of skills in the formulation of compositions in the preparation of future teachers-choreographers.....	78
Dotsenko N. A. Criteria, indicators and levels of readiness of future agricultural engineers for professional activity in the conditions of the informational and educational environment.....	81
Dyakov I. V. National educating of a person in a modern school in the context of the views of Sofia Rusova.....	85
Zhorova I. Ya. Development of school humanitarian education: historical aspect.....	89
Zavyazun T. V. Influence of gaming activity on comprehensive development child-preschooler.....	93
Zaluzhna A. Ye., Prokopchuk V. Yu. Formation of personal identity of the students of medical colleges: structural-functional analysis.....	97
Zamferesko O. V. Implementation of the dual system in preparing future masters of restaurant maintenance.....	101
Iyevlyev O. M. Competences of professional and pedagogical mobility of a future teacher in the conditions of master degree.....	105
Kozhemiako N. V. Testing as a form of checking students knowledge for examination of foreign language in higher educational institutions.....	112
Koreneva I. M. Efficiency of the pedagogical system of training of future biology teachers to implement the educational functions for sustainable development.....	115

Kryshchanovych S. V. Formation of administrative competence for future factors of physical culture and sports.....	120
Lappo V. V. Peculiarities of extra-curricular activities of a higher educational institution regarding the formation of student's spiritual values is revealed.....	124
Levynska I. B. Structure of the model of forming professional competence of future psychologists by portfolio.....	128
Levkovskaja K. V. Value base activity of innovative educational institutions: research results.....	132
Lytovchenko I. M. Foreign language learning in higher education institutions: approaches and principles.....	137
Lopatiuk O. V. Development of future air traffic controllers' critical thinking in professional training.....	141
Makhonia V. I. Substantiation of the components of written speech.....	145
Melnychenko R. K. Quest as a technology for developing the creativity of future biology teachers.....	148
Okolnychy T. V. Age periods of life of the Eastern Slavs' children in ethnographic studies of the 19th – first quarter of the 20th centuries.....	153
Oleshko P. S. Forming of professional competence of the head of the educational establishment in conditions of innovative educational environment.....	156
Ordu K. S. Formation of information-communicative competence of future family doctors in the process of professional training.....	162
Pavlyk N. P. Program of pedagogical experiment of organization of informal education of future social pedagogues.....	166
Podpliota S. V. Tutor as a subject of moral education of student youth.....	170
Ponomarevskiy A. S. Development of professional teacher's media competence: German experience.....	175
Skakun N. S. Creativity as protection of professional self-efficiency of future teachers of biology.....	180
Struk A. V. Theoretical principles of forming the professional competence of the future teacher of the primary school.....	185
Tkach M. S. The individual style of learning as the basis for the formation of artistry for future teachers of musical art.....	188
Ukrayinska O. O. Model of developing student English teachers' language assessment literacy.....	195
Fomenko E. V., Boiychenko A. V., Fomenko V. Kh., Sychev D. V. The introduction of health-improving technologies into the process of physical education for student and student youth.....	200
Tcherkashyn S. V. The principle of scientific university education and its implementation in the context of the actual reform of German universities.....	203
Shevchenko V. M. Organizational-pedagogical conditions for information-analytical competence formation of future specialists in the accounting and taxation in the process of professional training.....	208
Shkola O. M. Introduction of the fitness technologies in the physical training of students of institutions of higher education.....	213
Yatsiv O. I. Faith as the basis for the development of spiritual powers of man in the works of Mykola Shlemkevych.....	217
OUR AUTHORS	222

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 64

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 – Ю. С. Семенченко

Підписано до друку 28.11.2018.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 27,44. Обл.-вид. арк. 30,14.

Замов. № 1118/166. 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 64

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 – Yu. S. Semenchenko

Signed for publication 28.11.2018.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 27,44. Published sheets. 30,14.

Order No. 1118/166. 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