

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 7**

**Том 2**



Одеса  
2018

**Редакційна колегія:**

*Ярошинська Олена Олександрівна* – доктор педагогічних наук, доцент

*Хорошковська Ольга Назарівна* – доктор педагогічних наук, професор

*Байша Кіра Миколаївна* – кандидат педагогічних наук, доцент

*Дмитренко Тамара Олександрівна* – доктор педагогічних наук, професор

*Логвиновська Тетяна Анатоліївна* – кандидат педагогічних наук, доцент

*Павлова Наталія* – доктор хабілітований, професор

*Петерсонс Андріс* – доктор соціальних наук, професор

*Стеценко Наталія Миколаївна* – кандидат педагогічних наук, доцент

*Тереза Гіза* – доктор хабілітований з соціальних наук

*Фалько Людмила Іванівна* – доктор педагогічних наук, професор

*Федяєва Валентина Леонідівна* – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – [www.innovpedagogy.od.ua](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 10 від 29.10.2018 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук  
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано  
Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Акімова О.В., Сапогов В.А., Сапогов М.В.</b> ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	9
<b>Бідасюк Н.В., Соболь Н.М.</b> ПАНІВНІ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	15
<b>Бондаренко В.В., Бондаренко Л.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ .....	19
<b>Буханевич В.В.</b> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СКРИПАЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ ДОШКІЛЬНОГО Й МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	23
<b>Головко С.О.</b> АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	31
<b>Горбань С.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	35
<b>Денисенко Н.Г., Тараджук Д.О.</b> ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ МОБІЛЬНОГО ФАХІВЦЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	39
<b>Жорняк Б.Є.</b> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ (ВІДДІЛЕННЯ «МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ») В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	45
<b>Зарицька А.А., Зарицький А.О.</b> МОТИВАЦІЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕСТРАДНОГО СПІВУ.....	49
<b>Зелинская С.А.</b> ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ.....	52
<b>Іванова О.А.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ.....	58
<b>Капінус О.С.</b> ВИОКРЕМЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	64
<b>Курнишев Ю.А.</b> ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	69
<b>Лупак Н.М.</b> СИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	74
<b>Мінгальова Ю.І.</b> ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ SCRUM У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ.....	79
<b>Олійник Н.А.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	83
<b>Павлюк Б.В.</b> ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	87
<b>Педоренко Н.В.</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	90

<b>Прус Н.О.</b> ПРАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	94
<b>Селезень Г.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ В КОЛЕДЖАХ.....	98
<b>Ситняківська С.М.</b> МОДЕЛІ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ОСНОВА БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	104
<b>Sikaliuk A.I.</b> MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH IN HIGH TECHNICAL SCHOOLS OF POLAND.....	108
<b>Суліма Є.М.</b> ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	112
<b>Удот В.Ф.</b> СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	116
<b>Чередник Л.М.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ.....	122
<b>Шеремета Л.П.</b> РОЗВИТОК МОВЛЕНСВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛІВНОЇ КАТЕГОРІЇ ЧАСУ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ.....	126
<b>Шукатка О.В.</b> СЕМАНТИЧНО-ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ «ЗДОРОВ'Я».....	131
<b>РОЗДІЛ 6. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Леонова В.І.</b> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ.....	135
<b>Суютинова К.Є.</b> КОУЧИНГ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	139
<b>РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ</b>	
<b>Долженков О.О.</b> УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ.....	143
<b>Крижановська Т.В.</b> НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА – ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ Й УПРАВЛІННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....	149
<b>Погорєлова Т.Ю.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	153
<b>Трима К.А.</b> УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ВЗАЄМОДІЇ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ І ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМУНІКАЦІЇ.....	157
<b>РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ</b>	
<b>Лі Янь.</b> ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	163
<b>Опалюк Т.Л.</b> НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	167

<b>Осова О.О.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНШОМОВНОМУ АУДИТОРНОМУ ДИСКУРСІ.....	<b>173</b>
<b>РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ</b>	
<b>Бистрянцев М.В.</b> ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ .....	<b>177</b>
<b>Доценко Н.А.</b> ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ НАБУТТЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АГРОІНЖЕНЕРІЯ» В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗГІДНО ІЗ САМООЦІНЮВАННЯМ.....	<b>181</b>
<b>Карплюк С.О., Кіпаєва Т.Л.</b> ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	<b>186</b>
<b>Панькевич О.О.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	<b>190</b>
<b>НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....</b>	<b>194</b>

## CONTENTS

## SECTION 5. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

<b>Akimova O.V., Sapohov V.A., Sapohov M.V.</b> PERSONAL ASPECT OF CREATIVE THINKING IN THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER.....	9
<b>Bidasiuk N.V., Cobol N.M.</b> THE DOMINANT THEORIES OF TRANSLATION AND THEIR IMPLEMENTATION IN TRANSLATORS TRAINING.....	15
<b>Bondarenko V.V., Bondarenko L.M.</b> FEATURES OF THE FORMATION OF THE MOTIVES OF THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE VOCATIONAL SYSTEM.....	19
<b>Bukhanievych V.V.</b> METHODS OF FORMATION OF THE MOTIVATION OF TRAINING BEGINNER VIOLINISTS OF PRE-SCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE.....	23
<b>Holovko S.O.</b> PERFORMANCE ANALYSIS OF IMPLEMENTATION A TECHNOLOGY OF FORMATION THE MANAGERIAL CULTURE BY FUTURE MASTERS OF MANAGEMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION.....	31
<b>Horban S.I.</b> FEATURES OF CREATION OF PROFESSIONAL-CREATIVE EDUCATIONAL INNOVATIVE ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	35
<b>Denysenko N.H., Taradiuk D.O.</b> PROFESSIONAL APPROACH AS A GUARANTEE OF FORMATION MOBILITY SPECIALIST EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	39
<b>Zhorniak B.Ye.</b> PEDAGOGICAL SUPPLY OF DIDACTIC ADAPTATION OF PERSECUTORY STUDENTS (MUSICAL EDUCATION DEPARTMENT) IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE.....	45
<b>Zarytska A.A., Zarytskyi A.O.</b> MOTIVATION BASES OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE FUTURE TEACHER OF POP SINGING.....	49
<b>Zelynskaia S.A.</b> AUGMENTED REALITY AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFICIENCY OF TRAINING FUTURE ENGINEERS.....	52
<b>Ivanova O.A.</b> THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE MODEL OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL ON THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SERVICES.....	58
<b>Kapinus O.S.</b> EXPLORATION OF CRITERIA AND INDICATORS OF THE FUTURE OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF THE FUTURE OFFICER AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	64
<b>Kurnyshev Yu.A.</b> CONTENTS, FORMS AND METHODS OF EXPERIMENTAL PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT METHOD FOR FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS.....	69
<b>Lupak N.M.</b> SYNERGETIC ASPECT OF COMMUNICATIVE INTERACTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	74
<b>Minhalova Yu.I.</b> PRINCIPLES OF THE USE OF FLEXIBLE MANAGEMENT SCRUM PROJECTS IN SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF STUDENTS.....	79
<b>Oliinyk N.A.</b> FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN FIELD TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	83
<b>Pavliuk B.V.</b> POSTAPPLE FORMATION OF PROJECT COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL SCHOOL.....	87

<b>Pedorenko N.V.</b> CURRENT APPROACHES TO FORMING CULTURAL COMPATIBILITY OF FUTURE MEDICAL SETTLEMENTS.....	<b>90</b>
<b>Prus N.O.</b> PRACTICAL PROVISION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES.....	<b>94</b>
<b>Selezen H.V.</b> THE MAIN ISSUES OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE MARKETING SPECIALISTS IN COLLEGES.....	<b>98</b>
<b>Syntniakivska S.M.</b> MODELS AND CONTENT OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING AS THE BASIS OF BILINGUAL PROFESSIONAL TRAINING.....	<b>104</b>
<b>Sikaliuk A.I.</b> MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH IN HIGH TECHNICAL SCHOOLS OF POLAND.....	<b>108</b>
<b>Sulima Ye.M.</b> POSITIVE IMAGE OF MODERN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION.....	<b>112</b>
<b>Udot V.F.</b> THE CURRENT STATE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS FOR INTERACTION WITH COMBATANTS' FAMILIES.....	<b>116</b>
<b>Cherednyk L.M.</b> THE FORMATION OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER READINESS TO TOLERANT EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE HUMANITIES.....	<b>122</b>
<b>Sheremeta L.P.</b> THE DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS DURING THE STUDY OF VERBAL CATEGORY OF THE TIME BY FOREIGN MEDICAL STUDENTS.....	<b>126</b>
<b>Shukatka O.V.</b> SEMANTIC-ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF THE CATEGORY "HEALTH".....	<b>131</b>
<b>SECTION 6. SOCIAL PEDAGOGY</b>	
<b>Leonova V.I.</b> SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN SPECIAL BOARDING SCHOOL.....	<b>135</b>
<b>Suiatynova K.Ye.</b> COUCHING IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	<b>139</b>
<b>SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT</b>	
<b>Dolzhenkov O.O.</b> MANAGEMENT OF GENERAL EDUCATION INSTITUTION ON THE BASIS OF SYSTEM APPROACH.....	<b>143</b>
<b>Kryzhanovska T.V.</b> NEW UKRAINIAN SCHOOL – FORMING COMPETENTAL APPROACH AND HEALTHCARE MANAGEMENT IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTE.....	<b>149</b>
<b>Pohorielova T.Yu.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MANAGERS.....	<b>153</b>
<b>Tryma K.A.</b> UKRAINIAN EXPERIENCE OF COOPERATION BETWEEN CIVIL ORGANIZATIONS AND HIGHER EDUCATION: QUALITY EVALUATION AND EFFICIENCY OF COMMUNICATION.....	<b>157</b>
<b>SECTION 8. SOCIAL PEDAGOGY</b>	
<b>Li Yan.</b> CREATIVE SELF-REALIZATION OF FUTURE ART TEACHERS IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY.....	<b>163</b>
<b>Opaliuk T.L.</b> STUDY COURSE "SOCIAL NETWORKS" AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL-REFLEXIC COMPETENCE OF THE FUTURE PEDAGOGUE.....	<b>167</b>

<b>Osova O.O.</b> REALIZATION OF SUBJECT-SUBJECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN FOREIGN-LANGUAGE INSTRUCTOR-LED DISCOURSE.....	<b>173</b>
<b>SECTION 9. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION</b>	
<b>Bystriantsev M.V.</b> INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF THE INDIVIDUAL.....	<b>177</b>
<b>Dotsenko N.A.</b> DETERMINATION OF THE LEVEL OF ACQUISITION OF PROFESSIONAL COMPETENCES TO TRADERS OF HIGHER EDUCATION SPECIALTY "AGRICULTURAL ENGINEERING" IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNDER MENTALIZATION.....	<b>181</b>
<b>Karpluk S.O., Kipaieva T.L.</b> MAIN STAGES OF DEVELOPMENT OF ELECTRONIC GUIDELINES FOR STUDENTS OF PROFILE FOR PHYSICS AND MATHEMATICS.....	<b>186</b>
<b>Pankevych O.O.</b> PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIONOMIC SPHERE FOR PROFESSIONAL INTERACTION.....	<b>190</b>
<b>A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....</b>	<b>194</b>



## РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

### ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

### PERSONAL ASPECT OF CREATIVE THINKING IN THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER

*У статті автор розглядає особистісну зумовленість творчого мислення як сутнісну категорію становлення майбутнього вчителя. Зауважується, що особистісний аспект мислення становлять насамперед мотивація, рефлексія й емоції людини (тобто її ставлення до задачі, до інших людей і т. ін., у чому виявляються й формуються її прагнення до розумової діяльності і її розумові здібності). У статті проаналізовано взаємозв'язок процесуального та мотиваційного аспектів мислення майбутнього вчителя. Серед мотивів творчої діяльності вирішальна роль відводиться не стільки пізнавальній допитливості, скільки «мотиву досягнень», тобто прагненню до успіху, до досягнення мети. Другою важливою складовою частиною особистісного компонента творчого мислення є рефлексія. У найбільш широкому розумінні рефлексія використовується як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів. У статті автором визначено основні психологічні моделі рефлексії, з'ясовано її вплив на формування творчого мислення майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** творче мислення, особистісна зумовленість творчого мислення, мотивація, мотив досягнення, рефлексія, професійне становлення вчителя.

*В статье автор рассматривает личностную обусловленность творческого мышления как сущностную категорию становления будущего учителя. Отмечается, что личностный аспект мышления составляют, прежде всего, мотивация, рефлексия и эмоции человека (то есть его отношение к задаче, к другим людям и т. д., в чем проявляются и формируются его стремление к умственной деятельности и его умственные способности). В статье проанализирована взаимосвязь процессуального и мотивационного аспектов мышления будущего учителя. Среди мотивов творческой деятельности решающая роль признается не*

*столько за познавательной любознательностью, сколько за «мотивом достижений», то есть стремлением к успеху, к достижению цели. Второй важной составляющей личностного компонента творческого мышления является рефлексия. В наиболее широком смысле рефлексия используется как объяснительный принцип организации и развития психических процессов. В статье автором определены основные психологические модели рефлексии, выяснено ее влияние на формирование творческого мышления будущего учителя.*

**Ключевые слова:** творческое мышление, личностная обусловленность творческого мышления, мотивация, мотив достижения, рефлексия, профессиональное становление учителя.

*The author examines the personal condition of creative thinking as an essential category of becoming a future teacher in this article. It is noted that the personal aspect of thinking first of all consists of the motivation, reflection and a person's emotions (his attitude to the task, to other people, etc., in what his aspirations for mental activity and his mental abilities are manifested and formed). The article analyzes the future teacher's interrelation of the procedural and motivational thinking aspects. Among the creative activity motives, the decisive role is recognized not so much for cognitive curiosity, but for the "motive of achievements", that is, the desire for success, to achieve the goal. The second important ingredient of the personal component of creative thinking is reflection. In the broadest sense, reflection is used as an explanatory principle of the organization and development of mental processes. In the article the author identifies the main psychological models of reflection, its influence on the future teacher's creative thinking formation.*

**Key words:** creative thinking, personal condition of creative thinking, motivation, motive of achievement, reflection, professional formation of a teacher.

УДК 37.013.21:378

**Акімова О.В.,**  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки  
Вінницького державного  
педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

**Сапогов В.А.,**  
канд. пед. наук, доцент  
кафедри педагогіки  
Вінницького державного  
педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

**Сапогов М.В.,**  
аспірант кафедри інноваційних  
та інформаційних технологій  
Вінницького державного  
педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема розвитку творчого мислення майбутнього вчителя тісно пов'язана з визначенням і розумінням структури цього процесу. На думку багатьох учених, творче мислення об'єктивно виступає насамперед у двох нерозривно пов'язаних якостях (або аспектах) – процесуальному (динамічному) і особистісному. Мислення як процес – це аналіз, синтез і узагальнення, за допомогою яких людина ставить і вирішує задачу. Особистісний аспект мислення становить насамперед мотивація, рефлексія й емоції людини (тобто її ставлення

до задачі, до інших людей і т. ін., у чому виявляються й формуються її прагнення до розумової діяльності й розумові здібності) [2, с. 84].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми розвитку творчих здібностей у контексті нашого дослідження представлені в працях Д. Богоявленської, В. Дружиніна, Ю. Гільбуха, І. Калошиної, Н. Лейтеса, Б. Теплова, М. Холодної, А. Хуторського й ін.; креативності – в працях Ф. Баррона, М. Воллаха, Д. Гілфорда, С. Медніка, Р. Стенберга, Е. Торренса; формування творчої особистості – в працях Б. Ананьєва, В. Вигот-

ського, О. Залужного, Г. Костюка, О. Леонтєва, К. Платонова й ін. Із метою розроблення теоретичних і методичних підходів до формування творчого мислення майбутнього вчителя виокремлено й проаналізовано види творчого технічного мислення (І. Калошина, Т. Кудрявцев); конструкторського (Д. Василевський, В. Моляко й ін.); винахідницького мислення (Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов, П. Якобсон); розроблено прийоми підвищення ефективності розв'язання проблемних задач (В. Альтшуллер, О. Матюшкін, М. Махмутов та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Названі дослідження є основою сучасної теорії й практики підготовки студентів до творчої діяльності. Водночас у загальному огляді наукових джерел про професійне становлення майбутнього педагога не виявлено спеціальних праць, присвячених формуванню творчого мислення майбутнього вчителя. Особливої актуальності набувають питання обґрунтування сутності й психологічних механізмів, критеріїв, показників і рівнів сформованості творчого мислення, методики діагностики й моніторингу творчого мислення, педагогічних умов і основних шляхів розвитку творчого мислення студентів в умовах університетської освіти.

**Мета статті** – проаналізувати особистісний аспект творчого мислення в підготовці майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Проведений аналіз практики підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що студенти часто не здатні самостійно ставити та вирішувати педагогічні проблеми, бачити реальні педагогічні завдання та нестандартні способи їх вирішення, моделювати розвивально-творчі ситуації, відходити від шаблону й традицій в організації навчально-виховної роботи, визначати індивідуальні траєкторії розвитку, актуалізувати механізми професійного самовдосконалення (мотивації) на основі педагогічної рефлексії, тобто саме тих аспектів педагогічної діяльності, які вимагають розвиненого творчого педагогічного мислення.

Отже, розглянемо мотиваційний аспект. Проблему взаємозв'язку між процесуальними аспектами творчого мислення і його мотиваційними механізмами вивчали К. Дункер, С. Рубінштейн, П. Гальперін, О. Леонтєв, Я. Пономарьов, К. Абульханова-Славська, А. Матюшкін, Ю. Кулюткін, О. Тихомиров, Д. Богоявленська, О. Брушлинський та ін. При цьому справедливо відзначалося, що, незважаючи на посилення інтересу до цієї проблеми, вона ще далека від розв'язання. Найбільш розробленим у галузі творчого мислення є операційний аспект, мотиваційний досліджений дещо слабше, при цьому обидва вони вивчалися в більшості випадків незалежно один

від одного [2, с. 50]. Я. Пономарьов зауважує, що в «традиційній педагогіці виник глибокий розрив між так званими операційними й мотиваційними полюсами психічної діяльності. Унаслідок цього розриву мислення належало виключно до операційного полюса й вивчалось у відриві від мотиваційного» [7, с. 210]. Такий відрив він вважає неприпустимим. Для розуміння структури творчого мислення майбутнього вчителя важливим є пояснення С. Рубінштейна про взаємозв'язок процесуального та мотиваційного аспектів мислення таким чином: «Початковим моментом розумового процесу, звичайно, є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли в неї з'являється потреба що-небудь зрозуміти. Мислення звичайно починається з проблеми чи питання, з подиву чи нерозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається включення особистості в розумовий процес; він завжди спрямований на вирішення певної задачі» [9, с. 317].

Психологічний аспект формування мотивації такого роду був запропонований А. Брушлинським. Основна ідея методики експерименту полягала в тому, що створювалися різні умови для формування пізнавальної мотивації в процесі рішення пізнавальних задач. Аналіз результатів експерименту дав можливість виявити, що, крім загального бажання студентів розв'язати задачу, важлива роль у формуванні мотивів залежить від того, чи виявляє досліджуваний проблемність запропонованого завдання [6, с. 53-55]. Цей факт обґрунтовує важливість ефективного використання проблемних завдань у процесі формування творчого мислення студента.

Серед мотивів творчої діяльності вирішальна роль визнається не стільки за пізнавальною допитливістю, скільки за «мотивом досягнень», тобто прагненням до успіху, до досягнення мети. Мотивація досягнення як наукова теорія почала розроблятися в 40-х роках К. Левінім, Т. Дембо, Л. Фестингером для пояснення вибору завдання й динаміки рівня домагання. Питання про вплив успіху та невдачі, рівня домагань і рівня досягнення було предметом низки експериментальних досліджень школи К. Левіна (Ф. Гоппе, К. Фаянс, Д. Франк та ін.) [9, с. 471-472].

Залежно від загальної психолого-педагогічної концепції (стосовно розвитку особистості) сутність мотивації досягнення у творчості може визначатися так:

– прагнення неперевершеності, самовдосконалення, досягнення найбільшого з можливого (А. Адлер), виходячи з розуміння особистості як творчої й самовизначеної сутності. Тільки реалізація цього прагнення надасть можливість людині реалізувати свій творчий потенціал. Прагнення неперевершеності розглядається як єдиний фундаментальний мотив, універсальний за своєю

природою, тобто він є загальним для всіх людей, є нормою [15, с. 165–171];

– постійне прагнення до досягнення нових цілей і таким чином реалізації себе найбільш повно (К. Юнг). Вищою особистісною метою є досягнення «самості», яка є результатом прагнення до гармонії, до повної реалізації «Я». Єдиним шляхом до досягнення цієї мети є індивідуалізація, яка передбачає цілісний розвиток особистості. Повну реалізацію цього прагнення Юнг назвав самореалізацією [15, с. 197–208];

– вплив мотивації на людину в цілому, а не на окремі напрями її діяльності (А. Маслоу). Люди мотивовані на досягнення особистих цілей, і це робить їхнє життя значним і усвідомленим. Концепцію самоактуалізації в цьому зв'язку можна розуміти як постійне прагнення до особистісного зростання. Разом із тим, даючи типову характеристику людей, що самоактуалізуються, А. Маслоу відзначав, що всі вони «зосереджені на проблемі», усі без винятку віддані обов'язку, улюбленій професії, певному завданню, тобто всі вони мотивовані на досягнення проблеми, яку вони вважають для себе життєвою місією [15, с. 482–501];

– зв'язок мотивації досягнення в процесі творчої діяльності з Я-концепцією людини (Р. Бернс). В основу цього підходу було покладене припущення, що знання про здібності індивіда далеко не завжди дозволяють передбачити успіх у тій чи іншій діяльності, оскільки виявлення індивідуальних здібностей великою мірою визначається мотивацією. Виходячи з того, що мотивація досягнення суттєво визначається самооцінкою, дослідники припустили, що самооцінка повинна позитивно корелювати як із зусиллями індивіда, так і з результатами його діяльності. Крім того, самооцінка повинна діяти як фактор індивідуальної диференціації, що полегшує виявлення здібностей [1, с. 266–268];

– регуляція поведінки людини в основному завдяки підкріпленню людиною самої себе, а не тільки на основі зовнішніх підкріплень (А. Бандура), як це вважали попередники. Самопідкріплення виникає кожного разу, коли люди встановлюють для себе мету досягнення й заохочують або карають себе за її досягнення чи невдачу [15, с. 385–390].

Психологи, які досліджували мотивацію досягнення (А. Бандура, Б. Вайнер, Д. Парсонс), визначили чотири фактори, які на неї впливають: значення досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивна оцінка ймовірності досягнення успіху, суб'єктивні еталони досягнення. Що стосується першого фактора, вони визначили, що мотивація досягнення й поведінка, спрямована на досягнення, не завжди однакові й залежать від ситуації. При цьому рівень мотивації залежить як від галузі діяльності, так і від часу, коли ця діяльність здійснюється, а успіх виконання творчих робіт залежить насамперед від

ступеня значимості певної діяльності в конкретній ситуації. Надія на успіх впливає на формування в особистості почуття ефективності, яке сприяє кращій роботі. Досліджуючи третій фактор – ймовірність досягнення успіху – учені припустили, що уявлення людини про причини особистих успіхів і невдач може впливати як на рівень очікувань, так і на способи діяльності. Були сформульовані основні причини успіхів і невдач: здібності (або їх відсутність); наполегливість (або її відсутність); складність (або легкість) завдання; удача (або її відсутність). Еталон досягнень формується в процесі порівняння результатів діяльності з особистим минулим досвідом (автономний еталон) або з досягненнями інших людей (соціальний еталон). У результаті цього порівняння рівень очікувань стає більш реальним, підвищується рівень домагань, перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею [8, с. 143–146].

Спираючись на ці фактори, Х. Хекхаузен на основі довготривалого теоретико-експериментального дослідження розробив 12 показників розвитку мотивації досягнення. Перші чотири були отримані шляхом аналізу найбільш загального визначення поняття мотивації досягнення – «співвідношення з високим стандартом якості». До них належать такі показники: зосередження на самостійно досягнутому результаті діяльності; зв'язок результату діяльності з особистими можливостями й самооцінкою; співвідношення ступеня складності завдання з особистими можливостями; виділення детермінантів здібностей і зусиль. Показники розвитку 5–7 конкретизують когнітивні умови відповідно до моделі вибору ризику (за Аткинсоном), а саме: суб'єктивна ймовірність успіху; зв'язок між очікуванням і привабливістю успіху; формування рівня домагання. Показники 10–12 пов'язані з когнітивними умовами, які залишають можливість для виявлення індивідуальних особливостей у мотивах. Ці показники відповідають концепції мотиву досягнення як системи самооцінки: індивідуальні особливості в привабливості успіху й запобігання невдачі; домінуючі особистісні стандарти; індивідуальна різниця в оцінці причинних факторів [14, с. 270–310]. Мотиваційний компонент творчої педагогічної діяльності розглядають зазвичай у двох напрямках: по-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів, а по-друге – з погляду змістового боку творчої спрямованості професійної діяльності. Традиційно називають такі види професійних мотивів учителя: матеріальні стимули, мотиви, пов'язані із самоствердженням, професійні мотиви та мотиви особистісної самореалізації [10, с. 62].

Для нашого дослідження важливим є насамперед вивчення мотивів самоствердження вчителя. Педагогічна діяльність при домінуванні мотивів

самоствердження, як зазначає В. Сластьонін, приваблива тим, що часткове задоволення потреб, які відповідають цим мотивам, можливе на рівні реалізації педагогічної діяльності, тобто досягнення самоствердження щодо учнів. Зв'язок із самооцінкою визначає високе місце мотиву самоствердження в загальній ієрархії мотивів [10, с. 63]. Професійний мотив у найбільш загальному вигляді виступає як бажання навчати та виховувати дітей. Отже, професійно мотивовані вчителі найбільш послідовні та наполегливі. Професійні мотиви, поєднані з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких учителів властивий пошук інноваційних форм і методів роботи, усвідомлення власної діяльності, створення власних концепцій виховання [10, с. 64]. Мотиви особистої самореалізації властиві для вчителів із високим рівнем творчого потенціалу, які виявляються в прагненні досягнути результату у своїй діяльності без особистої прагматичної мотивації, які отримують задоволення від самої творчо-інноваційної педагогічної діяльності. Для них властиве створення нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії та психологічної готовності до творчої діяльності [10, с. 66].

Таким чином, можна визначити аспект, який сьогодні, незважаючи на свою актуальність, є ще недостатньо вирішеним. Це аспект впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на процес розумової діяльності, до яких належать, напевно, різні типи мотивації досягнення.

Другою важливою складовою частиною особистісного компонента творчого мислення є рефлексія. У найбільш широкому розумінні рефлексія розглядається як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів [10, с. 35]. Суто філософське трактування рефлексії визначає її характеристики: здатність розуму звертати свій «погляд» на себе; мислення про мислення; аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення знання з неявного в явне; самоспостереження за станом розуму або душі; дослідницький акт, спрямований людиною на себе [12, с. 27].

Розвиток проблеми взаємозв'язку творчої інтелектуальної діяльності з рефлексією починається з праць Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, Л. Рубінштейна й інших науковців. Праці М. Алексєєва, О. Брушлинського, В. Давидова, Ю. Кулюткіна, О. Матюшкіна, І. Семенова, С. Степанова, О. Тихомирова й інших розкривають різні аспекти рефлексивного процесу. Так, наприклад, О. Матюшкін виділяє інтегративну функцію рефлексії стосовно різних галузей практики: «Вивчення структури й умов формування рефлексивних механізмів саморегуляції мислення дозволило дослідити мислення як включене в усі

життєві ситуації – спілкування, гру, учіння, професійну діяльність людини» [5, с. 12]. Це саме відзначає й О. Тихомиров: «Мислення – необхідний компонент рефлексії особистості, воно саме стає об'єктом цієї рефлексії» [13, с. 4]. У цілому аналіз вітчизняних конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню рефлексії (С. Степанов, І. Семенов), показує, що вона досліджується в чотирьох головних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному. Така диференціація дозволяє розрізнити колективну й індивідуальну форми здійснення рефлексії [12, с. 26–27].

Кооперативний аспект рефлексії пов'язаний із проектуванням колективної інтелектуальної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а головне – кооперації їхніх спільних дій. Комунікативний аспект рефлексії: у цьому разі рефлексія розглядається як суттєва складова частина розвиненого спілкування й міжособистісного сприймання. Особистісний аспект рефлексії – центральним є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, як механізму диференціації в кожному унікальному людському «Я» його різних підструктур («Я» – соціальна істота, «Я» – суб'єкт творчості й ін.), а також в інтеграції «Я» в неповторну цілісність. Інтелектуальний аспект рефлексії: у цьому контексті В. Давидов визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні дії [12, с. 27–28]. Визначаються також типи й види рефлексії, притаманні творчому мисленню, а саме визначення інтелектуального й особистісного типу рефлексії. Інтелектуальна рефлексія включає в себе такі види, як екстенсивний, інтенсивний, конструктивний, а особистісна – ситуативний, ретроспективний, перспективний [11, с. 38–39].

Важливим для нашого дослідження є обґрунтування місця рефлексії в структурі творчого мислення. Одна із центральних проблем психології творчості стосується виникнення психічних новоутворень у творчому процесі. Традиційно ця проблема механізмів новоутворень ставиться в контексті вивчення продуктивності мислення й досліджується на матеріалі рішення задач на міркування як проблемних ситуацій, які слугують необхідною умовою для розгортання творчого процесу [12, с. 35–36].

На думку М. Кларіна, рефлексія включає в себе побудову роздумів, узагальнень, аналогій, зіставлень і оцінок, а також переживань, спогадів і рішення проблем. Вона включає також переконання особистості, на основі яких здійснюється аналіз, обговорення й оцінка [4, с. 104]. Отже, М. Кларін відділяє рефлексію від мислення, що, на наш погляд, є доцільним розширенням сутності поняття рефлексії.

Різні уявлення про психологічний механізм процесу рефлексії стали базою для визначення основних психологічних моделей рефлексії.

1. «Метадіяльнісна» модель рефлексії неявно передбачає припущення про те, що суб'єкт вирішує проблеми завжди ніби репродуктивно, тобто через пошук і реалізацію вже наявних у соціокультурному контексті засобів або через їх усвідомлення в процесі діяльності. Творчі ж можливості людини при цьому обмежуються кількістю потенційно можливих комбінацій уже наявних засобів і знань.

2. Особистісно-сміслова модель є прикладом зовсім іншого розуміння рефлексії, а саме як переосмислення й перебудови суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до оточуючого світу. Отже, особистісно-смісловий механізм рефлексивного процесу розуміється як послідовна зміна типів існування «Я» (репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, прогресивного, продуктивного) в проблемній ситуації [12, с. 29].

Крім цього, у сучасній науці є декілька моделей концептуального відображення творчого мислення та його рефлексивної зумовленості. Але всі вони побудовані на основі використання структурно-рівневого принципу аналізу психічної активності (Я. Пономарьов), який був описаний раніше. Сутність його полягає в тому, що «фази творчого процесу відображають саме структурно-рівневу природу психологічного механізму творчості» [3, с. 7].

Можливість конструктивного синтезу інтелектуального, рефлексивного, особистісного й комунікативного аспектів мислення на базі системної методології показана І. Семеновим, який розробив модель системно-рівневого відображення структури й динаміки мислення [3]. Згідно з його моделлю структура мислення утворюється ієрархічно підпорядкованими рівнями: операціональним, предметним, рефлексивним, особистісним. Принципово новою можна вважати концептуально-поліфонічну модель рефлексії (С. Степанов). Велике значення для виявлення поліфонічного принципу відображення мало теоретичне обґрунтування діалогічної природи мислення людини (М. Бахтін, В. Біблер, А. Матюшкін). Принцип поліфонічного відображення розумового процесу і його механізму дозволяє реалізувати саме методологічну функцію цього положення, тобто по-новому концептуально відобразити розумовий процес. Рівнева концептуальна модель мислення І. Семенова використовувалася при цьому як прототипна. Нова модель дає можливість відображати мислення як гетерархічну систему (ансамбль) компонентів, яка змінює свою структурну організацію в різні фази постановки й рішення задачі, а динаміку цього процесу – як поліфонію (багатоголосся)

взаємодіючих підструктур, що утворюють механізм мікророзвитку мислення в проблемно-конфліктній ситуації [12, с. 46]. Значення рефлексії для різних етапів творчої педагогічної діяльності вивчали В. Сластьонін і Л. Подимова. Так, рефлексія на цілепокладання в інноваційній педагогічній діяльності вчителя має такі характеристики: прямий аналіз – цілепокладання від актуального стану педагогічної системи до кінцевої запланованої мети; зворотний аналіз – цілепокладання від кінцевого стану до актуального; цілепокладання від проміжних цілей за допомогою як прямого, так і зворотного аналізу [10, с. 86].

**Висновки.** Рефлексивна позиція вчителя виявляється не завжди, а тільки за додержання певних умов. Процес педагогічної рефлексії має індивідуальний характер. Активізація рефлексивної позиції у творчій педагогічній діяльності вчителя пов'язана з особистістю педагога, його орієнтацією на саморозвиток. Таким чином, рефлексія є важливим компонентом творчого мислення, вона багато в чому забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного й індивідуального рішення пізнавальних проблем.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
2. Брушлинский А., Воловикова М. О взаимосвязях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления. Психологические исследования познавательных процессов и личности / отв. ред. А. Брушлинский. М.: Наука, 1983. С. 84–96.
3. Исследование проблем психологии творчества: сб. ст. / под ред. Я. Пономарева. М.: Наука, 1983. 336 с.
4. Кларин М. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: НПУ «Эксперимент», 1998. 180 с.
5. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
6. Мышление: процесс, деятельность, общение / отв. ред. А. Брушлинский. М.: Наука, 1982. 287 с.
7. Пономарев Я. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
8. Развитие личности ребенка: пер. с англ. / общ. ред. А. Вонарева. М.: Прогресс, 1987. 272 с.
9. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
10. Сластенин В., Подымова Л. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
11. Семенов И., Степанов С. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
12. Степанов С. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций; РАН Ин-т

психології, Ін-т рефлексивної психології сотворчества. М.: Наука, 2000. 174 с.

13. Тихомиров О. К. Психологія мышлення: учебное пособие. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 272 с.

14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т.: пер. с нем. / под ред. Б. Величковского. М.: Педагогика, 1986. 392с.

15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2000. 608 с.

## ПАНІВНІ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

### THE DOMINANT THEORIES OF TRANSLATION AND THEIR IMPLEMENTATION IN TRANSLATORS TRAINING

*Здійснено аналіз панівних у сучасному перекладознавстві теорій перекладу. З'ясовано, що підготовка перекладачів в Україні базується на лінгвістичному підході до перекладу. Це зумовлює певні недоліки в її сучасному стані, оскільки ринок перекладацьких послуг висуває нові вимоги до підготовки перекладачів. Запропоновано використання деяких елементів комунікативного та функціоналістського підходів у процесі підготовки майбутніх перекладачів.*

**Ключові слова:** підготовка майбутніх перекладачів, лінгвістична теорія перекладу, комунікативна теорія перекладу, функціоналізм, взаємозв'язок теорії перекладу й методики викладання перекладу.

*Осуществлен анализ господствующих в современном переводоведении теорий перевода. Выяснено, что подготовка переводчиков в Украине базируется на лингвистическом подходе к переводу. Это обуславливает определенные недостатки ее современного состояния, поскольку рынок переводческих услуг предъявляет новые требования к подготовке переводчиков.*

*Предложено использование некоторых элементов коммуникативного и функционалистского подходов в процессе подготовки будущих переводчиков.*

**Ключевые слова:** подготовка будущих переводчиков, лингвистическая теория перевода, коммуникативная теория перевода, функционализм, взаимосвязь теории перевода и методики преподавания перевода.

*The analysis of the prevailing in the modern translation theories of translation is carried out. It is revealed that the translators training in Ukraine is based on a linguistic approach to translation. This causes certain drawbacks in its current state, as the market of translation services puts forward new requirements for the translators training. The use of some elements of communicative and functionalist approaches in the process of future translators training is suggested.*

**Key words:** future translators training, linguistic theory of translation, communicative theory of translation, functionalism, interconnection of the theory of translation and teaching methods of translation.

УДК 378.147:37.01:06.053.56

**Бідасюк Н.В.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Хмельницького національного  
університету

**Соболь Н.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Хмельницького національного  
університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Переклад – одна із галузей людської діяльності, яка існує з найдавніших часів, однак ще донедавна його наукове обґрунтування не вважали потрібним і розглядали це заняття спочатку як ремесло, а пізніше – як мистецтво. За такого ставлення до цієї важливої професії вона опинилася в ситуації, коли наявність вищої освіти в перекладача вважалась не обов'язковою, а заклади, де можна було здобути вищу перекладацьку освіту, ще якихось 50–60 років тому можна було перерахувати на пальцях. Левову частку перекладацької роботи виконували письменники, поети, філософи, фахівці з технічною освітою, викладачі іноземних мов або й просто білінгви, які були здатні здійснювати переклад хоча б на мінімальному рівні.

Ситуація докорінно змінилася після II Світової війни, коли значна активізація міжнародних процесів породила потребу у великій кількості перекладачів, які здатні виконувати таку роботу на високому фаховому рівні й відповідати за результати своєї професійної діяльності.

Вийшовши з лона літературознавства, перекладознавство сформувалось як самостійна наукова галузь у межах лінгвістики. Воно складається з декількох напрямів, серед яких домінує положення займає теорія перекладу, аналіз перекладу й методика навчання перекладу [1, с. 124]. Ці напрямки нерозривно пов'язані між собою, і досягнення в одному з них невідворотно вимагають переосмислення й змін в інших.

У сучасному теоретичному перекладознавстві сформувалось декілька підходів, які здійснюють вплив не лише на розвиток теорії перекладу, а й на процес підготовки майбутніх перекладачів, який здійснюється у вищих навчальних закладах.

Одним із найбільш продуктивних виявився структурно-лінгвістичний підхід, який зародився в середині ХХ століття й засновується на працях таких представників структурної лінгвістики, як Р. Якобсон, Ю. Найда, П. Ньюмарк, В. Коллер та ін. Цей підхід набув значної популярності й у радянській школі перекладу. Його представники (Л. Бархударов, Я. Рецкер, А. Федоров та ін.) зробили вагомий внесок у розвиток цієї галузі та підготовку великої кількості перекладачів практиків. Структурно-лінгвістичний підхід і нині є основою, на якій здійснюється підготовка майбутніх перекладачів в Україні.

Провідною ідеєю структурно-лінгвістичного підходу до перекладу є те, що головну роль у ньому відіграють мови, а оскільки досягнути абсолютної ідентичності під час перекладу з однієї мови на іншу практично неможливо, то було запропоноване поняття еквівалентності, яке стало одним із ключових у межах вищезазначеної теорії. Однак, як виявилось на практиці, яким би корисним не здавався лінгвістичний підхід, він не здатний охопити всі суттєві аспекти перекладознавства й задовольнити сучасні вимоги до підготовки перекладачів. Д. Хаус, наприклад, відмічає, що переклад є як лінгвістичною, так і культурною

діяльністю, що передбачає спілкування між культурами. Наразі переклад розглядають насамперед як процес міжкультурних, а не крос-лінгвістичних замін [2, с. 71–72]. Н. Галєєва зазначає: «Реальними досягненнями лінгвістичної теорії перекладу нехтувати ні в якому разі не можна: вона дала інструментарій та інвентар перекладацьких відповідностей, трансформацій, спробувала встановити критерії якості перекладу. Однак лінгвістична теорія перекладу уявляється аспектом більш глобального предмета, до складу якого входить перекладацьке вивчення культур, їх концептуальної будови, аудиторії оригіналу й перекладу, часових аспектів перекладацької діяльності й т. д. У цьому відношенні переклад видається не системою маніпуляцій і замін фрагментів тексту фрагментами тексту чи цілого тексту цілим текстом (залежно від того, що обирається лінгвістичною теорією перекладу одиницею перекладу), а насамперед рефлексивною діяльністю перекладача як діяча з текстом. <...> Рефлексивна складова частина перекладацької діяльності практично ігнорується лінгвістичною теорією перекладу, і в цьому – її основний методологічний недолік» [3, с. 6].

Спроби подолати певну обмеженість структурно-лінгвістичного підходу здійснювали й самі його представники. Так, наприклад, Ю. Найда, переосмислюючи структурно-лінгвістичну теорію, вводить поняття динамічного еквівалента, який, на противагу формальному, зосереджує увагу не на тексті оригіналу, а на цільовій аудиторії, стверджуючи, що текст повинний звучати природно мовою перекладу [4, с. 159–166]. Це, а також багато інших досліджень представників лінгвістичної теорії перекладу, створило передумови для формулювання інших поглядів на переклад.

Разом із тим, як свідчать роботодавці, готовність випускників до якісного виконання професійних обов'язків усе ще залишається невисокою. За словами керівника однієї з перекладацьких агенцій, що займається перекладом технічних текстів, І. Шалита, агенції доводиться витрачати додаткові кошти на підготовку вже дипломованих перекладачів і довчати їх ще протягом трьох років, щоб отримати фахівця потрібного їм рівня [5].

**Метою статті** є виявлення найбільш вагомих сучасних підходів, які існують у перекладознавстві, і доцільності й міри їх реалізації в навчально-виховному процесі, націленому на якісну підготовку майбутніх перекладачів.

**Виклад основного матеріалу.** Значну підтримку в перекладацьких колах отримав комунікативний підхід до перекладу, суть якого полягає в тому, що переклад розглядають як акт двомовної комунікації, а об'єктом дослідження є суцільний процес перекладу, включаючи екстралінгвістичні й комунікативні чинники, які й зумовлюють рішення перекладача: структура смислу тексту включає

семантичний, прагматичний компоненти й комунікативну ситуацію. Комунікативна ситуація відіграє значну роль, оскільки впливає як на формування смислу, так і на його інтерпретацію [6, с. 61]. Л. Черноватий, виходячи з тези про те, що значення й смисл співвідносяться як форма й зміст, зазначає, що автори цієї моделі перекладу дійшли обґрунтованого висновку про можливість передачі одного й того самого смислу різними значеннями (навіть у межах однієї й тієї ж мови) і редукування семантичного значення тексту оригіналу без будь-якої шкоди для смислу [7, с. 85].

Головну відмінність комунікативної теорії перекладу від лінгвістичної вчені вбачають у тому, що «центральне для першої теорії поняття комунікативної еквівалентності не передбачає рівності двох текстів ні в якому сенсі, окрім комунікативного. При цьому, хоча в рамках комунікативних теорій широко використовуються поняття, тим чи іншим чином пов'язані з користувачем мовою (наприклад, комунікативна інтенція й комунікативний ефект), їх автори й далі розглядають переклад як процес, що відбувається між двома текстами [8].

У цілому позитивно оцінюючи досягнення представників комунікативного підходу до перекладу, Л. Черноватий не вважає доцільним цілковиту заміну лінгвістичного підходу на комунікативний, наводячи такі аргументи: «Практична реалізація поняття комунікативної еквівалентності в процесі навчання перекладу пов'язана з низкою чинників, які можуть спричинити певні ускладнення. По-перше, попри її привабливість і безперечну логічність, вона <...> розроблялася для письмового перекладу, більше того – для найскладнішого його різновиду, художнього перекладу. <...> Сьогодні важко оцінити ступінь її валідності навіть для письмового перекладу в інших сферах. <...> Спочатку здається, що всі компоненти процесу перекладу (автор, його концептуальна програма, комунікативна ситуація, особливості адресатів у цільовій культурі тощо) є наявними й у випадку з такими текстами, однак практична реалізація такої моделі в цій та інших сферах потребує спеціальних досліджень» [7, с. 95].

Щодо впровадження комунікативного підходу в методику викладання перекладу, то Л. Черноватий зазначає, що це «потребує суттєвої перебудови ставлення до процесу навчання як викладачів, так і студентів. <...> Неважко спрогнозувати реакцію значної частини викладачів, що звикли до ретельного, поелементного порівняння ТО й ТП із метою виявлення складових частин, утрачених чи змінених студентами під час перекладу на ТП, які, передаючи смисл ТО, семантично значно відрізнятимуться від нього. Власне, подібної реакції слід очікувати й від студентів, що також звикли, особливо в письмовому перекладі, до надмір-



ної опори на структуру ТО. Застереження авторів моделі, яка аналізується, стосовно того, що комунікативна еквівалентність не є результатом свавілля перекладача, оскільки будь-який ТП має відповідати концептуальній програмі автора ТО й повинний бути прийнятим у цільовій культурі, є логічним і переконливим. Однак, щоби він перетворився на внутрішнє переконання викладачів і студентів, останні мають інтеріоризувати його за рахунок певного обсягу роботи відповідного змісту з перекладу різнопланових текстів» [7, с. 95].

Глобалізація й інформатизація, які охопили майже всі сфери людської життєдіяльності, справили позитивний вплив і на розвиток ринку перекладацьких послуг, що дало поштовх зародженню інших підходів до організації, виконання й оцінки якості перекладів. На противагу структурно-лінгвістичній теорії перекладу в кінці ХХ століття виступає скопос-теорія, яка, також ідучи в руслі комунікативності, зміщує акцент із тексту оригіналу на текст перекладу. Вона бере свій початок у Німеччині й уперше була запропонована Г. Фермеєром і К. Райс [9]. «Згідно зі скопос-теорією, основний принцип, який визначає вибір методу та стратегії в будь-якому процесі перекладу – це мета (скопос) усієї перекладацької взаємодії, яка відбувається між двома сторонами, що співпрацюють поверх кордонів мов і культур. Це означає, що рішення, які приймають учасники такої взаємодії, керуються комунікативними намірами особи, яка ініціювала цей процес (клієнт, замовник)» [10, с. 35].

Ідеї скопос-теорії отримали схвалення й підтримку з боку інших дослідників, одним із яких є Крістіана Норд. Однак вона, розвинувши ідеї скопос-теорії, запропонувала іншу назву – функціоналістський підхід. Одним із основних понять згідно із цією теорією є адекватність, а саме відповідність перекладу меті, із якою він здійснюється. Ключовим засобом у досягненні адекватності вважають перекладацькі інструкції чи завдання на переклад (translation brief), які, за К. Норд, повинні містити інформацію про реципієнтів тексту перекладу, час і місце його функціонування, засоби, за допомогою яких буде представлений текст перекладу, а також мету його створення чи сприйняття. Ця інформація дозволить зробити деякі припущення щодо комунікативних функцій, які повинен виконувати текст щодо майбутніх реципієнтів. Комунікативна функція цільового тексту є найважливішим критерієм для рішення перекладача в процесі перекладу [11].

На нашу думку, комунікативний і функціоналістський підходи до перекладу вирішують частину проблем, пов'язану з передачею смислу й наданням перекладу відповідної форми, тобто виражають смисл саме в тій формі, яка відповідає комунікативній ситуації й забезпечує призначену функцію тексту перекладу.

Усі розглянуті вище підходи до перекладу мають певні недоліки, які в разі їх бездумної й прямолінійної імплементації в процесі підготовки майбутніх перекладачів призводять до сумних результатів. На нашу думку, із метою якісної підготовки перекладачів до їх майбутньої професійної діяльності слід розглядати ці підходи не як окремі сутності, які вступили в протиставлення, а радше як етапи розвитку перекладознавства, сходинки, що ведуть до більш чіткого розуміння сутності перекладацької діяльності. Ця думка висловлюється й в інших наукових дослідженнях: «Перекладний текст – це певний компроміс між еквівалентністю й адекватністю, між відтворенням особливостей оригіналу й прийнятним сприйняттям, прагматичною адаптацією тексту перекладу для реципієнтів. Так створюється комунікативно рівноцінний перекладний текст без вільного поводження зі змістом, формою й функцією (функціями) вихідного тексту з метою відтворення комунікативного ефекту оригіналу з урахуванням вимог мови й культури реципієнтів. При цьому будь-який відступ від еквівалентності на користь адекватності повинен бути продиктований об'єктивною необхідністю, а не свавіллям перекладача [12].

**Висновки.** Підсумовуючи результати нашого дослідження, ми дійшли деяких висновків.

Усі розглянуті в статті теорії перекладу є логічним результатом розвитку уявлення науковців і практиків про переклад, які, використовуючи досягнення окремих галузей, сформувавши слушні, хоча й дещо автономні погляди на переклад.

Процес узгодження й практичної верифікації цих різнопланових теорій активно триває, проте остаточного вирішення цього питання в найближчому майбутньому не очікується.

У процесі підготовки майбутніх перекладачів вважаємо за доцільне поступово використовувати ідеї комунікативного та функціоналістського підходів, що викликано вимогами сучасного ринку праці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні й класифікації типових недоліків у підготовці перекладачів в аспекті сучасних вимог перекладацького ринку праці, в аналізі нових теоретичних підходів до перекладу та розробленні на їх основі засобів для усунення цих недоліків.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Фефилов А. Основы когнитологии. Ульяновск: УлГУ, 2004. 216 с.
2. House J. Translation. Oxford University Press, 2009. 136 p.
3. Галеева Н. Перевод в культуре: уточнение статуса и понятий. URL: [http://www.philology.nsc.ru/journals/kis/pdf/CS\\_09/cs9galeeva.pdf](http://www.philology.nsc.ru/journals/kis/pdf/CS_09/cs9galeeva.pdf).
4. Nida Eu. A. Toward a Science of Translating. Leiden: E.J. Brill, 1964. 331 p.
5. Шалыт И. Качество переводческой услуги и качество перевода технического текста. УТИС-

2014. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=wDndo0\\_Tgfo](https://www.youtube.com/watch?v=wDndo0_Tgfo).

6. Львовская З. Современные проблемы перевода. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 224 с.

7. Черноватий Л. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. Освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова книга, 2013. 376 с.

8. Самигуллина А. Современные подходы в профессиональной подготовке будущих переводчиков. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20059>.

9. Reiss K., Hans J. Vermeer. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer, 1984. 245 S.

10. Теорія перекладу: для студентів 3–4 курсів ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спеціальністю 035 Філологія (Переклад) / Нар. укр. акад., каф. теорії та практики перекладу; авт.-упор. О. Кальниченко. Харків: Вид-во НУА, 2017. Ч. 1. 64 с.

11. Nord Ch. Defining Translation Functions. The Translation Brief as a Guideline for the Trainee Translator. URL: <https://www.google.com.ua/search?q=translation+brief+nord&oq=translation+brief&aqs=chrome.2.69i57j0l5.15188j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

12. Евтеев С. Перевод: эквивалентно – насколько возможно, и адекватно – насколько нужно. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-ekvivalentno-naskolko-vozmozhno-i-adekvatno-naskolko-nuzhno>.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ

### FEATURES OF THE FORMATION OF THE MOTIVES OF THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE VOCATIONAL SYSTEM

УДК 377.3(477)

**Бондаренко В.В.**,  
канд. пед. наук,  
професор кафедри філософії та  
педагогіки професійної підготовки  
Харківського національного  
автомобільно-дорожнього університету  
**Бондаренко Л.М.**,  
старший викладач кафедри філології  
та лінгводидактики  
Харківського національного  
автомобільно-дорожнього університету

*У статті досліджуються завдання дисциплін психолого-педагогічного циклу в процесі формування мотивів навчально-пізнавальної та первинної мотивації професійної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** мотивація, професійна діяльність, дисципліни психолого-педагогічного циклу, виробничник, освітні технології.

*В статье исследуются задачи дисциплин психолого-педагогического цикла в процессе формирования мотивов учебно-познавательной и первичной мотивации профессиональной деятельности учащихся профес-*

*сионально-технических учебных заведений.*  
**Ключевые слова:** мотивация, профессиональная деятельность, дисциплины психолого-педагогического цикла, производственник, образовательные технологии.

*The problems of psycho-pedagogical disciplines in the process of learning and cognitive motives' forming and the primary motivation of the professional work of students in vocational schools are investigated in the article.*

**Key words:** motivation, professional activity, disciplines of the psychological-pedagogical cycle, production worker, educational technologies.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку економічного й соціального добробуту будь-якої розвиненої держави залежить від адаптації майбутніх кваліфікованих виробничників до вимог технологічного розвитку її промисловості. Традиційні форми та методи підготовки виробничників до умов реального конкурентоспроможного виробництва вже не відповідають вимогам ринку праці й неспроможні забезпечувати випереджальний розвиток професійної освіти. Сучасна навчально-виробнича підготовка повинна бути спрямована на адаптацію випускника професійно-технічного навчального закладу до вимог технологічного розвитку сучасного підприємства, а це означає, що професійна школа повинна оперативно реагувати на всі процеси, які відбуваються в економіці країни. Отже, спираючись на тенденції розвитку сучасної освіти, головною метою підготовки кваліфікованих робітників є «отримання ними високої кваліфікації, що передбачає такий рівень засвоєння знань, умінь, навичок і творчої діяльності, який дозволить опанувати сучасні методи виробництва й постійно вдосконалювати сам процес виробництва, виявляючи при цьому творче прагнення до праці» [1, с. 36–37].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню проблем якості професійної підготовки майбутніх фахівців присвячено значну кількість наукових і методичних праць учених-дослідників. Найбільший внесок у вирішення проблем формування та розвитку на основі новітніх методик і психолого-педагогічних технологій у професійній школі належить Г.О. Баллу, С.У. Гончаренку, Р.С. Гуревичу, Ю.Ц. Жидецькому, І.А. Зязюну, О.Е. Коваленко, В.Г. Креміню, М.І. Лазареву, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєвій і багатьом іншим.

Так, Ю.Ц. Жидецький зазначає: «Необхідність людини постійно підвищувати професійний і культурний рівні ґрунтується на життєвій необхідності

особи самореалізуватися та потребах сучасного етапу суспільного розвитку. Соціальне середовище, що оточує людину, постійно ускладнюється й потребує від особи неперервного розвитку потенціалу засобами освіти. Невисокий ступінь кваліфікації впливає на професійну мобільність людей і є однією з причин «згасання» їх творчого потенціалу» [2, с. 213].

Одна з відмінностей підготовки сучасних виробничників полягає в тому, що вже неможливо готувати конкурентоспроможних виробничників без урахування професійно-педагогічної спрямованості, яку сучасна психологічна школа розуміє як систему особистісних якостей, що визначає усталене, усвідомлене й активне ставлення до своїх професійних обов'язків в умовах сучасного виробництва.

Професійно-педагогічну спрямованість переважно розглядають як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння цілей і завдань професійної діяльності і які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього виробничника. Тому особистісно орієнтована філософія сучасної професійно-технічної освіти спрямована на створення умов для творчого розвитку психіки майбутнього слюсаря, токаря чи фрезерувальника, на задоволення його потреби в самоствердженні, самореалізації й самоактуалізації в навчально-пізнавальній діяльності. І.А. Зязюн відзначав, що найважливішим у цьому підході є не формування в майбутніх фахівців окремих нормативних знань. Сьогодні на перший план виходить основне завдання всієї системи професійно-технічної освіти – формування механізмів самонавчання, саморозвитку, самовиховання з урахуванням максимального прояву індивідуальних здібностей кожного [3, с. 5]. Але, навіть незважаючи на такий інтерес до зазначеної науково-педагогічної проблеми, ще й досі

не вирішеними залишаються питання методології підготовки конкурентоспроможних виробничників-професіоналів. Як показує досвід, система професійно-технічної освіти ще й досі відстає у своєму розвитку від технологій сучасного виробництва.

**Метою статті** є мотиваційне забезпечення професійної підготовки майбутніх виробничників у системі професійно-технічної освіти засобами дисциплін психолого-педагогічного циклу.

**Виклад основного матеріалу.** С.О. Сисова вважає, що формування мотиваційної сфери майбутніх виробничників й інтересу майбутнього фахівця до професійної діяльності великою мірою визначається педагогом, тим, як він організовує пізнавальну діяльність студентів, орієнтує їх на обрану спеціальність, створює можливості для перетворення навчальної діяльності на професійну. Викладач не виконає свою основну соціальну функцію, якщо не зможе викликати в учнів прагнення самовиховуватися, саморозвиватися, бажання вчитися [7].

Із психологічного погляду метою будь-якої діяльності є усвідомлення особистістю майбутніх результатів цієї діяльності. Ми вважаємо, що під час підготовки фахівців виробничої сфери діяльності викладач професійно-технічного навчального закладу не тільки відтворює знання та досвід професійної діяльності, він прагне до формування в учнів єдності знань, переконань і практичних дій. Досягти такого результату можна тільки за допомогою дисциплін психолого-педагогічного циклу, бо тільки вони сприяють активізації в студентів потенційних здібностей, навчають ефективному процесу навчання шляхом формування змістовних мотивів і мотивації навчально-пізнавальної та професійної діяльності. Саме співвідношення різних мотивів безпосередньо впливає як на зміст, так і на форми й методи професійної підготовки й умови формування творчої й активної особистості майбутнього фахівця.

Окрім того, до головних вимог, яких вимагає практика від педагогічної професійної діяльності, тобто від викладача, О.П. Сергєєнкова відносить такі:

- соціальну здатність, що пов'язана з такими вміннями педагога: визначати та передбачати реальні протиріччя між вимогами професійного соціуму в освіті та власним потенціалом (фаховими знаннями, інтелектом, здібностями, емоційно-вольовими можливостями);
- брати на себе відповідальність за прийняття вагомих рішень;
- здійснювати науково обґрунтоване прогнозування розвитку освіти на засадах суспільного та власного розвитку;
- інтелектуально-фахову здатність, пов'язану з високим рівнем сформованості когнітивної компетентності (володіння базовими психологічними

знаннями, їх зв'язками з іншими науками про людину) й умінням добувати (постійно самостійно вчитися) нову інформацію та трансформувати набуті знання в інноваційну освітню діяльність;

- операційно-дійову здатність, що пов'язана з операційною та практично-дійовою компетентністю. Це вміння володіти інформаційними технологіями, розробляти їх на наукових засадах загальної, вікової та педагогічної психології;

- готовність організовувати власну освітню діяльність на основі усвідомленого змісту її структури: місії, мети, мотивів, засобів, індивідуально визначеної й обґрунтованої стратегії розвитку, що співвідноситься із соціально необхідними стратегіями розвитку освіти [6, с. 95].

Забезпечення мотивації майбутніх виробничників у сфері професійно-технічної освіти, як зазначає А.В. Литвин, передбачає таке:

- особистісно орієнтоване навчання як основну умову досягнення успіхів у навчально-пізнавальній діяльності;
- гуманізацію професійної освіти;
- чітке окреслення в навчальному процесі контурів і характеру майбутньої професійної діяльності для формування професійної мотивації та професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця;
- перетворення об'єкта професійного навчання в активного та повноправного учасника навчального процесу, тобто створення суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчанні;
- дотримання вимог сучасної дидактичної думки, використання інноваційних навчальних технологій і новітніх засобів навчання [5, с. 208].

Ще однією умовою досягнення успіху в професійній підготовці майбутніх виробничників є перетворення учнів на суб'єкти активної психічної діяльності. В основі цієї активності лежить мотиваційна діяльність, спрямована на їх активну участь в навчально-пізнавальній діяльності. Ця активність виражається в тому, що майбутні виробничники не тільки повинні усвідомлювати цілі навчання, а й уже на етапі навчання вчитися планувати й організовувати свою майбутню професійну діяльність, проявляти інтерес до професійних проблем і вчитися їх вирішувати.

Детермінантами формування й розвитку пізнавальної активності особистості учня є зовнішні (статус особистості учня, форми організації навчальної діяльності) і внутрішні чинники (мотиваційна й інтелектуальна сфера, пізнавальний досвід, індивідуальний темп засвоєння матеріалу), які є психологічними умовами активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності. З огляду на це можна зазначити, що успішність учнів залежить від розвитку професійної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома чинниками є складна система взаємозв'язків. За певних умов і

високого інтересу особистості до конкретної діяльності може вмикатися так званий компенсаторний механізм, коли нестача здібностей заповнюється розвитком професійної мотивації (інтерес до предмета, усвідомленість вибору професії тощо). Завдяки цьому компенсаторному механізму учні можуть досягати значних успіхів, адже здібності та мотивація знаходяться в діалектичній єдності й певним чином впливають на неї.

Дослідження, проведені в професійно-технічних училищах Харкова, свідчать про те, що учні відрізняються не тільки за інтелектуальними показниками, а й за тим, як у них розвинена професійна мотивація. У формуванні професійної мотивації важливіше позитивне ставлення до професії. Саме цей мотив є головним у навчальному процесі, оскільки саме він пов'язаний із кінцевими цілями навчання.

Ще одним чинником, що впливає на задоволення від правильно обраної професії, є уявлення про творчий зміст майбутньої професійної діяльності, тобто можливість самовдосконалюватися, можливість реалізувати творчий підхід, виконуючи повсякденну роботу. Задоволення від професійної діяльності – це інтегрований показник, який акумулює в собі ставлення виробничника до обраної професії, оскільки він виступає в ролі узагальненої характеристики фахівця. Саме від цього показника залежить якість підготовки майбутніх фахівців, плинність кадрів, рівень задоволення від обраної професії, а отже, психічне й фізичне здоров'я людини [4].

На жаль, у реальному навчальному процесі учні не завжди уявляють місце дисциплін, які вони вивчають, і їх значення для майбутньої професійної діяльності. Вони вважають, що знання цих дисциплін не стосуються їхньої спеціальності або мають дуже незначний вплив на їх професійні навички й уміння. Тому одним із головних компонентів формування в учнів системи ПТУ реального образу майбутньої професійної діяльності є аргументація значення тих чи інших дисциплін для їх конкретної практичної діяльності. Саме тому формування позитивного ставлення до майбутньої професії є найважливішим чинником для підвищення успішності учнів. Але лише позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплене компетентним уявленням про професію.

Ще один чинник, що впливає на мотивацію професійної діяльності майбутнього виробничника, пов'язаний із креативним підходом до неї й тими можливостями, які відкриває для справжнього фахівця робота за фахом. Завдяки дисциплінам психолого-педагогічного циклу можна сформулювати чітко виражену орієнтацію на творчий підхід до майбутньої діяльності, незалежно від її специ-

фіки чи змісту, адже пошук елементів творчості в майбутній професії породжує особливе ставлення до неї й істотно впливає на її вибір.

Чи буде професійна діяльність містити в собі елементи творчості, багато в чому залежить від самого фахівця. Формування творчого ставлення до різних видів професійної діяльності, стимулювання потреби у творчості й розвиток здібностей до професійної творчості – необхідні ланки системи професійного навчання та професійного виховання особистості. Яскраво виражені професійні інтереси як елемент у загальній структурі мотивації особистості часто мають надзвичайну стійкість і завжди істотно впливають на задоволеність професією в процесі навчання й на успішність подальшої діяльності. Ставлення до професії та мотиви її вибору є надзвичайно важливими, а за деяких умов виступають у якості головних. Від них залежить успішність професійного навчання.

**Висновки.** Завданням дисциплін психолого-педагогічного циклу є не формування суто професійних знань, а формування мотивів навчально-пізнавальної та первинної мотивації професійної діяльності, без чого неможливе визначення й усвідомлення сенсу й кінцевого результату навчально-пізнавальної діяльності та формування первинних професійних інтересів, навичок і вмінь. Застосування отриманих професійних знань, навичок і вмінь у навчально-пізнавальній і майбутній професійній діяльності дозволить учням професійно-технічних училищ максимально самоактуалізуватися в навчальному процесі й визначитися з активною життєвою позицією. Підсумовуючи зазначене вище, можна дійти основного висновку, що система професійно-технічної освіти України вимагає нагального осучаснення й оптимізації, а головними напрямками її вдосконалення повинні виступати такі базові підходи, як формування й розвиток пізнавальної активності особистості учня й мотиваційне забезпечення навчального процесу в системі професійно-технічної освіти (стосується як учнів, так і педагогічного складу), перетворення учнів на суб'єктів активної психічної діяльності, спрямованість на майбутню професійну діяльність не лише спеціальних професійних дисциплін, а й гуманітарних і психолого-педагогічних.

Перспективи подальших досліджень системи професійно-технічної освіти вбачаються у вивченні проблем психології розвитку та самореалізації особистості професіонала, психології професійного самовизначення учнівської молоді в системі неперервної освіти, соціально-психологічних і соціально-професійних чинників адаптації молодих фахівців у майбутньому трудовому колективі.

### БІБЛОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. Вінниця: ТОВ «Планер», 2009. 410 с.
2. Жидецький Ю.Ц. Стратегія розвитку ступеневої професійної освіти у нових геополітичних умовах. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: збірник наукових праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. К., 2003. С. 210–216.
3. Зязюн І.А. Культура в контексті політики освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1997. № 3–4. Ч. 1. С. 5–16.
4. Євдокимова О.О. Психологічні засади вищої технічної освіти: монографія. Харків: ПП видавництво «Нове слово», 2009. 388 с.
5. Литвин А.В. Мотивація навчальної і професійної діяльності у ступеневій професійній освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: збірник наукових праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. К., 2003. С. 202–209.
6. Сергєєнкова О.П. Концептуальні засади розвитку професійної індивідуальності у майбутніх вчителів. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: збірник наукових праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. К., 2003. С. 92–97.
7. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія. Харків-Київ: Каравелла, 1998. 150 с.

## МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СКРИПАЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ ДОШКІЛЬНОГО Й МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

### METHODS OF FORMATION OF THE MOTIVATION OF TRAINING BEGINNER VIOLINISTS OF PRE-SCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE

*У статті розглянуто зміст понять «мотивація» та «мотив», висвітлено сучасні погляди на роль мотивації в навчанні; визначено мотиваційні стратегії, які сприяють інтенсивному засвоєнню інструментальних знань, умінь і навичок; розглянуто типи мотивації учіння й описані методи формування мотивації самовизначеного учіння; визначено умови зростання мотивації на початковому етапі інструментального навчання учнів дошкільного та молодшого шкільного віку; розкритий зміст методів формування та підвищення мотивації навчання скрипалів-початківців і запропонована класифікація цих методів.*

**Ключові слова:** мотивація, мотив, скрипаль-початківець, інструментальне навчання, методи формування мотивації.

*В статье рассмотрено содержание понятия «мотивация» и «мотив», освещены современные взгляды на роль мотивации в обучении; определены мотивационные стратегии, способствующие интенсивному усвоению инструментальных знаний, умений и навыков; рассмотрены типы мотивации учения и описаны методы формирования мотивации самоопределённого учения; определены условия роста мотивации на начальном этапе инструментального обучения учащихся дошкольного и младшего школьного возраста; раскрыто содержание методов формирования и повышения мотивации обучения начинающих скрипачей и предложена классификация этих методов.*

*Ключевые слова:* мотивация, мотив, начинающий скрипач, инструментальное обучение, методы формирования мотивации.

*The content of the concepts of "motivation" and "motive" is considered in the article; contemporary views on the role of motivation in education are highlighted; defined motivational strategies that contribute to the intensive learning of instrumental knowledge, skills and abilities; the types of motivation of learning are described and the methods of forming the motivation of self-identified learning are described; the conditions for the growth of motivation at the initial stage of instrumental training of pupils of pre-school and junior school age are determined; the content of methods for forming and enhancing the motivation of training beginner violinist is revealed and the classification of these methods is proposed.*

**Key words:** motivation, motive, the beginner violinist, instrumental training, methods for forming the motivation of training.

УДК 373.3.016:787.1

**Буханевич В.В.,**  
викладач кафедри інструментального й оркестрового виконавства  
Національного педагогічного  
університету імені М.П. Драгоманова

**Постановка проблеми.** Успішне інтенсивне навчання гри на скрипці в цілому передбачає, з одного боку, методично й психологічно обґрунтовану організацію навчального процесу; навчальні посібники, що забезпечують на адекватному матеріалі засвоєння потрібних навичок і прийомів як невід'ємних засобів музичного спілкування; творчу атмосферу на заняттях, наближену до реальних умов сценічного музикування. З іншого боку, має бути присутня висока мотивація учнів; мікроклімат на заняттях, що сприяє формуванню відносин активної творчої співпраці між учителем і учнями та дає можливість використовувати психологічні резерви останніх. Отже, формування та підвищення мотивації до навчання є нагальною необхідністю інтенсивного навчання скрипалів-початківців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні питання мотивації висвітлювали у своїх працях Б. Братусь, І. Васильєв, Ф. Василюк, Л. Виготський, С. Занюк, Б. Зейгарник, В. Іваніков, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Сімонов, Д. Узнадзе, Є. Ейдман та ін. Низка зарубіжних учених (Д. Маккеланд, А. Маслоу, К. Левін, Г. Олпорт, Е. Фромм, Дж. Келлі, Д. Фестингер, Ж. Нюттен, А. Бандура й ін.) також досліджували загальні підходи щодо мотивації та її формування. Питання мотивації навчання роз-

глядали М. Алексєєва, Ю. Бабанський, О. Барна, Б. Баєв, Л. Божович, Т. Війчук, М. Лук'янова, А. Маркова, В. Семинченко й ін. Формування мотивації інструментального навчання розглядали Е. Абдулін, П. Анісімов, А. Береза, Е. Волювач, В. Ражников, І. Пуриц, Д. Кірнарська, Л. Гаврильчик, К. Завалко, В. Дряпіка, Н. Міронова, Р. Тельчарова, Г. Щербакова, О. Юдіна й ін. На нашу думку, проблема формування мотивації початкового періоду навчання гри на скрипці потребує подальшого методичного опрацювання, адже вміння управляти мотивацією учня робить навчання більш інтенсивним, оскільки вивільняє енергію, витрачену на примус. У цьому разі з'являється можливість перевести її на освоєння нових знань і навичок, на творчість, роблячи процес навчання більш природним і цілісним.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на наявність достатньої кількості досліджень, присвячених початковому етапу навчання скрипаля, проблема інтенсифікації цього етапу навчання розроблена мало. У статті ми розглянемо проблему формування мотивації як методичної засади інтенсивного навчання скрипалів-початківців.

**Мета статті** – розкриття методики формування та підвищення мотивації інтенсивного навчання скрипалів-початківців.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психології немає єдності у визначенні поняття «мотивація» (від лат. «*movere*» – «рухати»). Під цим поняттям розуміють таке:

- систему факторів або сукупність причин, які спрямовують людину до виконання певних дій;
- усвідомлене використання цілої системи збудників, які сприяють активізації діяльності;
- процес розгортання системи збудників, який безпосередньо розгортається в структурі відповідної діяльності [8, с. 32].

За визначенням Є. Ільїна, мотивація – динамічний процес формування мотиву (як основи вчинку) [11, с. 67]. С. Занюк вважає, що мотивація – це сукупність спонукаючих чинників, що визначають активність особистості, до яких належать потреби, стимули, ситуативні фактори, що детермінують поведінку людини [9, с. 4]. На думку дослідника, актуальна мотивація залежить від сили мотиву й інтенсивності ситуативних факторів. Тому мотив він розглядає як відносно стійкий атрибут особистості. Є. Патяєва визначає мотивацію як процес спонукання до дії, виділяючи дві базові парадигми розуміння мотивації: причинну (детерміністську) і парадигму свободи волі (самовизначення) [14, с. 290]. Т. Війчук розглядає мотивацію як «внутрішній стан особистості, що спонукає її до активності чи руху та скеровує поведінку в напрямку досягнення цілей» [4, с. 91]. На думку О. Рудницької, мотивація – система мотивів, що спонукають людину до конкретних форм діяльності й визначають спрямованість її активності [15, с. 98]. Поняття «мотивація» ми, погоджуючись з Є. Ільїним, будемо трактувати як динамічний процес формування мотиву (як основи вчинку).

Сутність поняття «мотив» також не має усталеності, оскільки є різні підходи до його визначення. Мотив може розглядатися як спонукання, як потреба, як намір, як ціль, як стан, як оцінювання, як емоції, як стійкі властивості особистості, як першопричина активності [8, с. 33]. На думку О. Леонтєва, мотивом діяльності можна назвати предмет потреби – матеріальний чи ідеальний, який чуттєво сприймається чи є тільки в уявленні, в уявному плані [13, с. 9]. Є. Ільїн визначає мотив як продукт процесу мотивації [11, с. 84]. На думку О. Рудницької, мотив – спонукальна причина дій і вчинків, основою яких є різноманітні потреби людини [15, с. 98]. Ми погоджуємося з останнім визначенням. У мотиві відбувається свідоме відображення майбутнього на підставі використання досвіду минулого. Це складне психологічне утворення, яке має вибудувати сам суб'єкт. Ззовні формуються не мотиви, а мотиватори (і разом із ними – мотиваційна сфера особистості) [11, с. 83, 89]. Мотиватори (мотиваційні детермінанти) – психологічні фактори (утворення), які беруть участь у конкретному мотиваційному про-

цесі й зумовлюють прийняття людиною рішення, вони під час пояснення підстави дії й учинку стають аргументами прийнятого рішення. Є. Ільїн виділяє такі групи мотиваторів: моральний контроль (наявність моральних принципів), переваги (інтереси, схильності), зовнішня ситуація, власні можливості (знання, уміння, якості), власний стан у конкретний момент, умови досягнення мети (витрати зусиль і часу), наслідки своєї дії або вчинку. Мотивація може бути організована внутрішньо (зумовлена потребами особистості, мотиваторами, автоматизованими й імпульсивними («невмотивованими») діями і вчинками) і зовнішньо (зумовлена зовнішніми другосигнальними стимулами: інформування, інструктаж, стимулювання, інтердикція (заборона), імперативні й неімперативні прямі форми зовнішньої організації мотиваційного процесу, зовнішнє навіювання; маніпуляція, викликана привабливістю об'єкта) [11].

На думку О. Барної, мотивація навчання – це сукупність спонукань (інтересів, цінностей, орієнтацій, уявлень, ідеалів), що визначають активність дитини в опануванні навчальної дисципліни як систему факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), а також як процес формування мотивів, який являє собою пошук відповіді на запитання «чому?», «навіщо?», «заради чого?», «з якою метою?», «який сенс?», «що це дасть мені особисто?», «що це означатиме для моєї родини?» [1, с. 7]. Т. Війчук і Л. Роман розглядають мотивацію навчальної діяльності як «процес формування та закріплення в школярів позитивних мотивів навчальної діяльності», визначаючи головним завданням мотивації навчальної діяльності таку організацію навчання, яка сприяла б розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості учня (формування мотивів, стимулювання розвитку «самотивації») [4, с. 91]. Формування мотивації школярів на уроці проходить три етапи: 1) пробудження мотивації (на початковому етапі уроку використовуються мотиви попередніх досягнень, відносної незадоволеності, орієнтації на майбутню діяльність); 2) підкріплення та підсилення мотивації (пізнавальні та соціальні мотиви); 3) рефлексивно-оціночний етап (формування позитивної установки на подальше навчання). На думку М. Алексєєвої, «мотивація навчання – сукупність причин, що визначають різні прояви активності учнів». А. Маркова вважає, що мотивація навчання є «сферою поведінки, яка містить у собі мотиви, цілі, емоції та вміння вчитися» [8, с. 33].

Мотивації навчання є суто людським явищем, як зазначає К. Вілюнас, і виникають через дію соціального середовища людини; «вони можуть виникнути лише після ціленаправленого їхнього формування», причому «для того, щоб вплив педагога



став значущим, його потрібно поєднувати з певною емоцією, викликаною тією чи іншою ситуацією». Мотивації, які стосуються тваринних потреб організму, виникають (особливо в дитинстві) автоматично через конкретні ситуації, оскільки корисне для тілесного здоров'я людини супроводжується задоволенням, а шкідливе – стражданням. Автор відмічає, що штучний емоційний відгук, який за допомогою образів намагається викликати вчитель для створення певної мотивації (мотиваційне опосередкування), завжди має меншу інтенсивність, ніж спонтанний, і виникає тоді, коли зачіпає певні цінності, наявні в дитини [12, с. 128–129].

Серед методів навчання, на думку Ю. Бабанського, можна виділити окремі групи методів стимулювання пізнавальної діяльності: методи формування пізнавальних інтересів (створення ситуації новизни, створення ситуації інтересу, створення ситуації успіху, пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, навчальні дискусії й т. д.), стимулювання обов'язку та відповідальності (роз'яснення значимості навчання, пред'явлення вимог до навчання, заохочення та покарання й т. д.). Завдяки цим методам, з одного боку, стимулюється інтерес до навчальної діяльності, а з іншого – формуються стійкі якості особистості, що допоможуть досягти успіху.

Т. Бланк зазначає, що вчитель має формувати позитивну мотивацію навчання всіма можливими методами, приділяючи увагу вивченню мотиваційної сфери кожного учня, урахування інтереси й нахили учнів, спонукаючи їх до цілепокладання, створюючи здорове суперництво й умови для успішного навчання учня та його підтримки [8, с. 36].

Інтенсифікація навчання гри на скрипці неможлива без пробудження інтересу до предмета, тобто до музикування взагалі, до інструменту. Пробудження інтересу є першим поштовхом до інтенсивного навчання. Ш. Сузукі відмічає таке: якщо в дитини виникає інтерес до скрипки, вона робить великі успіхи за короткий проміжок часу, іноді перевершуючи будь-які очікування вчителя. Викликати інтерес дитини до предмета навчання – це і є кращий педагогічний метод, тому головне завдання батьків, якщо вони хочуть навчити чомусь дитину, – пробудити інтерес [17]. Інтерес на початковому етапі інструментального навчання учнів молодшого шкільного віку формується за допомогою різних методів, серед яких яскраве оформлення нотного матеріалу, створення ігрових ситуацій у процесі навчання, колективне музикування, використання креативного способу навчання музиці (імпровізація), організація пов'язаного з музичною діяльністю дозвілля учнів, використання засобів мультимедіа, зокрема комп'ютерів. Б. Скінер зазначає, що комп'ютер являє собою ідеальну навчальну машину. Справжня цінність комп'ютера зумовлена його можливостями внести «реальне

життя» (оперантну взаємодію) в процес навчання, щонайменше в схематичній формі. Однак його все ще зазвичай використовують як замітника живого вчителя, що викладає для аудиторії учнів. Комп'ютери можуть навчати найкращим чином, лише проводячи учня через *ретельно підготовлені* навчальні програми. Вони можуть ініціювати й суфлірувати поведінку, а також негайно видавати підкріплення. Також комп'ютери можуть відразу підводити учня до подальшого етапу курсу [16]. На жаль, у сучасній скрипковій педагогіці використання можливостей комп'ютерів у навчанні мінімальне. На нашу думку, це викликано відсутністю доступного програмного забезпечення для ідентифікації скрипкового звуку живого інструменту й відсутністю досвіду та негативним відношенням до використання електронних скрипок на початковому етапі навчання.

На думку Е. Волювач, процес мотивації органічно пов'язаний зі ставленням учня до навчання: «Усвідомлення мотивів навчання відбувається не автоматично, а в результаті активної освітньої діяльності, через набуття особистісних смислів, які безпосередньо залежать від соціальної значущості мотивації у формуванні гармонійної особистості учнів». Дослідниця зазначає, що мотивація – «дієвий спосіб управління особистістю, впливу на її потреби й бажання». Формування мотивації навчання молодших школярів на заняттях із музичного інструменту «забезпечується педагогічними принципами: активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів; діалогічної спрямованості у взаєминах викладача й учня; оцінювання праці учня без відмітки». Умовами формування мотивації інструментального навчання молодших школярів Е. Волювач вважає «використання методів залучення учня в активну навчально-пізнавальну діяльність, проблемно-розвиваючого навчання, групової та колективної навчальної діяльності». Рівень розвитку мотиваційної сфери особистості дітей у музичній освіті виступає особливим показником навчання, що інтегрує в собі музикальність, креативність, художньо-образне мислення, творчу уяву, ціннісні орієнтири, здатність до глибокого переживання естетичних почуттів, наявність смаку, інтересу до музичної й творчої діяльності [5].

На думку А. Берези, найбільш ґрунтовним і дієвим засобом мотивації до музичних занять на початковому етапі навчання виступає сама музика, ті прийоми й методи, які будуть продуктивно «включати» учня в активну навчальну діяльність, нарощуючи нові мотиваційні утворення», до яких автор відносить такі:

– формування позитивного ставлення учня до музики, яке починається з визначення наявного (природного) інтересу дитини до музики, а на цьому підґрунті – стимулювання його власних виконавських і творчих дій;

- розвиток музично-сенсорних здібностей у процесі різних видів музичної діяльності;
- освоєння музичної мови учнем у процесі музично-інструментального навчання;
- вирощування художньої свідомості учня (уяви, натхнення, інтуїції, емоційної культури, художнього смаку) як взаємопов'язаних і передуючих компонентів і підґрунтя для його виконавського розвитку;
- використання музично-педагогічного артистизму в роботі педагога з учнем [2, с. 81–82].

На думку І. Пурица, надійна мотивація до музичних занять може зростати лише на базі професійно гнучкої й творчої атмосфери навчання, в якій фігурують три головні методичні принципи роботи з дітьми, так звані три «з»: зацікавлення (емоційна реакція на звукову інформацію, інтерес до інструмента, до спілкування з педагогом і т. д.), захоплення (спрямоване на активізацію діяльності та розвиток музичних здібностей учня, «втягування» учня у щоденні вправлення в доступній і цікавій формі) і задоволення (позитивне ставлення до занять, усвідомлення своєї значущості, задоволення своїми результатами). Для втілення описаних принципів І. Пуриц рекомендує такі методи роботи: створити відповідну атмосферу довіри, стимулювати творчу ініціативу учня в різних формах діяльності (складання музики, імпровізація, підбір на слух і т. д.), застосовувати ігрові форми навчання (6–7 років), стимулювати самолюбство учня для активізації робочого тону, підтримувати гідним оцінюванням зусилля учня, використовувати колективні заняття учнів (3–4 особи), використовувати позакласні форми роботи, підтримувати контакт із батьками, дбати про зручність і відповідний рівень учнівського інструменту. Автор визначає як несумісні з формуванням мотивації до навчання авторитарні методи роботи, педагогічну байдужість, форсоване навчання, приниження учня, неякісний інструмент і невідповідні умови навчання [2].

Одним із засобів підвищення мотивації до навчання можна назвати використання сугестивних чинників для створення психологічного стану впевненості у власних силах. Яскравий приклад застосування цього прийому можна знайти в педагогічній діяльності П. Столярського, який навіював маленькому учневі високу думку про його виключну талановитість, про наявність у нього всіх даних для майбутньої професійної діяльності на світовому рівні [9]. Відомий його вислів про маленьких учнів свого класу: «Це звичайна геніальна дитина!». Схоже висловлювання ми знаходимо в С. Рахманінова: «Три речі необхідні артисту: похвала, похвала і ще раз похвала». На думку Г. Гінсбурга, «заохочення – найкращий засіб навчання... Шукайте гарне, зачепившись за нього, будуйте свою роботу з учнем, допомагаючи

(якщо можна, непомітно) позбавлятися своїх недоліків» [7, с. 116].

Про важливість міжособистісного спілкування викладача й учня як психолого-педагогічної основи мотивації говорить Л. Гаврильчик. Дослідниця розглядає мотивацію у вигляді континууму, що складається з внутрішньої (особисті смаки, уподобання, переконання, бажання й т. п., які названі базисом) і зовнішньої мотивації (створення стимулів під конкретний випадок – заохочення, похвала, «правильна» критика), підкреслюючи важливість самовдосконалення педагога. Це зумовлюється вирішальним впливом факторів «другорядного плану»: 7% інформації, що стосується почуттів і ставлень, сприймається людиною через слова, 38% – через інтонацію, 55% – через «мову тіла» [6, с. 16]. За спостереженнями Л. Гаврильчик, педагог, який сам не любить свою справу й не вдосконалюється в ній, неспроможний умотивувати до активного навчання, оскільки його слова будуть суперечити власним учинкам, голосу, жестам і т. ін. Учень, інтуїтивно відчуючи таке протиріччя між вербальним і невербальним змістом, між переконанням і ставленням, не надасть словам належної уваги. Зовнішні стимули в цьому разі не матимуть відповідної сили, і вплив на внутрішні уподобання також буде мінімальним, оскільки не віддана своїй справі особистість не може бути яскравим прикладом для своїх учнів. Дослідниця зазначає, що оптимальним для музиканта є виховання такого настрою, коли «мотивом і метою діяльності є сама ця діяльність, рух, процес творення чи виконання твору», коли музика є «джерелом чистого задоволення й щастя» [6, с. 17–18].

На думку Е. Волювач, для підтримання навчальної мотивації інструментального навчання вчителям і батькам потрібно впливати на ті складники, від яких більшою мірою залежить мотивація: інтерес до інформації, що лежить в основі пізнавальної активності; упевненість у собі; спрямованість на досягнення успіху й віра в можливість позитивного результату своєї діяльності; інтерес до людей, які організують процес навчання; потреба й можливість самовираження; прийняття й схвалення значущими людьми; актуалізація творчої позиції; усвідомлення значимості для себе й для інших; потреба в соціальному визнанні; наявність позитивного досвіду й відсутність тривожності й страху; усвідомлення цінності музичної освіти [5].

Дослідниця вважає, що в арсеналі прийомів діяльності педагога повинне бути врахування вікових особливостей школярів; створення ситуацій успіху; формування адекватної самооцінки учнів; вибір дії відповідно до можливостей учня; використання проблемних ситуацій і дискусій; створення атмосфери взаєморозуміння й співпраці; емоційна мова вчителя; нестандартна форма проведення

уроків; використання пізнавальних і дидактичних матеріалів, ігрових технологій.

Методи формування мотивації навчання скрипаля-початківця, на нашу думку, можна умовно поділити на такі групи: пізнавально-інформаційні, організаційно-технічні, колективно-творчі, вербально-перцептивні, регулятивно-навіювальні.

Однією з головних умов високої мотивації навчання є розвиток прагнення до пізнання. Цьому сприяє використання *когнітивно-інформаційних* методів: створення ситуації новизни, інтересу до навчальної інформації; відбір відповідної віку й інтересам дитини інформації; використання яскраво оформлених систематизованих пізнавальних і дидактичних матеріалів, опора на художньо-образне мислення й освоєння музичної мови в процесі музикування. Для дитини дошкільного та молодшого шкільного віку характерним є наочно-образне мислення, тому опора на художні образи під час вивчення репертуару й освоєння певних навичок є природною й більше зацікавлює учня. Також підтримці мотивації навчання сприяє освоєння інформації в процесі практичної діяльності, тобто освоєння учнем музичної мови має відбуватися в процесі музикування.

До *організаційно-технічних* методів формування мотивації, на нашу думку, слід віднести ретельне планування занять (чітке уявлення мети та конкретних цілей заняття з урахуванням перспективності подальшого розвитку скрипаля); використання ігрових технологій, нестандартних форм проведення уроків; використання позакласних форм роботи, підтримання контакту з батьками; забезпечення зручності та відповідного рівня учнівського інструменту. Нестандартні форми проведення занять спонукають вчителя вийти за межі шаблону в побудові методичної структури уроку. До таких форм можна віднести урок-театр, урок-подорож, урок-концерт, урок-екскурсію, урок-змагання, урок-гру, урок-зустріч і т. д. Такі форми дозволяють створити умови для психологічної розрядки в навчанні, влаштувати свято для учнів, підвищити мотивацію до занять, хоча з них неможливо побудувати весь процес навчання. Ігрові технології дозволяють змістити акцент із вивчення певного матеріалу на освоєння та виконання правил гри. При цьому основний матеріал засвоюється «сам собою», перетворюючись у свідомості учня з мети заняття на засіб проведення гри. Таким чином знімається психологічна напруженість уроку, активніше задіюються механізми підсвідомості, підвищується зацікавленість дитини, зростає мотивація до навчання.

Великий вплив на мотивацію навчання має соціальне середовище, у якому зростає дитина, тому вчителю необхідно приділяти увагу контактам із батьками, пояснювати певні завдання їх співпраці з дитиною. Цікавим у цьому плані є досвід

С. Мільтоняна, який створив сімейне об'єднання в м. Тверь, що організовувало розвиваюче середовище для дітей. Батьки разом із дітьми відвідували концерти, влаштовували зустрічі з цікавими людьми, організовували походи, змагання й т. д.

Зростання мотивації до інструментального навчання можна забезпечити також *колективно-творчими* методами. Колектив має великий вплив на мотиваційну сферу дитини, тому доречним є використання самоорганізації колективу (виконання кожним своєї ланки під час виконання репертуару), елементів змагання, створення проблемних ситуацій і т. д. Ефективним фактором мотивації навчання є також стимулювання творчої ініціативи учня в різних формах діяльності (складання музики, імпровізація, підбір на слух і т. д.). Творчість може проявлятися також через використання руху для вираження образних і звуковисотних уявлень, елементів ритміки під час освоєння ритмічних понять.

До *вербально-перцептивних* ми відносимо методи, що характеризують вплив на учня через особливості мовленнєвого наповнення занять і задіяння підсвідомої перцептивної ідентифікації з учителем через його манери, пози й т. д. Від особистості вчителя, його педагогічного артистизму, емоційності мовлення, логічності викладення матеріалу залежить ставлення учня як до процесу навчання, так і до предмета, який викладається. При цьому важливим є усвідомлене використання елементів впливу «другого плану»: жестів, міміки, ритму мови, інтонації й т. д. Оскільки інструментальне навчання є переважно індивідуальним за формою, у вчителя з'являється можливість пошуку оптимального стилю взаємодії з конкретним учнем, що, на нашу думку, також сприяє мотивації до навчання.

*Регулятивно-навіювальні* методи містять прийоми створення та регуляції відповідного психологічного самопочуття учня. До них, на нашу думку, належать такі: формування позитивного ставлення до занять, створення атмосфери довіри, взаєморозуміння й співпраці; створення ситуації успіху, навіювання учневі впевненості у власних здібностях; стимулювання самолюбства учня для активізації робочого тону; створення ситуації прийняття й схвалення значущими людьми; використання переважно позитивного підкріплення в процесі навчальної діяльності, пластичність оцінювання; формування та розвиток навичок самовизначеного учіння.

У проблемі мотивації навчання умовно виділяються дві області: мотивація навчання й мотивація учіння. Навчання – це «доцільно організована, методично правильно побудована й змістовно насичена цілеспрямована діяльність суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу, спрямована насамперед на свідоме, міцне й глибоке опанування

системи знань, навичок і вмінь, виховання, розвиток і формування певної сукупності морально-психічних, професійних і громадянських якостей, необхідних у процесі життєдіяльності». Учіння – «система навчально-пізнавальної діяльності учня, спрямованої на сприймання, осмислення, засвоєння, оволодіння, відтворення й застосування знань, навичок і вмінь» [3, с. 724–725]. Учіння може бути організованим і стихійним; цілеспрямованим, довільним (нецілеспрямованим) і мимовільним [14, с. 293]. На думку К. Патяєвої, є три типи ситуацій учіння: задане (вимушене учіння), стихійне (природне) і самовизначене учіння (його можна назвати усвідомленим).

Заданий тип учіння – найпоширеніший у сучасній школі. Задана дія – це дія, що прямо направляє іншими особами (накази, інструкції, указівки і т. п.). Учень має широкий спектр ставлення до цих дій: позитивне, байдуже й негативне. Останнє найчастіше проявляється в ситуації необхідності діяти з примусу осіб, які мають владні повноваження (влада – «можливість впливати на задоволення життєво важливих потреб та інтересів»), що можуть бути неявними чи проявлятися відкрито. Задане учіння має таку структуру мотивування: влада вчителя над учнем; система заборон, що обмежують поведінку; послідовність конкретних цілей, які безперервно задаються; система оцінок (нагороди й покарання). К. Патяєва виділяє як допоміжні такі компоненти: додаткові обіцянки заборон і нагород (апеляція до влади третіх осіб), збудження інтересу до навчання (цікаві факти, завдання, форми роботи), що не завжди викорис-

товується.

У такого типу навчання є свої позитивні аспекти: досить стабільні академічні результати, поступове привчання дитини до цілеспрямованої дії й досягнення поставлених цілей, поступового формування досвіду постановки приватної мети всередині заданої глобальної, можливість перейти захопленість предметом від свого вчителя (якщо така є). Головним масовим результатом такого типу навчання є особистість, не навчена самостійно визначати напрямок своєї діяльності й не здатна брати на себе відповідальність за свої вчинки. Крім того, властивий такому типу навчання стан мотиваційного конфлікту призводить до зростання загального емоційного напруження й масової втрати інтересу до навчання [14, с. 30].

Стихійне (природне) вчення має такі мотиви дій: імпульсивні (викликані якимось стимулом) і дії, опосередковані свідомим бажанням. Приклад останніх – учення, викликане інтересом і природною допитливістю. Позитивним у цьому типі навчання є легкість комунікації, позитивний емоційний настрій. Однак такий тип учіння «не вчить долати труднощі й досягати поставлених цілей» і, як правило, показує гірший рівень академічної успішності (виняток – класи за інтересами, де відібрані діти, «інтерес яких уже якимось чином сформувався»).

У питанні мотивації шкільних занять початкового етапу в арсеналі викладача має бути багато різних засобів залучення мотивації стихійної (мотивації бажання), оскільки мотивація «заданого» вчення й так створюється самим відвідуван-

Таблиця 1

Пізнавально-інформаційні	Організаційно-технічні	Колективно-творчі	Вербально-перцептивні	Регулятивно-навіювальні
Опора на художньо-образне мислення	Ретельне планування занять, чітке уявлення мети на певному етапі розвитку та конкретних цілей поточного заняття	Використання елементів змагання, самоорганізації колективу (виконання кожним своєї ланки у репертуарі)	Використання педагогічного артистизму, емоційність викладення матеріалу	Формування позитивного ставлення до занять, створення атмосфери довіри, взаєморозуміння й співпраці
Створення ситуації новизни, інтересу до навчальної інформації	Використання ігрових технологій і нестандартних форм проведення уроків	Використання проблемних ситуацій, дискусій	Використання оптимального для конкретної групи учнів стилю педагогічної діяльності	Створення ситуації успіху, прийняття й схвалення значущими людьми; навіювання учневі впевненості у власних здібностях
Використання яскраво та доступно оформлених пізнавальних і дидактичних матеріалів	Використання позакласних форм роботи, підтримання контакту з батьками	Стимулювання творчої ініціативи учня в різних формах діяльності (складання музики, імпровізація, підбір на слух і т. д.)	Усвідомлене використання елементів впливу «другого плану»: жестів, міміки, ритму мовлення, інтонації й т. д.	Формування та розвитку навичок самовизначеного учіння
Надання та освоєння теоретичної музичної інформації в процесі практичної діяльності	Забезпечення зручності та відповідного рівня учнівського інструменту	Використання елементів ритміки освоєння ритмічних, понять, руху – звуковисотних і образних уявлень		Використання переважно позитивного підкріплення в процесі навчальної діяльності; пластичність оцінювання.

ням шкільних уроків. У домашній же роботі без формування мотивації самовизначення складно очікувати гарних результатів і високого рівня інтенсивності навчання в цілому.

Самовизначення – результат внутрішнього діалогу, у результаті якого людина самостійно визначає свою дію й установлює її межу. Цей феномен пов'язаний із мовним розвитком і вихованням дитини, що поступово вдосконалюється, проходячи шлях від повної залежності від зовнішніх стимулів, побудови діалогу з іншою людиною до виникнення внутрішнього діалогу, що дозволяє приймати рішення самостійно. Головним у феномені самовизначення є наявність у людини так званої «свобідної волі», феномена, що принципово відрізняє мотиваційну сферу людини від тварини: «усвідомлення людиною будь-якого спонукання (прагнення) виводить її з безпосередньої влади цього спонукання» [14, с. 293–294]. Людина має можливість усвідомити свої бажання й вибрати один із трьох варіантів дій: одразу задовольнити бажання; відкласти його задоволення на більш пізній термін або відмовитися від бажання, діючи відповідно до мети не близької, а більш далекої, але важливішої. Для людини здатність до самовизначення складається з уміння усвідомлювати свої почуття, бажання й спонукання; уміння приймати рішення в ситуації конфлікту мотивів; уміння формулювати свою позицію й відстоювати її; уміння діяти довільно й цілеспрямовано. Автор пропонує для формування самовизначення йти тим самим шляхом розвитку, який характерний і для інших вищих функцій: від «спільного визначення («акту самовизначення, розділеного з дорослим») до поступового формування самостійності в прийнятті усвідомленого рішення». Спільне прийняття рішень зберігається в тих питаннях, які перевищують можливості правильного розуміння дитиною ситуації, головною умовою при цьому виступає «осмисленість позиції дорослого й право дитини дійсно брати участь в ухваленні рішення» [14, с. 306–309].

**Висновки.** Таким чином, формування мотивації є одним із чинників інтенсифікації навчання гри на скрипці. Мотивація навчання початкового етапу гри на скрипці зростає за дотримання таких умов:

- наявність інтересу до інформації, яка лежить в основі пізнавальної активності (позитивне ставлення до музики), до людей, які організують процес навчання;
- формування та розвиток художньої свідомості учня (уяви, натхнення, інтуїції, емоційної культури, художнього смаку) як підґрунтя для його виконавського розвитку;
- розвиток музично-сенсорних здібностей у процесі різних видів музичної діяльності, створення можливостей для творчого самовираження;

- отримання позитивного досвіду виконавської діяльності, уникання тривожності й страху;
- задоволення потреби в соціальному визнанні, спрямованість на досягнення успіху;
- усвідомлення цінності музичної освіти, усвідомлення значимості навчання для себе й для інших;
- постійне самовдосконалення педагога в професійній діяльності.

Методи формування мотивації навчання скрипаля-початківця можна умовно поділити на такі групи: пізнавально-інформаційні, організаційно-технічні, колективно-творчі, вербально-перцептивні, регулятивно-навіювальні (табл. 1).

Перспективами подальших наукових розвідок має бути експериментальна перевірка дієвості описаних вище методів формування мотивації навчання і їх впливу на інтенсифікацію навчання скрипалів-початківців.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барна О. Мотивація навчання інформатики в учнів 7–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /; наук. керівник Н. Морзе; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 20 с.
2. Береза А. Формування мотивації на початковому етапі навчання гри на музичному інструменті. Молодь і ринок. 2010. № 5. С. 77–83. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2010\\_5\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_5_18).
3. Варій М. Загальна психологія: навчальний посібник. К.: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-book-113.html>.
4. Війчук Т., Роман Л. Шляхи формування навчальної мотивації учнів на уроках математики. Молодь і ринок. № 11 (94). Дорогобицький ДПУ, 2012. С. 90–93.
5. Волювач Е. Формирование мотивации обучения младших школьников в классе фортепиано: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2005. 174 с. Локальная сеть СОУНБ им. Белинского, зал ЭИ. Библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-motivatsii-obucheniya-mladshikh-shkolnikov-v-klasse-fortepiano#ixzz5Li4i9jsV>.
6. Гаврильчик Л. Навчання як процес міжособистісного спілкування: педагогіко-психологічні основи мотивації. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 9 (14). С. 15–20.
7. Гинзбург Г. Статті. Воспоминания. Материалы / Сост. М. Яковлев. М., Сов. композитор, 1984. 288 с.
8. Докучина Т. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2011. Вип. 8. С. 32–37. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_8\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_8_7).
9. Завалко К. Дитяча скрипка педагогіка: інноваційний підхід. Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2011. 324 с.

10. Занюк С. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. К.: Ника-центр. 2001. 352 с.
11. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 521 с.
12. Ильин Е. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
13. Леонтьев А. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 575 с.
14. Патяева Е. Мотивация учения: учение заданное, стихийное и самоопределяемое учение. Современная психология мотивации / под ред. Д. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 289–313.
15. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
16. Skinner Burrhus Frederic. The School of the Future. Recent Issues in the Analysis of Behavior, 1989.
17. Сузуки Ш. Возвращенные с любовью. Классический подход к воспитанию талантов. М.: Попурри, 2005. 192 с.

## АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

### PERFORMANCE ANALYSIS OF IMPLEMENTATION A TECHNOLOGY OF FORMATION THE MANAGERIAL CULTURE BY FUTURE MASTERS OF MANAGEMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

*Подано аналіз результатів експерименту з упровадження педагогічної технології формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту. Окреслено позитивні зміни, які відбулися в магістрантів відповідно до когнітивного, особистісно-творчого та технологічного критеріїв. Доведено ефективність форм освітнього процесу задля формування управлінської культури: оновлення змісту навчальних дисциплін, відкриття центрів компетентностей, проведення ділових ігор, семінарів, тренінгів та ін.*

**Ключові слова:** управлінська культура, майбутній магістр, менеджмент, педагогічна технологія, результати експерименту.

*Представлен анализ результатов эксперимента по внедрению педагогической технологии формирования управленческой культуры будущих магистров менеджмента. Определены положительные изменения, которые произошли у магистрантов в соответствии с когнитивным, личностно-творческим и технологическим критериями. Доказана эффективность форм обра-*

*зовательного процесса для формирования управленческой культуры: обновление содержания учебных дисциплин, открытие центров компетентностей, проведение деловых игр, семинаров, тренингов и др.*

**Ключевые слова:** управленческая культура, будущий магистр, менеджмент, педагогическая технология, результаты эксперимента.

*The analysis of results according to the experiment with the introduction of pedagogical technology of formation the managerial culture by future masters of management has been presented. Masters obtained positive changes in accordance with cognitive, personal and creative, and also technological criteria have been outlined. The effectiveness of the educational process for the formation of managerial culture has been proved: updating the contents of educational disciplines, opening competencies centers, conducting business games, seminars, trainings, etc.*

**Key words:** managerial culture, future master's degree, management, pedagogical technology, results of the experiment.

УДК 378.046-021.68:005.7]:005.336.5

**Головко С.О.,**

здобувач кафедри педагогіки і методики професійної та технічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

#### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сьогодення потребує магістрів із менеджменту, які здатні використовувати набуті знання, адаптуватися до нових потреб економічної галузі, активно діяти та швидко приймати рішення, мати особистісно-креативні якості, що визначають професійну готовність до відповідальної та ініціативної професійної діяльності. Отже, постає питання наукового розроблення та експериментальної перевірки механізмів, що сприяють формуванню управлінської культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Фундаментальним теоретико-методичним підґрунтям проблеми формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту є наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, в яких виокремлено наступні напрями розв'язання окресленого питання: теорія і практика професійного становлення майбутнього менеджера, економіста у вищих навчальних закладах (Т. Поясок, В. Стрельников, Т. Коваль, Т. Колбіна та ін.); дослідження проблем освітнього менеджменту (А. Губа, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, Т. Сорочан, М. Сметанський, Є. Хриков тощо); загальні основи розвитку професійно-педагогічної культури в освітньому процесі ЗВО (Н. Ничкало, В. Буряк, В. Гриньова,

І. Зязюн, В. Кремень, Л. Нечепоренко, І. Прокопенко, Г. Шевченко та ін.), зокрема управлінської культури (Г. Єльнікова, А. Грушева, Н. Протасова, О. Романовський тощо).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Разом із тим недостатньо дослідженою залишається проблема формування управлінської культури майбутніх магістрів менеджерів у процесі фахової підготовки.

**Метою статті** є аналіз ефективності упровадження педагогічної технології формування управлінської культури майбутніх менеджерів у практиці університетської освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У попередній нашій роботі [1] ми розкрили зміст, сутність і структуру педагогічної технології формування управлінської культури майбутніх магістрів менеджерів у процесі фахової підготовки. Наступним кроком дослідження стало впровадження розробленої нами технології в діяльність низки закладів вищої освіти (далі – ЗВО): Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ), Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро), Полтавський університет економіки і торгівлі (м. Полтава), Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ). Відповідно до завдань дослідження виділено вибіркочку сукупність у кількості 355 осіб, розподілену на два

складники: контрольна група (КГ) – 180 осіб та експериментальна група (ЕГ) – 175 осіб.

Розпочнемо аналіз результатів формувального експерименту.

У таблиці 1 застосовано позначення: КЕ – констатувальний експеримент, ФЕ – формувальний експеримент.

Насамперед зазначимо, що в процесі університетської підготовки значно зменшено кількість магістрантів, які відносимо до низького рівня за критеріями дослідження. У контрольній групі було 39,7%, стало 28,0%, в експериментальній – відповідно 38,5% і 16,8%. У процесі формувального експерименту збільшилася кількість магістрантів контрольної групи, яких ми відносимо до середнього рівня. Зафіксовано таку динаміку: середній рівень (було – 49,4%, стало – 63,4%), високий рівень (було – 10,9%, стало – 8,6%); для експериментальної – середній рівень (було – 55,2%, стало – 60,4%), високий рівень (було – 7,0%, стало – 24,5%).

Підтвердивши значущість змін в експериментальній групі порівняно з контрольною за допомогою критерію Пірсона, можемо перейти до аналізу результатів формувального експерименту.

Розглядаючи когнітивний критерій, зазначимо, що в експериментальній групі в 2,5 рази збільшено кількість магістрантів із високим рівнем показників (було – 11,0%, стало – 26,2%) і більше ніж у 2 рази зменшено їхню кількість із низьким рівнем (було – 38,5%, стало – 16,8%). У контрольній групі зміни також відбулися, але не такі помітні. Насамперед зазначимо, що переважна більшість магістрантів (63,4%) мають середній рівень показників (було 49,4%). Зменшено кількість магістрантів із низьким рівнем показників (було – 39,7%, стало – 28,0%), що, безсумнівно, є позитивною тенденцією. Водночас окреслимо негативні аспекти, серед них – зменшення кількості магістрантів із високим рівнем показників (було – 10,9%, стало – 8,6%).

Переважна більшість магістрантів із менеджменту добре розуміють специфіку сутності й особливостей інноваційного менеджменту, систем

управління, стратегічного менеджменту, управління персоналом. Вони знають основні принципи антикризового управління, а також вирішення проблем професійної діяльності. Магістранти здатні використовувати набуті знання в практичній професійній діяльності.

Магістранти дуже добре розуміють роль і значення різних напрямків управлінської діяльності (інформаційно-аналітичної, планувальної, регулюючої, організаційно-виконавчої, координуючої, контролююче-облікової, інноваційно-дослідницької, експертно-консультативної, представницької, професійного самовдосконалення), а також управлінських умінь. У них наявні концептуальні знання у сфері управлінської діяльності, що є основою для оригінального мислення, креативної, інноваційної діяльності.

Як свідчать результати експерименту, магістранти знають вимоги, що висуваються до роботи на посадах середнього та вищого рівнів управління в установах та організаціях. Магістранти вміють планувати власну управлінську діяльність, обирати раціональні методи виконання професійних дій. Майбутні менеджери вміють успішно аналізувати результати виконання власної управлінської діяльності.

Аналізуючи особистісно-творчий критерій, констатуємо схожі тенденції, що й у попередньому критерії. Так, майже в 4 рази збільшено кількість магістрантів експериментальної групи, які мають високий рівень показників (було – 7,2%, стало – 28,7%), а також у понад 3 рази зменшено кількість магістрантів із низьким рівнем показником критеріїв (було – 36,8%, стало – 11,8%). Зазначимо, що в контрольній групі позитивні зміни також відбулися, але вони не є статистично значущими: низький рівень: було – 37,2%, стало – 33,7%, високий рівень: було – 7,4%, стало – 12,9%.

Доведено, що майбутні магістри з менеджменту мають яскраво виражений інтерес до пізнання управлінської діяльності на підставі особистісних потреб. Вони добре розуміють значущість роботи на посадах середнього та вищого рівнів управ-

Таблиця 1

**Оцінка ефективності педагогічної технології формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту в межах формувального та констатувального експериментів**

№	Критерій	Групи	Рівні розвитку, %					
			Низький		Середній		Високий	
			КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
1	Когнітивний	КГ	39,7	28,0	49,4	63,4	10,9	8,6
		ЕГ	38,5	16,8	50,5	57,0	11,0	26,2
2	Особистісно-творчий	КГ	37,2	33,7	55,4	53,4	7,4	12,9
		ЕГ	36,8	11,8	56,0	59,5	7,2	28,7
3	Технологічний	КГ	37,7	23,3	55,2	65,2	7,1	11,5
		ЕГ	37,8	15,1	55,2	60,4	7,0	24,5
Загальний рівень		КГ	38,2	28,4	53,3	60,6	8,5	11,0
		ЕГ	37,5	14,5	53,9	59,2	8,6	26,3



ління в установах та організаціях, знають специфіку, норми й правила зазначеної діяльності. Вони повністю задоволені майбутньою професійною діяльністю, прагнуть досягти в ній вагомих результатів, успіхів, розуміють цінності управлінської культури.

Магістранти самостійні у виборі професійних завдань, наполегливі в подоланні труднощів при роботі з ними, надають допомогу іншим, здатні узгоджувати свої дії в процесі роботи з іншими людьми. Вони активні в самоствердженні, саморозвитку, мають адекватну професійну самооцінку, потребу в постійному самовдосконаленні, мають особистісний смисл в умовах управлінської діяльності.

Майбутні менеджери добре усвідомлюють власний емоційний стан, мають самоповагу і впевненість. Вони вміють успішно долати труднощі, стійкі до стресів. У них загальний оптимістичний настрій, ініціативність, налаштованість на позитивний результат.

Переважає більшість магістрантів має індивідуальний стиль управління як характеристику творчого потенціалу особистості, що дозволяє руйнувати сталі стереотипи з метою створення нового та неординарного. Майбутні магістри добре розуміють творчий характер управлінської діяльності, сприяють інноваціям, вміють оригінально розв'язувати професійні завдання. У них наявний творчий потенціал, творче професійне мислення та вміння, сформовані індивідуальні особистісні якості менеджера, що визначають успішність професійної діяльності. Вони прагнуть творчо застосовувати в управлінській діяльності прогресивні надбання інших країн. Зазначимо також, що магістранти вміють вироблювати нові ідеї, застосовують творчий підхід до їх реалізації, вони здатні до інноваційної діяльності, оригінальних рішень організаційних та управлінських проблем.

Останній критерій – технологічний. Для магістрантів контрольної та експериментальної груп характерна позитивна динаміка показників. Констатуємо статистично достовірне збільшення кількості магістрантів експериментальної групи, які оцінені за високим рівнем показників (було – 7,0%, стало – 24,5%), зменшення – за низьким рівнем (було – 37,8%, стало – 15,1%), а також статистично

недостовірне збільшення кількості магістрантів контрольної групи, які оцінені за високим рівнем показником (було –7,1%, стало – 11,5%), зменшення – за низьким рівнем (було – 37,7%, стало –23,3%).

Нами встановлено, що майбутні менеджери мають сформовані спеціальні вміння щодо роботи на управлінських посадах. Вони розуміють практичне значення технологій менеджменту, його зміст, властивості та характеристики. Респонденти володіють методами ефективного управління, збору та обробки інформації, розробки та впровадження систем контролю, принципів управління персоналом. Магістранти добре володіють технологією управління та вирішення конфліктних ситуацій.

Респонденти вміють оперувати засобами, методами й формами управлінської діяльності, прогнозувати її результати. У них є здатність аналізувати, оцінювати повноту та достовірність інформації у процесі професійної діяльності, вони можуть за необхідності доповнювати й синтезувати відсутню інформацію.

Майбутні менеджери можуть проявляти ініціативу та здійснювати лідерські функції в колективі задля досягнення спільної мети. Вони здатні управляти проектами, організовувати командну роботу, ставити цілі, приймати рішення. Встановлено, що майбутні менеджери можуть успішно оцінювати та забезпечувати ефективність колективної роботи, мають здатність управляти стратегічним розвитком команди в процесі професійної діяльності.

Магістранти самостійні у виборі професійних завдань, наполегливі в подоланні труднощів для їх вирішення. Вони активні в самовдосконаленні (бажання бути не гірше за інших, прагнення до лідерства, саморозвитку), можуть співвідносити результати діяльності з її метою, контролювати власну роботу. Мають внутрішню потребу виконувати роботу якісно.

Як і в межах констатувального експерименту для нас важливо було оцінити ті форми формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту, які є найбільш ефективними під час реалізації наших дослідницьких пошуків. Для цього ми здійснили опитування експертів – науково-педагогічних працівників ЗВО, що здійсню-

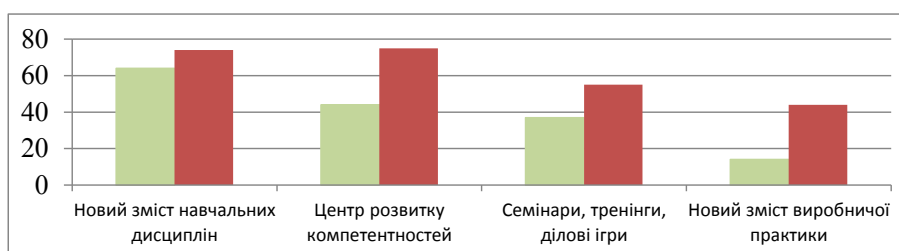


Рис. 1. Розподіл думок респондентів щодо ефективності форм формування управлінської культури

ють підготовку магістрів із менеджменту (рис. 1). Зазначимо, що виділені форми ми намагалися реалізувати засобами контекстного, практико-зорієнтованого навчання, а також навчання, що засновано на дослідженнях.

На рис. 1. кожний лівий стовпець символізує данні по констатувальному експерименту, правий – формувальному.

Зазначимо, що в процесі дослідження ми намагалися підсилювати практичну орієнтованість і креативність магістрантів. Для цього здійснювали комбінації лекцій, практичних занять, самостійної навчальної і дослідницької роботи з використанням елементів дистанційного навчання, ініціативного самонавчання, розв'язування прикладних (ситуаційних) задач, виконання проектів, переддипломної практики, підготовки і захисту кваліфікаційної магістерської роботи тощо.

Як представлено на рис. 1, 74% респондентів виділяють таку форму – оновлення змісту низки фахових дисциплін (було – 64%). Варто підкреслити, що ця форма є однією з найпопулярніших й найважливіших у сучасних педагогічних дослідженнях, адже зміст навчальних дисциплін, зокрема й освітньо-професійних програм взагалі, є тим орієнтиром, що спонукає молодь обирати майбутній фах і ЗВО. Приємно, що майже три чверті опитаних респондентів повністю підтримують наші ідеї щодо оновлення змісту низки навчальних дисциплін: «Технологія прийняття управлінських рішень», «Фінансовий менеджмент», «Інформаційні системи й технології в управлінні організацією» та ін. Саме ці дисципліни стали для нас базовими під час розроблення та впровадження авторської педагогічної технології.

Як свідчать результати експерименту, ще більшу підтримку (75% опитаних) отримала інноваційна ідея щодо відкриття на базі університеті Центру розвитку компетентностей з реінжинірингу бізнес-процесів (було – 44%). Ми маємо глибоке переконання, що процес професійної підготовки майбутніх менеджерів повинен мати практико-орієнтований характер та реалізовуватися через поєднання традиційних (аудиторні заняття, практика) та інноваційних форм – центрів розвитку компетентностей як університетських осередків, що забезпечують умови для практичної підготовки магістрантів, що є запорукою формування конкурентоспроможного випускника ЗВО. Враховуючи, що діяльність магістрантів у центрі спрямована на отримання реальних вмінь і практичних навичок із формуванням спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, необхідних для майбутніх економістів, така робота знайшла підтримку як з боку науково-педагогічних працівників, так й серед магістрантів.

Традиційно важливе місце в процесі професійної підготовки відводиться наступним формам –

тренінгам, семінарам, діловим іграм. Значущість такої форми визначають 55% респондентів (було – 37%). На нашу думку, сильна позитивна динаміка викликана тим, що реалізація зазначених форм відбувалася в контексті науково-дослідної роботи магістрантів.

На наш погляд, доцільним є створення організаційних і методичних умов для усвідомлення магістрантами з менеджменту цінності науково-дослідної роботи задля формування управлінської культури. Для цього в дослідженні зроблено наголос і реалізовано низку заходів, спрямованих на максимальне залучення молодих дослідників до наукових осередків, наукового життя університету. Досягнення зазначеної мети відбувалося через активізацію участі магістрантів у заходах наукової конкуренції (конференціях, семінарах, виставках, круглих столах, лекціях, дебатах, інтелектуальних іграх, зустрічах із відомими науковцями, презентаціях наукових проектів, конкурсах, олімпіадах тощо), а також через апробацію результатів досліджень у наукових виданнях тощо.

#### **Висновки.**

1. У результаті педагогічного експерименту більшість респондентів експериментальної групи дістали високого та середнього розвитку показників критеріїв. Так, більшість магістрантів із менеджменту добре розуміють специфіку сутності й особливостей інноваційного менеджменту, систем управління, стратегічного менеджменту, управління персоналом. Вони знають основні принципи антикризового управління, а також вирішення проблем професійної діяльності. Майбутні магістри добре розуміють творчий характер управлінської діяльності, сприяють інноваціям, вміють оригінально розв'язувати професійні завдання. Установлено, що майбутні менеджери мають сформовані спеціальні вміння щодо роботи на управлінських посадах. Вони розуміють практичне значення технологій менеджменту, його зміст, властивості та характеристики.

2. Статистичний аналіз засвідчив, що контрольна та експериментальна групи за своїми показниками достовірно відрізняються; зміни, які зафіксовано в експериментальній групі наприкінці формувального експерименту, є статистично значущими порівняно з його констатувальним етапом. Ці факти є дієвим підтвердженням того, що процес формування управлінської культури магістрантів за умови його організації як технологія є ефективним.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Головка С.О. Технологія формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту в процесі фахової підготовки. *East European Scientific Journal*. 2018. № 8. С. 10–15.

## ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

### FEATURES OF CREATION OF PROFESSIONAL-CREATIVE EDUCATIONAL INNOVATIVE ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

УДК 378.1: 001.895

**Горбань С.І.,**

канд. пед. наук,  
завідувач

Іконописної школи імені преподобного  
Порфирія Кавсокалівіта  
Полтавської місіонерської  
духовної семінарії

*Обґрунтовується створення професійно і творчо орієнтованого інноваційного середовища у вищому закладі освіти. Охарактеризовано особливості професійно-творчого інноваційного освітнього середовища та значимість готовності педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання.*

**Ключові слова:** професійно-творче навчальне середовище, вищий заклад освіти, інноваційна освіта.

*Обосновано создание профессионально и креативно ориентированной инновационной среды в высшем учебном заведении. Дана характеристика особенностей профессионально-творческой инновационной*

*учебной среды и значимость готовности педагогов к внедрению инновационных технологий обучения.*

**Ключевые слова:** профессионально-творческая учебная среда, высшее учебное заведение, инновационное образование.

*The article substantiates the creation of a professionally and creatively oriented innovation environment in a higher education institution and describes the peculiarities of the professional-creative innovation educational environment and the importance of teachers' readiness to implement innovative teaching technologies.*

**Key words:** professional and creative learning environment, higher education institution, innovative education.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Серед чинників, які впливають на ефективність процесу застосування сучасних освітніх технологій, до яких відносяться й інноваційні технології навчання, науковці називають: стан соціально-психологічного клімату в студентському колективі, соціальна важливість професії; рівень професіоналізму педагогічного колективу навчального закладу; наявність науково обґрунтованого, професійно спрямованого плану навчально-виховної роботи; індивідуальні здібності студентів; здатність викладачів до ефективного впровадження сучасних освітніх технологій; дидактична орієнтація на вироблення позитивного мотивованого ставлення студентів до нового [1].

Всі суб'єкти навчально-виховного процесу занурені в навколишнє середовище і відчувають сильний вплив не тільки вже сформованих традицій, а й нових взаємин, обставин, проблем і протиріч, пов'язаних з необоротними процесами в суспільстві [2; 6; 12; 22]. З огляду на сказане виникає необхідність створення в навчальному закладі такого середовища, яке було б професійно та креативно орієнтованим, сприяло формуванню, розвитку та вдосконаленню особистості майбутнього фахівця.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багато відомих учених і педагогів (С. Шацький, А. Макаренко, Л. Виготський, П. Гусєва, А. Карпов, Г. Чередніченко та ін.) відзначали, що на виховання учнів істотно впливає середовище, яке їх оточує. Творче середовище, на думку Т. Амабайл, повинно забезпечувати: час та ресурси; розвиток компетентності; конструктивність зворотного зв'язку, що фокусується на певній роботі чи завданні; заохочення атмосфери експериментування; впровадження змішаних стилів роботи для

групової взаємодії; підтримку внутрішньої мотивації, а не контролю поведінки [17].

Удосконалення традиційного педагогічного процесу, зокрема його модернізація, передбачає диверсифікацію навчальних технологій, що дозволяє активізувати, підвищити ефективність та результативність професійної підготовки [21]. У цьому контексті інноваційну навчальну технологію та сучасні методи викладання, на думку Ю. Бистрової, слід розглядати як загальнодидактичний процес, що полягає у використанні сукупності оригінальних способів і прийомів спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на досягнення мети навчання, розвитку особистості та креативно-фахового здобуття знань і компетенцій відповідно до завдань підготовки професіоналів нового часу [3].

Навчальне середовище, як зазначає О. Карпов, не тільки фізичне оточення – це більшою мірою особливий психічний континуум, наділений стимулюючою до творчості атмосферою, що включає систему емотивних чинників. Середовище містить культурні традиції та соціальні взаємозв'язки, способи комунікації та інструменти діяльності, пізнавальні практики та їхні конфігурації [12].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Розвиток та вдосконалення особистості майбутнього фахівця творчої спеціальності потребує створення професійно-творчого інноваційного навчального середовища у вищому закладі освіти та готовності викладачів до реалізації інноваційних технологій навчання. Разом ці взаємопов'язані процеси сприяють ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців творчих спеціальностей та максимально наближають навчальну діяльність до професійної.

**Мета статті** – обґрунтувати створення професійно і творчо орієнтованого інноваційного середовища у вищому закладі освіти; охарактеризувати особливості професійно-творчого інноваційного освітнього середовища та значимість готовності педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з визначеннями, запропонованими В. Биковим та В. Кременем, навчальне середовище – це штучно і цілеспрямовано побудований у навчальному закладі оточуючий учня простір (що не включає самого учня), в якому здійснюється навчально-виховний процес і створені необхідні й достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання і виховання [18].

Ключовим поняттям інноваційної освіти є поняття «професіоналізм», під яким розуміють: певний рівень майстерності розв'язання професійних завдань; творчість, пошук ефективних рішень; високий інтелектуально-особистісний рівень розвитку; наявність ключових кваліфікацій і компетенцій [11]. Реалізація інноваційного навчання у вищій школі неможлива без упровадження в процес професійної підготовки інноваційних технологій.

Завдання викладача – створити умови, за яких майбутні фахівці самостійно й охоче діють для досягнення поставлених цілей, здобувають необхідні знання з різних джерел, паралельно розвиваючи дослідницьку та комунікативну компетентність. Навчання в закладі вищої освіти є періодом професійного самовизначення та становлення студентів через розвиток їхньої готовності до виконання сучасних професійних завдань. Виявлення можливостей інноваційних технологій навчання та нових способів упровадження їх у навчальний процес дозволяє здійснювати комплексне оновлення процесу професійної підготовки.

Погоджуючись з думкою М. Козяр [15], вважаємо, що інноваційний підхід в освіті визначається через здатність проектувати і моделювати необхідний у вищій школі навчальний процес із використанням різних освітніх технологій. Інноваційне навчання найчастіше протиставляється підтримуючому, традиційному навчанню. Але, на думку сучасних дослідників, традиції та інновації можуть взаємодіяти без конфлікту, у формі симбіозу або синтезу. «Традиції можуть виступати не гальмом, а основою, фільтром, трампліном новацій. Ціннісні та технологічні якості традиції, переходячи в інновації, зберігають важливу для культури спадкоємність» [13, с. 29]. Усі елементи традиційного навчання мають місце в інноваційному, питання полягає лише у визначенні співвідношення репродуктивного і продуктивного, діяльнісного і творчого.

Отже, інноваційний підхід у професійній підготовці студентів визначається через здатність викладача проектувати і моделювати навчальний

процес з використанням різних навчальних технологій; завдання викладача полягає у виборі оптимальних форм, методів та засобів навчання, що будуть відповідати визначеній педагогічній меті та завданням. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця з використанням інноваційних технологій передбачає створення у вищому навчальному закладі професійно-творчого інноваційного середовища, яке б:

- формувало мотиви розвитку необхідних знань та умінь майбутнього фахівця, сприяло максимальному розвитку закладеного в конкретній особистості творчого потенціалу, стимулювало потребу в самопізнанні, творчому саморозвитку, формувало об'єктивну самооцінку;

- реалізувало творчу співпрацю викладача (майстра) та студентів, в якій першому відведена роль ідеалу у творчій діяльності [22]; взаємодію студентів у невеликих групах, що об'єднуються для розв'язання загального завдання і спільними зусиллями досягають результату;

- сприяло професійній підготовці шляхом упровадження інноваційних форм (проблемна лекція, лекція з паузою, лекція-екскурсія, семінар-дискусія, семінар-дослідження, вебінари, майстер-класи, навчальні екскурсії тощо) і методів навчання (програмоване навчання, кейс-метод, метод проєктів, метод портфоліо та ін.);

- забезпечувало взаємозв'язок різних форм навчання: аудиторних та позааудиторних (екскурсій, навчальних практик, творчих експедицій, робіт в архівах та творчих майстернях і т.п.).

Серед чинників ефективного застосування інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців науковці називають здатність та готовність викладачів до їх ефективного впровадження, рівень професіоналізму викладачів, усвідомлення ними практичного значення різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні [19].

Важливою умовою створення професійно-творчого навчального інноваційного середовища у вищому закладі освіти є готовність викладачів до реалізації інноваційних технологій навчання. Серед таких технологій для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців найбільш доцільно використовувати як інновації-модернізації (технології програмованого навчання), так й інновації-трансформації (технології проблемного, ситуаційного навчання, проєктні, інформаційно-комунікаційні технології, технологію портфоліо) [14].

Кожна з означених технологій має свої особливості щодо мети та змісту навчання (змістова частина), методів, форм та засобів реалізації (процесуальна частина), тому їх упровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців потребує переосмислення ролі й функцій викладача.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це «особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії» [8, с. 277].

Отже, ефективність упровадження інноваційних технологій навчання значною мірою залежить від того, як і яким чином взаємодіють усі учасники процесу навчання, від професіоналізму викладача, його інноваційного потенціалу.

Погоджуючись із думкою І. Дичківської [8], Л. Козак [15], вважаємо, що ключовим моментом реалізації інноваційних технологій навчання під час підготовки майбутніх фахівців є переорієнтація діяльності викладача з інформаційної, коли він є транслятором знань, організатором навчально-пізнавальної діяльності студентів, на продуктивну: ініціює творчий пошук майбутніх художників; усвідомлює практичну значущість різних педагогічних інновацій; здатний проектувати і моделювати навчальний процес із використанням різних навчальних технологій, знаходячи баланс між класичними (традиційними) та інноваційними підходами, знаходячи оптимальні форми, методи та засоби навчання, що будуть відповідати встановленій педагогічній меті та завданням.

Інноваційна педагогічна діяльність викладача вищої школи «відповідає структурі педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаторський, комунікативний. Відповідно до цих компонентів викладач вищого навчального закладу має оволодіти відповідними вміннями: гностичними (отримувати нові знання з різних джерел; аналізувати педагогічні ситуації, здійснювати пошукову, евристичну діяльність); проєктувальними (здійснювати перспективне планування; передбачати можливі результати розв'язання системи педагогічних завдань; проєктувати зміст навчального курсу, власну педагогічну діяльність, навчальний процес); конструктивними (відбирати та структурувати інформацію, вибирати форми організації, методи й засоби навчання, здійснювати контроль за навчальною діяльністю студентів); організаторськими (організувати аудиторну та самостійну роботу студентів з урахуванням усіх чинників, керувати психо-емоційним станом студентів на навчальних заняттях, діагностувати пізнавальні можливості й результати пізнання, здійснювати корекцію навчальної діяльності на основі реалізації принципу індивідуалізації); комунікативними (будувати взаємодію, відносини між викладачами та студентами для ефективної організації навчального процесу та досягнення позитивних результатів, установлювати доброзичливі стосунки, мотивувати учасників педагогічного про-

цесу до майбутньої професійної діяльності тощо)» [20, с. 194–195].

Як зазначає І. Дичківська, «показниками, які характеризують готовність викладача до впровадження педагогічних інновацій, є такі: усвідомлення ним потреби використання педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології, знання інноваційних методик; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій» [8, с. 280].

Інноваційний потенціал викладача характеризується здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проєктувати і моделювати свої ідеї на практиці; низкою особистісних характеристик: високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизною, оригінальністю проведення занять, дослідницькою спрямованістю, високою результативністю [9].

**Висновки.** Отже, погоджуючись з думкою В. Делії [7], П. Єфімова [10], О. Карпова [12], під професійно-творчим інноваційним навчальним середовищем розуміємо духовно та професійно зорієнтовану педагогічну систему, яка через поєднання елементів традиційного й інноваційного навчання сприяє формуванню, розвитку та вдосконаленню особистості студентів, максимально наближає навчальну діяльність до професійної, формує суб'єктну позицію майбутнього фахівця.

Спираючись на доробки вчених [4; 5; 8; 15; 19], під готовністю викладача до реалізації інноваційних технологій навчання розуміємо особливий особистісний стан, який передбачає наявність у викладача мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій, зацікавленість в їх використанні, обізнаність викладача із сутністю інноваційних педагогічних технологій, володіння технологічним інструментарієм і можливість його використання в практичній діяльності.

Таким чином, створення професійно-творчого навчального інноваційного середовища у вищому закладі освіти та готовність викладачів до реалізації інноваційних технологій навчання мають забезпечити ефективне формування професійної компетентності майбутніх фахівців творчих спеціальностей.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. Казань: Казанский университет, 1988. 238 с.

2. Белоусов М.Р. Педагогические основы профессионального образования в области традиционного искусства Палеха: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08; науч. руководитель В.Ф. Максимович; Ин-т художественного образования. Москва, 2007. 20 с.
3. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. Право та інноваційне суспільство. 2015. № 1 (4). С. 27–33.
4. Білик В.В. Формування проектувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; науч. керівник В.І. Шахов; Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2015. 217 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя; авт. кол. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2004. 384 с.
6. Гусева П.В. Формирование мастерства будущих художников палехской иконописи в высшей профессиональной школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08; науч. руководитель В.Ф. Максимович; Высшая школа народных искусств. Санкт-Петербург, 2012. 183 с.
7. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08; Рос. гос. социал. ун-т. Москва, 2007. 46 с.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. Серія «Альма-матер». 352 с.
9. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: зб. наук.-метод. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.
10. Ефимов П.П. Сущность инновационной образовательной среды вуза. Молодой ученый. 2014. № 7 (66). С. 502–506.
11. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 2004. 492 с.
12. Карпов А.О. Современный университет: среда, партнерства, инновации. URL: <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/42387064> (дата звернення: 14.06.2015).
13. Канунникова Т.А. Взаимосвязь инновационных процессов в искусстве и художественной педагогике. Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф., (г. Челябинск, 20–23 декабря 2013 г.); ООО «Молодой ученый». Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 28–31.
14. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. Москва: Наука, 1997. 223 с.
15. Козак Л.В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. Освітологічний дискурс. 2014. № 1 (5). С. 95–106.
16. Козяр М.М. Інноваційні технології навчання в діяльності ВНЗ. Проблеми та перспективи формування нац. гуманітар.-техн. еліти: зб. наук. пр. Харків: НТУ «ХПІ», 2014. Вип. 38/39. С. 142–151.
17. Креативное мышление в бизнесе / Амабайл Тереза М., Друкер Питер Ф., У Чан Ким и др.; пер. с англ. Н. Скворцовой; ред. Р. Пискотина. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. Серия «Классика Harvard Business Review». 227 с.
18. Кремень В.Г. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2013. № 3. С. 3–16.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Высшая школа, 1989. 167 с.
20. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб.; ред. І.А. Зязюн. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
21. Саух П.Ю. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 443 с.
22. Чередніченко Г.А. Створення творчого навчально-виховного середовища у вищих навчальних закладах. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Ялта, 22–23 верес. 2009 р.): зб. ст.; РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта: РВВ КГУ, 2009. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?) (дата доступу: 24.09.2015).

## ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ МОБІЛЬНОГО ФАХІВЦЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

### PROFESSIONAL APPROACH AS A GUARANTEE OF FORMATION MOBILITY SPECIALIST EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*У статті розкрито сутність поняття «професіографія», розглянуто особливості застосування професіографічного підходу у системі підготовки майбутніх педагогів. Розглянуто проблему формування конкурентоспроможного педагога крізь призму системного характеру. Окреслено особливості створення моделі формування мобільного педагога, навколо якого розгортаються соціальні і технологічні процеси, апробуються методики професіографічних вимірювань, аналізуються нові професійні задачі. Автори статті особливо цінним вважають аналіз нових професій, серед яких є цікаві і перспективні пропозиції як для вчителів закладів загальної середньої освіти, так і для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з особливим акцентом на формування у них здоров'язбережувальної компетентності. Визначено перспективи подальших розвідок.*

**Ключові слова:** мобільність, професіографічний підхід, професіограма, фахівець, здоров'язбережувальна компетентність.

*ные задачи. Авторы статьи особо ценным считают анализ новых профессий, среди которых есть интересные и перспективные предложения как для учителей учреждений общего среднего образования, так и для будущих воспитателей учреждений дошкольного образования с особым акцентом на формирование у них здоровьесберегающих компетентностей. Определены перспективы дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** мобильность, професіографіческий подход, професіограмма, специалист, здоровьесберегающая компетентность.

*The article reveals the essence of the notion of "professionalism", examines the peculiarities of the application of the professional approach in the system of preparation of future teachers. The problem of formation of a competitive teacher through a systemic nature prism is considered. The peculiarities of creating a model of the formation of a mobile pedagogue around which social and technological processes are deployed, methods of professional-physical measurements are tested, new professional problems are analyzed. The authors of the article consider the analysis of new professions to be especially valuable, among which there are interesting and perspective proposals both for teachers of institutions of general secondary education and for future educators of pre-school establishments with a special emphasis on the formation of their healthy preservation qualities. Prospects for further exploration are determined.*

**Key words:** mobility, professional approach, professionalism, specialist, health-saving competency.

УДК 378.147:316.444.5 (045) (477)

**Денисенко Н.Г.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації  
Академії рекреаційних технологій і права

**Тараджук Д.О.**,  
аспірант  
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,  
викладач  
Луцького педагогічного коледжу

*В статье раскрыта сущность понятия «профессиография», рассмотрены особенности применения профессиографического подхода в системе подготовки будущих педагогов. Рассмотрена проблема формирования конкурентоспособного педагога сквозь призму системного характера. Определены особенности создания модели формирования мобильного педагога, вокруг которого разворачиваются социальные и технологические процессы, апробируются методики профессиографических измерений, анализируются новые профессиональ-*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Політичні події сьогодення та реальна педагогічна дійсність суттєво позначилися і на системі вищої педагогічної освіти. Ці перетворення стосуються й оновлення змісту вищої педагогічної освіти, підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців для сучасних освітніх закладів. Саме тому освітня політика сучасної України базується на принципах мобільності, демократизації та гуманізму, орієнтована на досягнення сучасного світового рівня.

Водночас Департамент вищої освіти України визнав недоліки нинішньої системи підготовки майбутніх педагогічних кадрів: «відсутність гнучкості в системі підготовки студентів ВПНЗ; недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці; низька мобільність студентів щодо зміни напрямків педагогічної та професійно зорієнтованої діяльності; обмежена можливість вибору студентом нових сучасних професій, які виникають із появою нових видів спорту. Тільки сьогодні до реєстру визнаних видів спорту в Укра-

їні внесені нові види: кунг-фу, карате WKF, флорбол, косіки карате, карате WKC, фрісбі, корфбол, нетбол, ракетбол, роллер-спорт і сквош. Як бачимо, складність вирішення вказаних завдань зумовлена рядом факторів, серед яких – низький рівень професійної мобільності. Першорядним показником цивілізованості нинішнього суспільства та цінним еталоном дійової практики всіх його сфер є людина, її життя і здоров'я, які визначаються як найвищі цінності. Тому постає необхідність проведення аналізу професіографічного підходу у системі підготовки майбутніх педагогічних кадрів і його імовірної ефективності в плані задекларованого дослідження.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування конкурентоспроможного педагога має системний характер. Спроби системного розв'язання проблем вищої педагогічної освіти здійснюються на основі різних концепцій і підходів, серед яких особливе місце займає професіографічний. Аналіз наукових, педагогічних і методичних публікацій свідчить, що недостатньо

дослідженою залишається проблема створення професіограми саме для студентів ВПНЗ до організації здорової життєдіяльності.

Проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності студентів ВПНЗ засобами фізичного виховання присвячене дослідження Д. Вороніна [5, с. 222]. Автором уточнено сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність», теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію формування здоров'язбережувальної компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання. Автор наголошує на важливості застосування професіографічного підходу у системі підготовки студентів ВПНЗ.

У літературі під професіографією розуміють науку, предметом вивчення якої є професії та їх класифікація за різними категоріями (технічні, економічні, педагогічні, медичні, психологічні). Кожна професія ставить різні вимоги до фізичних, психофізіологічних і психологічних властивостей людини, і це пояснюється значимістю ситуації вибору професії, яка в сучасному суспільстві різко ускладнилася. Професіографічне вивчення педагогічної діяльності почало відроджуватися у 70–80-ті рр. ХХ ст. (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Р. Маттельман, А. Щербakov, В. Сластенін та ін.). У наш час професіографічний підхід використовували дослідники Л. Сущенко, Р. Карпюк, Н. Белікава, А. Цьось та ін.

Сучасні підходи до організації вищої педагогічної освіти набувають прагматичності. Багато майбутніх педагогів бажають не стільки здобути загальні знання, скільки засвоїти програми, що дають змогу швидко адаптуватися до вимог ринку праці. По-перше, безперечним доказом є розширення діапазону вибору професій. Так, наприклад у Франції в 1868 р. налічувалася 101 професія, а через 100 років їх стало майже у 275 разів більше. У Великій Британії в 1841 р. нараховувалася 431 професія, а на початок 90-х рр. нашого століття їх було вже понад 30 тис. Українські спеціалісти налічують сьогодні більш як 40 тис. професій. Ця кількість швидко змінюється. Вважається, що протягом 10 років зникає близько 5 000 професій і майже стільки ж виникає нових.

По-друге, зазнають змін характер і зміст праці у межах як нових, так і старих професій. Це пояснюється тим, що зі зміною економіки змінюються пріоритетні сфери діяльності, виникає потреба в нових фахівцях. Частина нових професій прийшла до нас із Заходу (наприклад, мерчендайзер, супервайзер, копірайтер, девелопе та ін.), не маючи аналогів, а частина – це дещо видозмінені старі професії. Назви нових професій вважали за краще не перекладати українською мовою, зробивши «кальку» з англійської.

По-третє, ускладнюється структура особистості, мотиви вибору професії, потреби і запити людини, яка вступає у самостійне нове життя.

Зауважуємо, що відома дослідницька компанія Sparks & Honey щороку формує ТОП-20 професій майбутнього (Business Insider), серед яких є цікаві і перспективні пропозиції для здоров'язбережувальної галузі. Водночас зазначаємо, що у рейтингах, складених дослідницькою компанією Sparks & Honey, постійно щось змінюється. Зокрема, починають дослідники з невтішної новини – 60% професій, які будуть необхідні через 10 років, ще не вигадали. Друга шокуюча новина – ще 10 років тому кар'єра була «лінійною»: людина обирала конкретний професійний напрямок і заданим маршрутом проходила усі сходинки. Тепер усе змінилося: лінійна робота і довготривалі контракти не в тренді. На думку експертів, це більше не відповідає динаміці ринку праці, який не обіцяє такої ж «лінійності». Цінується не відданість професії, а мобільна здатність педагога навчатися та кардинально змінювати сферу діяльності.

Отже, можна визначити незаперечним факт про різноманітність педагогічних видів діяльності «майбутнього», пов'язаних з оздоровленням дітей різного віку і статі.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на здобутки науковців, питання професіографічного підходу як запоруки формування мобільного фахівця закладів освіти залишається поза увагою.

**Мета статті.** Відзначити важливість професіографічного підходу та визначити його перспективність у системі формування професійної мобільності майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Доцільно зазначити, що в атмосфері дефіциту професійної компетентності виникає проблема неефективної роботи майбутніх педагогів. Тому постає цілком логічне питання формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх педагогічних працівників. І. Анохіна розглядає це питання як «готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням і збереженням здоров'я – як свого, так і оточення», що є, на думку автора, дуже проблематичним [1, с. 25]. Вихід із непростой ситуації пропонує дослідниця Дебора Якобс. Не потрібно боятися зростання рівня безробіття чи шукати формулу структури ринку майбутнього – необхідно проявляти мобільність і самому творити собі робоче місце. Цікавою є наукова позиція Дебори про те, що кожен із нас є «споживачем товарів і послуг». Тому професійна стратегія майбутнього – «самому зробити із себе цінність, трансформувати свої навички в товар» і мати професію, яка нікуди не подінеться, бо «ти сам створив попит на неї». Заслужує уваги те, що психологічна складова частина (психологічні реакції



людини на стрімкі та радикальні зміни у професії) перегукуються із методологією сучасної професіографії. Могутнім генерувальним чинником може стати професіографічний підхід (професіографічна модель мобільного фахівця майбутнього). Вивчаючи досвід Дебори Якобс, можна зробити висновок, що формування професіограм майбутнього буде під силу представникам нових професій – таких як «футурошокери», «транзитори», «кспансіоністи», «максимайзери», «оптимізатори», «інфлекціоністи», «backlasher'и», «контекстуалісти», «фахівці з етики» та ін.

Незважаючи на появу нових видів професійної діяльності, процеси глобалізації принесли, як стверджує Дж. Райт, ідеологічний проект «вільного ринку» й у сферу оздоровлення, у який пірнули, як зауважує О.І. Ордановська, вчені-педагоги, психологи, вчителі-практики, вихователі ЗДО, методисти, менеджери освіти [10, с. 22]. Пошук шляхів розв'язання проблеми спонукав дослідників до активного вивчення прогресивної теорії з підготовки нової плеяди майбутніх педагогічних кадрів. З цього приводу Є. Імас, Ю. Мічуда зазначають, що «останнім часом з'являється нова система послуг – послуг професійного спорту, яка базується на використанні економічних ресурсів для задоволення потреб людей засобами того чи іншого виду спорту» [6, с. 30].

Великий вклад у розвиток такої теорії вніс Л.С. Фролова. У зв'язку з цим на сторінках навчально-методичного посібника «Вступ до спеціальності «Фізичне виховання» (2014) вченою детально проаналізовано основні тенденції глобалізаційних процесів, що відбуваються. Науковиця вважає, що на своєму шляху до глобалізації майбутній учитель фізичної культури (тренер або інструктор) також стикається з певними труднощами та протиріччями: «між бажанням держави зберегти провідну роль у життєзабезпеченні сфери та її обмеженими ресурсними можливостями; між активним розвитком приватного сектору і мобільною готовністю суспільства забезпечити його цивілізоване функціонування; між появою нових видів спорту (професій) і неготовністю їх впровадження та ін.». Звідси випливає, що на основі суб'єктивного сприйняття сьогодення виникають питання у підготовці такого фахівця, який, проявивши особистісну мобільність, швидко адаптується до особливостей як нових видів спорту, так і нових професій.

Визначаємо, що логікою формування професійної мобільності майбутніх педагогів може стати професіографічний підхід. Також наголошуємо, що ця розвідка задумана нами як обґрунтування того, що сьогодні професіограми вчителя (інструктора) фізичної культури стали об'єктом жвавого наукового зацікавлення. Однак проблема аналізується через сучасний стан галузі

фізичного виховання в цілому, минаючи фактор мобільності.

Ми вважаємо, що слід створити певний стрижень моделі формування мобільного педагога, навколо якого розгортаються соціальні і технологічні процеси, апробовуються методики професіографічних вимірювань, аналізуються нові професійні задачі, формуються нові компетенції (компетентності), відшукуються нові шляхи вирішення старих задач і здійснюється адаптація до умов нової професії (наше бачення такого алгоритму схематично подано на рис. 1).

З огляду на проблематику дослідження доцільно конкретизувати окремі узагальнення вчених-дослідників щодо професіографічного підходу. Перш за все, важливим поняттям нашого дослідження є слово «професіограма», яке в «Словнику української мови» вживається в декількох значеннях: 1) метод психології та фізіології праці, який полягає в детальному описі складу й організації трудових процесів, що лежать в основі конкретних видів праці; 2) спосіб визначення завдань, що становлять зміст роботи; 3) метод визначення здібностей, знань, умінь, які вимагаються від працівника для успішного виконання певної роботи або здійснення діяльності [12].

Згідно з новим філософським словником О. Грицанова, професіограма – це науковий опис виду праці та необхідних професійних якостей, що може використовуватися у профорієнтації, підборі кадрів та ін. [9, с. 695].

У навчальному посібнику «Педагогічна майстерність учителя фізичної культури» за редакцією І.П. Випасняк, Г.А. Ковальчук, Г.В. Презлятої та О.Я. Фотуйми (2011) поняття «професіограма» розглядається як «кваліфікаційна характеристика, що містить сукупність професійно значущих якостей, здібностей, знань, умінь і навичок» [4, с. 24].

Вже не підлягає сумніву і те, що поняття «професіографія», «професіограма фахівця», «мобільний педагог – професіонал» нерозривно пов'язані між собою. Професіографія необхідна для підбору кадрів, особливо у фізичному вихованні. За результатами аналізу професіографії, як зауважує О.Р. Малхазов у своїх наукових роботах, «розробляються перелік знань (соціально-економічних, технологічних, психофізіологічних) про конкретну професію й організацію праці, а також психограми – психологічний «портрет професіонала», який представлено конкретною групою психологічних функцій, притаманних певній професії» [7, с. 251]. А «педагог-професіонал», як зазначено у навчальному посібнику «Психологія праці та професійної підготовки особистості (2001)» (за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки), – це «особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, результативно й успішно, з

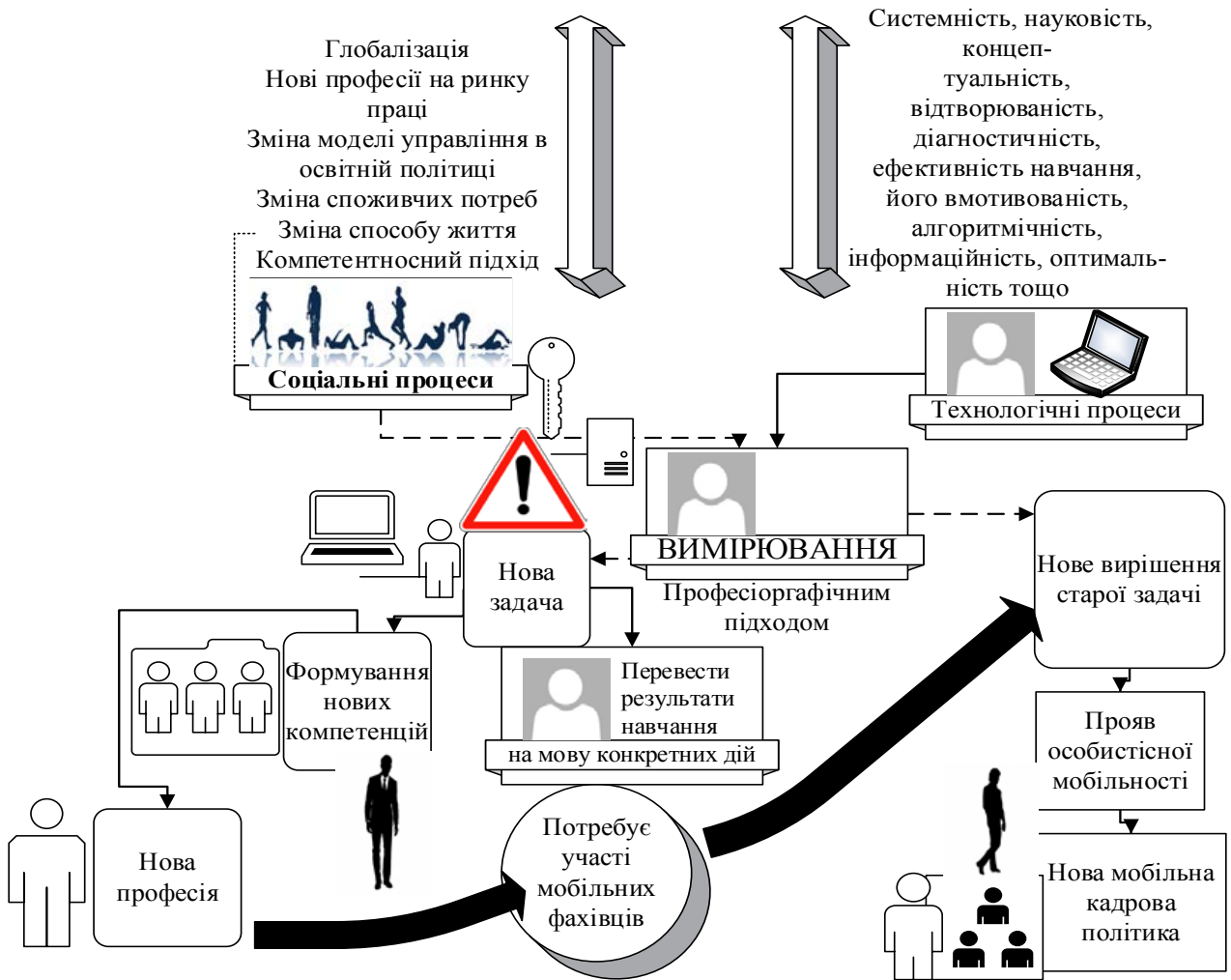


Рис. 1. Алгоритм застосування професіографічного підходу в системі формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури



Рис. 2. Основні структурні компоненти професіографічної моделі фахівця (за А.К. Марковою)

високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвиненими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистісну мобільність та індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві і суспільного інтересу до неї» [11, с. 50].

Результати інших досліджень також свідчать, що у сучасному освітньому дискурсі фігурує велика кількість наукових поглядів на питання професіографічних підходів у вищій професійній освіті. Так, технологіям вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психофізичних можливостей педагога, присвячені наукові дослідження С.У. Гончаренко. Зміст педагогічної майстерності вивчали А. Барбанщиков, І. Зязюн, В. Куценко, В. Кузовлев та ін. Специфіку професійних комунікативних якостей майбутніх учителів досліджували А. Деркач, Т. Воропаєв, М. Галагузова, В. Кан-Калик та ін. Досить ґрунтовно розглянуто питання професійної компетентності майбутнього фахівця з оздоровлення та фізичної культури (К. Абульханова, О. Бодальов, В. Міжеріков, Л. Мітіна, А. Москаленко, Л. Суценко, В. Сластьонін, О. Томащук, Є. Шиянов та ін.).

З-поміж багатьох наукових досліджень, пов'язаних із професіографічним підходом, чимала їх частина присвячена певним модельним характеристикам.

Так, про важливість розробки професіографічної моделі мобільного педагога-професіонала влучно, на наш погляд, висловила Л.Я. Бірюк. За свідченням вченої, професіографічний підхід допоможе розробити модель обов'язково думаючого педагога, загальним параметром якої буде вміння «передбачити наявність різних 12 концептуальних картин світу; обробляти символічну інформацію, метафорично мислити, ясно виражати свої думки; здатність дивуватися і побачити, за висловом Дідро, звичайне в незвичайному і незвичайне в звичайному; здатність, набуваючи знань, отримуючи інформацію, співвідносити свою щоденну працю з високою метою» [2, с. 12].

Вивчаючи погляди Ф.Н. Гоноболіна і спираючись на його схеми, В.О. Крутенький запропонував професіограму як модель педагога, відокремлюючи дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні здібності, а також педагогічну уяву та здібність до розподілу уваги майбутнього педагога.

Ґрунтовну теоретичну базу, доцільну для застосування у плані задекларованого дослідження, розробила А.К. Маркова. Вчена визначає основні вимоги до професіографічної моделі фахівця і

виділяє такі структурні компоненти у вигляді блоків, які демонструє рис. 2.

Суголосною у цьому аспекті є також позиція М.М. Василенка, який пропонує в авторській моделі варіювати певні деталі, але формально-змістовну структуру «залишити інваріантною у плані формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури» [3, с. 123]. Як бачимо, варіативність деталей може виявлятися через: універсальність; досвід роботи; педагогічний талант і харизму; вміння продавати оздоровчі послуги, медичну компетентність; бажання вчитися; психологічну компетентність, артистизм, приємну зовнішність. У зв'язку з цим, як стверджує вчений, «постає проблема вдосконалення системи профвідбору абітурієнтів, визначення їх схильності до педагогічної діяльності, виявлення специфічних рис характеру та поведінки, які б сприяли формуванню конкурентоспроможного сучасного фахівця» [3, с. 123]. Тому одна з необхідних умов мобільної освіти полягає в реалізації професіографічного підходу, саме тому заклади вищої професійної освіти повинні перебувати у постійному пошуку найбільш доречних аспектів у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, дотичних до вирішення питань формування їхньої професійної діяльності.

**Висновки.** Отже, професіоналізм знань, спілкування та самовдосконалення забезпечує розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. Логікою формування професійної мобільності майбутніх педагогів може стати сьогодні професіографічний підхід. Перспективою дослідження у цьому напрямі вбачаємо детальне вивчення питання професіографічного підходу формування мобільного фахівця закладів освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анохина І.А. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни: метод. рек. Ульяновск: УИПК-ПРО, 2007. 80 с.
2. Бірюк Л.Я. Професіографічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2015. Вип. 1. С. 6–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Ppog\\_2015\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Ppog_2015_1_3).
3. Василенко І. Соціокультурная мобільність как философская проблема: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Волгоград, 1996. 174 с.
4. Випасняк І., Сарабай В., Шевчук Г., Шпільчак А. Інноваційні підходи у фізичному вихованні студентської молоді. Обрії. 2012. № 2. С. 88–92. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii\\_2012\\_2\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2012_2_27).
5. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2006. 222 с.
6. Імас Є., Мічуда Ю. Тенденції розвитку сфери фізичної культури та спорту в умовах сучасного

ринку. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2015. № 2. С. 142–149. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFVS\\_2015\\_2\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFVS_2015_2_18).

7. Малхазов О.Р. Психологія праці : навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2010. 208 с.

8. Грицанов О. Новейший философский словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

9. Новітній філософський словник / сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 2004. 896с.

10. Ордановська О.І. Науково-дослідна робота майбутніх учителів фізико-математичних дисци-

плін як складова підготовки до роботи в профільній школі. Наука і освіта. 2012. № 8. С. 116–119. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2012\\_8\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_8_36).

11. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навчальний посібник / за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. Хмельницький: ТУП, 2001. 330 с.

12. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980. URL: [http://ukrlit.org/slovnuk/slovnuk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovnuk/slovnuk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh).

## ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ (ВІДДІЛЕННЯ «МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ») В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

### PEDAGOGICAL SUPPLY OF DIDACTIC ADAPTATION OF PERSECUTORY STUDENTS (MUSICAL EDUCATION DEPARTMENT) IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

*У статті досліджуються психолого-педагогічні аспекти проблеми дидактичної адаптації студентів-першокурсників в умовах освітнього процесу педагогічного коледжу, пропонуються практичні рекомендації щодо формування професійних цінностей, соціальної самореалізації майбутніх учителів музики.*

**Ключові слова:** дидактична адаптація, індивідуальні особливості, педагогічні цінності, професійний інтерес, професійні якості, студент-першокурсник, вчитель музики.

*профессиональных ценностей, социальной самореализации будущих учителей музыки.*  
**Ключевые слова:** дидактическая адаптация, индивидуальные особенности, педагогические ценности, профессиональный интерес, профессиональные качества, студент-первокурсник, учитель музыки.

*The article deals with the psychological and pedagogical aspects of the problem of didactic adaptation of freshmen students in the educational process of the pedagogical college, proposes practical recommendations for the formation of professional values, social self-realization of future music teachers.*

**Key words:** didactic adaptation, individual peculiarities, pedagogical values, professional interest, professional qualities, freshman student, music teacher.

УДК 378.14

**Жорняк Б.Є.,**

канд. пед. наук,

завідувач кафедри музичних дисциплін  
Луцького педагогічного коледжу

*В статье исследуются психолого-педагогические аспекты проблемы дидактической адаптации студентов-первокурсников в условиях образовательного процесса педагогического колледжа, предлагаются практические рекомендации по формированию*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Головним завданням сучасної музично-педагогічної освіти виступає формування і розвиток особистісного потенціалу студента, збагачення його інтелектуальної і мотиваційної сфери, виховання майбутнього професіонала.

Суспільству потрібен вчитель, який відрізняється високими професійними якостями, гуманістичним світоглядом, особистісною культурою, здатний комплексно реалізувати свій творчий потенціал на основі загальнолюдських і професійно-педагогічних цінностей.

У цих умовах завданням освітнього процесу у сучасних музично-педагогічних закладах є підготовка майбутнього кваліфікованого педагога, озброєного системою педагогічних і музичних знань і вмінь, навичок виконавської діяльності, здатного до професійної самореалізації.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що у педагогічній науці проблема фахової підготовки майбутніх вчителів музики ще не знайшла остаточного розв'язання. Окремі аспекти цієї проблеми стали предметом наукових розвідок Л. Захарової, Л. Кондрашової, Н. Лосєвої, І. Ісаєвої.

І. Арендачук, Т. Білочко, І. Габа, О. Гора, С. Дерябо, З. Количева, О. Малахова, В. Пашков та ін. розглядають її як формування особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу.

І. Бех, О. Киричук, Я. Коломийський, В. Моляко, В. Паламарчук, О. Скрипченко наголошують на важливості психологічних аспектів професійної підготовки майбутнього вчителя.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена наявністю протиріч між потребою суспільства у фахівцях, здатних успішно реалізуватися в обраній педагогічній діяльності, постійно підвищувати й удосконалювати свій професійний рівень, фахову компетентність, і реальним станом ситуації.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сьогодні, як ніколи, одним із центральних питань стає зміст освіти майбутнього педагога. Про співвідношення загальної і професійної освіти студентів вишів говориться багато, однак важливо виділити насамперед ті важливі фактори, які інтегрують освіту саме в соціальному контексті і визначають зміст нових освітніх програм. Це, по-перше, зростаюча багатогранність і складність сьогодишнього суспільного життя; по-друге, інтеграція різних сфер життєдіяльності суспільства і трансформація вимог до сучасної освіти; по-третє, інтенсивний розвиток наукової інформації і швидке моральне старіння набутих знань і компетенцій; по-четверте, зменшений попит на репродуктивну діяльність; по-п'яте, зростаючий попит на інноваційно-креативні види активності.

**Мета статті** – з'ясувати механізм дидактичної адаптації студентів-першокурсників відділення «Музичне виховання» педагогічного коледжу до умов життєдіяльності освітнього закладу, стимулювання їх соціально-професійного розвитку, формування професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя; теоретично обґрунтувати і визначити основні педагогічні вимоги до організації освітнього процесу в освітньому закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-яка діяльність – це процес вирішення проблеми того чи іншого рівня складності, і чим вищий рівень, тим більш значний інтелектуально-пізнавальний компонент діяльності. Саме тому в сучасних умовах шлях до реалізації важливих життєвих інтересів і проблем молодшої людини лежить через освіту, опанування інтелектуальним, соціальним і професійним досвідом.

Сьогодні ми говоримо про технологічну, економічну, правову, політичну, загальнокультурну, комп'ютерну грамотність, маючи на увазі опанування комплексом відповідних знакових систем і вмій оперувати їх елементами. Життя з небаченою раніше визначеністю ставить систему освіти перед дилемою – всесторонність чи компетентність. В основі її розв'язання – зміна самої філософії освіти студента, запровадження нових освітніх програм і технологій, створення в освітньому закладі такого розвивального освітнього середовища, яке забезпечує: позитивну мотивацію на педагогічну діяльність як важливий чинник формування професійної позиції майбутнього вчителя; здійснення цілеспрямованої і повноцінної інформаційної підтримки студентів (підручники, посібники довідники, комп'ютерні програми, бази даних, сучасні телекомунікаційні мережі); побудову освітнього процесу відповідно до діагностичних досліджень студентів в умовах освітньої діяльності; перенесення основних аспектів освіти з когнітивного плану (системи знань, умінь, навичок) на розвиток професійно-компетентної, творчої особистості студента.

Становлення майбутнього педагога-професіонала проходить такі послідовні етапи: адаптацію до умов навчання і життєдіяльності у студентському колективі, орієнтування в педагогічній діяльності; набуття професійних знань, умінь і практичних навичок у процесі навчання; застосування та власну інтерпретацію набутих знань у практичній роботі, створення нових професійно-педагогічних моделей своєї діяльності, фахову самореалізацію.

Перш ніж активно включитися в навчання, студент-першокурсник повинен пройти досить складний для нього і суперечливий процес адаптації, пристосування до умов життєдіяльності освітнього закладу, стилю взаємин з однолітками по навчанню і педагогами. Цей процес зазвичай супроводжується багатьма проблемами, пов'язаними з мотиваційною, інтелектуальною, психологічною, соціальною готовністю до навчання, спілкування і морально стійкої, гармонійної взаємодії в новому колективі. Одне із найважливіших місць у цьому переліку належить соціалізації особистості.

За таких умов важливого значення набуває цілеспрямоване і планомірне педагогічне керівництво процесом дидактичної адаптації першокурсника, яке б забезпечувало виявлення індиві-

дуальних професійних якостей, інтересів і потреб кожного студента в умовах повноцінної навчальної діяльності. Педагогічний супровід процесу адаптації першокурсника передбачає вивчення інтелектуальних можливостей, ціннісних орієнтацій, професійних схильностей і задатків з метою визначення подальших шляхів розвитку особистості та способів цілеспрямованої допомоги їй у цьому напрямку, захист від різних стресових ситуацій, можливих на перших порах, негативних впливів і руйнівних тенденцій, властивих сучасному життю.

У закладі освіти необхідно створити такі умови і форми педагогічного впливу в процесі соціалізації особистості, завдяки яким можна активізувати творчі потенції, закладені природою і попереднім досвідом. У цій справі на допомогу приходять застосування різних психолого-педагогічних діагностичних обстежень. За допомогою комплексних педагогічних досліджень, педагогічних спостережень, різних тестів-опитувальників, психолого-педагогічних карток можна з'ясувати психологічну готовність студента до навчання в педагогічному коледжі (працездатність, самостійність, здатність до розв'язання проблемних ситуацій, психологічну готовність до педагогічної праці); отримати інформацію про психологічний, духовний стан студента, з'ясувати його емоційні переживання перед уроком, після заняття тощо.

Індивідуальні обстеження за експрес-методиками Г. Айзенка, Дж. Гілфорда, Керна-Ірасека, Спілберга, Торренса дозволять визначити рівні сенсорних і творчих здібностей, образного і логічного мислення, уваги, уяви, рівні інтелектуального розвитку.

Вивчення індивідуальних особливостей першокурсників має бути одним із першочергових завдань педагогічного керівництва дидактичною адаптацією, адже наявність низьких показників властивостей особистості не лише не сприяє оволодінню навчальним матеріалом, що виявляється в успішності, а й ускладнює процес адаптації до нових умов навчання [4, с. 63].

Одним із пріоритетних завдань керівництва процесом дидактичної адаптації першокурсників є вивчення їх інтелектуального рівня (загальної ерудиції, сформованості процесів логіки мислення, уяви, уваги, диференційованого сприймання, креативності мислення тощо).

Успішність дидактичної адаптації, її темпи значною мірою залежать від особливостей домінування мотиваційних тенденцій першокурсника (пізнавальних мотивів та інтересів, ініціативності, прагнення до успіху, потреб в інтелектуальній праці), емоційно-вольових якостей (ступеня розвитку емоційної сфери, сформованості механізмів вольової регуляції дій, самоорганізації і самоконтролю), а також музичних здібностей, виконавських можливостей.

Щоб виявити музично-естетичні інтереси і потреби першокурсників, їм ставили питання:

– Чи відвідували ви музичну школу, студії?

– Чи брали участь у мистецьких заходах до вступу в педагогічний коледж?

– Яким видам мистецтва ви надаєте перевагу: музичному, хореографічному, образотворчому, поезії, театру, телебаченню?

– Яка музика вам більше подобається: класична, народна, естрадна? Чому?

– Чому ви обрали професію вчителя музики? та ін.

Узагальнені результати поведених обстежень засвідчують, що переважна більшість студентів першого курсу відділення «Музичне виховання» (80%) мають середній рівень розвитку інтелектуальних здібностей і лише у 20% студентів рівень розвитку інтелекту досить високий.

Значній частині студентів (40%) притаманне критичне мислення, намагання осмислити будь-яку інформацію, самостійно проаналізувати її, активне прагнення до поглиблення своїх знань. Водночас у 25% першокурсників переважає консервативне мислення, нездатність критично оцінювати інформацію, недостатньо розвинена логіка мислення.

Комунікабельність як професійно необхідна риса характеру виявлена у 58% обстежених. Це студенти, які легко адаптуються в колективі, готові до співробітництва в навчальній діяльності, з довірою і повагою ставляться до викладачів і товаришів по навчанню. Однак у 35% досліджуваних ці якості виражені середньою мірою, а у 7% студентів переважає пасивність, психологічна нестійкість у взаєминах із оточуючими.

Соціальна характеристика сучасного першокурсника індивідуальна, тому що соціалізація особистості, усвідомлення нею моральних, духовних і культурних цінностей, соціальних ролей, мотиваційних тенденцій, інтелектуальних можливостей відбувається індивідуально і досить динамічно, до того ж, вона залежить від багатьох факторів. Серед них особливе місце займають психологічні і соціальні умови розвитку особистості, сформована система ціннісних професійних орієнтацій.

В основі розвитку особистості, її професійного становлення лежить розвиток її мотиваційної сфери. Реально діючими мотивами прийнято називати такі, що виникають і розвиваються самостійно та є виявом внутрішньої потреби студента в підготовці до успішного застосування змісту фахових предметів на практиці [3, с. 16].

Мотиваційний компонент в адаптації першокурсника дуже важливий, адже від нього залежить те, як студент увійде в нову для нього освітню діяльність, пов'язану з певним інтелектуальним напруженням, необхідністю самостійно розв'язувати різні освітні проблеми. Внутрішні

і зовнішні мотиви формують позицію студента і виступають одним із показників психологічної готовності його до навчання.

Цілеспрямоване формування мотиваційної сфери першокурсника в процесі його навчання і професійного становлення як майбутнього вчителя визначає його професійний інтерес, тобто потребу займатися педагогічною діяльністю. Психологічний аспект професійного інтересу проявляється в індивідуальних особливостях студента, в психічних станах, що включають мотиваційний, інтелектуальний та емоційний компоненти, і формується в процесі навчальної діяльності [1, с. 14].

Професійний інтерес стає для студента стимулом, який спонукає свідомо й емоційно включитися до освітнього процесу відповідно до своїх особистісних потреб, інтересів і мотивів, професійних цінностей, що формуються, розвиваються, проходять складну трансформацію через зміну уявлень і знань про педагогічну діяльність. Це дає змогу студенту зробити свій усвідомлений вибір мотивів навчання і поведінки в системі суб'єкт-суб'єктних відносин у студентському колективі.

Так, якщо на початку навчання у студента домінує невпевненість у поведінці, тривожність, тенденція прагнення уникнути невдач у навчанні, знайти підтримку у студентському колективі, то під кінець першого курсу вже не можна зробити певного висновку про перевагу мотивації досягнення успіху чи уникнення невдач. В освітній діяльності намічається стійка тенденція зростання показників пізнавальної сфери (уваги, пам'яті, логіки мислення, емоційного сприймання), а в поведінці – комунікабельність, товариськість, самостійність.

У процесі дидактичної адаптації першокурсника важливу роль відіграє активізація його навчальної роботи в різних її формах (індивідуальній, колективній, груповій), розвиток пізнавальних інтересів, широке застосування методів самонавчання. На практиці це означає формування практичних умінь і професійних навичок у процесі самостійної роботи.

Самостійна освітня діяльність першокурсника є багатоетапним динамічним процесом. Перший етап його можна охарактеризувати як активізацію (а можливо, і формування) навичок самостійної роботи. Практично для студента першого курсу цей етап збігається з адаптацією до нової системи навчання. Складність цього періоду зумовлюється недостатнім рівнем сформованості у значній кількості студентів навичок самостійної роботи під час навчання в закладі загальної середньої освіти. Подальші етапи характеризуються як: повністю самостійна робота, творча самостійна робота, самоорганізація навчальної діяльності, самоконтроль, здатність до рефлексії.

На перших порах студенти виконують посильні для них репродуктивні справи: переказати мате-

ріал попередньої лекції, вживаючи музичну термінологію; підготувати тези своєї відповіді на запропоновані вчителем питання домашнього завдання; підготувати усне тлумачення музичних термінів українською мовою. Завдання поступово ускладнюються і набувають творчого характеру: скласти усне висловлювання фахового спрямування; підібрати музичні колекції на певні теми; придумати сюжет для дитячої музичної казки; скласти музичні загадки, кросворди; вирішити педагогічну ситуацію, пов'язану з уроком музичного мистецтва, тощо. У процесі самостійної роботи студент не тільки поповнює свої знання, оволодіває вміннями і навичками освітньої діяльності, у нього формуються також провідні якості майбутнього вчителя: навички моделювання педагогічних ситуацій із використанням інтерактивних, проблемних методів навчання, здатність до самонавчання і саморозвитку, самоактуалізації і самооцінки.

Вихідним в освітній роботі зі студентами має бути усвідомлення того, що формування ініціативного, самокритичного, мислячого педагога здійснюється успішно, якщо у студентській аудиторії створюються умови, близькі до майбутньої професійної діяльності. Перевагу важливо надавати проблемно-дискусійним формам роботи, діловим, рольовим іграм, тренінгам, мозковим атакам, де студенти розв'язують змодельовані викладачем чи однокурсниками морально-професійні ситуації, є активними учасниками навчально-виховного процесу [5, с. 132].

Професійно-педагогічне становлення студента – це формування його уявлення про свої здібності, характерологічні властивості, індивідуальну модель професійної діяльності, її цілі і засоби, пов'язані з механізмами становлення професійної майстерності майбутнього вчителя. У цьому процесі особливої ваги набуває педаго-

гічно грамотний супровід навчальної діяльності студента, який забезпечує можливість розвивати творчий потенціал кожного і тим самим формувати інтелектуальну, емоційну, пізнавальну і моральну сфери.

**Висновки.** Пріоритетними завданнями і напрямами розв'язання означеної проблеми, умовами забезпечення реалізації вимог суспільства до підготовки вчителя є: гуманізація освітнього процесу в закладі освіти; диференційований, індивідуальний підхід у навчальному процесі, який забезпечує активне формування у студентів механізмів самоучіння, самовиховання і самовдосконалення; максимальне урахування потенційних здібностей і можливостей кожного студента; педагогічне стимулювання професійного розвитку особистості майбутнього педагога, формування інтересу до обраної професії, постійної потреби у поглибленні загальних і фахових знань.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бадюл С. Професійно-педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя молодших класів. Рідна школа. 2002. № 6. С. 14.
2. Кабріль К.В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; НАПН України, Ін-т вищої освіти. К., 2013. 20 с.
3. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. К.: Центр «Магістр». 1996. 256 с.
4. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації. Рідна школа. 2001. № 10. С. 63.
5. Пріма Р.М., Семенюк М.П. З досвіду професійно-педагогічної підготовки спеціалістів дошкільної освіти. Проблеми педагогічних технологій. Луцьк, 2004. Вип. 1 (26). 215 с.



## МОТИВАЦІЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕСТРАДНОГО СПІВУ

### MOTIVATION BASES OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE FUTURE TEACHER OF POP SINGING

*У статті розглянуті методологічні аспекти формування мотивації майбутніх викладачів естрадного співу до професійної самореалізації. Розкрито сутність і зміст поняття «мотивація». Проаналізовано сучасні погляди науковців на стимулювання мотиваційної сфери студентів музично-педагогічних закладів. Визначено групи мотивів, актуалізація яких сприятиме вокально-творчому зростанню та професійній самореалізації студентів. Схарактеризовано основні принципи, що забезпечать формування повноцінних інтересів у музично-творчій діяльності.*

**Ключові слова:** мотивація, методи стимулювання, професійна самореалізація, естрадний спів, викладач естрадного співу.

*которых будет способствовать вокально-творческому росту и профессиональной самореализации студентов. Охарактеризованы основные принципы, которые обеспечат формирование полноценных интересов в музыкально-творческой деятельности.*

**Ключевые слова:** мотивация, методы стимулирования, профессиональная самореализация, эстрадное пение, преподаватель эстрадного пения.

*The article deals with the methodological aspects of forming the motivation of future teachers of pop singing to professional self-realization. The essence and content of the concept "motivation" are revealed. The modern viewpoints of scientists concerning stimulation of the motivational sphere of students of musical-pedagogical establishments are analyzed. The groups of motives, the updating of which will promote vocal-creative growth and professional self-realization of students are determined. The basic principles, which will ensure the formation of full-fledged interests in musical and creative activity, are described.*

**Key words:** motivation, methods of stimulation, professional self-realization, variety singing, teacher of pop singing.

УДК 378.6:78]:[37.015.3:005.32

**Зарицька А.А.,**

канд. пед. наук,  
викладач

Луцького педагогічного коледжу

**Зарицький А.О.,**

доцент кафедри історії, теорії мистецтва  
та виконавства

Східноєвропейського національного  
університету імені Лесі Українки

*В статье рассмотрены методологические аспекты формирования мотивации будущих преподавателей эстрадного пения к профессиональной самореализации. Раскрыта сущность и содержание понятия «мотивация». Проанализированы современные взгляды ученых на стимулирование мотивационной сферы студентов музыкально-педагогических заведений. Определены группы мотивов, актуализация*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна самореалізація студента та мотиваційна складова частина музично-педагогічної діяльності майбутнього викладача естрадного співу – нові інтегровані поняття, перевага яких у тому, що вони поєднують у собі професійну діяльність з особистісним розвитком, творчістю й активною гуманістичною позицією. У цих поняттях синтезується багато різнопланових і різнорівневих аспектів підготовки студента та його діяльності як майбутнього фахівця. Фахова підготовка майбутнього викладача естрадного співу буде ефективною, коли результати його діяльності матимуть особистісно вмотивоване значення.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сучасному етапі проблема самореалізації особистості у педагогічних контекстах знайшла своє відображення у наукових працях В. Андреева, Є. Белозерцева, І. Демакова, І. Ісаєва, В. Кан-Калика, І. Колеснікової, В. Максимова, Л. Рибалко, В. Сластьоніна, Н. Щуркова та ін. Теоретико-прикладне підґрунтя механізмів особистісної самореалізації висвітлено у психологічних дослідженнях І. Беха, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Орлова та ін. На важливості актуалізації індивідуально-творчого досвіду майбутніх учителів музики у процесі їх підготовки до професійної самореалізації наголошується у роботах А. Зайцевої, Н. Сегеди, О. Теплової.

#### Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Водночас потребує більш глибокого аналізу та висвітлення проблема активізації мотиваційної сфери майбутніх викладачів естрадного співу до професійної самореалізації

**Мета статті** – обґрунтувати засоби та принципи формування мотивації майбутніх викладачів естрадного співу до професійної самореалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Якість здійснення освітньої діяльності та її результати залежать від рівня розвитку потребнісної сфери майбутнього співака, його мотивації, що значною мірою впливає на активність особистості та визначає вибір засобів, прийомів і методів професійного розвитку.

На основі аналізу наукових досліджень (І. Бех, Є. Бондаревська, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, В. Мясіщев, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Пехота, Г. Сазоненко та ін.) мотивація виступає як системотвірний чинник, що виражає усвідомлене спонукальне культивування та розвиток здатності до професійної самореалізації майбутніх педагогів. Готовність майбутнього співака до професійної самореалізації залежить від спонукань, які лежать в основі обрання студентом мистецької професії [6, с. 52].

За визначенням О. Леонтьєва, «предмет діяльності і є її дійсним мотивом» [5, с. 119]. У ширшому розумінні під мотивом розуміється сукуп-

ність зовнішніх і внутрішніх факторів, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що зумовлюють ступінь прояву і спрямованості його активності.

Правомірно виділити декілька груп мотивів, які сприяють професійній самореалізації майбутнього фахівця: процесуально-змістові (зміст, мета професійної діяльності, освітні системи, педагогічні технології, способи педагогічного мислення), его-процесуальні (престиж, значущість професії, кар'єрний ріст, професійний статус), соціально-культурні (саморозвиток, самоактуалізація та ін.), професійно-компетентнісні (самосвідомість, впевненість у власній особистій придатності, володіння достатнім творчим потенціалом тощо).

Загалом, мотивація в широкому розумінні охоплює значне коло детермінант людської діяльності, які, так чи інакше, беруть участь у її виникненні, розгортанні, корекції, досягненні цілей, оцінці як динаміки, так і кінцевого результату з огляду на об'єктивність і особисту значущість.

У вузькому розумінні мотивація складає об'єктивну детермінанту конкретних форм діяльності та поведінки особистості, завдяки чому особистість «вплетена» у контекст дійсності. Основна функція мотивації – саморегуляція активності людини на окремих фазах діяльності, яка виступає ефективним засобом формування означеного феномену, передусім до і після виконання дії [7].

Мотивація, за С. Занюк, – це «сукупність спонукальних факторів, які викликають активність організму і визначають його спрямованість. За своїми проявами і функцією в регуляції поведінки спонукальні фактори можна віднести до двох відносно самостійних видів: потреб та інстинктів як джерел активності; мотивів як причин, що визначають спрямованість поведінки» [3, с. 64].

В організації музично-педагогічної діяльності студентів слід наголосити на твердженнях О. Деркача щодо «особистісної індивідуалізації як засобу акмемотивації» [1] та бажанні студента, потреби засвоювати матеріал не з примусу чи обов'язку [2].

Оскільки фахова підготовка майбутніх викладачів естрадного співу здійснюється у процесі навчання, особливого значення у формуванні особистісної вмотивованості набувають мотиви навчання, тобто мотиви, які характеризуються внутрішньою спонукальною силою (потребами, інтересами, прагненнями, емоціями) до навчальної діяльності і стимулюють пізнавальну діяльність особистості.

Тому формування мотиваційної сфери студентів уможлиблюється завдяки:

– мотивам проблематизації змісту музично-педагогічної освіти, постановці проблем, які є особистісно та професійно значущими, емоційно насиченими і цікавими для студентів (студента спонукає до навчання прагнення пізнати нові вокальні

твори, виконавські стилі, оволодіти знаннями, способами виконавських дій у взаємозв'язку із педагогічним спрямуванням);

– мотивам, що зумовлені процесом самого учіння, коли студента спонукає вчитися прагнення систематично виявляти творчу активність і обдарованість, педагогічні та виконавські здібності, долати художньо-технічні труднощі, тобто студента захоплює сам процес навчання, а не тільки отримані результати;

– мотивам, що сприяють подоланню станів пригніченості та роздратування, притаманних будь-якому творчому процесу у його кінцевій стадії;

– мотивам, що стимулюють стійкий пізнавальний інтерес студентів через відчуття задоволення від правильного розуміння, інтерпретації, застосування змісту музично-педагогічної освіти;

– створенню умов для самопізнання, самореалізації, самовдосконалення, унікальності розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору професійних маршрутів, сенсу власних дій;

– застосуванню інноваційних способів, прийомів навчання, експериментальних технологій музичного виховання школярів.

Умовою формування стабільних мотивів в оволодінні музично-педагогічними знаннями, вміннями є наявність інтересу до навчання як основи позитивного ставлення й одного з головних і найбільш стійких мотивів учіння [3], своєрідною внутрішньою, вибірково-оцінною, емоційно-пізнавальною спрямованістю у розвитку особистісного сприйняття, мислення, пам'яті, які визначають результативність та успішність психічних процесів.

Пізнавальний інтерес слугує внутрішнім стимулом і рушійною силою учіння, виявляється як цілеспрямований психічний стан студента, зумовлений накопиченим досвідом і знаннями, системою творчої діяльності, яка дає позитивний результат. Науковці характеризують його як готовність до активної діяльності, що сприяє виникненню насолоди, позитивних емоцій, стійку особистісну мотивацію до отримання якісної вокальної підготовки, досягнення успіху у фаховому становленні.

Я. Коломинський ядром інтересу вважає таке емоційно-пізнавальне ставлення, яке насамперед вмотивоване самою діяльністю або самим об'єктом. У його дослідженнях експериментально підтверджений зв'язок внутрішніх мотивів та інтересу: зі зниженням внутрішніх мотивів знижується й інтерес до предмета [4].

Крім того, наявність зовнішньої, навіть прагматичної мотивації, не завжди є визначальним мотивуючим чинником, а тому продуктивна діяльність успішно здійснюватиметься за наявності достатньо розвинених вольових якостей, необхідних для подолання труднощів в оволодінні зміс-

том навчальних дисциплін. Якщо ж вольові якості розвинені недостатньо, діяльність буде неефективною.

Мотивація в процесі музично-співацької діяльності є важливою рушійною силою в подоланні труднощів як навчального, так і сценічно-виконавського процесу. Важливу роль відіграє почуття естетичного задоволення, художньої насолоди, емоційного хвилювання, які виникають завдяки мелодійності, гармонічній красі творів, яскраво-динамічних кульмінацій і які музикант переживає під їх час виконання або сприйняття.

Отже, включення до вокально-мистецької діяльності в її різних формах – від сприйняття до виконавства – відіграє спонукальну роль, складаючи важливу групу мотивів, які можна назвати художньо-гедоністичними.

Зауважимо, що відданість професії вокаліста виявляється у незамінному почутті внутрішнього задоволення від співочого процесу та безпосередньому творчому спілкуванні зі слухачами.

Комплекс зазначених мотивів визначає їх спонукально-мобілізаційну дієвість, впливає на ступінь активності особистості в навчанні співу, сприяє посиленню її працездатності, наполегливості, удосконаленню відповідальності та самовимогливості. Переплетіння мотивів, становлення їх ієрархії стає джерелом формування потреби особистості у власній вокально-виконавській діяльності, прояві яскравих художніх емоцій і почуттів, що сприяють усвідомленню необхідності вольових зусиль, наполегливості у переборюванні наявних у співака проблем, здатності долати сценічні бар'єри і постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність.

Зауважимо також, що, на думку науковців і практиків, найкращі творчі досягнення з'являються тоді, коли виконавцю нездоланно хочеться співати на сцені: за таких умов можливо розкриватися емоційно і своєю творчою впевненістю захоплювати слухачів.

Оскільки мотивація є передумовою навчання і його результатом, завданням педагога є формування повноцінних інтересів, які розвиваються і закріплюються в музично-педагогічній діяльності, організованій з урахуванням основних принципів, а саме: творчої спрямованості процесу підготовки до професійної самореалізації; програмованості передачі та засвоєння досвіду музично-педагогічної діяльності; інноваційно-випереджувального навчання; забезпечення суб'єктної позиції майбутнього викладача у процесі засвоєння компонентів змісту музично-педагогічної освіти.

Принцип творчої спрямованості відображає стратегічні цілі музично-педагогічної підготовки,

а саме: засвоєння професійно-педагогічних знань і формування конкретних продуктивних умінь у поєднанні зі становленням духовно розвиненої особистості вчителя музики з відповідним рівнем готовності до професійної самореалізації й акмеологічно-гуманістичним світоглядом.

Принцип програмованості процесу передачі та засвоєння досвіду музично-педагогічної діяльності передбачає організацію навчально-професійної діяльності студентів, заснованої на поетапному опануванні способами розв'язання ускладнених і розширених музично-педагогічних завдань і проблемних ситуацій.

Принцип інноваційно-випереджувального навчання зумовлює стимулювання позитивної динаміки навчання та професійного розвитку. Принцип забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя музики регулює розробку та втілення технології формування готовності до професійної самореалізації на основі розв'язання системи музично-творчих і проблемно-педагогічних завдань, формування умінь проектування та реалізації індивідуальних маршрутів музично-педагогічної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, формування мотивації до професійної самореалізації майбутніх викладачів естрадного співу відбувається на основі створення творчої атмосфери, підвищення інтересу до процесу навчання та самоосвітньої діяльності, удосконалення практичних умінь і навичок самоосвітньої діяльності, необхідних для цілеспрямованої педагогічної праці майбутнього фахівця.

Перспективою наукових розвідок вважаємо практично-методичні розробки щодо стимулювання мотиваційної сфери майбутніх викладачів естрадного співу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
2. Завгородня О.В. Становлення художньо обдарованої особистості: акмеологічний аспект. *Горизонти освіти: наук. журн. Севастополь*, 2013. № 3. С. 155–162.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Сазоненко Г.С. Акмеология школьной освіти: наук.-метод. посіб. Київ: Основи, 2010. 559 с.
7. Семиченко В.А. Адаптация молодых учителей до професійної діяльності. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. Київ, 1997. С. 100–104.

## ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

### AUGMENTED REALITY AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFICIENCY OF TRAINING FUTURE ENGINEERS

Современный этап информатизации характеризуется активным использованием средств информационно-коммуникационных технологий во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Профессиональная подготовка будущих инженеров не является исключением. Интенсификация профессиональной подготовки на базе использования технологии дополненной реальности позволяет наиболее эффективно приблизить студента к выполнению инженерных задач. В качестве технического обеспечения могут выступать смартфон, планшет, очки виртуальной реальности, например, HTC VIVE Pro KIT; Epson Moverio BT-300. Среди программных систем дополненной реальности можно выделить World Brush; AR MeasureKit.

**Ключевые слова:** дополненная реальность, профессиональная подготовка, будущие инженеры, информационно-коммуникационная технология, программная система.

Сучасний етап інформатизації характеризується активним використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах людської життєдіяльності. Професійна підготовка майбутніх інженерів не є винятком. Інтенсифікація професійної підготовки на базі використання технології доповненої реальності дозволяє найефек-

тивніше наблизити студента до виконання інженерних завдань. Технічним забезпеченням можуть виступати смартфон, планшет, окуляри віртуальної реальності, наприклад, HTC VIVE Pro KIT; Epson Moverio BT-300. Серед програмних систем доповненої реальності можна виділити World Brush; AR MeasureKit.

**Ключові слова:** доповнена реальність, професійна підготовка, майбутні інженери, інформаційно-комунікаційна технологія, програмна система.

The current stage of informatization is characterized by the active use of information and communication technologies in all spheres of human life. Professional training of future engineers is no exception. The intensification of vocational training based on the use of augmented reality technology makes it possible to most effectively bring the student closer to the performance of engineering tasks. The technical support may be a smartphone, tablet, virtual reality glasses, for example: HTC VIVE Pro KIT; Epson Moverio BT-300. Among the software systems augmented reality can be identified: World Brush; AR MeasureKit.

**Key words:** augmented reality, training, future engineers, information and communication technology, software system.

УДК 378.091.2:004.9

**Зелинская С.А.,**

канд. пед. наук,

докторант

Криворожского государственного педагогического университета

**Постановка проблемы в общем виде.** Актуальность выполнения работы заключается в том, что одним из перспективных направлений в сфере современных ИТ-разработок является технология дополненной реальности, представляющая новый способ получения доступа к различного рода данным. Влияние на общество технологии дополненной реальности может превзойти эффект от появления глобальной сети Internet, которая позволила сделать информацию более контекстнозависимой, то есть определяемой окружающими условиями. Когда информация находится в открытом доступе, становится важным не ее наличие как таковое, а получение необходимых данных, связанных с конкретным объектом, в некоторый момент времени.

Использование технологии дополненной реальности позволяет предоставлять информацию на базе окружающих условий определенного пользователя, например, в зависимости от географического места, доступных для анализа визуальных образов. Несмотря на возрастающую популярность технологии дополненной реальности, ее практическое использование пока ещё распространено недостаточно широко.

Сложный и динамичный характер современной инженерной деятельности, предполагающей использование новейших информационно-коммуникационных технологий, образцов технических достижений и характеризующейся высоким уровнем ответственности, обуславливает объективную потребность в совершенствовании системы технического образования, ее нацеленности на компетентностный подход, направленный на формирование готовности к непрерывной и самообразовательной деятельности, навыков делового общения, умений действовать и принимать ответственные решения в нестандартных и неопределенных ситуациях, готовности к эффективному поведению в конкурентной среде.

В связи с этим особую значимость приобретает интеграция технологии дополненной реальности в процесс профессиональной подготовки будущих инженеров и последующую инженерную деятельность.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Технологии дополненной реальности стремительно внедряются во все сферы человеческой жизнедеятельности и являются предметом исследования научного сообщества. История,

особенности и перспективы технологии дополненной реальности были рассмотрены в работах С.И. Пустова, Б.С. Яковлева. Анализ возможностей применения технологии дополненной реальности в современных условиях был проведен Н.В. Григорьевой, К.В. Дрокиной. Новые подходы к совершенствованию профессиональной подготовки будущего инженера были изучены в работах О.А. Заплатиной, С.Л. Лесниковой. Автором С.А. Зелинской были изучены возможности использования технологии дополненной реальности в информационно-образовательной среде ВУЗа. В тоже время, теоретические и практические аспекты использования технологии дополненной реальности еще полностью не изучены и требуют дальнейшего рассмотрения и систематизации.

**Целью работы** является изучение технологии дополненной реальности как фактора повышения эффективности профессиональной подготовки будущих инженеров.

Поставленная цель работы может быть раскрыта посредством решения следующих задач:

- изучить понятие «дополненная реальность»;
- проанализировать состояние использования технологии дополненной реальности;
- выполнить анализ специфики профессиональной подготовки будущих инженеров;
- определить место технологии дополненной реальности в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров.

**Изложение основного материала.** Дополненная реальность (Augmented reality, AR) представляет собой технологию наложения различного рода информации на реальные объекты в режиме реального времени. Именно взаимодействие специализированных средств вычислительной техники с реальным миром отличает дополненную реальность от виртуальной.

Дополненная реальность имеет большой потенциал сделать отношения людей с информацией более эргономичными, позволяя решить широкий спектр практических задач. Полученные данные доставляются пользователям программной системы в нужном контексте для конкретных ситуаций [6].

Таким образом, технологии дополненной реальности позволяют поднять взаимодействие человека с информацией и окружающим миром на принципиально новый уровень и предоставить пользователю программной системы новые возможности, которые не могут обеспечить другие технологии.

Среди отдельных компонентов технологии дополненной реальности можно выделить следующие перспективные направления для разработки: средства отображения информации и интуитивного управления, контентные базы дан-

ных, способные эффективно работать с операционными системами различных устройств, а также создание краудсорсинговых платформ, позволяющих создавать контент дополненной реальности непосредственно конечным пользователем программной системы.

Выделенные направления разработки в области технологии дополненной реальности наделяют пользователя программной системы уникальными преимуществами. Так, в результате проведенного исследования группой авторов (Н.В. Григорьева, К.В. Дрокина) было установлено, что практическое использование технологии дополненной реальности предоставляет следующие преимущества, как:

- интерактивное взаимодействие пользователя программной системы с окружающими объектами на интуитивном уровне;
- предоставление оперативной информации в реальном времени;
- уникальный способ демонстрации объектов;
- возможность легко управлять объектами посредством использования интерфейса программной системы, например, можно менять масштаб объекта, цвет элементов, их расположение и организовывать взаимодействие между ними;
- возможность примерять виртуальные объекты к реальному окружению пользователя программной системы;
- печать любым тиражом изображения-метки и отправка его по e-mail, размещение программной системы на web-сайтах [1].

Такие преимущества обработки информации формируют новые подходы к решению, казалось бы, решенных задач. Наделяя пользователя новыми функциональными возможностями, технологии дополненной реальности выводят его на качественно новый уровень обработки информации, позволяя выполнять сложные работы быстрее и качественнее. В большей степени распространение технологии дополненной реальности обеспечивается удобным интерфейсом.

На фоне преимуществ использования технологии дополненной реальности необходимо упомянуть о технологиях, которые позволяют обеспечить возможности приложений дополненной реальности, например, организация клиент-серверного взаимодействия.

Группа авторов (С.Н. Калашников, А.А. Кочкин, С.Ю. Красноперов) считают, что, как и любой другой пользовательский интерфейс, дополненная реальность не может существовать без наличия соответствующих источников данных и специализированных механизмов манипуляции ими. То есть, в процессе реализации технологии дополненной реальности предполагается использование клиент-серверного взаимодействия. Для этих целей имеет смысл использовать комплексные

платформы дополненной реальности: клиент-серверные системы, где клиентское прикладное программное приложение использует реализацию пользовательского интерфейса дополненной реальности, а серверный программный продукт предоставляет клиентскому приложению данные для отображения в пользовательском интерфейсе программной системы дополненной реальности. Возможны реализации сложных структур, когда за данными для дополненной реальности клиентское приложение обращается к различным серверам [3]. Такой подход можно считать наиболее оправданным при разработке высоконагруженных многопользовательских систем с критичным временем отклика.

Использование технологии клиент – сервер позволяет программным системам дополненной реальности предоставлять широкий спектр функциональных возможностей. В то же время, большинство современных приложений работает на базе использования технологии клиент – сервер, которая обеспечивает высокую производительность и удобство работы с программными системами.

Заслуживает внимание исследование группы авторов (А.А. Кравцов, В.И. Лойко), изучающих вопросы совершенствования пользовательского интерфейса визуализации трехмерных объектов при помощи технологии дополненной реальности. Технология дополненной реальности может быть применена для совершенствования пользовательского интерфейса при решении широкого круга прикладных задач, в числе которых можно выделить:

- навигацию – внутри определенного помещения и на открытой местности;
- визуальные указания (ремонт, сборку, технологическую операцию, прицеливание и другое);
- контекстное получение оперативной информации (показания по известному прибору, устройству, единице техники, участку местности);
- визуализацию трёхмерного объекта (мебели, прибора, здания) [4].

При этом способы практической реализации дополненной реальности могут достаточно сильно отличаться в зависимости от типа и особенностей поставленной задачи. Так, например, можно отметить практическое применение различных видов трекинга, отображение двухмерного или трёхмерного контента, использование различного аппаратного обеспечения, разной логики организации трёхмерного пространства в программном обеспечении, подготовленное или неподготовленное помещение, наличие заранее подготовленных трёхмерных моделей объектов окружающей обстановки в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров.

Профессиональная подготовка реализуется через совокупность специальных знаний, уме-

ний и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности. Профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке позволяет повысить эффективность подготовки и вывести ее на качественно новый уровень. Одной из таких технологий является технология дополненной реальности.

Авторы (О.А. Заплата, С.Л. Лесникова) в процессе изучения новых подходов к совершенствованию профессиональной подготовки будущего инженера отмечают, что на современном этапе развития высшего технического образования в понятие «качество подготовки специалиста» включается совокупность его наиболее устойчивых свойств, обуславливающих пригодность к будущей профессиональной деятельности: знания и умения в профессиональной сфере, практическая подготовленность будущего специалиста [5].

Однако установлено, что успешность обучения и подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в определенной степени зависит от уровня их всесторонней подготовленности, в т. ч. и готовности к практическому использованию средств современных информационно-коммуникационных технологий, в частности технологии дополненной реальности. Недостаточный уровень практической подготовки, развития важных профессиональных качеств будущих инженеров может негативно влиять на выполнение комплекса профессиональных видов работ, препятствовать профессиональной адаптации к условиям производственной деятельности.

В условиях качественного преобразования всех сторон жизни современного общества возрастает значимость конкурентоспособного и информационно грамотного специалиста, что сопровождается повышением требований к его практической подготовке, уровню профессионализма, а это связано с наличием у студента соответствующих знаний, умений и навыков работы с современными информационно-коммуникационными технологиями, причем уже можно говорить о необходимости владения технологиями дополненной реальности.

Анализируя область профессиональной деятельности будущего инженера в области горного дела, можно отметить, что его профессиональная деятельность включает в себя инженерное обеспечение деятельности в недрах Земли в процессе проведения эксплуатационной разведки, добычи и переработки твердых полезных ископаемых, строительства и эксплуатации подземных объектов различного назначения.

Горные инженеры по специализации «Открытые горные работы»:

- осуществляют руководство строительством объектов открытых горных работ;
- проектируют комплексное освоение полезных ископаемых, извлекаемых из недр Земли;
- моделируют условия строительства, реконструкции и эксплуатации карьеров;
- составляют проекты строительства и реконструкции карьеров и разрезов.

Таким образом, сопоставляя компетенции будущего инженера и возможности технологии дополненной реальности, можно рекомендовать внедрение решений технологии дополненной реальности в процесс профессиональной подготовки будущих инженеров.

В контексте совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров интересна работа в области изучения классификации и перспективных направлений использования технологии дополненной реальности группы авторов (С.И. Пустов, Б.С. Яковлев). Использование технологии дополненной реальности в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров по реализуемой функциональной ценности можно разделить на такие направления, как: визуальный поиск; распознавание; человек 2.0; экран-зеркало; визуализация продукции под конкретные задачи [7]. Дадим общую характеристику перечисленным направлениям.

*Визуальный поиск.* Предполагает подсказки навигационного характера по запросу пользователя программной системы. В данном случае используется расширенный вариант запросов, связанный с многокритериальным поиском конкретного объекта с запрашиваемыми характеристиками, людей, ситуаций, осуществлением технического руководства горными и взрывными работами и т. п.

*Распознавание.* Данная реализация дополненной реальности предполагает предоставление контекстной оперативной информации об объекте или человеке в поле зрения пользователя программной системы. Примером подобного приложения может быть распознавание партнера по работе и получение дополнительной информации о нем из открытых источников (его профессиональный опыт, компетенции, сфера интересов и т. п.).

*Человек 2.0.* Данный тип программных систем дополненной реальности предполагает предоставление пошаговых инструкций для реализации конкретной задачи, например, подбора метода решения производственной задачи, алгоритма выполнения и контроля расходных материалов, количества и последовательности операций. Другим примером могут быть подсказки для ремонта оборудования с указанием необходимых инструментов, точек их приложения и последовательно-

сти действий для монтажа или демонтажа агрегатов.

*Экран-зеркало, линза.* Данный тип программных систем дополненной реальности предоставляет возможности наложения виртуальных объектов на изображение окружения реального мира для лучшего представления о пространственных характеристиках виртуального объекта. Примером подобной реализации может быть получение изображения производственного помещения с расставленным оборудованием, которое будет необходимо для выполнения технологических операций. Таким образом, пользователь может увидеть выбираемое оборудование в условиях его будущего местоположения и определить его позицию без траты на это физических сил.

*Визуализация продукции под контекстные задачи.* Данный алгоритм подходит для промышленных предприятий при решении инженерных или конструкторских задач. Например, программная система дополненной реальности может показать работу оборудования в конкретных производственных условиях или позволяет получить представление о том, как именно будет выполняться цепочка операций в реальных условиях производства.

Перечисленные направления использования технологии дополненной реальности в профессиональной подготовке будущих инженеров можно реализовать при помощи использования соответствующих алгоритмов и технологических решений дополненной реальности. В предыдущих работах автора (С.А. Зелинской) уже был исследован специализированный инструментарий технологии дополненной реальности [2]. Так, были изучены библиотеки для создания прикладных программных приложений дополненной реальности: Vuforia; ARToolKit; Kudan. Дадим краткую характеристику перечисленных библиотек.

*Vuforia* является платформой дополненной реальности и предоставляет необходимый инструментарий разработчику программных систем дополненной реальности (Software Development Kit – SDK) для мобильных устройств от компании Qualcomm. Vuforia использует технологии компьютерного зрения, а также технологии простых объёмных реальных объектов и возможности отслеживания плоских изображений в реальном времени.

*ARToolKit* представляет собой библиотеку отслеживания с открытым исходным кодом для создания мощных программных систем дополненной реальности, которые накладывают виртуальные образы на реальные объекты реального мира. ARToolKit используется для отслеживания точек обзора и взаимодействия виртуальных объектов.

*Kudan* рассчитан на высокую производительность, обеспечивает эффективные вычисления,

а также позволяет получить точные и надежные результаты. Поддерживает большое количество аппаратных датчиков: от монокулярных и стереокамер до камер визуально-инерциальной глубины.

Описанные библиотеки позволяют в полной мере реализовать необходимый функционал программной системы дополненной реальности в рамках профессиональной подготовки будущих инженеров. В тоже время программная система дополненной реальности является частью некоторого технологического решения, в которое входит программное и техническое обеспечение. В качестве технического обеспечения может выступать смартфон, планшет, очки виртуальной реальности.

В процессе выполнения профессиональных задач на базе использования технологии дополненной реальности можно использовать специализированные программные системы и очки виртуальной реальности с возможностью работы с программными системами дополненной реальности. На рынке представлено достаточно большое количество устройств виртуальной реальности, например: HTC VIVE Pro KIT; Epson Moverio BT-300. Среди программных систем дополненной реальности, которые могут быть использованы для реализации задач в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров, можно выделить такие программные системы дополненной реальности: World Brush; AR MeasureKit. Рассмотрим основные возможности перечисленных технических и программных средств технологии дополненной реальности.

*VIVE Pro* предлагает высокий уровень погружения в виртуальную среду: реалистичное точное отслеживание, ультраяркие цвета и реалистичный окружающий звук позволяют создать необходимое информационное пространство для решения поставленных задач, что обеспечивается наличием высококачественного экрана среди представленных на рынке VR устройств.

Очки *Epson Moverio BT-300* обеспечивают лучший способ погрузиться в мир дополненной реальности. Благодаря использованию уникальных дисплеев Si-OLED они обеспечивают высокое качество изображения, производительность и комфорт. За счет реализации контрастности 100 000 : 1 и использования инновационных дисплеев Si-OLED незадействованная часть экрана может быть полностью прозрачной, и пользователь может выполнять необходимые профессиональные задачи, в то время как цифровой контент гармонично накладывается на объекты реального мира.

В связке с очками виртуальной реальности *VIVE Pro*, *Moverio BT-300* можно использовать программные системы виртуальной реальности *World Brush*, *AR MeasureKit*. Такая связка позво-

лит обеспечить студента необходимыми функциональными возможностями в процессе его профессиональной подготовки.

*World Brush* представляет собой программную систему, которая позволяет делать пометки на реальных поверхностях, будь то стены производственных помещений, агрегаты или оборудование. Это могут быть метки установки оборудования, подключения или порядок демонтажа. Все сделанные пометки в *World Brush* сразу будут доступны другим пользователям, которым будет достаточно запустить программную систему и навести камеру или посмотреть через очки виртуальной реальности на нужное место.

Следующая программная система *AR MeasureKit* включает большой набор измерительных приборов дополненной реальности. Посредством использования программной системы *AR MeasureKit* можно выполнить измерение длины, траектории, расстояния до точки, угла между объектами, объема помещения. Данная программная система работает очень точно и в большинстве случаев способна заменить профессиональные инструменты.

Описанные программные системы дополненной реальности *World Brush*, *AR MeasureKit* включают широкий спектр функциональных возможностей, которыми можно воспользоваться в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров.

**Выводы.** Таким образом, в процессе выполнения данной работы было установлено, что технология дополненной реальности представляет собой технологию наложения различного рода информации на реальные объекты в режиме реального времени. В качестве технического обеспечения могут выступать смартфон, планшет, очки виртуальной реальности, например, *HTC VIVE Pro KIT*; *Epson Moverio BT-300*. Среди программных систем дополненной реальности можно выделить *World Brush*; *AR MeasureKit*. Использование технологии дополненной реальности в профессиональной подготовке будущих инженеров позволяет повысить качество подготовки студентов и быстрее адаптировать их к выполнению будущей профессиональной деятельности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Дрокина К.В., Григорьева Н.В. Анализ возможностей применения технологии дополненной реальности в современных условиях. *Инновационная наука*. 2016. № 2–1 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vozmozhnostey-primeneniya-tehnologii-dopolnennoy-realnosti-v-sovremennyh-usloviyah>.
2. Зелінська С.О. Можливості використання технологій доповненої реальності в інформаційно-освітньому середовищі ВНЗ. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 1 (7). С. 97–100.



3. Кочкин А.А., Калашников С.Н., Красноперов С.Ю. Сценарий взаимодействия в программных образовательных ресурсах с интерфейсом дополненной реальности. Интернет-журнал «Науковедение». 2016. № 5 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stsenariy-vzaimodeystviya-v-programmnyh-obrazovatelnyh-resursah-s-interfeysom-dopolnennoy-realnosti>.

4. Кравцов А.А., Лойко В.И. Совершенствование пользовательского интерфейса визуализации трехмерных объектов при помощи технологии дополненной реальности. Научный журнал КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU. 2014. № 100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-polzovatelskogo-interfeysa-vizualizatsii-trehmernyh-obekтов-pri-pomoschi-tehnologii-dopolnennoy-realnosti>.

5. Лесникова С.Л., Заплата О.А. Новые подходы к совершенствованию профессиональной

подготовки будущего инженера. Вестник КузГТУ. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-sovershenstvovaniyu-professionalnoy-podgotovki-buduschego-inzhenera>.

6. Яковлев Б.С., Пустов С.И. История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности. Известия ТулГУ. Технические науки. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-osobennosti-i-perspektivy-tehnologii-dopolnennoy-realnosti>.

7. Яковлев Б.С., Пустов С.И. Классификация и перспективные направления использования технологии дополненной реальности. Известия ТулГУ. Технические науки. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-i-perspektivnye-napravleniya-ispolzovaniya-tehnologii-dopolnennoy-realnosti>.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

### THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE MODEL OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL ON THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SERVICES

*У статті розглянуто сутність понять «модель» і «моделювання». Проаналізовано теоретичні основи моделі організації освітнього процесу у вищій школі, що забезпечує формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг. Представлена модель організації освітнього процесу у вищій школі, яка забезпечує зближення навчання фахівців сфери послуг із їх майбутньою професійною діяльністю. Виділено й охарактеризовано основні структурні компоненти моделі: мотиваційно-цільовий, методологічний, технологічний, оцінювально-результативний. Результатом введення в дію презентованої моделі буде сформованість готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг.*

**Ключові слова:** модель, моделювання, фахівець сфери послуг, професійна підготовка, освітній процес.

*В статье рассмотрена сущность понятий «модель» и «моделирование». Проанализированы теоретические основы модели организации образовательного процесса в высшей школе, что обеспечивает формирование готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы услуг. Представлена модель организации образовательного процесса в высшей школе, что обеспечивает сближение обучения специалистов сферы услуг с их будущей профессиональной дея-*

*тельностью. Выделены и охарактеризованы основные структурные компоненты модели: мотивационно-целевой, методологический, технологический, оценочно-результативный. Результатом введения в действие презентованной модели будет сформированность готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы услуг.*

**Ключевые слова:** модель, моделирование, специалист сферы услуг, профессиональная подготовка, образовательный процесс.

*The article deals with the essence of the concepts of "model" and "modeling". The theoretical foundations of the model of the educational process in higher education are analyzed, which ensures the formation of readiness for professional activity of future specialists in the service sector. The model of the organization of educational process in higher education is presented, which ensures the convergence of training of specialists in the service sector with their future professional activities. The main structural components of the model are identified and characterized: motivational-target, methodological, technological, evaluative-effective. It is proved that the result of the introduction of the presented model will be the formation of readiness for professional activity of future specialists in the service sector.*

**Key words:** model, modeling, service sector specialist, professional training, educational process.

УДК 378:338.46

**Іванова О.А.,**  
викладач  
Комерційного технікуму  
Дніпровського державного технічного  
університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Проблема формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг є однією з найактуальніших і найскладніших в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, від розв'язання якої залежить ефективність і результативність їх професійної діяльності.

Актуальність проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг у процесі фахової підготовки зумовлена стрімкими соціально-економічними, інноваційно-освітніми змінами в суспільстві, кризовими явищами в економіці, що посилюють тенденції високої конкуренції на ринку праці серед випускників закладів вищої освіти. Зазначені трансформації спонукають до удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг із метою підготовки конкурентоспроможних професіоналів, здатних адаптуватися до мінливих умов фахового середовища, формування у них потреби

в досягненні успіху, творчому самовираженні, самореалізації.

Одним зі шляхів вирішення зазначених завдань є створення моделі організації освітнього процесу у вищій школі, що забезпечує формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг аналізуються у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (Є. Алілуйка, О. Бондаренко, М. Галицької, Н. Горбатюк, І. Гриценко, І. Жорової, І. Зоріна, Я. Казарницької, В. Квартальнова, М. Лобур, О. Марущак, І. Носової, З. Павлицької, Н. Паркіної, В. Радкевич, О. Риданової, Л. Сакун, Н. Свірідова, В. Федорченка, І. Чепок та ін.). Метод моделювання є загальнонауковим, утім набув широкого застосування в педагогіці. Специфіка його застосування в педагогічній науці й практиці розкрита в працях вчених: А. Вербицького, Н. Волкової, Б. Гнеденка,

О. Горстка, О. Дахіна, І. Зязюна, В. Краєвського, Л. Кудрявцева, В. Кушніра, Р. Мак-Лоуна, В. Михеєва, О. Савченко, Г. Сагач, Є. Степанова, І. Фомічової, Л. Фрідмана, В. Штоффа та інших науковців.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри те, що існує багато наукових праць, у яких обґрунтовується модель організації освітнього процесу у вищій школі, яка забезпечує формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців, актуальним залишається питання створення моделі організації освітнього процесу щодо формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг. Впровадження презентованої моделі є досить важливим кроком у досягненні мети професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг.

**Мета статті** – розробити та проаналізувати теоретичні основи моделі організації освітнього процесу у вищій школі, що забезпечує формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг.

Згідно з метою було поставлено такі завдання: розкрити підходи науковців до сутності понять «модель» і «моделювання»; з'ясувати теоретико-методичні основи моделі організації освітнього процесу щодо формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг; розробити модель організації освітнього процесу у вищій школі, яка забезпечує зближення навчання майбутніх фахівців сфери послуг із їх професійною діяльністю; обґрунтувати, що результатом введення в дію презентованої моделі буде сформованість готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що поняття «модель» широко використовується в різних сферах. Термін «модель» походить від латинського *modulus* – «міра, аналог, зразок, взірець». У словнику іншомовних слів «модель» визначається як схема, що імітує будову і дію будь-якого процесу [6, с. 433]. Сучасна вільна онлайн-енциклопедія Вікіпедія тлумачить це поняття як «відтворення чи відображення об'єкта, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу)». З погляду логіки та методології науки модель ототожнюється з описом об'єкта (предмета, процесу або явища) певною формалізованою мовою, складеного з метою дослідження його властивостей.

У педагогіці, за визначенням О.М. Дахіна, «модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює

в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта» [2, с. 22].

На думку В. Штоффа, модель – це «уявлювана або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження та здатна замінити його так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про об'єкт» [4, с. 19].

Таким чином, моделювання – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю).

Цікавим вважаємо підхід до визначення сутності поняття «моделювання» Н.П. Волкової. Так, вчена розглядає його як «процес ідеалізації реального об'єкта з виділенням певних характеристик (суттєвих сторін чи аспектів) з метою його вивчення» [1, с. 8].

Важливим для нашого дослідження є погляд О.Я. Савченко на поняття «моделювання», яке дослідниця розглядає у різних аспектах, а саме як:

1) метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах;

2) побудову і вивчення моделей реальних предметів і явищ та спеціально сконструйованих предметів і явищ;

3) розуміння моделі у навчанні як змісту, який треба засвоїти, й, одночасно, засобу засвоєння [5, с. 358–359].

В.А. Кушнір під моделюванням у педагогічному процесі розуміє опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, за якого безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а деяка допоміжна штучна система, яка «перебуває в деякій об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання; здатна замінити його у певних відношеннях; в підсумку під час дослідження об'єкта дає інформацію про сам об'єкт моделювання» [3, с. 53].

У межах нашого дослідження зосереджено увагу на таких властивостях моделі, як: 1) простота, доступність для дослідження, на відміну від реального об'єкта; 2) здатність надавати нову, невідому інформацію про об'єкт-оригінал; 3) ефективність в управлінні об'єктом; 4) панорамність. Моделюючи освітній процес, що забезпечує зближення здобувачів освіти із їх майбутньою професійною діяльністю, ми керуємося такими основними принципами, як цілісність, специфічність, єдність, сумісність із навколишнім середовищем.

Отже, модель є теоретично і практично організованою структурою, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

Ми переконані, що моделювання як метод педагогічного дослідження дозволяє зблизити освітній процес із професійною діяльністю студентів, головною перевагою якого є можливість охопити систему цілісно, а це дозволить поліпшити планування освітнього процесу, оптимізувати структуру освітньо-виховного процесу.

Аналіз педагогічної літератури і досліджень дозволяє нам у моделі організації освітнього процесу, що забезпечує зближення майбутніх фахівців сфери послуг із їх професійною діяльністю, умовно виділити такі основні структурні компоненти: мотиваційно-цільовий, методологічний, технологічний, оцінювально-результативний.

Розкриємо сутність кожного структурного компонента моделі.

**Мотиваційно-цільовий компонент** моделі представлений єдністю мети з мотиваційною сферою особистості. Загальною метою підготовки майбутніх фахівців сфери послуг є підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, активних суб'єктів професійної діяльності, здатних самостійно аналізувати виробничі ситуації та виробляти власну стратегію дій, знаходити й обґрунтовувати оптимальні рішення. Згідно з метою поставлено такі завдання:

- стимулювання пізнавальної мотивації майбутнього фахівця, забезпечення появи професійної мотивації;
- оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру та функції майбутньої професійної діяльності;
- відпрацювання професійних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання завдань майбутньої професійної діяльності;
- актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні та самовихованні.

Ми переконані, що цілі підготовки взаємопов'язані з мотиваційною сферою особистості, оскільки забезпечення компетентності майбутніх фахівців є не тільки освітнім, а й внутрішньоособистісним процесом, результатом якого мають стати справжні зміни свідомості, перетворення професійних знань, умінь, навичок, зміна мотивів, цінностей, прагнень, формування адекватної моделі власного «Я».

Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. До речі, діяльність студентів у процесі навчання визначається наявністю різних мотивів: зовнішнього схвалення («знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали»), вимушеності («вивчаю тому, що передбачено вимогами», «необхідно скласти залік»); професійної спрямованості («це необхідно для професійного розвитку»), процесуальними («подобається апробувати на практиці отримані знання»); саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей («хочу оволодіти профе-

сійними знаннями, сформувати професійні вміння, щоб бути впевненим під час здійснення різноманітних професійних дій»). Однак зауважимо, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для студента, самостійність виникнення та виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Ми вважаємо, що саме викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

На нашу думку, формування позитивних мотивів, зміцнення інтересу до професійно спрямованих проблем можливе завдяки зовнішнім стимулам, пов'язаним зі змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, у процесі яких студент стає активним учасником різноманітних змодельованих професійних ситуацій, відпрацьовує різні варіанти професійної поведінки, здобуває особистісний досвід з урахуванням власних потреб у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, мотиваційно-цільовий компонент моделі утворює той фундамент, на якому «надбудовуються» методики, що забезпечують зближення навчання майбутніх фахівців сфери послуг із їх професійною діяльністю, тобто моделювання цієї діяльності в освітньому процесі.

Розробка моделі освітнього процесу, що забезпечить зближення навчання майбутніх фахівців сфери послуг із їх професійною діяльністю, має базуватися на таких методологічних засадах: особистісно орієнтованому, діяльнісному, аксіологічному, ресурсному, компетентнісному, системному підходах.

Так, аналізуючи наукові дослідження у розумінні *особистісного підходу*, орієнтуємося на його трактування як ключового методологічного принципу вивчення, дослідження освітнього процесу, спрямованого на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда. Ураховуючи думки науковців (Т. Якиманська, Л. Божович, О. Попова, О. Резван), зазначимо, що особистісно орієнтована освіта дозволить здійснити орієнтований підхід у навчанні, який надає кожному здобувачу освіти право вибору власного шляху розвитку на основі виявлення його індивідуальних особливостей, життєвих цінностей, прагнень. У цьому аспекті зауважимо, що особистісний підхід дозволить визнати розвиток людини не лише відповідно до засвоєння нею надбань людства, але й через перетворення дійсності. Головною функцією особистості повинне бути формування стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища. Крім того, важливою тезою ґрунтового дослідження суті особистісного підходу стало визнання його позитивності в організації індивідуалізації педагогічного впливу на суб'єкта навчання, відповідно до якого відбувається рух від особис-

тості, її можливостей до навчальної дисципліни. Таке бачення освітнього процесу дозволяє враховувати потенційні можливості студента, удосконалювати та збагачувати їх, що має позначитися надалі на його самореалізації.

Саме у межах особистісно орієнтованого навчання стає можливим створення вільного освітнього середовища, яке сприяє виявленню студентами можливості висловлювати особисті думки, звертатися по допомогу та підтримку до партнерів освітньої діяльності – викладачів та інших студентів. Особистісно орієнтоване навчання дозволяє «бути собою» в будь-якій ситуації. Отже, вважаємо, що найбільш значними принципами особистісного підходу, що уможливають особистісний саморозвиток майбутніх фахівців сфери послуг, є: 1) врахування індивідуальних особливостей особистості, що передбачає прояв поваги до її самобутності, унікальності, своєрідності; 2) ставлення до здобувача освіти як до суб'єкта власного розвитку; 3) проектування мети якнайповнішого розвитку індивідуальних здібностей, визначення життєвих планів і способів самореалізації.

Переконані, що розвиток особистості не може відбуватися без її включення у діяльність. Таким чином, ключовою дефініцією *діяльнісного підходу* вважаємо активність особистості, засновану на усвідомленні ним мети. Відповідно до аналізу провідного для студентського віку виду освітньо-професійної діяльності, акценти дослідження варто змістити на аналіз потреб, інтересів, життєвих планів, опосередкованих професійним вибором студентів.

У межах нашого наукового інтересу слід зазначити, що поєднання особистісного та діяльнісного підходів дасть можливість спрямувати майбутнього фахівця сфери послуг на визначення особистісних потенцій і спробу їх реалізації в освітньо-професійній діяльності. На нашу думку, найбільш важливим чинником ефективності діяльності повинен виступати інтерес студента не лише до отримання результату, але й до самого процесу, тому що завдяки зацікавленості роботою людина почувається щасливою. Тож створення сприятливих умов для розкриття потенціалу майбутнього фахівця шляхом особистісного підходу, а потім надання йому можливості реалізувати свої здібності в освітньо-професійній діяльності дозволить спрямувати його на самореалізацію у професійній діяльності.

Орієнтуючись на наукові доробки провідних учених (В. Огнев'юк, О. Сухомлинська, В. Сластьонін, Н. Ткачова, В. Франкл), вважаємо, що реалізація *аксіологічного підходу* в освітньому процесі передбачає перенесення акцентів із викладання конкретної системи знань на озброєння майбутніх фахівців сфери послуг певними ціннісними орієнтирами, які є значущими для їхньої особистісної (зокрема фахової) реалізації.

Дійсно, якщо людина має сформовану ціннісну систему, вона чітко уявляє певні орієнтири особистого шляху, які надалі деталізуються у цілях і перспективах. Крім того, цінності є системоутворювальним ядром програми розвитку, діяльності та внутрішнього життя людини, а отже, визначають її життєву позицію, що завжди характеризується певним рівнем сталості. Тож слід наголосити на значній ролі особистісної активності у набутті та прийнятті цінностей майбутнім фахівцем сфери послуг.

Реалізація *ресурсного підходу* досягається стимулюванням особистості до виявлення її активності у самореалізації потенційних можливостей, а також урахуванням природних, особистісних якостей суб'єкта освіти в процесі проектування, здійснення та діагностики результатів його досягнень.

Безперечно, для успішного виконання професійної діяльності людина змушена мобілізувати всі свої внутрішні ресурси і резерви. Ці ресурси використовуються як для отримання позитивного результату, так і для компенсації несприятливого впливу середовища. Отже, йдеться про наявність у людини певного індивідуального внутрішнього потенціалу (або ресурсу), що є необхідною основою її успішної професіоналізації. Індивідуальний ресурс людини складається із внутрішніх резервів (енергетичних, психофізіологічних, інтелектуальних, вольових та інших можливостей) і її потенційного розвитку. У процесі діяльності відбувається трансформація ресурсу людини у різні види результатів діяльності.

Усвідомлення ресурсів, які є актуальними для професійної діяльності, не є остаточною ланкою готовності майбутнього фахівця сфери послуг до фахової реалізації. Лише за умови сформованості достатнього рівня фахових компетенцій він стає реально конкурентоздатною одиницею професійного середовища.

У цьому аспекті проблеми значним стає *компетентнісний підхід*, який уможливує зв'язок сфери освіти зі сферою праці. Зміст компетентнісного підходу визначає завдання освітнього закладу формувати та розвивати у майбутніх фахівців сфери послуг базові та професійно спрямовані компетенції, а його мета зумовлюється тенденціями розвитку сучасного суспільства відповідно до очікувань фахівців із високим рівнем якості професійної підготовки. Базові (або ключові) компетенції дають можливість майбутньому фахівцеві сфери послуг реалізовуватися у професійній діяльності, а професійні – є вузькоспрямованими компетенціями, що визначають ступінь готовності до діяльності у різних видах напряму професійної підготовки.

Спираючись на трактування різними авторами суті поняття «компетентність», підсумовуємо, що основним його значенням є відбиття професій-

ного досвіду людини у межах компетенції конкретної діяльності, високий рівень якого виявляється у гармонійному поєднанні групи компетенцій: інтелектуальних (здібності до продуктивної аналітичної діяльності), соціальних (громадянської грамотності), особистісних (здатності до спілкування, рефлексії, готовності до самоосвіти упродовж усього життя).

Аналізуючи наукову літературу, визначаємо, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення механізмів його використання.

Отже, компетентнісний підхід дозволяє зорієнтувати майбутніх фахівців сфери послуг на зміщення акценту в освітній діяльності з накопичення знань на здатність застосовувати ці знання на практиці, що дозволить досягати успішності у професійній реалізації. Професійна компетентність визначить спроможність і спрямованість фахівця не лише до виявлення рівня підготовленості до здійснення фахової діяльності, але й до самостійної ініціативної взаємодії із соціумом. Таке розуміння зв'язку компетентнісного підходу із самостійністю в отриманні знань і набутті умінь окремою особистістю можна пояснити необхідністю орієнтації фахівців (або майбутніх фахівців) на те, що в сучасних умовах старіння інформації відбувається досить швидко (швидше, ніж закінчується навчання у профільному закладі освіти). Така ситуація зумовлює потребу в перебудові свідомості суб'єктів навчання на самоосвіту, формування умінь отримувати знання самостійно, а також самостійно визначати необхідність набуття додаткових професійних умінь відповідно до потреб розвитку галузі. Отже, входження майбутнього фахівця у соціальний світ і його продуктивна адаптація у ньому цілком залежить від використання в освітньому процесі компетентнісного підходу.

*Системний підхід* дозволяє інтегрувати всі методологічні підходи в єдине ціле, гармонізувати вимоги суспільства й особистості майбутніх фахівців сфери послуг щодо оволодіння майбутньою професією. Він орієнтує на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину. Згідно з цим підходом модель розглядається як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-цільового, методологічного, технологічного, оцінювально-результативного), що є цілісним утворенням.

Отже, обґрунтувавши методологічні підходи, на яких повинна базуватися модель освітнього процесу, ми довели, що реалізація їх сприятиме подоланню труднощів у навчанні, саморозвитку та самовизначенні особистості майбутнього фахівця сфери послуг. Ефективність обраних наукових підходів можлива лише у разі їх комплексного засто-

сування, оскільки кожен із них виконує свою функцію, а в цілому вони забезпечують досягнення мети – сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг.

*Технологічність освітнього процесу* виступає сьогодні показником його якості, бо дає відповіді на запитання не «Що робити?», а «Яким чином здійснити це краще?», оскільки технологія усвідомлюється нами як мистецтво застосування результатів наукових досліджень у сфері освітньої діяльності.

Традиційно зміст підготовки фахівця трактується як комплекс педагогічних знань, практичних умінь і навичок, потрібних для здійснення професійних функцій. У нашому дослідженні цей компонент представлений у вигляді комплексу знань, практичних умінь, визначених специфікою роботи фахівців сфери послуг, спрямований на формування їх готовності до професійної діяльності.

У дослідженні дотримувалися позиції, що зміст навчання має відповідати державним стандартам вищої освіти, містити основні норми й еталони професійної діяльності, проектувати навчальну дисципліну як предмет діяльності студента, озброювати майбутніх фахівців сфери послуг знаннями особистісного сенсу.

У процесі підготовки фахівців сфери послуг до професійної діяльності нами обрано такі форми організації навчання: лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття, самостійну роботу, співнавчання, взаємонавчання тощо.

Ця модель передбачає і впровадження таких *технологій навчання*, як: діалогічно-дискусійні (диспути, дискусії, «мозкова атака»); ігрові (ділові, рольові, ситуаційно-рольові ігри); ситуаційного навчання (кейс-технології), проектні, що можуть бути реалізовані під час організації різних форм навчання.

Велике значення нами надається застосуванню *ситуаційних вправ*, які розглядаються як вирішення: ціннісно-змістовних проблем; ціннісно-змістовних конфліктних ситуацій; рефлексивних ситуацій; ситуацій, що спрямовуються на виховання професійного такту, регуляцію власного емоційного стану; ситуаційних вправ на прийняття рішення. Це зумовлено тим, що діяльність фахівця сфери послуг складається з цілого комплексу ситуацій, що виникають спонтанно, і досить часто є суперечністю між очікуваннями та реальною картиною.

Для розвитку у майбутніх фахівців сфери послуг знань, практичних умінь, важливих професійних та особистісних якостей, потрібних для формування готовності до професійної діяльності, вважаємо за доцільне застосування технології тренінгів.

Значний ефект у формуванні готовності майбутнього фахівця сфери послуг до професійної

діяльності надає метод *тренінгу*, який базується на розумінні особистості того, хто навчається, як активного учасника подій, що наближаються до реальних. У контексті нашого дослідження ми пропонуємо використовувати такі види тренінгу, як практично-професійний тренінг і тренінг комунікацій – форми спеціально організованого спілкування, дія яких заснована на активних методах групової роботи.

У формуванні готовності майбутніх фахівців сфери послуг значна увага приділена активній участі студентів у різних формах позааудиторної роботи, мета якої – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку студентів у вільний від навчання час; підготовка студентів до професійної діяльності; упровадження якісно нових форм і методів організації позааудиторної роботи; задоволення їхніх освітніх потреб шляхом залучення до різних форм роботи.

Перевага надана формам позааудиторної роботи, які сприяють набуттю конкретних прогностичних, організаторських, комунікативних умінь майбутнього фахівця сфери послуг: підготовці реклами, наочних матеріалів під час різноманітних заходів; організації дискусій, вікторин, акцій та інших масових заходів; фестивалів, вікторинам, інтерактивним шоу, брейн-рингам; гурткам, клубам, екскурсіям, туристичних походам; створенню портфоліо.

Перелічені форми роботи сприяють не лише набуттю практичного досвіду, але і формуванню компонентів готовності майбутнього фахівця сфери послуг до професійної діяльності.

Результатом реалізації цієї моделі є сформована гармонійна, різнобічно розвинена особистість, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації і саморозвитку в професійній сфері, яка підготовлена до майбутньої професійної діяльності й відповідає вимогам сьогодення. Тому останній компонент моделі, **оцінювально-результативний**, передбачає моніторинг освітньої діяльності студентів: вхідний, поточний і підсумковий контроль. Контроль, аналіз, оцінювання та самооцінювання результатів сформованості професійної компетентності забезпечують такі методи, як: бесіди, захист практичних, лабораторних робіт, розв'язання професійних задач, аналіз кейс-ситуацій, тестування (письмове та із застосуванням програмованих засобів), анкету-

вання, виконання контрольних робіт і проектів, написання рефератів і курсових робіт, спостереження за здійсненням професійної діяльності та виявленням особистісних ціннісних орієнтацій, якість виконання проектів і наукових досліджень, їх захист, написання статей і доповідей на конференціях, ведення щоденників власних досягнень, самоаналіз із якості виконання навчальних завдань, облік отриманих балів та ін.

Зрозуміло, що методики, які моделюють професійну діяльність майбутніх випускників в освітньому процесі, потребують системи контролю, подібної до вищезазначеної. Саме тому оцінювально-результативний компонент моделі є однією з частин фундаменту для створення і впровадження цих методик.

**Висновки.** Означена модель освітнього процесу реалізується шляхом формування готовності майбутніх фахівців сфери послуг до професійної діяльності. У ній визначені форми, що забезпечують теоретичну і практичну підготовку здобувачів освіти, методи і засоби, які сприяють досягненню необхідного результату – сформованості готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на завершення експериментальної перевірки ефективності моделі та визначення результативності впровадження її в освітній процес.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н.П., Тарнопольський О.Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
3. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2003. 482 с.
4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого; автор-составитель В.А. Мижериков. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 544 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник. К.: Генеза, 1999. 368 с.
6. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. К.: Гол. ред. УРЕ, 1977. 775 с.

## ВИОКРЕМЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### EXPLORATION OF CRITERIA AND INDICATORS OF THE FUTURE OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF THE FUTURE OFFICER AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті аналізується психолого-педагогічна проблема формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Досвід виконання офіцерами службово-бойових завдань під час проведення Операції об'єднаних сил (АТО) вказує на нагальну потребу внесення змін у систему підготовки офіцерів як основи війська. Результатом вищої військової освіти в сучасних умовах є формування в курсантів – майбутніх офіцерів здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності та здатності формувати соціальну та навчальну суб'єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності. Обґрунтована актуальна проблема виокремлення критеріїв і показників формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

**Ключові слова:** суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність, вищий військовий навчальний заклад, навчально-виховний процес, майбутній офіцер, військово-професійна діяльність, критерії, показники.

В статье анализируется психолого-педагогическая проблема формирования профессиональной субъектности у будущих офицеров во время обучения в высших военных учебных заведениях. Опыт выполнения офицерами служебно-боевых задач в ходе Операции объединенных сил (АТО) указывает на насущную необходимость внесения изменений в систему подготовки офицеров как основы армии. Результатом высшего военного образования в современных условиях является формирование у курсантов – будущих офицеров способности быть субъектом своей жизнедеятельности, адекватно реагировать на изменения, готовности к

военно-профессиональной деятельности и способности формировать социальную и учебную субъектность подчиненных военнослужащих, а главное – воспринимать и транслировать ее в своей военно-профессиональной деятельности. Обосновано актуальную проблему выделения критериев и показателей формирования профессиональной субъектности у будущих офицеров во время обучения в высших военных учебных заведениях.

**Ключевые слова:** субъект, субъектность, профессиональная субъектность, высшее военное учебное заведение, учебно-воспитательный процесс, будущий офицер, военно-профессиональная деятельность, критерии, показатели.

The article analyzes the psychological and pedagogical problem of formation of professional subjectivity in future officers during training in higher military educational institutions. The experience of carrying out military service missions during the Operation of the Unified Forces (ATO) undoubtedly points to the urgent need for changes in the training system of officers as the basis of the troops. The result of higher military education in modern conditions is the formation of cadets – future officers of the ability to be the subject of their lives, respond adequately to changes, readiness for military-professional activity and the ability to form the social and educational subjectivity of subordinate servicemen, and most importantly – to perceive and broadcast in its military-professional activities. The substantiation of the actual problem of distinguishing the criteria and indicators of the formation of the professional subjectivity of future officers during training in higher military educational institutions is grounded.

**Key words:** subject, subjectivity, professional subjectivity, higher military educational institution, educational process, future officer, military-professional activity, criteria, indicators.

УДК 377:159.212.3

Капінус О.С.,

канд. пед. наук,  
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ  
Національної академії сухопутних військ  
імені гетьмана Петра Сагайдачного

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

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

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяль-

ності, гнучкості мислення, поведінки, виваженості в ухваленні рішень, здатності усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування професійної суб'єктності під час навчання в переважній більшості розглядалася науковцями стосовно учнів загальноосвітніх шкіл, студентів закладів професійно-технічної освіти та вищих навчальних закладів. Так, потребу формування суб'єктності учнів у навчальній діяльності визнавали К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Суб'єктний підхід до навчальної діяльності був у центрі уваги Д. Узнадзе,



подальшого розвитку він набув у наукових працях К. Абульханової-Славської, А. Брушлінського.

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

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

Стосовно формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах на увагу заслуговують праці педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новачкова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нецадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко), зарубіжних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сформована система освіти майбутніх офіцерів ЗСУ у вищих військових навчальних закладах, педагогічні вимоги та ставлення до курсантів із боку професорсько-викладацького складу та командирів підрозділів не повною мірою відповідають цілям підготовки офіцерів як особливої професійної групи, враховуючи об'єктивні умови виконання обов'язків як у мирний час, так і під час залучення до бойових дій.

Крім цього, формування суб'єктних якостей курсантів, які необхідні для успішного виконання поставлених завдань, протягом значного періоду розглядалося як другорядне та неперіоритетне завдання. Це є визначальним з огляду на потребу оновлення змісту освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах з урахуванням

вимог до військово-професійної діяльності офіцера та його особистості.

Виокремлення об'єктивних критеріїв і показників рівня сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів є актуальною психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої зумовить підвищення ефективності реалізації заходів із формування майбутніх офіцерів як суб'єктів спочатку навчальної, а надалі – військово-професійної діяльності.

**Мета статті.** Теоретичне обґрунтування актуальності вирішення психолого-педагогічної проблеми виокремлення критеріїв і показників формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах, оскільки вирішення зазначеного питання в умовах відбиття збройної агресії ще не має достатнього теоретичного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

**Виклад основного матеріалу.** Тенденції розвитку військово-професійної освіти дозволяють розглядати розвиток суб'єктного потенціалу майбутніх офіцерів ЗСУ під час їх навчання у вищих військових навчальних закладах у якості провідного фактору покращення системи військової освіти. Завдання, які стоять перед ЗСУ на сучасному етапі, підвищують вимоги як до офіцера, так і до військової освіти, що актуалізує проблему формування професійної суб'єктної активності майбутніх офіцерів – особливої інтегральної професійно важливої якості, що визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності.

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

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

– свідому активність, безпосередньо спрямовану на професійну діяльність і на самоактуалізацію в ній;

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

– ступінь сформованості провідних психічних властивостей і якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це, насамперед, сформованість професійно важливих якостей – професійної свідомості

та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття, професійна суб'єктність;

– свідому цілеспрямовану саморегуляцію, самоорганізацію та самодетермінацію своєї професійної поведінки й діяльності як професійного суб'єкта;

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

– професійну суб'єктність, тобто професійну підготовленість, суб'єктну готовність і фахову здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі [11, с. 84].

З урахуванням вищезазначеного можливо виокремити такі базисні положення, притаманні професійній суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ:

– професійна суб'єктність майбутніх офіцерів ЗСУ зумовлена специфікою військової діяльності й особливостями професійної діяльності офіцерів ЗСУ;

– професійна суб'єктність майбутніх офіцерів ЗСУ зумовлена мотивами, духовними цінностями, професійними й особистісними орієнтаціями, які визначають їх військово-професійну спрямованість;

– професійна суб'єктність – це важлива передумова ефективної військово-професійної діяльності офіцера під час служби в частинах і підрозділах ЗСУ. З одного боку, це умова постійного зростання професійної майстерності офіцера ЗСУ, а з іншого – своєрідний показник;

– особливості формування, розвитку та реалізації професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ визначаються як їх індивідуальними характеристиками, професійною підготовленістю, педагогічним середовищем, у якому розвивається особистість майбутнього офіцера в процесі професійної підготовки, так і особливостями військово-професійної діяльності в частинах і підрозділах ЗСУ.

Враховуючи провідні якості, риси та прояв суб'єкта професійної діяльності, особливості, притаманні професійній суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ, усвідомлюючи той факт, що виокремлені критерії повинні охопити всі істотні характеристики досліджуваного феномену, нагальним є здійснення аналізу напрацювань науковців щодо виокремлення критеріїв і показників рівня сформованості професійної суб'єктності.

На основі проведеного аналізу та вивчення науково-педагогічних джерел можна зробити висновок, що серед українських і зарубіжних науковців не існує одноголосної думки щодо визначення критеріїв і показників сформованості професійної суб'єктності майбутніх фахівців і майбутніх офіцерів ЗСУ зокрема.

Так, Т. Гуцина, досліджуючи питання становлення професійної суб'єктності на етапі ранньої професіоналізації, виділяє два головні її аспекти: змістовний і динамічний, розглядаючи процес становлення професійної суб'єктності як двобічний. З одного боку, це входження студента в професійне середовище, засвоєння ним професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства, а з іншого – процес активної реалізації себе, неперервного професійного саморозвитку. Якщо змістовний аспект суб'єктності вміщує особливості професійної діяльності, то динамічний аспект суб'єктності проявляється в організації внутрішньої активності суб'єктів [4, с. 29].

Щодо змістовного компонента суб'єктності в професійній діяльності науковець пропонує врахувати низку певних критеріїв:

1) особистість у якості суб'єкта виступає як організатор, координатор, регулятор професійної діяльності;

2) здатність використовувати свої психічні, особистісні, професійні компетенції, досвід у вирішенні професійних завдань;

3) інтенція особистості як суб'єкта до удосконалення професійної діяльності за рахунок мотивації, готовності до професійної діяльності, системи ціннісних орієнтацій;

4) становлення особистості як суб'єкта, що забезпечує оптимальні характеристики й оптимальну взаємодію професійних структурно-динамічних новоутворень – суб'єктну активність, суб'єктну позицію і професійно-особистісні якості;

5) розвиток особистісного задуму професійної діяльності як суб'єктивного ціннісно-проектного відповідно до повноти самореалізації особистості в житті;

6) ставлення особистості до себе як суб'єкта, зрілість професійної Я-концепції, відповідальність, ініціативність;

7) здатність особистості до рефлексії і регуляції професійних ситуацій і протиріч, становлення нових особистісних якостей як результат рефлексії [4, с. 40].

Розглядаючи питання формування суб'єктності через змістовні орієнтири суб'єктно-розвивальної соціалізації студента, Л. Пак пропонує досліджувати цей процес у трьох напрямках: соціально-змістовному, культурно-інтеракційному й індивідуально-діяльнісному. Так, соціально-змістовний напрям зумовлює варіативний характер освітнього процесу й актуалізує відповідальність системи освіти за залучення студентів до знань і досвіду людства, становлення особистості, здатної повноцінно соціалізуватися в суспільстві, яке постійно оновлюється. Культурно-інтеракційний напрям передбачає засвоєння студентами найбільш суттєвих елементів культурної спадщини

людської цивілізації, історично сформованих соціально-рольових взаємозв'язків і відносин соціуму. Індивідуально-діяльнісний напрям забезпечує новоутворення, створення студентом самого себе, дію в оптимальному відношенні індивідуальних і загальносоціальних цінностей поведінки як основи здійснення життя особистості в системі громадських відносин, що необхідні для досягнення творчої індивідуальності й особистісної автономії [7, с. 59].

Результатом дослідження структурно-змістовних характеристик компонентів суб'єктної позиції особистості студента, які були предметом наукового пошуку О. Полухіної, є висновок про те, що критерії, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктність студента, є основними компонентами її структури, розвиток яких є показником розвитку як окремих компонентів, так і процесу освіти загалом. Серед іншого, це прагнення до особистісної та професійної самоактуалізації і самореалізації, активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність, вміння раціонально організувати і контролювати власну життєдіяльність, ставлення до самого себе та до інших як суб'єктів власної життєдіяльності [8, с. 254].

Дослідження проблеми формування професійної компетентності педагогів, проведене С. Кашлевим, дозволило визначити основні критерії оцінювання сформованості професійної суб'єктності, результатом якого став висновок про співвідношення виконавчої й організаційної ролі особистості в професійній діяльності, односторонність або універсальність включення в професійну діяльність, репродуктивний або творчий характер діяльності, спрямованість професійної діяльності на особистісний і суспільний розвиток, потреба в рефлексії власної діяльності, самостійність і автономність у професійній діяльності [6, с. 25].

Ю. Журат основними критеріями оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів вважає мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий і діяльнісно-поведінковий [5].

Результати дослідження поглядів науковців на виокремлення критеріїв та показників сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера вказують на відсутність єдиних поглядів на означену педагогічну проблему.

О. Бабич, досліджуючи проблему формування навчально-професійної суб'єктності офіцерів структур виховної роботи ЗСУ, виокремлює такі критерії її сформованості: мотиваційно-смісловий, діяльнісно-регулятивний, особистісно-регулятивний, комунікативно-компетентнісний і рефлексійний [2, с. 11].

Досліджуючи питання становлення суб'єктності майбутніх офіцерів у військовому навчальному закладі, О. Белошицький зазначає, що зміна

суб'єктивних детермінант характеризує ефективність технології та педагогічної діяльності викладачів у цілому, і виокремлює оціночні компоненти, які дозволяють представити комплексну, об'єктивну оцінку становлення суб'єктності майбутніх офіцерів: мотиваційний, діяльнісно-результативний, оціночно-рефлексивний, комунікативний, соціометричний; регулятивний. Ці компоненти науковцем були визначені як критерії оцінки суб'єктності [3].

На думку О. Белошицького, критерій, виступаючи в якості еталонного зразка у порівнянні реальних явищ, створює умови визначення ступеня їх відповідності ідеалу, тобто виступає мірилом оцінки. Зіставляти дійсність з ідеалом у реальній практиці дозволяють критеріальні ознаки (показники). Вони більш тісно, порівняно з критеріями, пов'язані з процедурами конкретних вимірювань і виступають у ролі характеристик, які дозволяють оцінити зміни, що відбуваються. Показники, будучи компонентом критерію, відображають конкретні прояви істотних сторін процесів, що досліджуються, та засвідчують рівень їх змін і розвитку [3].

Узагальнюючи напрацювання науковців і враховуючи проведений аналіз науково-педагогічних джерел, можна зробити висновок, що серед українських і зарубіжних науковців не існує єдиної думки щодо визначення критеріїв і показників сформованості професійної суб'єктності майбутніх фахівців і майбутніх офіцерів ЗСУ зокрема.

**Висновок.** З урахуванням потреб суспільства, вимог до системи військової освіти, умов проходження служби офіцером, усвідомлення необхідності підвищення рівня його професіоналізму необхідним є пошук ефективних підходів до підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ у вищих військових навчальних закладах. Одним із оптимальних шляхів вирішення зазначеного питання є формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів із використанням потенціалу інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі вищих військових навчальних закладів.

Виняткової актуальності питання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів і виокремлення критеріїв та показників її сформованості набуває з огляду на залучення частин і підрозділів ЗСУ до відбиття збройної агресії, визначальну роль у чому відіграє офіцерський склад.

Питання виокремлення об'єктивних критеріїв і показників рівня сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів ще не має достатнього теоретичного та методичного обґрунтування в педагогічній науці, є актуальною психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої зумовить підвищення ефективності реалізації заходів із формування майбутніх офіцерів як суб'єктів спочатку навчальної, а надалі – військово-професійної діяльності.

Перспективи дослідження полягають у розробці об'єктивних критеріїв і показників рівня сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час підготовки у вищих військових навчальних закладах з урахуванням специфічних особливостей, притаманних військово-професійній діяльності офіцера й умовам підготовки майбутніх офіцерів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–22.
2. Бабич О.М. Формирование учебно-профессиональной субъектности офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Воронеж, 2012. 12 с. URL: [www.kursksu.ru/dissertations/dis335.pdf](http://www.kursksu.ru/dissertations/dis335.pdf).
3. Белошицкий А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2009. 373 с.
4. Гущина Т.И., Андреева И.Г. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации. Психология в вузе. 2010. № 1. С. 27–40.
5. Журат Ю.В. Педагогичні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
6. Кашлев С.С., Глазачев С.Н., Соколова Н.И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога. Вестник международной академии наук: Спецвыпуск. 2011. С. 20–25. URL: [http://www.heraldrsias.ru/download/articles/04\\_Kashlev.pdf](http://www.heraldrsias.ru/download/articles/04_Kashlev.pdf).
7. Пак Л.Г. Смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза. Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 5 (30). С. 58–63.
8. Полухина О.П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога. Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2010. Вып. 5 (85). С. 250–254.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
10. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с грузинск. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с.
11. Ягупов В.В. Військова психологія: підручник. К.: Тандем, 2004. 656 с.

## ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### CONTENTS, FORMS AND METHODS OF EXPERIMENTAL PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT METHOD FOR FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS

*У статті розглянуті та проаналізовані деякі проблеми, що відображають зміст науково-методичного забезпечення професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури, зокрема моніторинг рівня розвитку педагогічної культури вчителів; визначення проблеми інноваційної роботи вчителів відповідно до їх можливостей, інтересів і проблем школи; організація роботи проблемних груп вчителів, які беруть участь у дослідницькій діяльності; організація роботи творчих майстерень вчителів з орієнтацією на проблему розвитку школи; проведення самоаналізу діяльності вчителя за рік, рефлексія свого досвіду.*

**Ключові слова:** вчитель фізичної культури, професійний саморозвиток, педагогічні умови професійного саморозвитку, етапи професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури.

*В статье рассмотрены и проанализированы некоторые проблемы, отражающие содержание научно-методического обеспечения профессионального саморазвития будущих учителей физической культуры, в частности мониторинг уровня развития педагогической культуры учителей; определение проблемы инновационной деятельности учителей в соответствии с их возможностями, интересами и проблемами школы; организация работы проблемных групп учителей, участвующих в исследовательской*

*деятельности; организация работы творческих мастерских учителей с ориентацией на проблему развития школы; проведение самоанализа деятельности учителя за год, рефлексия своего опыта.*

**Ключевые слова:** учитель физической культуры, профессиональное саморазвитие, педагогические условия профессионального саморазвития, этапы профессионального саморазвития будущих учителей физической культуры.

*The article considers and analyzes some problems that reflect the content of scientific and methodological support of professional self-development of future teachers of physical culture, in particular: monitoring the level of development of pedagogical culture of teachers; definition of the problem of innovative work of teachers in accordance with their capabilities, interests and school problem; organization of problem groups of teachers involved in research activities; organization of work of creative workshops of teachers with an orientation on the problem of school development. Conducting self-examination of the teacher's activity during the year, reflection of his experience.*

**Key words:** physical education teacher, professional self-development, pedagogical conditions of professional self-development, needs, motivation, stimulation, model and stages of professional self-development of future teachers of physical culture.

УДК 378.016.796

**Курнишев Ю.А.,**  
канд. пед. наук,  
викладач кафедри фізичної культури та основ здоров'я  
Чернівецького національного  
університету імені Юрія Федьковича

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дослідження присвячене змісту науково-методичного забезпечення професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За результатами теоретичного аналізу і з урахуванням практичного досвіду роботи маємо підстави стверджувати, що саморозвиток студентів залежить від умов, які створюються для їх творчої самореалізації. У процесі творчої самореалізації змінюються уявлення і виробляється творча модель індивідуальної діяльності, яку вчитель приймає за еталон того, чого він планує досягти шляхом творчого саморозвитку. У процесі творчого саморозвитку, заломлюючись через призму індивідуальної структури особистості, утворюється новий еталон, відмінний від проєктованого.

Найважливішими для дослідження стала сукупність теоретичних робіт щодо: проблем професійної освіти і підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, В. Беспалько, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Сластьонін, В. Ягупов); професій-

ної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (Є. Вільчковський, П. Лесгафт, М. Носко, Л. Сущенко, Б. Шиян та ін.); розвитку ідей особистісно-орієнтованого підходу, самостійної діяльності студентів, самовдосконалення і саморозвитку в освіті та професійній підготовці (М. Артюшина, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Романова, М. Солдатенко, В. Серіков та ін.); психологічної теорії особистості і її діяльності, людини як суб'єкта діяльності і відносин (Г. Балл, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Рибалка та ін.); теорії професійно-особистісного розвитку педагогів (С. Гончаренко, Е. Зеєр, І. Зязюн, Е. Клімов, О. Коваленко, В. Лозовецька, В. Орлов та ін.); загальнопедагогічних принципів і нормативних документів України про освіту.

#### Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

За результатами аналізу теоретичних джерел встановлено, що проблема професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури ще не була предметом окремого наукового дослідження, а вивчення стану професійної підготовки студентів факультетів

фізичного виховання дозволило виявити суперечності. Визначені суперечності, соціальна значущість, актуальність проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури, її недостатня розробленість у теорії і практиці професійної освіти зумовили вибір теми статті.

**Мета статті** – обґрунтувати вибір змісту, форм і методів експериментальної методики професійного саморозвитку студентів факультетів фізичного виховання ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** У навчальному процесі вищої школи традиційно приділялася увага, здебільшого, репродуктивним способам навчання, тренуванню пам'яті, а не розвитку самостійності і творчості. Викладачі певною мірою виступали «стимулятором пасивності в навчальній діяльності студентів» [7, с. 28]. Пояснюється це тим, що у вищій школі викладач не завжди достатньо ознайомлений із реальними процесами пізнання й активізації пізнавальних процесів. Повідомляючи студентам про сучасні наукові дослідження в обраній ними галузі знання, значна частина викладачів обмежується констатацією результатів досліджень, не залучаючи студентів до активного пошуку. Проте саме пізнавальна активність студентів є фактором, що мотивує потребу і результат саморозвитку.

Цей підхід ґрунтується на принципі детермінізму, завдяки якому пізнавальна активність проявляється у неперервній взаємодії суб'єкта, що набуває знань про об'єкт пізнання. Навчання у вищому закладі освіти – це процес взаємодії між викладачем і студентом. Воно буде ефективним лише в тому разі, якщо і викладач, і студент проявлять високу активність. Знання закономірностей і способів активізації пізнавальної діяльності студентів дає можливість педагогам розкрити їх творчий потенціал. Активність студентів є визначальною, проте вона забезпечується викладачем. Якщо немає активності самого студента, то скільки б викладач не повідомляв відомостей, фактів, ніяких знань і вмінь у студентів не з'явиться.

Активність майбутнього вчителя фізичної культури породжується його бажанням діяти. Для виникнення такого бажання необхідно, щоб студенти ставили перед собою відповідну мету. По-перше, це задоволення своєї допитливості та зацікавленості; по-друге, завдання, які ставляться перед студентом, мають бути для нього життєво необхідними; нарешті, психологічно він має бути готовим долати труднощі і налаштованим на те, щоб виконати завдання якнайкраще.

На жаль, у ставленні студентів до навчання не завжди є належна мотивація і не всі викладачі достатньою мірою опікуються цією проблемою. Це веде до традиціоналізму, звужує можливості актуалізації процесів професійного саморозвитку. Тому надзвичайно важливо, спираючись на дані

психолого-педагогічних досліджень, простежити розвиток особистості вчителя фізкультури як процес, що характеризується високою індивідуальною активністю, і виділити в ньому позитивні аспекти саморозвитку.

Для студента – майбутнього вчителя фізкультури положення про саморозвиток є правилами підготовки своєї особистості до майбутньої педагогічної діяльності у процесі оволодіння професією. Не є винятком і саморозвиток. Він передбачає: самоактуалізацію, мотивацію саморозвитку; ідентифікацію і знайомство з основами саморозвитку; смислоутворення в процесі визначення своїх професійно-особистісних якостей, що вимагають подальшого вдосконалення і корегування та вироблення активної позиції щодо своєї особистості, своєї майбутньої професійної діяльності; проектування довгострокової програми власного самовдосконалення в системі безперервної професійної освіти; формування первинних навичок саморозвитку і самореалізації.

До способів саморозвитку майбутнього вчителя фізкультури відносимо такі: тренінги самопізнання і самоідентифікації; ознайомлення із науковою літературою в галузі фізкультури і спорту, загальноосвітніми і психолого-педагогічними джерелами; рефлексію й обговорення з викладачем результатів педагогічної практики; вивчення й узагальнення досягнень успішних вчителів фізичної культури, спортивних педагогів, тренерів; активізацію творчих педагогічних дій і залучення до науково-пошукової діяльності.

У професійному саморозвитку вчителя фізкультури можна виділити такі основні напрями: а) оволодіння педагогічною рефлексією та навичками саморегуляції; б) оволодіння новими знаннями в галузі фізкультури і спорту, фізіотерапії й оздоровлення дітей, психології і педагогіки; в) оволодіння основами педагогічної майстерності.

Основними джерелами нових знань є психолого-педагогічна література, журнали за спеціальністю, методичні посібники та рекомендації, нормативні акти та інша документація (закони, укази, програми розвитку освіти та ін.), газетні статті, теле- й аудіо-програми, відеоматеріали. З поширенням мережі Інтернет у ній з'являється все більше сайтів, які анонсують проблеми дітей, підлітків і молоді, роботу з ними, різні аспекти виховання і навчання. Важливим для вчителя є поповнення загальнокультурного багажу (знання історії, літератури, культури), розуміння соціальних і політичних тенденцій у суспільстві. Нові знання можна набути як індивідуально, так і відвідуючи курси підвищення кваліфікації, лекторії та інші форми занять.

Один з основних способів саморозвитку майбутнього вчителя – педагогічна рефлексія. Але рефлексія – це не просто розуміння людиною

самої себе, свого внутрішнього світу, свого ставлення до роботи, інших людей, того, що відбувається в процесі спілкування. Це ще й з'ясування того, як вона сприймається й оцінюється іншими, як інші бачать її особистісні та когнітивні особливості, емоційні реакції.

Існують декілька основних способів рефлексивного аналізу: індивідуальна рефлексія; звернення по допомогу до наставника – більш досвідченого колеги; рефлексія в групі колег, рівних за рівнем кваліфікації.

Наведемо приблизний перелік питань, на які бажано знайти відповіді в ході рефлексії: як я оцінюю рівень своєї професійної підготовки; що я думаю про свою педагогічну діяльність; що я думаю про учнів, як я їх сприймаю; які мої особливості (особистісні, емоційні, когнітивні) і як вони проявляються в роботі; як я сприймаю себе в навчанні і майбутній професії та ін. У ході рефлексії слід дотримуватися ряду правил: зосередженості – не допускати ніяких сторонніх думок і не йти шляхом виникаючих асоціацій; самозаглибленості – ніхто і ніщо не повинно відволікати; акценту на своїх діях і своїх емоціях.

Емоції і почуття – обов'язковий елемент рефлексії. Важливо обмірковувати й обговорювати з іншими не тільки дії (свої та учнів), але й емоції, які були ними викликані.

Важливий фактором саморозвитку педагога є оволодіння навичками саморегуляції і їх використання. Для представників усіх професій, об'єктом яких є людина (педагоги, лікарі, психологи та ін.), характерний стан т. зв. «професійного вигорання». Надлишок спілкування, безліч великих і малих проблем, які потребують негайного вирішення, – все це веде до емоційної та психологічної втоми і, як наслідок, до стресу. Уміння керувати своїм емоційним і психологічним станом є одним із компонентів професійної педагогічної техніки.

До проблем, що відображають зміст науково-методичного забезпечення саморозвитку майбутніх вчителів, належать: моніторинг рівня розвитку педагогічної культури вчителів; визначення проблеми інноваційної роботи вчителів відповідно до їх можливостей, інтересів і проблем школи; організація роботи проблемних груп вчителів, які беруть участь у дослідницькій діяльності; організація роботи творчих майстерень вчителів з орієнтацією на проблему розвитку школи; проведення самоаналізу діяльності вчителя за рік, рефлексія свого досвіду; організація навчання молодих фахівців у творчих майстернях вчителів із проблем використання технологій особистісно-орієнтованої освіти.

Мета наших тренінгів полягала в оптимізації професійного розвитку майбутніх учителів, підвищення у них рівня професійної самосвідомості, мотивів, інтересів, спрямованості, здібностей і

потреби в професійному й особистісному самовивченні і саморозвитку.

Одним із найбільш важливих елементів дослідно-експериментальної роботи є реалізація «Програми професійного саморозвитку майбутніх учителів фізкультури». Основна мета Програми – розвинути професійну рефлексію педагога, активізуючи особистісний потенціал (зростання осмислення життя і самоактуалізації) і розвиваючи професійну самосвідомість.

Паралельно з вивченням Програми студенти працювали в спеціально організованих проблемних групах. У них відбувалося обговорення найскладніших інноваційних і дослідницьких проектів, над якими працювали учасники. Але основний зміст роботи груп – це допомога в професійній самореалізації. Одним із принципів в організації роботи цих груп було створення ситуації успіху, що дозволяє пережити радість досягнення, усвідомлення своїх здібностей, віри в себе, у свої творчі можливості.

Основними засобами теоретичної складової частини програми були обрані міні-лекції й індивідуальні роз'яснювальні бесіди для здійснення психолого-педагогічної освіти студентів.

З метою корекції позиції студентів до професійного саморозвитку «Програма професійного розвитку і саморозвитку» передбачала ряд міні-завдань на самопізнання і саморозвиток. Її мета – допомогти усвідомити і самостійно скорегувати певні особистісні якості, дати можливість майбутньому вчителю переконатися у необхідності такої процедури. Під час проходження Програми студенти регулярно заповнювали «Журнал саморозвитку» і готували «Поточний звіт студента про виконання програми професійного саморозвитку».

Згідно з алгоритмічною моделлю професійного саморозвитку було розроблено рольову гру «Професійний саморозвиток вчителя фізичного виховання». Суть гри полягала в тому, що студенти отримували завдання з визначення певних можливих недоліків вчителя фізичного виховання в освіті (прогалин у знаннях, вміннях, вихованні, методиці викладання), недостатніх результатів із фізичної підготовки, розвитку психологічних якостей, психомоторних функцій тощо. Група студентів підбирала методики діагностування професійного компонента, розробляла міні-програму усунення недоліку.

Головним етапом є релаксація. Студенти висловлюють свої думки щодо реальності застосування запропонованої міні-програми. Роль викладача зводиться до вміння коректно звернути увагу на непомічений недолік або позитивну сторону, можливості практичного впровадження результатів розробки програми. Оцінювання відбувається колегіально на основі проявленої активності, обґрунтованості висловлюваних думок, коректного ставлення до своїх одногрупників.

Засоби забезпечення педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх вчителів фізичного виховання

№	Педагогічні умови	Педагогічні засоби
1	Індивідуальна саморозвивальна програма студента	Діагностика особистісного і професійного розвитку студентів для розробки особистої програми вдосконалення, програма розвитку особистих якостей
2	Успішна адаптація студентів	Застосування інноваційних форм і методів педагогічної діяльності: проблемне навчання, проектне навчання, портфоліо, тренінги, рольові ігри
3	Ефективна самоосвітня робота студентів	Акцент у навчальному процесі робиться на розвиток психолого-педагогічних і фахових знань і умінь, професійної компетентності, включення в обговорення педагогічних задач і ситуацій, висловлювань вчених і видатних діячів, проводиться регулярна діагностика розвитку професійних якостей особистості
4	Формування готовності до професійного самовдосконалення	До вивчення обов'язкових навчальних програм підготовки майбутніх вчителів фізкультури додано програму спецкурсу професійного саморозвитку студентів, ведення щоденника самоспостереження
5	Позитивна мотивація професійного саморозвитку	Самостійна робота студента й інноваційні освітні технології, спрямовані на вироблення вмінь і мотивації до самоосвітньої діяльності
6	Педагогічна рефлексія та самоспостереження	Робота в групах, підготовка до рольової гри, розробка міні-програми та проектів професійного саморозвитку, самодіагностика особистих і професійних досягнень

Наступним найважливішим елементом експериментальної роботи є використання портфоліо. З ходом експерименту «Портфоліо студента» перетворюється на досить складну, розширену та поглиблену структуру знань, даних і досягнень.

Важливим компонентом, що розвиває самореалізацію, є щоденник самоспостережень, які ведуть педагоги. У поєднанні з аналізом педагогічних проблем він виступає потужним інструментом у вирішенні основних завдань дослідно-експериментальної роботи.

Доцільними, але досить проблематичними, виявляються системні самоспостереження, контроль і свідоме регулювання власних емоцій. Під час проведення тренінгу пропонується виробити установку: «Знаю, що потрібно і як треба діяти». Така установка дає можливість вирішення проблеми за традиційним психолого-педагогічним підходом. Педагогічна рефлексія доповнює ефект самоспостереження і корекції результатів.

Вивчення досвіду видатних педагогів минулого сформувало у студентів переконання, що професійний педагог-вихователь бачить перед собою насамперед дитину, особистість. Якщо такий вчитель не зумів зацікавити учня, збудити в ньому емоції і думки, адекватні змісту уроку, то шукатиме в собі здатність зацікавити, привернути увагу, збудити власні сили дитини і спрямувати їх на розуміння сутності спортивних вправ для фізичного розвитку, зокрема через усвідомлення учнем того, наскільки це важливо для нього особисто.

Процес стимулювання саморозвитку вчителя фізкультури буде тим ефективнішим, чим більше він спрямований на створення в школі розвиваль-

ного освітнього середовища, тобто системи умов для постійного пошуку, оновлення прийомів і способів професійної педагогічної діяльності; системи умов, які сприяють прояву і розвитку творчої індивідуальності викладача, формуванню у нього авторської педагогічної технології.

Таким чином, ми розробили основний зміст, форми і методи саморозвитку студентів з урахуванням визначених раніше педагогічних умов. Для більшої наочності внесемо педагогічні засоби, завдяки яким враховуються останні (педагогічні умови), у таблицю (табл. 1).

Отже, навчально-виховний процес у вищій школі – це процес цілеспрямованої діяльності викладача з метою створення умов для розвитку особистості майбутнього фахівця. Цей процес передбачає не лише отримання студентом сукупності необхідних професійних знань, а й формування культурних навичок, необхідних фахових умінь, системи поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини та є наслідком систематичного впливу культурного і матеріального середовища.

**Висновки.** Виявлені нами психолого-педагогічні умови, які забезпечують ефективність професійного саморозвитку, характеризуються факторами зовнішнього впливу і внутрішніх особистісних перетворень, що взаємодоповнюють один одного. Як головні умови педагогічного саморозвитку майбутніх учителів фізкультури ми виділяємо такі: конструювання індивідуальної саморозвивальної програми студента; успішну адаптацію студентів до умов навчання; організацію ефективної самоосвітньої роботи студентів; формування готов-



ності до професійного самовдосконалення; позитивну мотивацію професійного саморозвитку; реалізацію механізмів педагогічної рефлексії та самоспостереження.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Довгопол І. Професійна компетентність педагога: методика комплексного дослідження. Сімферополь, 2006. 70 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 322 с.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Непе-

рервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. К.: «Віпол», 2000. С. 11–57.

4. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя: учеб. пособ. М., 1992. 59 с.

5. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / за заг. ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262 с.

6. Радкевич В.О. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 4. Професійна освіта і освіта дорослих / ред.: Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, І.А. Зязюн. К.: Пед. думка, 2012. 510 с.

7. Эсаулов А.Ф. Активация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Высшая школа, 1982. 220 с.

## СИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

### SYNERGETIC ASPECT OF COMMUNICATIVE INTERACTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*Порушено проблему синергетичного підходу в розвитку освіти – інноваційного напрямку наукових досліджень, який розглядається як нова парадигма освіти. Наголошено на необхідності об'єднання різних підходів, систем і підсистем нелінійного характеру, що відкриває нові перспективи і можливості освіти до трансформації й оновлення. Обґрунтовано доцільність застосування синергетичного підходу до проблеми комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного освітнього процесу як ефективного стимулюючого фактору розвитку університету. Окреслено поняттєвий діапазон мовленнєвої комунікації з урахуванням її інтегративної природи та ключового принципу взаємодії. Встановлено, що поняття «взаємодія» визначає існування і структурну організацію будь-якої системи; як педагогічна категорія, набуває статусу універсального принципу формування, існування та саморозвитку комунікативного середовища педагогічного університету.*

**Ключові слова:** освіта, синергетика, мовленнєва комунікація, взаємодія, педагогічний університет, суб'єкти освітнього процесу, система, спілкування.

*Поднята проблема синергетического подхода в развитии образования – инновационного направления научных исследований, которое рассматривается как новая парадигма образования. Отмечена необходимость объединения различных подходов, систем и подсистем нелинейного характера, что открывает новые перспективы и возможности образования к трансформации и обновлению. Обосновано целесообразность применения синергетического подхода к проблеме коммуникативного взаимодействия субъектов педагогического образовательного процесса как эффективного стимулирующего фактора развития университета. Определен понятийный диапазон языковой коммуникации с учетом ее*

*интегративной природы и ключевого принципа взаимодействия. Установлено, что понятие «взаимодействие» является универсальной формой развития объективного мира, определяет существование и структурную организацию любой системы; как педагогическая категория, приобретает статус универсального принципа формирования, существования и саморазвития коммуникативной среды педагогического университета.*

**Ключевые слова:** образование, синергетика, речевая коммуникация, взаимодействие, педагогический университет, субъекты образовательного процесса, система, общение.

*The problem of synergetic approach in the development of education – innovative direction of scientific researches, which is considered as a new paradigm of education, is violated. It is emphasized on the need to combine different approaches, systems and subsystems of non-linear character, that open new education perspectives and possibilities to the transformation and renovation. The expedience of synergetic approach to the problem of communicative interaction of the educational process subjects as an effective stimulated factor of the university development is substantiated. The conceptual range of verbal communication, taking into account its integrative nature and key principle – interaction, is described. It is established, that the notion “interaction” is a universal form of the objective world development, determines the existence and structural organization of any system; as a pedagogical category, gets the status of universal principle of formation, existence and self-development of the communicative surroundings in pedagogical university.*

**Key words:** education, synergetic, verbal communication, interaction, pedagogical university, educational process subjects, system, communication.

УДК 378091.336.2

**Лупак Н.М.,**

канд. філол. наук,  
докторант кафедри педагогіки  
і методики  
початкової та дошкільної освіти  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Комунікативний простір сучасної університетської освіти у трансформаційних проєкціях розвитку суспільства набуває нового формату та змісту. Процес передачі знань, інформації та досвіду втрачає будь-який сенс, якщо поза зоною особистісного комфорту залишається важливий компонент взаємодії – багаторівневі відносини учасників комунікації та їхнє відповідальне і толерантне ставлення до академічної діяльності. Інноваційні та інтеграційні тенденції, які активно функціонують в освітньому просторі, зумовлюють необхідність формування комунікативної компетентності суб'єктів взаємодії, здатність використовувати мову для ефективного спілкування. За цих умов особливого значення набуває педаго-

гічна університетська освіта, пріоритетом якої є професійна підготовка вчителя – дієвого транслятора ціннісного інтелектуального та культурного світового досвіду, національних традицій; компетентного фахівця, спроможного ефективно здійснювати освітню діяльність як успішну комунікативну взаємодію з метою формування нової системи ціннісних координат – основи духовного інтелекту особистості та суспільства загалом. Наукова спільнота активно згуртувалася навколо проблеми пошуку інноваційних підходів до формування професійної майстерності майбутнього вчителя, зокрема його комунікативних умінь, в умовах університетської освіти, адже лише в сприятливому навчальному середовищі можна навчитися отримувати ґрунтовні академічні зна-

ння та повноцінний досвід ефективної міжособистісної взаємодії.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Широкий спектр комунікативних явищ обґрунтовували і продовжують досліджувати вітчизняні та зарубіжні вчені: Ф. Бацевич, Е. Гріффін, П. Зернецький, Д. Камерон, Т. Копилова, І. Корольов, О. Криницька, П. Лазарсфельд, Г. Лассуел, К. Левін, Л. Маєвська, А. Мартинюк, І. М'язова, Г. Онуфрієнко, М. Прищак, Л. Солощук, Л. Станкевич, Н. Формановська, К. Ховленд, А. Черневич, Ф. Шарков, О. Яшенкова та ін. Питання впровадження інноваційних підходів у системі педагогічної освіти розкрито в наукових працях І. Беха, Т. Вагнера, О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Кременя, А. Машталер, Т. Левченко, Г. Хоружого, Г. Черненко, В. Чичука, Л. Чосік (аналіз професійної компетентності сучасного фахівця в умовах університетської освіти) та ін. Інноваційний підхід, за словами О. Дубасенюк та О. Вознюк, ґрунтується на компетентнісному підході, або упровадженні системи компетенцій як основи підготовки конкурентоздатних фахівців у вищій школі [4]. Досліджуючи проблему формування професійної культури майбутнього вчителя, науковці акцентують на необхідності розв'язувати завдання навчання, виховання й розвитку учнів із використанням комунікативних засобів, оскільки (як зазначає О. Красовська) будь-яка педагогічна чи методична задача розв'язується як комунікативна [7, с. 212]. Категорія «взаємодії» в сучасній науці набуває статусу універсального принципу опису та пояснення різноаспектних явищ, задаючи парадигму побудови наукових теорій. Цей феномен у філософському (Аристотель, Г. Гегель, П. Гольбах, Р. Декарт, Діонісій, І. Кант, В. Князєв, Б. Спіноза, В. Чусовітін, В. Шинкарук та ін.), психологічному (Ю. Бабанський, О. Волобуєва, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Загвязинський, С. Кожушко та ін.), мистецтвознавчому (А. Аванесова, І. Гнатишин, Н. Данилевський, М. Каган, В. Просалова, Е. Циховська, Р. Шмагало та ін.), педагогічному (І. Андрущук, С. Вітвицька, А. Донцов, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Ковальчук, В. Курило, Б. Ломов, Н. Обозов, А. Петровський, О. Рудницька та ін.) аспектах обґрунтовували вітчизняні та зарубіжні вчені на різних етапах розвитку науки, культури й освіти. Сучасні освітні та соціокультурні процеси крізь призму синергетики досліджують М. Бойченко, Ф. Власенко, Л. Войнаровська, А. Ільїна, В. Ільїн, В. Кремень, М. Ліпін, О. Твердовська, В. Шамрай, О. Шморган та ін. Науковці особливого значення надають інституту освіти, сформованому на інноваційних принципах за законом «відкритої системи», здатному наділити суб'єктів навчальної діяльності новим творчим мисленням для перетворення знань у практику життя.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на потужний

науковий ресурс праць, у яких наголошується на важливості перебудови системи освіти, питання інноваційних підходів до формування сучасного комунікативного середовища педагогічного університету висвітлене недостатньо і потребує обґрунтування нових шляхів вирішення цієї проблеми.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність синергетичного підходу до проблеми комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного освітнього процесу як ефективного стимулюючого фактора розвитку університету.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняна академічна спільнота активно працює над вирішенням основних завдань загальнонаціонального значення, що стосується підвищення рівня фундаментальності освіти, її гуманізації, демократизації, активізації наукової діяльності в умовах розширення внутрішнього комунікативного поля університету та розвитку партнерських міжуніверситетських зв'язків, синтезуючи актуальні теорії, технології та різні види діяльності. Так, Т. Левченко, аналізуючи фундаментальні трансформації ключових аспектів вищої освіти, акцентує на універсальних законах розвитку педагогічних систем, до яких належить зміна статусу самого наукового знання та класичної парадигми мислення, що, безумовно, впливає на розвиток університетської освіти ХХІ століття. Вчений наголошує, що саме «синергетичний підхід спрямовує освіту на формування студентства, здатного нести відповідальність за своє незнання, здатного до усвідомлення власних цілей і дій, до синергійної відкритості та комунікації» [9, с. 34]. Синергетична комунікативна парадигма увиразнює нові параметри освітнього простору, в якому трансформуються зміст і форми педагогічної думки, синтезуються різногалузеві теорії, поєднуються різноаспектні фрагменти цілісного знання, перетинаються різноманітні інформаційні потоки, зливаються раціональні та ірраціональні, свідомі та позасвідомі способи досягнення дійсності. Проте динаміка протиріч у будь-якій системі балансується відповідним об'єднуючим фактором. «Синергетичний підхід свідчить про те, що розвиток освітніх систем відбувається тільки тоді, коли між ними існує обмін інформацією» [9, с. 37]. Сьогодні особлива увага провідних науковців і практикуючих педагогів звернена на розробку змісту програм з урахуванням зростаючої ролі комунікаційних та інформаційних технологій. Міждисциплінарність як системотвірний чинник різновекторної взаємодії елементів системи узгоджує досвід природничо-наукових і гуманітарних наук, дисциплінує процеси освіти та самоосвіти, організовує методи виховання і самовиховання, вирівнює амбівалентні персональні та інтерперсональні інтенції в універсальній інтегрованій площині – комунікативному просторі закладу вищої освіти. Широкий спектр комунікативних явищ є

предметом комплексних наукових досліджень, що виокремився в новий лінгвістичний напрям у системі сучасних наук про мову «Теорія мовленнєвої комунікації», а також інтегративну університетську дисципліну. Теоретики лінгвокультурного світогляду [10] відповідно до засадничих рекомендацій МОН України щодо вдосконалення культуромовної підготовки студентів усіх спеціальностей окреслили поняттєвий діапазон мовленнєвої комунікації (далі – МК) з урахуванням її інтегративної природи, який охоплює: 1) чинники, природу, складники, структуру, специфіку, традиції, типологію, форми й сучасні проблеми МК; 2) закони та правила безконфліктної та конструктивної МК в одномовному середовищі й у міжкультурному просторі; 3) методи ефективного та переконливого аргументування в МК; 4) етапи творчої діяльності комуніканта; 5) полемічні прийоми та гендерний аспект у МК; 6) теоретичні аспекти дискурсу, тексту, полілогу та діалогу; 7) етичні принципи й основні стратегії комунікативного співробітництва; 8) невербальні засоби інформування; 9) теоретичні моделі комунікації; 10) структура комунікативних і мовленнєвих актів; 11) універсальні та національно-культурні аспекти МК; 12) особливості нових комунікативних каналів [10, с. 15]. На нашу думку, враховуючи специфіку педагогічної університетської освіти та сучасних (особистісних і суспільних) вимог до вчителя-новатора, варто долучити ще один важливий компонент – код інтегративного мислення (розуміння логіки взаємодії), яке починає формуватися в креативної особистості в комунікативному полі освітнього середовища зі здатності уважно слухати і спостерігати, дивитися і бачити знайомі речі у несподіваних комбінаціях; умінні проводити асоціативні паралелі; бажанні змінювати партнерські ролі та позиції, що супроводжується емпатією і толерантним ставленням до колег у спілкуванні та розгортається у взаємодії з міжпредметними навичками, міждисциплінарним досвідом, набуваючи ознак колаборації. Відомі зарубіжні експерти з інновацій Т. Браун, Т. Вагнер, Г. Греггерсен, Д. Дайєр, К. Робінсон суголосні в тому, що особа захопленого колаборатора, яка бере участь у створенні великої кількості продуктів і послуг, витіснила міф про креативного генія-одинака, адже найкращі проектні мислителі працюють не лише за фахом, більшість із них має високий рівень знань не в одній сфері. Вчені зауважують, що інновативних індивідів від неінновативних відрізняють п'ять навичок: спілкування, допитливість, спостережливість, експериментування і взаємодія [2, с. 25–27]. Співдружність, співробітництво, співучасть, співпраця, сприяння (поняття синергетики) – ключові слова в сучасній системі освіти, у парадигмі якої закладений процес взаємодії. Філософське розуміння поняття «взаємодія» як способу організації буття, засобу пізнання, зна-

ряддя дії, будучи «універсальною формою розвитку об'єктивного світу, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи» [13, с. 78], набуває статусу універсального принципу формування, існування та саморозвитку середовища університету. Взаємодія як філософська категорія «відображає особливий тип відношення між об'єктами, за якого кожен об'єкт діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи їх до зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що зумовлює зміну його стану» [13, с. 77].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу передбачає комунікацію – обмін інформацією у процесі спільних дій з очевидною співучастью та співпереживанням у зв'язку «двох або більше рівноправних, рівноактивних, рівновільних, рівноунікальних суб'єктів, які розкривають свою неповторність у змісті та способі взаємодії» [6, с. 266]. Організована таким чином спільна дія називається інтеракцією. Когерентність міждисциплінарних зв'язків, компетенцій, різних видів діяльності (навчальної, виховної, наукової, пізнавальної тощо), синтез концептуального плюралізму, творча взаємодія суб'єктів у процесі інтеракції «створює синергетичну комунікацію, завдяки якій результат спільної дії та її складових чинників перевершує результати дії, що здійснюються кожним із суб'єктів окремо, тобто створюється адитивний ефект, коли ціле перевершує результат діяльності частин, з яких воно складається» [9, с. 33]. Г. Хоружий вказує на важливі компоненти академічної культури, називаючи такі її підвиди: інформаційну, інноваційну, корпоративну, організаційну, фінансову та комунікативну. Автор зазначає, що в процесі комунікативних контактів слід враховувати структуру внутрішніх і зовнішніх зв'язків: взаємини між окремими науково-педагогічними працівниками і студентами, між педагогами, студентами, між адміністрацією і науково-педагогічним чи студентським колективом, а також взаємодію з відповідними міністерствами і відомствами, місцевими органами влади, іншими вищими навчальними закладами, роботодавцями, громадськими організаціями тощо [14, с. 228]. Погоджуємося з думкою вченого про важливість побудови цих зв'язків, зокрема внутрішніх, за принципом рівності психологічних позицій із метою встановлення комфортного психологічного клімату, сприятливого для успішної педагогічної діяльності. Заслужує на увагу висновок І. Андрощука про те, що результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка студента до активного самостійного опанування професійних знань і пов'язаних із ними вмінь, здібностей і особистісних рис, проектуючи такі умови, які сприяють активному залученню всіх учасників освітніх процесів в обговорення і виконання дій на всіх етапах організації взаємодії; формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти; об'єктивації поведінки, що зумовлює постійний

зворотній зв'язок; побудові спілкування на умовах рівності партнерських позицій [1, с. 18]. Університетська комунікація як особливий вид соціальної активності покликана забезпечити безстресове «вживлення» особистості в «медійний простір», у якому інтерактивний характер комунікації є необхідною умовою для спільної координації дій і прагнень його учасників. «Поширення інформації та інформаційних технологій стає важливою ознакою «суспільства знань», «суспільства інтелекту», яке об'єднує людей у «мережі», а не спільноти» [12, с. 146]. Ефективність університетської освіти визначається створенням такого комунікативного середовища, в якому особистість у багаторівневому процесі спілкування отримує відповідні знання та ціннісний життєвий досвід, необхідний для власної самоорганізації та саморозвитку, безболісно долаючи лабіринт постмодерної невизначеності. Уже сьогодні очевидним є те, що внутрішня трансформація мислення, поглядів, думок, переконань, уподобань сучасного студента (майбутнього вчителя) відбувається шляхом звільнення від нав'язливої стереотипної комунікації, а відтак дисциплінується прагненням вільного вибору вмотивованого навчання з урахуванням особистісно-ментальних і прагматичних інтересів. Безперечно, тенденція «перезавантаження» поширюється й на професорсько-викладацький склад університету, змушуючи його активно адаптуватися до змін. Отже, концепція зміни стану суб'єкта навчання з некомфортного, пасивного, нейтрального до комфортного, активного у процесі інтелектуально-творчої діяльності є пріоритетною в розвитку інноваційної вітчизняної університетської освіти, комунікативність якої самоорганізує її нелінійну систему. Синергетичний аспект комунікативної взаємодії виявляється в узгодженій діяльній стратегії викладача і студента; координації спільних зусиль над реконструкцією навчального змісту; досягненні партнерами оптимального психологічного стану зі здатністю до емоційної рефлексії, саморегуляції, самоконтролю, самовладання; розвитку мовнокомунікативної компетентності особистості (викладача й студента) для забезпечення ефективного професійно-педагогічного спілкування. Мережева логіка Універсуму розширює і поглиблює межі комунікативного поля, в якому несподівано окреслюються звичні об'єкти і процеси інформаційного світу в незвичних комбінаціях і конструкціях, поповнюючи методологічний інструментарій новими поняттями, уявленнями, технологіями, моделями міждисциплінарних дискурсів, наприклад, філософських, літературознавчих, мистецтвознавчих, культурологічних, педагогічних тощо. Показовими у цьому аспекті є інтермедіальні студії, де міжмистецька взаємодія (інтермедіальність) стає предметом наукових і навчальних дискусій не лише в художньому, але й у загальнопедагогічному, методологічному сенсі

тощо, демонструючи логіку взаємодії у просторі та часі [11]. Інтермедіальність як специфічна форма інтеграції виявляється в єдності сприйняття людиною різних видів комунікативних засобів – медіа, має на меті закласти основи цілісного уявлення про природу, культуру, суспільство та сформуванню власне ставлення до законів їх розвитку. Синергетичний, колаборативний, інтермедіальний та інші інноваційні аспекти взаємодії суб'єктів освітнього процесу активно розширюють межі різоматичного комунікативного поля педагогічного університету, осучаснюючи його динаміку, еволюцію та самоорганізацію.

**Висновки.** Концептуальна парадигма розвитку сучасної вітчизняної вищої школи формується в умовах фундаментальних трансформацій ключових аспектів освіти, гармонізуючи стратегії наукових теорій і тактику реалізації спільних навчальних дій, інтегруючи традиційні та новаторські освітні системи, переосмислюючи різний теоретичний і практичний досвід. Проблема комунікативної взаємодії учасників навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі набуває важливого значення і потребує системного вивчення та наукового обґрунтування, адже ефективна самоорганізація університету як динамічної системи можлива лише в умовах плідної комунікації, організованої за законами синергії – цілісного поєднання різновекторної та багатоаспектної інформації (різних медіа). Аналіз сучасної науково-педагогічної думки з проблем реконструкції системи вищої освіти дозволив підсумувати вітчизняний і зарубіжний досвід феномену «взаємодії» як філософської категорії й основної ознаки комунікації, стверджуючи: лише обмін інформацією, у якій закладений особистісний смисл того, хто навчає, і того, хто навчається, здатний «оживити» нинішній заблокований організм педагогічного університету та збалансувати його структуру. У перспективі маємо намір обґрунтувати нову комунікативну модель, побудовану за законами синергії, – інтермедіальну, яка охоплюватиме різні сфери гуманітарно-педагогічних знань, поєднуюватиме науковий і художній досвід, упорядковуватиме міждисциплінарні зв'язки та враховуватиме особистісний естетичний досвід суб'єктів педагогічної комунікації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрощук І. Взаємодія як педагогічна категорія. Педагогічний дискурс. 2013. № 14. С. 15–19.
2. Вагнер Т. Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ. К.: K.FUND. 2015. 222 с.
3. Волобуєва О. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект. Зб. наук. праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. 2015. № 1. С. 26–39.

4. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
5. Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики / пер. с англ. Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр». 2015. 688 с.
6. Кожушко С. Взаємодія як філософське й психологічне поняття. Освіта регіонів. 2013. № 4. С. 261–267.
7. Красовська О.О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04; Житомирськ. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2017. 567 с.
8. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 448 с.
9. Левченко Т. Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2017. 344 с.
10. Онуфрієнко Г. Черневич А. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті. Вісник Національного університету «Львівська Політехніка». 2010. № 675. С. 154–160.
11. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу. Філологічні семінари. 2013. Вип. 16. С. 46–53.
12. Синергетика і освіта: монографія / за ред. В.Г. Кременя. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
13. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В.І. Шинкарук. К.: Абрис. 2002. 750 с.
14. Хоружий Г. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. 320 с.

## ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ SCRUM У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ

### PRINCIPLES OF THE USE OF FLEXIBLE MANAGEMENT SCRUM PROJECTS IN SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF STUDENTS

*У публікації охарактеризовано основні принципи використання гнучкого управління Scrum у розрізі науково-дослідної роботи студентів. Розглянуто сучасні тенденції у напрямку організації науково-дослідної діяльності студентів закладів вищої освіти. Окреслено шляхи вирішення проблеми, пов'язаної зі стереотипністю мислення щодо організації науково-дослідної роботи студентів лише у позанавчальний час. Визначено механізми використання гнучкого управління Scrum у процесі виконання студентського наукового проекту. Виокремлено ключові ролі й обов'язки учасників науково-дослідної роботи, організованої за допомогою гнучкого управління Scrum.*

**Ключові слова:** науково-дослідна робота студентів, гнучке управління, метод Scrum, науковий проект, Scrum-команда.

*В публикации охарактеризованы основные принципы использования гибкого управления Scrum в разрезе научно-исследовательской работы студентов. Рассмотрены современные тенденции в направлении организации деятельности студентов высших учебных заведений. Определены пути решения проблемы, связанной со стереотипностью мышления по организации научно-исследовательской работы студентов только во*

*внеучебное время. Определены механизмы использования гибкого управления Scrum в процессе выполнения студенческого научного проекта. Выделены ключевые роли и обязанности участников научно-исследовательской работы, организованной с помощью гибкого управления Scrum.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа студентов, гибкое управление, метод Scrum, научный проект, Scrum-команда.

*The publication describes the main principles of using Scrum's flexible management in the context of student research work. Modern tendencies in the direction of organization of research activities of students of institutions of higher education are considered. The ways of solving the problem connected with the stereotyping of thinking about organization of the student research work are outlined only during extracurricular time. The mechanisms of using Scrum's flexible control in the process of carrying out a student's scientific project are determined. The key roles and responsibilities of the participants of the research work, organized with the help of the flexible control of Scrum, are singled out.*

**Key words:** student research work, flexible management, Scrum method, scientific project, Scrum team.

УДК 378+001

**Мінгальова Ю.І.**,  
асистент кафедри прикладної  
математики та інформатики  
Житомирського державного  
університету  
імені Івана Франка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Традиційно вища школа розглядає науково-дослідну роботу студентів (далі – НДРС) як один із чинників підвищення рівня професійної підготовки. Студентський творчий потенціал порівняно широко застосовувався для вирішення актуальних проблем сьогодення. Ця тенденція багато в чому зумовила можливість розвитку вітчизняних наукових шкіл на основі наступності поколінь, виявлення найбільш обдарованих і підготовлених студентів, які мають здібності до науково-дослідної діяльності [8, с. 3].

Найважливішою умовою вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців є підвищення статусу університетської науки, особливістю якої є залучення студентів до науково-дослідної діяльності. З огляду на вищезазначене викладач повинен сприяти створенню умов для збільшення рівня зацікавленості студентів науково-дослідною роботою, оснастивши їх методами та прийомами творчої діяльності. НДРС є обов'язковою, невід'ємною частиною підготовки кваліфікованих фахівців у сучасному університеті як нерозривна складова частина навчального процесу.

Відповідно до Постанови президії Академії наук України «Про розвиток науки та трансформацію

суспільства: концепція для України» провідною метою наукової, науково-технічної та інноваційної політики системи освіти є: забезпечення підготовки спеціалістів, наукових і науково-педагогічних кадрів на рівні світових кваліфікаційних вимог, ефективне використання її освітнього, науково-технічного й інноваційного потенціалу для розвитку економіки та вирішення соціальних завдань [9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ґрунтовний аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема організації НДРС не є новою. Окремі її аспекти досліджено у наукових доробках відомих вчених, серед яких І. Гайдаєнко, І. Єрмакова, О. Копусь, О. Крушельницька [6], В. Сіденко, В. Шевченко, М. Пентиліук, З. Слєпкань, М. Фіцула [10], Г. Цехмістрова [11], В. Шейко [12], котрі розглядали особливості організації науково-дослідної роботи студентів; К. Добросельський, Ф. Орехов (розробка методології та методики наукової творчості студентів); І. Дагіте, М. Ковальова (проблеми проведення наукових досліджень студентами); В. Андрєєв [2], С. Балашова [3], І. Іващенко, О. Лебедев [7] (взаємозв'язок навчальної та науково-дослідної роботи студентів); Л. Авдєєв, Ф. Філіппов, В. Шостаковський (місце і значення наукових досліджень студентів у системі вищої освіти).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри значну зацікавленість багатьма аспектами проблеми, покращення організації НДРС закладів вищої освіти, нині невирішеним залишається питання принципів використання гнучкого управління Scrum у НДРС, яке набуває особливої соціальної значущості.

**Метою статті** є розгляд принципів використання гнучкого управління SRUM у НДРС на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

**Виклад основного матеріалу.** НДРС закладів вищої освіти України є одним із основних складників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю. Проте за останні десятиріччя у значній кількості викладачів і студентів університетів з'явився негативний стереотип мислення, відповідно до якого НДРС асоціюється з діяльністю, що проводиться виключно в позанавчальний час. До науково-дослідної роботи переважно залучаються студенти старших курсів, а молодші курси фактично є усуненими від неї.

У наші дні для розвитку успішного фахівця та виведення його на новий, більш високий рівень ефективності необхідно застосовувати найсучасніші управлінські та методологічні рішення. Використання методики Scrum – одне з таких рішень. Методика Scrum є альтернативним підходом до ведення розробки проекту, обраного керівником чи студентом. Адаптивна за своїм характером, методика дозволяє зробити процес розробки більш гнучким, контрольованим, а отже, ефективним.

У гнучкому управлінні проектами в явному вигляді представлені дві нові ролі, які виконує викладач: Scrum-майстер (Scrum Master) і власник продукту (Product owner) [1, с. 17]. Scrum-майстер – це наставник команди, який допомагає студентам використовувати робоче середовище Scrum для забезпечення максимальної продуктивності.

Варто відзначити, що ключовими обов'язками Scrum-майстра є [4]:

- створення атмосфери довіри;
- розкриття проблеми і допомога у вирішенні відкритих питань;
- ведення Scrum-нарад проектною командою;
- усунення зовнішніх перешкод;
- забезпечення дотримання підходів Scrum у реалізації проекту;
- відстеження динаміки прогресу команди з використанням засобів: резерв спринту (Sprint backlog), графіка згорання (Sprint Burndown Chart).

Наступна роль у Scrum – це, власне, сама команда, тобто група студентів, об'єднана реалізацією спільного проекту. Незважаючи на те, що учасники команди можуть мати різний функціонал, для самої команди всі учасники рівні. Кожен учасник команди робить все можливе, щоб досягти цілей спринту. Це означає, що учасники витрача-

тимуть більшу частину свого часу на профільні завдання. Але в команді Scrum учасники можуть також виконувати невласливі їм функції.

У команді Scrum не виділяються традиційні ролі відповідальних і виконавців. Всі в команді ведуть спільну роботу для реалізації обсягу роботи, узгодженого на певний спринт. Команди Scrum демонструють максимальну залученість і взаємопідтримку учасників, об'єднаних спільною справою. Зазвичай команда Scrum складається з 5–9 осіб.

Викладач, з огляду на поєднання обов'язків Scrum-майстра та власника продукту, має сфокусуватися на вдосконаленні команди та постійно перевіряти, щоб студенти працювали над досягненням поставленої мети. У роботі в Scrum він є ключовим зацікавленим учасником, який представляє інтереси освіти, клієнтів, користувачів і направляє команду з метою створення правильного продукту. Саме у цієї людини є чітке бачення, що саме слід створити. Його завдання – зробити так, щоб Scrum-команда також розділяла це бачення остаточного продукту. Саме від цього залежатиме успішність будь-якого проекту. Для досягнення поставленої мети він використовує резерв проекту (Product backlog), у якому висвітлені за пріоритетом усі завдання, які необхідно реалізувати.

Scrum-проекти проходять через серію спринтів, що тривають не більше одного місяця. На початку спринту учасники команди беруть на себе зобов'язання з реалізації частин кінцевого продукту, які перераховуються в резерві проекту. Після завершення спринту завдання повинні бути реалізовані, тобто представлені у вигляді функціонуючих об'єктів. Тоді проводиться огляд підсумків спринту (Sprint review meeting), у ході якого команда демонструє досягнуті результати власнику продукту та іншим зацікавленим учасникам. У свою чергу, зацікавлені учасники дають зворотний зв'язок, який може вплинути на завдання наступного спринту [1, с. 38–46].

Scrum – це повторюваний процес, у якому за результатами кожного з циклів створюється продукт або частина продукту. Кожен із циклів-спринтів обмежений часовими рамками і триває від тижня до місяця (зазвичай 2 тижні) [5, с. 18].

Планування спринту (Sprint Planning Meeting) проходить за участю викладача та всієї групи студентів. Зовнішні зацікавлені учасники можуть бути за рідкісним винятком запрошені командою. Протягом планування спринту наставник описує групі найбільш пріоритетний функціонал. Команда максимально описує дані так, щоб перетворити побажання користувачів із резерву проекту у більш деталізовані завдання резерву спринту. Резерв проекту (Product backlog) – це повний список функціональності, якою повинен володіти продукт. Резерв спринту (Sprint backlog) – це список



завдань, встановлений Scrum-командою у ході планування спринту. Під час планування спринту команда вибирає ряд позицій із резерву проекту, зазвичай описаних у формі побажань користувача, і визначає завдання, необхідні для їх реалізації. Більшість команд також оцінюють, скільки часу їм потрібно на кожну задачу для її завершення. Власник продукту не повинен пояснювати кожен пункт, включений у резерв проекту. Цілком нормально, коли власник продукту приходить на нараду з планування спринту і готовий обговорити 2–3 позиції. Два основні результати, які виходять після планування спринту: мета спринту та резерв спринту.

Мета спринту зазвичай складається з 1–2 позицій і описує, що саме команда планує досягти в ході спринту. Вироблення мети – це спільна творчість команди і власника продукту. Вона може бути використана для оперативної звітності іншим зацікавленим учасникам без деталізації. Успішність спринту надалі оцінюватиметься щодо поставлених цілей, а не щодо конкретних пунктів резерву проекту. Це принципово важливо – щоб студенти самостійно обирали й оцінювали позиції для резерву спринту, адже вони беруть на себе зобов'язання за успішну реалізацію обраних позицій.

Всі учасники команди повинні брати участь у щоденній Scrum-нараді. Оскільки викладач несе певні зобов'язання, він також бере активну участь у нараді; ті ж, хто просто залучений до проекту, виконує пасивну роль слухачів. Такий підхід дозволяє команді проекту найкращим чином сформулювати розуміння про загальний хід справ.

Всі проблеми вирішуються безпосередньо після наради. Протягом самої наради кожен учасник команди розповідає, що було зроблено і що планується зробити, у команді з'являється чітке розуміння прогресу. Це прекрасний механізм, коли вся команда рухається скоординовано, і кожен студент виконує роботу, яка йому найкраще вдається. Scrum-команда робить все можливе, щоб реалізувати оптимальний обсяг роботи в ході спринту, але часом може помилитися в ході наради з планування спринту. У такому разі необхідно або прибрати, або додати завдання й остаточно узгодити своє рішення з керівником групи. Кожен раз оцінена робота розраховується й об'єднується Scrum-майстром, а потім відображається на графіку згоряння спринту (Release burndown). Горизонтальна вісь графіка згоряння спринту показує самі спринти, вертикальна – обсяг незавершеної роботи від старту кожного спринту.

Після завершення спринту Scrum-команда проводить огляд спринту (Sprint review), у ході якого студенти демонструють проект або його частину. Мета цієї зустрічі полягає в отриманні зворотного зв'язку від викладача та всіх зацікавлених учасників, запрошених на огляд. Ці дані можуть змі-

нити вимоги до створюваного продукту і завдання наступного спринту, що безсумнівно відобразиться на резерві продукту та додасть нові завдання.

Незалежно від того, наскільки Scrum-команда хороша, завжди є можливість розвиватися. Команда завжди шукатиме можливості для поліпшення, саме тому в кінці кожного спринту важливо провести самооцінку: з'ясувати, що було зроблено добре, а що варто додати для поліпшення роботи, це відбувається в ході ретроспективної наради (Sprint Retrospective).

У цій нараді бере участь вся команда, а також викладач, який виконує ролі Scrum-майстра та власника продукту. Після того, як первинний список ідей був виконаний, команда спільно голосує за конкретні завдання, на яких слід сфокусуватися в найближчий спринт. Після завершення спринту наступну ретроспективну нараду часто починають із перегляду питань, позначених у попередній ретроспективі. Ця нарада несе в собі можливість зібрати зворотний зв'язок і поліпшити якість наступного спринту.

Scrum є своєрідним робочим середовищем за гнучкого управління проектами. Багато що віддається на розсуд команді проекту. І це зроблено з тієї простої причини, що саме команда проекту знає кращі способи вирішення проблем, що виникають. Ось чому наради з планування спринту описуються в термінах очікуваних результатів, замість того, щоб описуватися за принципом вхідних даних, установки завдань, критеріїв оцінки, критеріїв успіху. Команда Scrum самоорганізована, тому ролі лідера, який би приймав рішення про те, який саме учасник робитиме конкретну задачу або вирішуватиме конкретну проблему, відсутня. Це питання, які вирішуються всією командою, у якій представлені фахівці з необхідними знаннями для вирішення поставлених завдань.

НДПС із використанням гнучкого управління Scrum дозволяє створити в університеті середовище, у якому проходить актуалізація студентами отриманих знань, досвіду поведінкових відносин у конкретних ситуаціях у вирішенні складних завдань практики; формування мотивації психологічної та практичної готовності до досягнення якісних результатів у професійній діяльності; усвідомлення в процесі дослідницької роботи міждисциплінарних зв'язків; мобілізація зусиль на саморозвиток і самовдосконалення тощо [8, с. 4].

Безумовно, сам факт залучення студентів до науки як професійної діяльності є значущим лише для певної частини студентів, котрі мають особливі здібності до наукової роботи, бажання реалізувати себе в майбутньому як учений. На наш погляд, більш значущим є розуміння використання гнучкого управління Scrum в організації НДПС як ефективного засобу пізнання дійсності, формування висококваліфікованого та конкурен-

тоздатного фахівця. Це завдання може успішно вирішуватися шляхом системного спонукання кожного студента до наукової діяльності в різних формах організації НДРС, що дозволяють здійснювати творчу спрямованість підготовки впродовж усього навчання. Як приклад, студенти, починаючи з першого курсу, залучаються до наукової діяльності щодо роботи над дослідницькими завданнями зростаючого рівня складності в межах навчальних дисциплін. Поступово дослідження стають більш значущими та змістовними. Здійснюється системна робота з єдиної проблеми впродовж усього навчання, що виражається в підготовці курсових, дипломних, магістерських проєктів, участі в роботі наукових лабораторій і проблемних груп тощо.

**Висновки.** Таким чином, НДРС є невід'ємною складовою частиною підготовки кваліфікованих фахівців, здатних індивідуально та колективно творчо вирішувати завдання, поставлені в процесі професійної підготовки. Науково-дослідна робота з використанням гнучкого управління Scrum дає можливість студентам залучатися до наукових досліджень, що сприяє формуванню необхідних здібностей сучасного фахівця-дослідника. Перспективою подальших наукових досліджень є розгляд використання інформаційно-комунікаційних технологій у гнучкому управлінні Scrum для організації НДРС.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Henrik Kniberg. Scrum and XP from the trenches. Version 2.2 2007-04-21. 104 p.
2. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: метод. пособ. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.
3. Балашова С.П. Формування дослідних умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2000. 274 с.
4. Карпов Д.В. Гибкая методология разработки программного обеспечения. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 3 (2). С. 227–230.
5. Книберг Х., Скарин М. Kanban и Scrum: выжимаем максимум. Каталог изданий библиотеки США. 2010. 78 с.
6. Крушельницька О.В. Методология та організація наукових досліджень: навч. посіб. К.: Кондор, 2009. 260 с.
7. Лебедев А.А. УИРС и НИРС. Вестник высшей школы. 1976. № 7. С. 49–51.
8. Матушкин Н., Столбова И., Ульрих Т. НИРС как составляющая системы формирования компетенции специалиста. Альма-матер. 2007. № 5. С. 3–7.
9. Про розвиток науки та трансформацію суспільства: концепція для України. Постанова президії Академії наук України. № 151 від 03 червня 1992 р. URL: <http://www.uazakon.com/documents>.
10. Фицула М.М. Педагогика вищої школи: навч. посіб. К.: Академвидав, 2006. 352 с.
11. Цехмістрова Г.С. Методология та організація наукових досліджень: навч. посіб. К.: Видав. дім «Слово», 2012. С. 7.
12. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідної діяльності: підручник. К.: Знання, 2006. 307 с.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN FIELD TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

*У статті висвітлюються та теоретично обґрунтовуються проблеми підготовки студентів до професійної діяльності. Розглянуто сучасні підходи до аграрної вищої освіти в сучасній педагогічній науці і практиці. Аналізуються особливості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, основні складові частини модернізації системи вищої аграрної освіти.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні фахівці аграрної галузі, навчальні фермерські господарства, студенти.

*аграрної отрасли, основные составляющие модернизации системы высшего аграрного образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие специалисты аграрной отрасли, учебные фермерские хозяйства, студенты.

*The article highlights and theoretically substantiates the problems of preparing students for professional activity. Modern approaches to agrarian higher education in modern pedagogical science and practice are considered. The peculiarities of the professional training of future specialists in the agrarian sector are analyzed, the main components of modernization of the system of higher agricultural education are considered.*

**Key words:** professional training, future specialists of the agrarian sector, educational farms, students.

УДК 371.134:63(491)

**Олійник Н.А.,**

канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри фізичного виховання  
Вінницького національного аграрного  
університету

*В статье освещаются и теоретически обосновываются проблемы подготовки студентов к профессиональной деятельности. Рассмотрены современные подходы к аграрному высшему образованию в современной педагогической науке и практике. Анализируются особенности профессиональной подготовки будущих специалистов*

#### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сучасній Україні потрібні фахівці аграрного профілю нової формації з конкурентопридатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування кадрового потенціалу, пов'язаного зі створенням інноваційної системи вищої аграрної освіти, розвитком наукових напрямів і шкіл, створенням моделі взаємодії аграрних освітніх закладів, бізнесу і держави, формуванням багаторівневого освітнього середовища в аграрній сфері.

На це спрямована Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». Вона передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у сільськогосподарських кадрах [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі сторони підготовки фахівців аграрного профілю висвітлювали у своїх роботах О. Лазарев (формування фахової компетентності); О. Ткаченко (підготовка майбутніх аграріїв в історико-філософському аспекті); Є. Просолов (підготовка фахівців аграрної галузі до умов інноваційної економіки); Л. Аврамчук (проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів аграрного навчального закладу); А. Бугерко (організація навчально-виробничого процесу у вищому професійному училищі-агрофірмі) та ін. У дисертаційних дослідженнях (С. Заскалити, Н. Коже-

мякіна, І. Ляшенка, В. Марчук, Д. Мельничук та ін.) визначено зміст, етапи, компонентний склад професійної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації. Низка публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі насамперед має відповідати вимогам сучасності, адже фахівці-аграрії повинні мати не лише фундаментальні знання в галузі технології виробництва і переробки продукції рослинництва та тваринництва, але й володіти розширеною сферою управлінської діяльності, яка враховує знання та досвід у галузі права, ринкової економіки, психології та менеджменту, інформаційних технологій; бути носіями високих культурних і моральних принципів. Кадри сільськогосподарського виробництва мають поєднувати фундаментальну наукову і практичну підготовку, досконало володіти спеціальністю, постійно удосконалювати свої знання та поширювати суспільно-політичний світогляд, вміти на практиці застосовувати принципи наукової організації праці, володіти передовими методами управлінської діяльності [4, с. 32].

**Мета статті** – висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в сучасній педагогічній науці і практиці.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення і характеристики поняття «підготовка» звернемося насамперед до словникових джерел. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготувати; запас знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності.

У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та професійної готовності до такої діяльності [7].

За визначенням С. Амеліної, професійна підготовка майбутнього фахівця – це цілеспрямована, динамічна, інноваційна за своїм характером система, націлена на формування як професійних, так і ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця [1, с. 50].

Одне з найбільш повних, на нашу думку, визначень поняття професійної підготовки у своєму докторському дослідженні наводить Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, котра вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати.

Якщо йдеться про підготовку до професійної діяльності в аграрній галузі, доцільним є використання терміна «професійна підготовка майбутніх аграріїв». Найчастіше підготовку студентів до професійної діяльності дослідники пов'язують із її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду професійної діяльності. Так, О. Романовський зазначає, що сутністю підготовки студентів до професійної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності [6, с. 34].

Дослідження авторських трактувань означеного поняття дозволяє виділити основні позиції, що визначають сутність професійної підготовки: професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів, яка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок і має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; метою і кінцевим результатом професійної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності.

Отже, зазначений термін збагачує поняття «підготовка». Під змістом підготовки розуміють систему професійних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій агронома, технолога, механіка. Також під підготовкою розуміють запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності.

Сьогодні підготовка майбутніх фахівців аграрної освіти розглядається науковцями як багатфакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, конкурентоспроможності, професійної мобільності

та постійно зростаючому інтересі до роботи в сільському господарстві, а також у розвитку успішності в діяльності [3, с. 374].

Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої аграрної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі до роботи.

Система фахової підготовки майбутніх аграріїв є цілісним комплексом структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і відносинах, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність.

На нашу думку, професійне становлення майбутнього фахівця аграрної галузі в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що фактором успішності його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність особистості. Рівень підготовки майбутнього фахівця до роботи в сільському господарстві визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок.

Модернізація вищих навчальних закладів сільськогосподарського профілю в Україні зумовлюється дотриманням організаційно-педагогічних умов. Як зазначає В.В. Мельниченко, сучасна технологія управління навчальними закладами сільськогосподарського профілю передбачає нові складники [5, с. 198–199]: правову базу оновленого змісту професійно-технічної освіти; систему управлінської взаємодії на основі факторів реформування аграрного сектору економіки та суперечностей у практиці управління організацією навчально-виховного процесу у професійно-технічному навчальному закладі.

Варто звернути увагу на зміни основних напрямів професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні. Якщо раніше основна увага приділялася проблемам аграрного виробництва, то зараз у навчанні все більше звертаються до аспектів розвитку села та продовольчих систем.

Основним напрямом зміни концепції професійної підготовки фахівців аграрної галузі є підготовка випускників, які працюватимуть в аграрному виробництві та на селі, спеціалістів, обізнаних в інформаційній і консультаційній роботі у цих сферах, знайомих із новими методами маркетингу [5, с. 11]. У цьому контексті було внесено ряд змін до навчального плану Вінницького національного аграрного університету. Були відкриті кафедри аграрного менеджменту й адміністративного

менеджменту та альтернативних джерел енергії. Ці кафедри, використовуючи досвід провідних університетів країн ЄС (Німеччини, Данії, Швеції, Ірландії), розробляють і викладають студентам теми предметів: «Менеджмент і маркетинг у тваринництві», «Менеджмент підприємства м'ясної галузі з основами підприємства», «Інноваційне забезпечення виробництва біопалива».

Важливою складовою частиною модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні стало реформування традиційних факультетів, а також відкриття нових спеціальностей, таких як водні біоресурси й аквакультури; садово-паркове господарство; садівництво та виноградарство; аграрний менеджмент, екологічна політика і право; технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, професійної освіти (машинобудування), енергетика сільськогосподарського виробництва.

Велике значення у підготовці фахівців аграрної галузі до професійної діяльності має поєднання навчального процесу та виробництва. З цією метою у Вінницькому національному аграрному університеті було створено нову організаційно-правову структуру в освіті – Всеукраїнський науково-навчальний консорціум, який поєднав науковий і навчальний потенціал університетів, інститутів та успішних сільськогосподарських підприємств, створив базу для набуття практичних навичок студентами, а також покращив науково-дослідну діяльність вчених, що дало можливість підвищити якість підготовки фахівців аграрного сектору. Адже сьогодні особливо гостро стоїть питання забезпечення студентів вищих навчальних закладів базами для проходження навчальної та виробничої практики. Нова організаційно-правова форма дає змогу студентам використовувати для проведення навчально-наукової діяльності дослідні та дослідно-селекційні станції, наукові лабораторії, техніку Інституту біоенергетичних культур і цукрових буряків Національної академії аграрних наук України.

Однією з важливих вимог сучасності є здатність фахівця постійно оновлювати та підвищувати свій рівень знань. Освітня система повинна бути спроможною забезпечити набуття фахівцями цих якостей. Це можливо за умови поєднання навчального, переробного та виробничого процесів. Зауважимо, що створення консорціуму дало можливість студентам перевірити отримані знання на практиці, адже консорціум і є тим об'єднанням, яке дозволить максимально ефективно консолідувати і продуктивно використати потенціал науки, освіти та виробництва. Крім того, значна кількість студентів має можливість подальшого працевлаштування на кращих сільськогосподарських господарствах, агрофірмах і фермерських господарствах.

Нині як у нашій країні, так і за кордоном ведеться інтенсивний пошук таких методів, засобів і форм організації процесу навчання, що дозволили б стимулювати пізнавальну активність і самостійність майбутніх фахівців.

Практика роботи у вищій школі, а саме в аграрному ВНЗ, показує, що особливо важливу роль у навчальній діяльності відіграє індивідуально-практична робота студентів, пов'язана з дослідницькою діяльністю. Акцент робиться не тільки на визначенні готовності студентів вивчати дисципліни фахового спрямування, а й на залученні їх до проведення власних наукових досліджень, що дає можливість для творчого наукового пошуку в аграрній галузі, перевіряє наявність знань і вмінь, а також допомагає молодому фахівцеві краще зорієнтуватися у виборі майбутньої професії.

З цією метою доречним є створення навчальних фермерських господарств, що дає змогу студентам, під керівництвом викладачів, отримати певний досвід, перевірити свої знання. Обробляючи землю, сіючи і збираючи урожай, працюючи у навчальних господарствах, майбутній фахівець-аграрій продуктивніше вивчає роботу фермера. Саме від формування у молоді ініціативності, підприємливості, оперативності у вирішенні проблем, сприймання і розуміння майбутньої професії, готовності повести за собою, здатності керувати собою та іншими, конструктивно приймати рішення, бути готовим до нововведень значною мірою залежить успіх аграрної галузі.

Враховуючи процеси глобалізації, одним із напрямів модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі виступає інтернаціоналізація студентів і професорсько-викладацького складу. Протягом останніх років вищі навчальні заклади аграрного спрямування через свої програми співпраці розширюють міжнародні зв'язки. Тому підвищення якості підготовки фахівців-аграріїв у вищих навчальних закладах неможливе без суттєвого покращення й оновлення змісту і методів викладання іноземних мов, особливо англійської. Сьогодні сучасний агроном, механік чи фермер зобов'язаний знати іноземну мову, щоб легко спілкуватися та співпрацювати з іноземними партнерами й інвесторами. Оволодіння майбутніми фахівцями іноземною мовою в умовах формування інформаційного суспільства сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності на ринку праці, забезпечить якісні зміни у філософії та парадигмі аграрної освіти XXI століття.

**Висновки.** Таким чином, основними складниками модернізації національної системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі є:

- впровадження системи ступеневої професійної підготовки фахівців;
- зв'язок навчання із сучасними господарствами та підприємствами;

- проходження практики в провідних господарствах і підприємствах України та країн ЄС;
- залучення талановитої молоді до науково-дослідної роботи; створення навчально-фермерських господарств при університетах.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амеліна С.М. Особливості методів професійної підготовки майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 30. С. 509–512. URL: [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Pfto\\_2013\\_30\\_81.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Pfto_2013_30_81.pdf).
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93>.
3. Заскалета С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 510 с.
4. Іванюта С.М. Професійно-кваліфікаційна модель менеджера сільськогосподарського формування. Науковий вісник національного аграрного університету. К., 2001. № 44. С. 30–33.
5. Мельніченко В.В. Організаційно-педагогічні умови управління професійно-технічним навчальним закладом сільськогосподарського профілю: монографія. Миколаїв: Вид-во ПСІ КСУ; Іліон, 2004. 306 с.
6. Романовський О.Г., Грень Л.М., Михайличенко В.Є. Формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність. Х.: НТУ «ХПІ», 2009. 48 с.
7. Тимошенко З.І., Тимошенко О.І. Болонський процес в дії: слов.-довід. основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. Київ: Європ. ун-т, 2007. 57 с.

## ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### POSTAPPLE FORMATION OF PROJECT COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL SCHOOL

*Здійснено дослідження поняття проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто дослідження науковців щодо питань проектної компетентності майбутніх учителів. Запропоновано етапи формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.*  
**Ключові слова:** проектна компетентність, майбутні учителі початкової школи, фахова підготовка, етапи формування проектної компетентності.

*Предложено этапы формирования проектной компетентности будущих учителей начальной школы.*

**Ключевые слова:** проектная компетентность, будущие учителя начальной школы, профессиональная подготовка, этапы формирования проектной компетентности.

УДК 373.3.011.3-051-047.22:37.091.313

**Павлюк Б.В.,**

викладач інформатики  
кафедри інформатики та інформаційних  
технологій в освіті  
Вінницького обласного гуманітарно-  
педагогічного коледжу

*Проведено исследование понятия проектной компетентности будущих учителей начальной школы. Рассмотрены исследования ученых относительно вопросов проектной компетентности будущих учителей.*

*The concept of project competence of future primary school teachers has been studied. The research of scientists of the project competence of future teachers is considered. The stages of formation of the design competence of the future teachers of elementary school are offered.*

**Key words:** design competence, future teachers of elementary school, professional training, stages of project competence development.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний стан і тенденції розвитку освіти в Україні висувають нові вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. В умовах введення в дію Закону України «Про освіту» сучасний учитель повинен бути підготовлений до викликів сьогодення та до реалізації вимог, поставлених суспільством, до реалізації в освітньому процесі проектної діяльності та проектних технологій, передбачених впровадженням з 2018 р. в початкову школу проекту «Нова українська школа». Так, успіх нової української школи забезпечується запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітній галузі та має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості вчителя, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учнів важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що питанням проектної компетентності активно займалися такі науковці, як: Р. Борисова, І. Бруснікіна, М. Жалдак, Н. Морзе, С. Ніколаєва, Т. Новікова, Є. Пархерст, І. Сергєєва, С. Сисоєва, С. Шацький, О. Савченко та ін. Крім вітчизняних науковців, проектну компетентність вивчали закордонні автори: Г. Арванітопуло, Дж. Дьюї, У. Кілпатрік, Є. Полат, Дж. Томас та ін. Проектну компетентність учителів початкової школи досліджували: І. Базарницька, О. Большакова, Т. Волковська, Л. Карпенко, Н. Коваль, Л. Кравчук та ін. Проте, незважаючи на значний інтерес до цього питання та дослідження науковців з озвученої теми, проблема формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи нині залишається недостатньо вивченою та дослідженою.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри розгляд науковцями питання проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи, це питання не повністю досліджено – не розглянуто етапи формування проектної компетентності.

**Мета статті** – розглянути етапи формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний стан розвитку освіти надає можливість кожному студенту, майбутньому фахівцю, реалізувати свій потенціал і можливості. Процес підготовки майбутніх учителів досить складний і багатогранний. Так, О. Савченко, досліджуючи фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи, стверджує, що у формуванні особистості майбутнього учителя «необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність їх базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти. Тому нові підходи до освіти може реалізовувати лише компетентний вчитель, який володіє безліччю професійно-особистісних якостей» [2, с. 8].

Досить важливою складовою частиною фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи є їх компетентність. Майбутні фахівці під час підготовки в закладі вищої освіти мають набути цілу низку особистісних компетентностей.

Сема поняття «компетентність» досить широко проаналізоване та вивчене науковцями. Під цим поняттям розуміють набуту в процесі освітньої діяльності інтегровану здатність майбутнього

фахівця-педагога до отримання знань та умінь, які отримуються під час практичної діяльності.

Однією з головних компетентностей у підготовці майбутніх учителів початкової школи є професійна компетентність. Саме на неї необхідно звертати особливу увагу під час фахової підготовки в педагогічних закладах вищої освіти.

Так, у своїх працях А. Бозолович робить висновки, що професійна компетентність складається з таких компетентностей, як:

- інформаційна;
- проектна;
- організаторська;
- комунікаційна.

У сучасних реаліях розвитку та реформування освіти однією з головних складових частин професійної компетентності майбутніх учителів стає проектна компетентність.

Науковець В. Ковальчук описує поняття «проектна компетентність» у контексті складного особистісного утворення [3, с. 4]. На його глибоке переконання, «з одного боку, це пов'язано з проблемою розуміння понять компетентності, проектування в науковому знанні, з іншого – з проблемою визначення психологічних умов розвитку проектної компетентності як характеристики майбутнього фахівця. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує розгляд і визначення змістовних аспектів проектної компетентності як засобу, що дозволяє досягти позитивних результатів у процесі творення якісно нового рівня освіти, визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечать її розвиток та обґрунтування можливостей оцінки з допомогою психологічних вимірвальних засобів.

На користь необхідності опанування проектною компетентністю в науково-методичній літературі наводиться достатньо аргументів. По-перше, проектування є різновидом проблемно-розвиваючого навчання; по-друге, проектування визначає нове, сучасне, інноваційне обличчя будь-якого педагогічного коледжу, і, по-третє, проектування змінює тип мислення учасників проекту, наближаючи його до потреб соціуму, реалізує ідеї особистісно-зорієнтованої педагогіки» [3, с. 4].

Л. Іванова стверджує, що «проектна компетентність учителя є інтегративною професійно-особистісною якістю, заснованою на проектних знаннях, особистісному досвіді проектної діяльності і ціннісних орієнтацій вчителя, розвиток якої є виразом інноваційного характеру професійної компетентності педагога, що забезпечує творчий стиль діяльності» [4, с. 2].

У контексті розвитку та реформування освіти, що відбувається нині в Україні, провідну роль виконує проектна компетентність учителів початкової школи. Так, перед початком навчального року для втілення та реалізації Нової української школи, яку почало впроваджувати в цьому році Міністер-

ство освіти України, усі вчителі початкової школи нашої держави пройшли перепідготовку. Актуальною стає сформованість проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

На нашу думку, професійно важливими особистісними якостями майбутнього вчителя початкової школи в системі освіти є сформованість у нього проектної компетентності як однієї з основних компетентностей для успішного здійснення професійної діяльності в умовах сучасних змін у початковій школі. Так, вивчивши та проаналізувавши праці з цієї проблеми, можна зробити висновок, що проектна компетентність майбутнього вчителя початкової школи нами розуміється як елемент професійної підготовки фахівця та полягає в здатності та готовності до проектної діяльності та проектування, а також впровадження методів проектів у початковій школі.

Формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи – досить складний і багатогранний процес. Ми вирішили проаналізувати напрям підготовки «Початкова освіта» у Вінницькому обласному комунальному гуманітарно-педагогічному коледжі та Володимир-Волинському педагогічному коледжі імені А.Ю. Кримського. Проаналізувавши навчальні плани закладів освіти, ми встановили, що процес формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи розпочинається з першого курсу підготовки майбутніх фахівців. У Володимир-Волинському педагогічному коледжі імені А.Ю. Кримського готують молодшого спеціаліста на базі 9 класів терміном навчання 3 роки і 10 місяців. У Вінницькому обласному комунальному гуманітарно-педагогічному коледжі підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється у два етапи: спочатку готують молодших спеціалістів на базі 9 класів терміном навчання 3 роки і 10 місяців, після цього здійснюється підготовка за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», яка триває 1 рік і 10 місяців.

Переглянувши навчальні плани, ми побачили, що значна частина аудиторних годин виділяється на вивчення дисциплін, які сприяють формуванню проектної компетентності: інформатика – 63 години на першому курсі, інформаційно-комунікаційні технології навчання – 30 годин, практичний курс інформатики з елементами програмування – 48 годин на другому курсі, методика навчання інформатики – 46 годин на третьому та четвертому курсах. Крім того, освітньою програмою передбачено проходження практики майбутніх фахівців у школі та практики проектної діяльності Intel, які передбачено на четвертому курсі. З розподілу годин зрозуміло, що формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувається протягом всього навчання у коледжі, починаючи з першого курсу.



На першому курсі, під час вивчення дисципліни «Інформатика», майбутні учителі початкової школи вчать створювати невеликі проекти з певних тем курсу. Уже на другому курсі вони займаються проектною діяльністю на заняттях «Практичний курс інформатики з елементами програмування» та «Інформаційно-комунікаційні технології навчання»; їх результати роботи набагато кращі за ті, які вони показували на першому курсі. На третьому та четвертому курсах під час вивчення дисципліни «Методика навчання інформатики» у майбутніх учителів початкової школи завершується формування проектної компетентності. Під час практики Intel, яка проходить перед державними екзаменами, майбутні вчителі початкової школи створюють уже повноцінні проекти, демонструючи повну сформованість у них проектної компетентності.

**Висновки.** Таким чином, порівнявши навчальні плани напряму підготовки «Початкова освіта» в педагогічних коледжах, робимо висновок, що

фахова підготовка майбутнього вчителя у педагогічному коледжі має непогані можливості для формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, забезпечується формування вищезгаданої компетентності за етапами, які розпочинаються на першому курсі і закінчуються на четвертому.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нова українська школа. URL: <http://nus.org.ua/about/formula/>.
2. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти». Полтава. 2001. 8 с.
3. Ковальчук В.І. 2015. URL: [conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/paper/.../59](http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/paper/.../59).
4. Иванова Л.В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/37PVN414.pdf>.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

## CURRENT APPROACHES TO FORMING CULTURAL COMPATIBILITY OF FUTURE MEDICAL SETTLEMENTS

Стаття присвячена теоретичному осмисленню наукових підходів до поняття «культурологічна компетентність». Виокремлено чинники, що актуалізують формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер. Представлено різні наукові підходи до формування культурологічної компетентності. Автор наголошує, що формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер ґрунтується на засвоєнні певного обсягу знань і вмінь із культурології, релігії, історії та вмінні використовувати ці знання у професійній діяльності.

**Ключові слова:** культурологічна компетентність, майбутні медичні сестри, культурна грамотність.

Автор отмечает, что формирование культурологической компетентности будущих медицинских сестер основывается на усвоении определенного объема знаний и умений по культурологии, религии, истории и умениям использовать эти знания в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** культурологическая компетентность, будущие медицинские сестры, культурная грамотность.

The article is devoted to the theoretical understanding of scientific approaches to the concept of "cultural competence". The factors that actualize the formation of cultural competence of future agrarians are determined. Different scientific approaches to formation of cultural competence are submitted. The author emphasizes that the formation of cultural competence of future nurses is based on the assimilation of a certain amount of knowledge and skills in cultural studies, religion, history and the ability to use this knowledge in professional activities.

**Key words:** culturalological competence, future nurses, cultural literacy.

УДК 378:37.017

**Педоренко Н.В.,**

перший заступник директора  
КВНЗ «Бердичівський медичний  
коледж»  
Житомирської обласної ради

Статья посвящена теоретическому осмыслению научных подходов к понятию «культурологическая компетентность». Выделены факторы, которые актуализируют формирование культурологической компетентности будущих медицинских сестер. Представлены различные научные подходы формирования культурологической

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Питання реформування медичної галузі є комплексним і зачіпає багато аспектів у сфері охорони здоров'я. Зокрема: фінансування медичного обслуговування населення, створення Національної служби здоров'я України як єдиного замовника медичних послуг, реформи первинної ланки системи охорони здоров'я та запровадження електронного обліку пацієнтів. Окрема увага приділена реформуванню у медичній освіті з метою підвищення професійного та культурного рівня медичних працівників. Створення нових умов навчання й виховання сучасної молоді спрямоване на здійснення більш якісної та різнобічної підготовки висококваліфікованих фахівців медицини.

Нового тлумачення нині набуває культурологічна компетентність майбутніх медичних сестер, змінюються та модернізуються її складники, більше уваги приділяється гуманітарному блоку знань із метою розширення світогляду та формування нового мислення з огляду на швидкий розвиток наукового прогресу та підвищення ролі культурологічної підготовки, спрямованої передусім на загальноосвітні програми, мета яких полягає у подальшому духовному розвитку молоді, допомозі їй в орієнтації у суспільстві та адаптації до суспільних змін, ознайомленні з культурною спадщиною людства.

Високий рівень культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер, оволодіння ними знань, умінь, набуття необхідного досвіду,

насамперед, у галузі культурології, релігії, історії є запорукою успішної діяльності в галузі медицини, адже обізнаність у традиціях, релігіях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й народів інших, суттєво впливає на розвиток особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що у сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці є значна кількість наукових досліджень. Велика кількість наукових праць присвячена питанням культурологічної компетенції в навчанні іноземної мови (Н. Бориско, Л. Голованчук, Ю. Пассов, О. Селіванова, Г. Томахін, L. Damen, D. Killick, C. Rramsch). Основні питання культурологічного підходу в освітньому процесі розглядаються в роботах В. Андрєєва, Ю. Бельчикова, А. Кирсанова, А. Ростовцева, В. Слатьоніна. Роль культурологічної підготовки у формуванні професійного мислення аналізується в наукових працях А. Арнольдова, Л. Буювої, С. Тангяна. Проблемі формування загальнокультурної (культурологічної) компетенції присвятила свою роботу І. Котлярова. Деякі аспекти вивчення професійної мобільності висвітлюються у педагогічних дослідженнях із проблем формування культурологічної компетенції фахівців різних галузей (О. Антонова, Н. Грицик, С. Чередніченко). Проте залишається малодослідженою проблема формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер із огляду на професійну підготовку, з урахуванням вимог глобалізованої

сучасної освіти та концептуальних засад підготовки фахівців.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні поняття «культурологічна компетентність майбутніх медичних сестер» на основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури та визначення сутності цього поняття.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі визначено завдання сучасної культурологічної освіти у студентів, а саме: особистісний розвиток кожного студента, що передбачає індивідуальний підхід до нього; розвиток культурної грамотності, тобто досягнення студентами певного рівня інформованості про генезис культури, визначення місця і ролі людини у культурному процесі, особливості історії й культури наявних у суспільстві етнічних груп – власної та «чужої»; усвідомлення взаємовпливу й взаємозбагачення культур у сучасному світі; підвищення загальноосвітнього і культурного рівнів студентів; формування світогляду і наукового способу осмислення проблем суспільного життя; розвиток інтегративних процесів; формування культурологічної компетентності, тобто не тільки позитивного ставлення до наявних у суспільстві різних культурних груп, але й уміння розуміти їхніх представників, взаємодіяти з представниками інших культур [7, с. 160].

Зорієнтованість навчальних медичних закладів I–II рівня акредитації на міжнародні стандарти, важливість підготовки майбутніх медичних сестер як компетентнісних особистостей, яким властиві стійкі загальнокультурні цінності, необхідні для здійснення соціальної взаємодії, спрямованість на організацію професійної діяльності з огляду на загальнолюдські цінності, усвідомлення національно-культурних особливостей і культурного досвіду.

Систему знань і вмінь, необхідних для ефектної професійної діяльності – вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію – провідні педагоги визначають терміном «компетентність». На думку А. Корнілової, «компетентність – це знання та вміння, необхідні людині в певній галузі діяльності» [7 с. 18].

Російський дослідник М. Холодна вважає, що «компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності» [6, с. 123].

А. Маркова розглядає компетентність як «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [2, с. 31]. У своїх дослідженнях науковець виділяє такі види професійної компетентності:

– спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить висо-

кому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

– соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

– особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна компетентність – володіння прийомами саморегуляції розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, невідкладність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю [6, с. 34].

Вітчизняний науковець І. Родзівська підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме: «компетентність – це специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально- предметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині».

У наявних визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики компетентності: ефективне використання здібностей, що дає змогу плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця; володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом за одночасної автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинута співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [8, с. 70].

Ґрунтуючись на працях вітчизняних і зарубіжних науковців, компетентність майбутньої медичної сестри сфери ми розглядаємо як феномен, обумовлений дією загальних, особливих, поодиноких закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності особистості у певній сфері праці: медичній, координаційній, супровідній, сімейній, дозвіллевій тощо.

Під «культурологічною компетенцією» треба розуміти таку якість особистості, яка дає змогу відчувати себе об'єктом культурно-історичного процесу; бути широко освіченим, мати пізнання

в різноманітних галузях науки та мистецтва; розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; бути частиною сучасного світу, оперуючи реаліями, звичаями, образами і свого народу, й інших народів світу.

Проблема культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер залишається актуальною як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Зазначимо, що сестринська справа – це самостійна наука, яка має фундаментальну науково-дослідницьку обґрунтованість. Це не тільки догляд за хворими, як це було раніше. Зараз повністю змінено погляд на функцію медичної сестри: це і зміцнення здоров'я, і профілактика захворювань, і забезпечення максимальної незалежності людини відповідно до її індивідуальних можливостей, і надання психосоціальної допомоги всім верствам населення. Тому зараз докорінно змінилися вимоги до людини, що обирає професію медичної сестри. Висококваліфікована медична сестра повинна мати досить знань, навичок, а також впевненості, щоб планувати, здійснювати, оцінювати догляд, який відповідає потребам кожного пацієнта. Медична сестра – кваліфікований помічник лікаря на всіх етапах його роботи.

Для успішної діяльності потрібно володіти не тільки професійними (знання лікувальних засобів і прийомів першої медичної допомоги) і особистими (комунікабельність, спостережливість, витривалість, відповідальність, врівноваженість) якостями, але й мати знання культурні, бути компетентним в історичних процесах розвитку країни, знати традиції та звичаї свого народу та народів світу. Зараз як ніколи на студентів України покладають особливі сподівання щодо поширення, уславлення, шанобливого ставлення до культурних надбань держави.

Саме формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер є ефективним засобом пропаганди культурних цінностей народу в державі. Бо, як зауважив О. Лазарєв, «саме культурологічна компетенція характеризує процес саморозвитку особистості. В основу цього процесу, з одного боку, покладено здатність індивіда до акумуляції знань, унаслідок чого підвищується рівень накопичених знань, а з іншого боку – уміння проводити асоціації й будувати взаємозв'язки між різними галузями знань» [5, с. 16].

У важливості культурологічного підходу впевнений В. Кремінь, який зазначає: «Суспільство стає все більш людоцентристським. Індивідуальний розвиток особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими сферами у XXI ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і,

насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [1, с. 6].

Культурологічна компетентність проявляється як складне особистісне утворення, яке охоплює знання та орієнтації на цінності національної та світової культури, а саме: повагу до традицій, злагоду між людьми, толерантність і вміння почути й зрозуміти інших. Сформована культурологічна компетентність свідчить про те, що людина має певні морально-особистісні якості, які допомагають їй правильно визначити роль культури, орієнтуватися в її продуктах, узгоджувати власну поведінку із загальноприйнятими моральними нормами і культурними цінностями [6, с. 6].

Науковець Л. Маслак визначає культурологічну компетентність майбутнього фахівця як професійно-особистісну характеристику, яка передбачає теоретичну і практичну готовність до здійснення професійної діяльності та містить систему мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного, контрольного-оцінного компонентів, а також сукупність професійних компетенцій: загальнокультурної, міжкультурної, соціокультурної, фахової, комунікативної та іншомовної.

Культурологічну компетентність майбутнього фахівця він розглядає як складний його професійної компетентності, професійно-особистісну характеристику, що передбачає набуття його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Структура культурологічної компетентності майбутнього фахівця містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний і контрольний-оцінний компоненти. З іншого боку, вона є результатом оволодіння професійними компетенціями (загальнокультурною, міжкультурною, соціокультурною, фаховою, іншомовною та комунікативною), які не лише допомагають вирішити професійні проблеми засобами діалогу культур, але й сприяють професійному саморозвитку та самовдосконаленню майбутнього фахівця в галузі медицини [3].

Культурологічний підхід інтегрує дослідницький потенціал, накопичений низкою наук, які вивчають культуру: філософією культури, теорією культури, мистецтвознавством, психологією культури, історією культури та іншими. Він допомагає засвоєнню соціокультурних знань, сприяє емоційному балансу в процесі формування культурологічної компетентності.

Дослідники проблеми формування культури виділяють різні наукові підходи у процесі досягнення педагогічної мети: системний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, компетентнісний [3; 5; 8; 9]. Досліджуючи формування культурологічної компетентності, Л. Маслак виділяє функціональний, комунікативний, інтегрований, особистісно-діяльнісний, герменевтичний наукові підходи.

Долучаємось до думки Л. Маслак, яка вважає, що набуття майбутніми фахівцями медичної галузі знань, умінь і навичок має бути спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, інтелектуальний і культурний розвиток особистості, формування здатності швидко реагувати на запити часу [3].

Зважаючи на індивідуальний культурний розвиток кожної особистості, можна стверджувати, що культурологічна компетентність – це сформована якість особистості, що дає змогу фахівцю 1) відчувати себе об'єктом культурно-історичного процесу; 2) бути освіченим, мати знання в різних галузях науки і мистецтва; 3) розуміти закономірності розвитку культури як процесу зі створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; 4) розбиратися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, але й інших націй; 5) вміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами й образами різних народів, ефективно здійснювати міжмовленнєву, міжкультурну професійну комунікацію.

Згідно з поглядами М. Яковлевої, актуалізація формування культурологічної компетентності сучасних студентів зумовлена такими чинниками: глобалізацією суспільного життя; розвитком міжнародних зв'язків у всіх галузях діяльності, зокрема розвитком сучасної медицини, що передбачає розуміння культур різних народів, їхніх національних традицій, особливостей мультикультурного світу та вміння жити в ньому; потребою підвищення конкурентоспроможності фахівців медичної галузі, їхньої адаптованості до сучасного світу; переорієнтацією на фундаментальні цінності світової культури в поєднанні зі збереженням національної самобутності у зв'язку з інтеграцією України у світовий освітнянський простір.

Щодо сутності самого поняття «культурологічна компетентність», то більшість науковців трактує його як єдність набутих особистістю знань, умінь, навичок, досвіду, відносин і рис особистості, які зі свого боку забезпечують прогресивний процес засвоєння соціальних та індивідуальних цінностей; це інтеграційна характеристика особистості, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-почуттєвий компоненти, визначає здатність особистості орієнтуватися в сучасному культурному просторі й долучатися до взаємодії з іншими членами суспільства. При цьому увага фокусується на тому, що культурологічна компетентність передбачає етико-гуманістичну спрямованість, мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, вимагає наявності певного обсягу знань, умінь, форм і способів їх використання в умовах, що постійно змінюються.

За такого підходу культурологічна компетентність розглядається як картина світу людини, яку

створює система універсальних елементів культури суспільства (загальнопоширені знання та уявлення, накопичені протягом століть) і вміння особистості користуватися цими знаннями.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер полягає не в засвоєнні певного обсягу знань і вмінь, а в оволодінні зразками культури людства й уміннями використовувати цей культурний досвід у взаємодії з іншими членами суспільства [7, с. 162].

Проведений нами аналіз наукових джерел дав змогу встановити, що за своєю сутністю культурологічна компетентність – важлива інтегративна якість особистості майбутньої медичної сестри, наявність якої передбачає привласнення основ культури як сфери духовного життя людини і забезпечує оволодіння вміннями визначати та реалізувати свою діяльність і поведінку з орієнтацією на кращі зразки загальної та національної культури, самовизначення в культурній різноманітності, тісне поєднання когнітивних, комунікативних, емоційних, моральних і вольових якостей.

Перспективи подальших розвідок у напрямі формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер ми вбачаємо у визначенні структурних компонентів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кремінь В.Г. Філософія освіти ХХІ століття. Педагогіка і психологія. 2003. № 1. С. 3–12.
2. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
3. Маслак Л.П. Роль і місце міжкультурної комунікації у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів. Науковий вісник Чернівецького університету. 2009. Вип. 469. С. 105–111.
4. Назаренко Л.В., Мельничук І.М. Зміст та структура професійної компетентності майбутніх медичних сестер. Медсестринство. 2014. Вип. 4. С. 40–44.
5. Павленко А.Ю. Наукові підходи до формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. Збірник наукових праць. 2014. Ч. I. URL: <http://www.library/udpu.org.ua>.
6. Педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, Л.П. Маслак. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 465 с.
7. Професійна освіта: словник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. К.: «Вища школа», 2000. 380 с.
8. Радзівська І.В. Формування професійної компетентності медичних сестер. Проблеми освіти. 2008. Вип. 57. С. 69–73.
9. Яковлева М.Л. Формування загальнокультурної компетентності студентів економічних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Кіровоград, 2012. 302 с.

## ПРАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

### PRACTICAL PROVISION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

*Здійснено аналіз досліджень щодо проблеми формування професійного іміджу сучасного викладача. Охарактеризовано особливості професійної діяльності викладача іноземних мов та його професійного іміджу. Доведено важливість забезпечення позитивної мотивації щодо формування компонентів професійного іміджу викладача іноземних мов. Розкрито основні види і форми аудиторної та позааудиторної роботи з магістрами, що спрямовані на побудову їхнього професійного іміджу.*

**Ключові слова:** професійний імідж, викладач іноземних мов, компоненти професійного іміджу, види і форми аудиторної та позааудиторної роботи.

*ков. Раскрыты основные виды и формы аудиторной и внеаудиторной работы с магистрами, направленные на построение их профессионального имиджа.*

**Ключевые слова:** профессиональный имидж, преподаватель иностранных языков, компоненты профессионального имиджа, виды и формы аудиторной и внеаудиторной работы.

*The analysis of research concerning the problem of formation of professional image of a modern teacher is carried out. The peculiarities of the professional activity of the teacher of foreign languages and his professional image are described. The importance of providing positive motivation for the formation of components of the professional image of the teacher of foreign languages has been proved. The main types and forms of classroom and extracurricular activities with Masters, aimed at building their professional image, are revealed.*

**Key words:** professional image, teacher of foreign languages, components of professional image, types and forms of classroom and extracurricular activities.

УДК 378:81'243:17.022.1

**Прус Н.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу  
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

*Осуществлен анализ исследований по проблеме формирования профессионального имиджа современного преподавателя. Охарактеризованы особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков и его профессионального имиджа. Доказана важность обеспечения положительной мотивации для формирования компонентов профессионального имиджа преподавателя иностранных язы-*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Трансформаційні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, охоплюють усі галузі життя. У зв'язку з підвищенням комунікації, розвитком інформаційних технологій, постійним налагодженням міжнародних відносин дедалі більшої актуальності набуває іміджологія – наука про технології особистої привабливості. Адже саме через створення іміджу в епоху ринкових відносин стає актуальним формувати у свідомості інших певне ставлення до об'єкта чи суб'єкта. Освіта не залишається осторонь. З'являється нова галузь педагогіки – педагогічна іміджологія, що вивчає процеси формування образу педагога, розглядаючи його імідж як фактор успішності професійної діяльності та інструмент створення міжособистісних зв'язків і соціальних відносин [2].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Постійна взаємодія викладача зі студентами обумовлює навчальний процес у вищому навчальному закладі. Викладач сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, оволодінню ними навичками самостійної роботи, формуванню умінь критичного мислення та практичного використання вивченого матеріалу. Тож професіоналізм, постійне вдосконалення педагогічної майстерності, вироблення індивідуального стилю стають основним підґрунтям ефективної реалізації викладачем його функціональних обов'язків. В умовах постійного розвитку конкурентоспроможності питання становлення

педагога, його професійної компетентності та професійної підготовки, проблема формування професійного іміджу майбутніх фахівців стають пріоритетними в педагогічній науці.

Наприклад, проблеми формування професійної готовності сучасного вчителя іноземних мов стали предметом наукових розвідок Т. Бочарникової, М. Васильєвої, Л. Воротняк, О. Зеленської, М. Князян, Л. Морської та інших учених. Підготовку викладача вищого навчального закладу досліджували такі науковці: І. Батраченко, Л. Кайдалова, Г. Локарева, О. Лебідь, Т. Поясок, А. Самодрин, О. Тарнопольський. Питання формування іміджу педагога розкрито в дослідженнях таких українських науковців, як В. Бондаренко, Г. Бриль, Н. Гайдук, Т. Демчук, Т. Довга, В. Зінченко, В. Ісаченко, І. Ковальова, Л. Мартинець, М. Навроцька, І. Николаєску, О. Попова, І. Розмолдчикова, М. Сперанська-Скарга, та інших.

**Мета статті** – розкрити форми, види та методи роботи, що сприятимуть формуванню професійного іміджу майбутніх викладачів іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Професійний імідж викладача іноземних мов зумовлений специфікою його професійно-педагогічної діяльності, яка залежить від особливостей дисципліни, що викладається. Адже викладач іноземних мов є посередником між різними культурами: він залучає студентів до ознайомлення з культурою і можливостями професійної галузі країн іноземної

мови, формує лінгвокраїнознавчу компетентність і лінгвокраїнознавчий потенціал майбутніх фахівців; має можливості використовувати іншомовні джерела інформації, сприяючи виробленню в студентів навичок науково-дослідницької діяльності під час опрацювання такої літератури; спонукає до участі в міжнародних студентських заходах наукового, культурного характеру, створюючи широке коло взаємодії з іншомовними носіями (спілкування з іноземними колегами, участь у міжнародних конкурсах, стажуваннях, конференціях, симпозіумах, семінарах); ініціює та організує міжкультурну взаємодію студентів із носіями мови, а також сприяє розвитку комунікативних навичок міжкультурного спілкування, мовленнєвої компетенції студентів [5, с. 8].

Отже, побудова позитивного уявлення про себе, власні професійні якості, внутрішній світ, позиція стають основою налагодження контакту із суб'єктами педагогічної взаємодії, допомагають завоювати авторитет, зумовлюють успішність професійної діяльності викладача. Саме тому професійний імідж викладача іноземних мов як інтегральна характеристика справжнього фахівця стає інструментом, за допомогою якого розкриваються його індивідуальні властивості, розвиваються та проявляються професійно значущі якості. Проте майбутні викладачі повинні розуміти, що створення позитивного професійного іміджу є складним поетапним процесом, який починається ще в студентські роки та триває протягом усього професійного життя, а основними показниками його ефективності стають не тільки його візуальна привабливість, але й емоційний стан, власна система цінностей і культура поведінки, впевненість у своїх діях, адекватна самооцінка, постійна активність щодо розвитку власних професійних якостей, відшліфовування особистісних характеристик.

З огляду на це навчальний процес у магістратурі повинен бути побудований на засадах формування мотивації майбутніх викладачів до постійної роботи над собою з метою побудови позитивного образу справжнього педагога. Майбутні фахівці мають розуміти, що престиж професії та існуюче стереотипне уявлення залежить від постаті самого викладача, його ставлення до себе, студентів, дисципліни, яку він викладає, до навчання загалом. Тому в процесі забезпечення позитивної мотивації на формування компонентів іміджу загальні прийоми навчання повинні тісно переплітатися з нетрадиційними методами та формами організації навчальної діяльності [2].

Особливе значення для забезпечення позитивної мотивації на формування компонентів професійного іміджу викладача іноземних має організація не тільки аудиторної, але й позааудиторної роботи магістрів, яка повинна спрямовуватися на поглиблення та закріплення набутих знань, засто-

сування на практиці вивченого матеріалу. Позааудиторна робота містить елемент самореалізації та сприяє гармонізації внутрішніх і зовнішніх факторів формування професійної культури майбутніх фахівців, надає можливість реалізації внутрішнього потенціалу, розвитку творчих здібностей, формування самостійності, професійного самовиховання. Адже «розвиток особистості магістра характеризується становленням професійної спрямованості, підвищенням почуття обов'язку та відповідальності за успіх професійної діяльності, зростанням прагнення особистості досягти найвищих результатів у галузі своєї майбутньої професії, спрямованістю на самоформування професійно значущих якостей, готовності до майбутньої професійної діяльності» [1, с. 402].

Отже, першим кроком у формуванні мотивації магістрів може бути створення факультативу «Я – іміджмейкер», метою залучення студентів до якого є підвищення інтересу до професійного іміджу, уявлення себе іміджмейкерами, від діяльності яких залежить створення іміджу майбутнього викладача іноземних мов. Заняття факультативу спрямовуються на усвідомлення важливості створення професійного іміджу та розуміння основних принципів його формування.

З метою формування інтересу студентів до роботи з аудиторією, на яку орієнтована їхня професійна діяльність і з урахуванням ставлення якої треба формувати власний позитивний імідж, доцільно організовувати та проводити ділові ігри. «Гра дає змогу бачити успіхи, не помічати невдачі. І навпаки, успіх веде до перемоги, перемога – до мотивації, мотивація – до бажання перемагати і до нових успіхів» [4, с. 244]. Ділові ігри наближають навчальний процес до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь і навичок, забезпечують практичну спрямованість навчання [4, с. 242–243], дають можливість наблизитися до практичної діяльності. Адже ділова гра є «засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособисте та міжгрупове спілкування, вирішення сформульованих на початку гри проблем [4, с. 243].

Наприклад, студентам можна запропонувати гру «Вгадай професію», з метою більш детальної конкретизації спеціалізації представника педагогічної професії – гру «Вгадай професійну спеціалізацію викладача», для закріплення результатів із формування інтересу до іміджу викладача іноземної мови – гру «Якою є моя професія?», що передбачає використання стереотипних характеристик певних професій, які склалися у суспільній думці.

Для того щоб магістри мали змогу проявити власний творчий потенціал, рефлексію, удосконалити навички іншомовної компетенції, а також закріпити лексику характеристик, що входять до структури іміджу, можна провести інтерактивне заняття-гру «Детектор брехні».

Для забезпечення позитивного ставлення і налаштованості студентів на формування позитивного професійного іміджу викладача іноземної мови є доцільним організувати та проводити дискусійні заняття, що «можливість рівноправної й активної участі кожного студента в обговоренні теоретичних позицій, пропонованих рішень, в оцінці їхньої правильності й обґрунтованості» [3, с. 98], удосконалити навички підготовленого та непідготовленого діалогічного мовлення з поданих питань допомогла навчитися аргументовано обстоювати власну позицію, спростувати або підтримувати позицію однокурсників, що сприяло, зокрема, формуванню професійно-педагогічного компонента іміджу майбутнього викладача іноземних мов.

З метою надання базових знань із педагогічної іміджології та формування цілісного системного уявлення студентів про суть і компоненти професійного іміджу викладача іноземної мови є необхідним поповнювати зміст наявних дисциплін певними темами з педагогічної іміджології, акцентуючи увагу на усвідомленні студентами таких понять: імідж (індивідуальний і професійний), особливості іміджу, вербальні та невербальні засоби спілкування (кінесика, паралінгвістика, просодика, проксемика, ольфакторні знаки), «Я-концепція», «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне», мовленнєва компетенція, педагогічна культура викладача, професійна компетенція, педагогічна рефлексія, емпатія.

Ознайомлення з теоретичним матеріалом передбачає також виконання студентами завдань із самостійної роботи:

- 1) змоделювати професійний імідж викладачів різних дисциплін;
- 2) скласти тестові завдання до певних тем;
- 3) провести аналіз іміджу відомої людини: описати зовнішній компонент, особистісні характеристики та засоби їх формування;
- 4) написати есе про вплив особистісного іміджу на формування професійного іміджу;
- 5) навести приклади стереотипів сприйняття, що впливають на формування особистісного та професійного іміджу;
- 6) скласти опитувальник для виявлення вимог студентської аудиторії щодо візуального образу викладача;
- 7) написати невеликий твір-роздум на тему «Вплив зовнішнього вигляду викладача на формування першого враження та загального позитивного ставлення студентів»;

8) підготувати міні-проект «Що необхідно змінити?»;

9) написати есе на тему «На занятті з іноземної мови»;

10) написати дослідження-роздум «Позитивний професійний імідж – не данина моді, а професійна необхідність», в якому треба обґрунтувати необхідність формування професійного іміджу та розробити програму побудови іміджу викладача іноземної мови на основні отриманих теоретичних і практичних знань із професійної іміджології;

11) скласти портфоліо;

12) підготувати презентацію на тему «Образ ідеального викладача іноземних мов».

У професійному та особистому житті викладача виникають різні складні ситуації, які впливають на самовладання та знижують ефективність навчального процесу. Для покращення загального емоційного стану, підвищення впевненості в собі та гармонізації внутрішнього світу майбутнім магістрам пропонуються спеціальні вправи-тренінги, що допоможуть звільнитися від негативних почуттів і сформувати позитивний «Я-образ», підвищити впевненість у собі, розвинути швидку реакцію дій у конфліктних ситуаціях.

З метою більш детального вивчення особливостей створення візуального образу ділової людини з магістрами під час кураторських годин є доцільним розглянути такі питання:

- стилі одягу;
- принципи формування ділового гардеробу;
- типи обличчя та принципи корекції обличчя за допомогою зачіски та макіяжу;
- типи фігури та правила корекції фігури за допомогою кольорової гами й силуету;
- прикраси та аксесуари.

Не менш вагомим заохоченням виступає надана студентам магістратури можливість брати участь у студентських конференціях різного рівня, зокрема й міжнародних, під час яких магістри матимуть змогу представити результати власних наукових досліджень іноземною мовою, набути науково-дослідницького досвіду, познайомитися зі студентами інших вищих навчальних закладів.

Однією зі складових частин професійної підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» є проходження педагогічної практики, під час якої магістри мають змогу ознайомитися з плануванням та організацією навчально-методичної, наукової роботи кафедри, відвідують лекції та практичні заняття викладацького складу кафедри, розробляють методичні матеріали для проведення лекцій і практичних занять, проводять лекційні, практичні заняття, відвідують, беруть участь в обговоренні та аналізі занять своїх колег. Отже, майбутній викладач отримує змогу стати активним учасником навчально-виховного процесу вищого навчаль-



ного закладу, проявити власні професійні якості, навички та вміння педагогічної взаємодії, здатність прийняття самостійних рішень у реальних педагогічних ситуаціях, усвідомити важливість вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності, необхідність приділення особливої уваги формуванню кожного структурного компонента його професійного іміджу.

**Висновки.** Різноманітність видів і форм аудиторної та позааудиторної роботи сприяє розумінню необхідності постійної роботи над собою, що є основним чинником формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Київ: «Либідь», 1998. 436 с.
2. Мартыненко О.В. Психологические аспекты формирования имиджа практического психолога. URL: <http://www.prosv.ru/metod/egorova/6.html>.
3. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
4. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
5. Прус Н.О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов: автореф. дис. ... кан. пед. наук: спец. 13.00.04. Дніпро, 2017. 22 с.
6. Сперанська-Скарга М.А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2011. 20 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ В КОЛЕДЖАХ

## THE MAIN ISSUES OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE MARKETING SPECIALISTS IN COLLEGES

*У роботі проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу, спрямовані на формування нового рівня економічного мислення, який відповідав би складності проблем, що стоять перед сучасною системою економічного коледжу й передбачаються в майбутньому. Автор аналізує можливості використання нових елементів стратегії в системі вищої економічної освіти, а також акцентує увагу на важливості професійно-практичної підготовки фахівців із маркетингу.*

**Ключові слова:** освітня система, професійна підготовка, економічний коледж.

*В работе проанализированы особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по маркетингу, направленные на формирование нового уровня экономического мышления, а также на решение проблем которые возникают перед современной системой экономического колледжа и предусматриваются в будущем. Автор*

*анализирует возможности использования новых элементов стратегии в системе высшего экономического образования, а также акцентирует внимание на важности профессионально-практической подготовки специалистов по маркетингу.*

**Ключевые слова:** образовательная система, профессиональная подготовка, экономический колледж.

*The paper analyzes the actual issues of the professional education of future marketing specialists, aimed at forming a new level of economic thinking that would meet the complexity of the problems facing the modern system of economic college and are foreseen in the future. The author analyzes the possibilities of using new elements of the strategy in the system of higher economic education, and also emphasizes the importance of professional training of marketing specialists.*

**Key words:** educational system, professional education, economic college.

УДК 37.016:658.8(045)

Селезень Г.В.,  
викладач

Національного авіаційного університету

Глобальні трансформації сучасного світу потребують суттєвих змін у парадигмі освіти, у принципах організації, змісту, формах і методах навчально-виховного процесу. Розвиток вітчизняної економіки, заснованої на знаннях, вимагає відповідності між якістю підготовки фахівців та актуальними потребами науки, підприємств і роботодавців. Метою сучасної професійної підготовки фахівців із маркетингу є формування політехнічних, загальнотрудових, професійних умінь як процес розвитку творчого потенціалу особистості, її системного мислення, уміння оперативно вирішувати завдання в умовах великого обсягу інформації та дефіциту часу. Оволодіння професійними вміннями, потрібними на ринку праці, дає змогу майбутнім фахівцям із маркетингу, спираючись на підприємливість, самостійно вибудовувати свою професійну кар'єру, усвідомлено обираючи вид професійної діяльності, який найбільшою мірою відповідний їхнім особистісним якостям і задовольняє їх не тільки рівнем винагороди, але й змістом праці. Цьому якнайкраще сприяє ефективна професійна підготовка в процесі цілеспрямованої організації навчання.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із найважливіших елементів нової стратегії економічної освіти є нова модель випускника, яка поєднує здатність на будь-якій стадії маркетингової діяльності приймати технічно обґрунтовані рішення, що не завдають шкоди навколишньому середовищу, належний рівень професійних знань, всебічний розвиток особистості. Якість і високий рівень кваліфікації майбутнього фахівця з марке-

тингу, його професійна компетентність і мобільність є фактором стрімкого розвитку економіки будь-якої країни.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вирішуванню проблеми професійної підготовки сприяли теоретико-методологічні праці психологів В. Давидова «Концепція розвивального навчання», О. Леонтьєва «Теорія діяльності», Н. Талізіні «Теорія методики викладання»; педагогів М. Данилова «Теорія фактора успіху в професійній діяльності», Б. Єсіпова «Проблеми активізації самостійної роботи студентів», Б. Ліхачова «Виховання дитини», Є. Мілеряна «Дидактична система трудового навчання».

**Мета статті** – проаналізувати особливості професійної підготовки в системі вищої освіти фахівців із маркетингу для подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу та забезпечення доступності й ефективності освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в сучасному суспільстві.

**Методи дослідження.** Під час проведеного дослідження процесу професійної підготовки майбутніх маркетингологів економічного коледжу використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, серед яких такі: системний і порівняльний аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної та науково-технічної літератури з проблем дослідження; узагальнення тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Коледжі є відносно новою ланкою у структурі національної системи вищої освіти, мета якої – підготовка фахівців із вищою освітою за освітньо-професій-

ними програмами молодшого спеціаліста (у перспективі – молодшого бакалавра) і бакалавра. Для цих навчальних закладів характерні широкі освітні можливості, однак є певні проблеми щодо здійснення якісної ступеневої професійної підготовки фахівців.

Основою модернізації змісту професійної освіти є модель сучасного випускника, яка визначає необхідні знання, вміння, навички, професійно важливі особистісні якості та здатності, когнітивні процеси і спрямованість особистості. Тому, передусім, необхідно чітко окреслити суспільні й виробничі функції молодшого спеціаліста, без чого неможливо сформулювати систему вимог, які мають стати основою для розроблення змісту їхньої підготовки. Загальновизнано, що діяльність пов'язана з витратами енергії, часу та матеріалів. Вона проявляється переважно в планованих і цілеспрямованих діях, які вимагають умінь, навичок і технологічної підготовленості. Вважаємо що, діяльність програмується і породжується суб'єктом, який має володіти певними компетенціями, тобто бути професійно освіченим, умотивованим і здатним до подолання втоми, сторонніх впливів, перешкод тощо. Зазначені характеристики зараховуємо також до випускників технікумів, яких у радянські часи було прийнято називати спеціалістами (керівниками) середньої ланки.

У сьогоденні реаліях вважаємо доцільним підтримати думку про те, що фахівці з маркетингу є не тільки фахівцями середньої ланки виробництва, але й керівниками низового (первинного) рівня, які спроможні виконувати у сфері економічних відносин управлінські функції.

Зазначене вимагає не тільки досить ґрунтовної підготовки, але й знань з економіки, управління й організації виробництва, соціально-політичних проблем, умінь і навичок управлінської діяльності. Сучасні випускники коледжів і технікумів переважно відповідають таким вимогам. За змістом освіти вони відрізняються від спеціалістів вищого кваліфікаційного рівня ґрунтовною практичною підготовкою, передусім робітничою кваліфікацією, набутою разом із кваліфікацією молодшого спеціаліста. Отже, професійна підготовка молодшого спеціаліста дає йому змогу одночасно виконувати управлінські функції в первинних виробничих ланках, здійснювати контроль та організацію технологічних процесів, а також контролювати виробничу діяльність на кожному робочому місці, що є в його підпорядкуванні [9, с. 15].

Сучасна діяльність фахівця з маркетингу передбачає, передусім, виконавську функцію, спрямовану на безпосередню реалізацію у виробничій практиці професійних ідей, проектів і планів. Молодший спеціаліст реалізує визначені керівництвом і контрольовані менеджером виробничі завдання, спираючись на можливості найбільш

ефективного й економічно доцільного досягнення запланованих результатів. На робочому місці він виступає в ролі безпосереднього виробника, менеджера, організатора виробництва, якому необхідно вміти в комплексі застосовувати технічні, технологічні, економічні та інші знання для вирішення складних, типових і нестандартних професійних завдань. Водночас значна частина випускників коледжів із кваліфікацією молодшого спеціаліста виконує суто економічні функції. Тобто на практиці діяльність молодшого спеціаліста – це, по суті, робота кваліфікованого робітника та додатково виконання організаційно-економічних функцій.

Можна стверджувати, що в останні десятиліття принципово змінилися як зовнішні, так і внутрішньовиробничі умови роботи фахівців, кваліфікованих робітників, а також сутність, зміст, методи і форми їхньої діяльності. Сучасні виробничі технології швидко прогресують, безперервно нарощуючи наукоємність та інтелектомісткість, вимагаючи від усіх спеціалістів, які беруть участь у маркетинговому процесі, не тільки відповідного рівня освіти, але й здатності передбачати й оцінювати можливі варіанти подальшого наукового та економічного розвитку. Спроможність прогнозувати хід процесів технологічної та соціальної розбудови є необхідною для конкурентоспроможності сучасного фахівця, що вимагає безперервної професійної самоосвіти.

Зауважимо, що визначені вище основні функції молодшого спеціаліста мають системно вдосконалюватися з огляду на те, що співвідношення професійних обов'язків молодшими спеціалістами, які виконують управлінські та технологічні завдання на виробництвах різних галузей і різного профілю, суттєво відрізняються.

Фахівці з маркетингу повинні мати фундаментальні знання з різних дисциплін, теоретичну та практичну професійну підготовку, компетенції дослідницької роботи, усвідомлення потреби в самостійній творчій діяльності, культуру спілкування, знання правової системи тощо [7, с. 98].

Вимоги до особистісних якостей молодшого спеціаліста з маркетингу доцільно поділити на декілька груп: орієнтовані на професійну діяльність (готовність до прийняття рішення, готовність брати відповідальність за свої дії, вмотивованість у досягненні високих професійних стандартів, готовність до засвоєння різних способів і методів виконання дій та інше); спілкування та міжособистісні зв'язки (переконливе викладання своїх думок, позиціонування себе як частини команди, дотримання етичних вимог); вирішення поставлених завдань та їх аналіз (аналіз завдання, проведення його раціонального оцінювання, передбачення можливих труднощів і ризиків, розуміння наслідків професійних дій, вирішення завдання креативним

способом); орієнтовані на якість роботи (обізнаність у стандартах професійної діяльності, дотримання професійних цілей і стандартів, ретельне виконання поставленого завдання, уважне ставлення до якості діяльності).

Системний аналіз сутності загальнокультурної та професійної підготовки молодших спеціалістів переконує в необхідності поєднання всіх елементів цього процесу, визнання потреби безперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистості протягом усього життя.

Доцільними в межах нашого дослідження вважаємо характер підготовки молодших спеціалістів у контексті завдань сучасної професійної школи щодо підготовки компетентного, мобільного, конкурентоспроможного фахівця, здатного досягати визначених цілей у різних соціокультурних і виробничих ситуаціях, що передбачає формування «знань-інструментів», які мають аксіологічний характер і визначають стратегію пізнавальної діяльності.

Професійний розвиток студента визначається позитивними трансформаціями особистості у процесі входження у професійне середовище, набуття необхідного досвіду, оволодіння стандартами та цінностями професійної спільноти.

Сучасне реформування змісту підготовки молодших спеціалістів викликане тим, що цей рівень професійної кваліфікації вимагає більш глибоких теоретичних знань за профілем підготовки, оволодіння виробничими технологіями, графічною та інформативною грамотністю, системним мисленням і водночас професійною компетентністю – здатністю випускників застосовувати знання й уміння, оперативно вирішуючи виробничі завдання в умовах надмірного обсягу інформації та дефіциту часу [3, с. 7].

Професійна підготовка фахівців із маркетингу має здійснюватися з урахуванням змін на ринку праці, випереджально реагувати на виникнення нових професій і спеціальностей, застосування новітніх технологій, потреби суспільства в перепідготовці фахівців [10]. Водночас варто зазначити, що система професійної підготовки складалася в умовах, коли зміни структури економіки та зайнятості відбувалися не так швидко, як у сучасному світі [4]. Забезпечення ефективності формування компетентного молодшого спеціаліста в усіх потенційно значущих сферах професійної освіти і власне життєдіяльності та підвищення якості його підготовки вимагає застосування активних методів навчання, інноваційних технологій, пізнавальної, комунікативної та особистісної активності студентів.

Одним із перспективних напрямів у межах вирішення цього завдання є реалізація компетентнісного підходу засобами модульних технологій. Компетентнісний підхід уособлює інноваційні процеси в освіті, відповідає прийнятій у більшості розвине-

них країн загальній концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний із переходом на систему компетентностей у конструюванні змісту освіти та систем контролю його якості.

Вважаємо, що традиційна система професійної підготовки спеціалістів робітничої кваліфікації та середньої ланки спрямована на засвоєння масиву знань, прийнятих у певній галузі як нормативні. Тому реалізація такого підходу до освіти зумовлена певною стійкістю соціальних механізмів, що дає змогу прогнозувати діяльність у різних сферах соціальної реальності. Але в умовах освіти, де коледж як навчальний заклад професійної освіти є багаторівневим, багатофункціональним, спрямованим на реалізацію різноманітних програм професійної освіти, а також забезпечення навчання протягом усього життя, важливим чинником підвищення якості підготовки кадрів є більш швидке й системне оновлення змісту і характеру педагогічних технологій.

Провідними функціями освітньої системи коледжу є такі: культурологічна (трансляція освіти та культури, уведення особистості в культурно-освітній простір); соціалізуюча (формування в молодого покоління установок, ціннісних орієнтацій, життєвих ідеалів, які затребувані суспільством); особистісно-розвивальна (орієнтація педагогічного процесу на унікальну особистість кожного конкретного студента, природний саморозвиток його інтелектуального потенціалу). Основна мета – розвиток індивіда та його соціалізація – досягається завдяки вирішенню таких завдань: концентрації змісту освіти в коледжі на саморозвитку студентів, організації самовдосконалення і самовиховання, забезпечення саморозвитку особистості.

Значна кількість економічних коледжів, які впроваджують базові програми професійної освіти, сьогодні зарахована до складу технічних університетів або великих освітніх комплексів. Упродовж останніх років у системі підготовки молодших спеціалістів значна увага приділяється коригуванню й узгодженню навчальних програм, упровадженню інтегрованих форм і методів навчання студентів. Уся система навчального матеріалу, що засвоюють студенти в економічному коледжі, зазвичай викладається з урахуванням професійного спрямування [5, с. 110].

Зважаючи на загальні засади професійної підготовки фахівців із маркетингу, зазначимо, що вона передбачає наскрізну професіоналізацію навчальної інформації на основі врахування інтегративного характеру професійних знань, умінь і навичок фахівця цього профілю. Це дасть змогу забезпечити підготовку молодшого спеціаліста, здатного вирішувати складні завдання. Успішне їх вирішення залежить від характеристики організації навчального процесу, збагачення теоретичного та практичного змісту професійної підготовки

молодших спеціалістів і вдосконалення прийнятих Державних стандартів. Навчальні заклади несуть повну відповідальність за дотримання стандарту, формування у студентів відповідного обсягу якісних знань, формування умінь і навичок, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою.

Особливість підготовки спеціалістів у коледжі полягає в тому, що після першого курсу проводиться державна атестація за програмою середньої школи, що передбачає отримання документів встановленого зразка (атестата зрілості).

Окрім того, з першого курсу навчання в коледжі проводиться цілеспрямована орієнтація на професійну діяльність фахівця з маркетингу, що забезпечується в процесі вивчення відповідної сукупності, передбачає вдосконалення методики предметів професійно-орієнтованого циклу, а також сприяє кращій адаптації майбутнього випускника до професійної діяльності.

Науковий аналіз і результати дослідження свідчать, що якісна підготовка фахівця вимагає вдосконалення практичних навичок роботи, що передбачає використання таких методів навчання, які викликають у студентів інтерес до професійно-практичних дисциплін. Зазначене вимагає також обміну професійним досвідом, зацікавленості у відповідній спеціалізації, впровадження нових технологій навчання, постійного моніторингу зростання особистості. Професійну підготовку молодших спеціалістів варто розглядати як систему, в якій професійні вміння відповідають функціональним (посадовим) обов'язками майбутніх фахівців. Зазначене вимагає розроблення на основі системних досліджень структури виробничої діяльності, відповідного навчально-методичного забезпечення, потрібного для успішного здійснення підготовки молодших спеціалістів. Тому вважаємо, що центральне місце в підготовці компетентного фахівця належить професійно-практичній підготовці.

На практичних заняттях формуються професійні компетенції, а також професійно-особистісні якості, набувається необхідна кваліфікація, виховується дисциплінованість, відповідальність, любов до праці тощо. Безпосередня участь студентів у процесі реального виробництва та надання послуг відповідно до профілю майбутньої діяльності забезпечує мету професійної практичної підготовки – це застосування отриманого знання, формування професійних компетенцій у режимі виконання професійних обов'язків.

Навчальна практика є важливим складником навчального плану, що визначається змістом професійної практичної підготовки для кожного семестру навчання відповідно до кваліфікаційних вимог, відображених у змісті навчальних планів і програм за певною спеціальністю, а також специ-

фікою підприємства, на якому студенти проходять практику [5, с. 109].

Під час навчальної практики студенти отримують додаткові знання, уміння та навички, ознайомлюються з методами здобуття знань із фаху, визначають коло питань, якими вони повинні оволодіти під час навчання в Академії і які потрібні в майбутній професійній діяльності.

Тематична структура навчальної практики визначається метою та основними завданнями її проведення, а також місцем і загальним обсягом годин. Мета навчальної практики – поглибити та систематизувати знання студентів шляхом вирішення виробничо-ситуаційних проблем, показати на конкретних практичних прикладах роль фахівців із маркетингу та рекламного бізнесу в розвитку ринку товарів і послуг, підвищенні конкурентоспроможності підприємства.

Під час навчальної практики студенти ознайомлюються із кваліфікаційними вимогами до фахівців за вибраною спеціальністю, основними видами, завданнями та змістом діяльності.

Основні завдання навчальної практики фахівців із маркетингу такі: прищепити студентам любов до професії маркетолога та рекламиста; ознайомити студентів із професійними вимогами до фахівця, необхідними практичними вміннями та навичками, із специфікою майбутньої спеціальності; ознайомити студентів із переліком посад, які можуть обіймати спеціалісти з рекламного бізнесу та маркетингу, сферами їхньої подальшої професійної діяльності; розкрити роль, значення і місце навчальної практики в забезпеченні майбутніх фахівців практичними вміннями і навичками; ознайомити студентів із досвідом роботи підприємств із метою якомога повнішого уявлення щодо їхньої організаційної структури, основних функцій, чинної системи управління підприємством і збутом товарів, організації рекламно-інформаційної діяльності тощо.

У процесі практичного навчання студенти виконують такі типові завдання: за дорученням керівника збирають доступну інформацію, здійснюють спостереження, обробляють матеріали; розробляють анкети для опитування споживачів, проводять анкетування під керівництвом викладачів, аналізують їхні результати; беруть участь в екскурсіях на підприємство; вирішують ситуаційні завдання та вправи на основі зібраних фактичних матеріалів.

Варто зазначити, що закріплення теоретичних знань на практиці ще в процесі вивчення навчальних предметів у коледжі зумовлює ефективну підготовку молодшого спеціаліста.

Іншою особливістю підготовки спеціалістів у коледжі є залучення студентів до науково-дослідницької роботи. Її результати перевіряються у виробництві на навчально-дослідницьких підприємствах. Окрім того, здійснюються заходи щодо

впровадження результатів дослідної роботи студентів, основним напрямом якої є реальне виконання проектів. Вважаємо, що професійна підготовка молодших спеціалістів під час вирішення виробничих завдань, які відтворюють реальні умови виробництва, забезпечує ефективне формування функціональних професійних умінь майбутніх фахівців із маркетингу.

Для формування професійної культури студентів важливо виховати в них переконання в соціальній значущості своєї професії, почуття професійної гордості, енергійності, готовності вирішувати актуальні завдання та постійно підвищувати свій професійний рівень. Необхідно також навчити молодших спеціалістів основам соціальної психології та наукової організації праці, чому сприяє застосування тренінгових технологій. Як правило, тренінги передбачають використання активних методів групової діяльності, що сприяє також формуванню комунікативної компетентності, професійних якостей студентів, їхнього креативного мислення, організаційно-управлінських компетенцій [8, с. 268].

**Висновки.** Отже організація навчально-виховного процесу в економічному коледжі визначається такими особливостями, як характер (перехід від шкільної класно-урочної до системи лекційно-семінарських занять за логікою вищої освіти); наявність тенденції до входження у структури інститутів та університетів, налагодження інтеграційних зв'язків між навчальними закладами різних рівнів; гнучкість профілювання та спеціалізації, що передбачає продукування систем цільових замовлень відповідно до регіональних соціально-економічних потреб. Аналіз професійних функцій молодших спеціалістів із маркетингу засвідчив потребу в таких характеристиках особистості, як комунікативність, відповідальність, рефлексія, здатність до співпраці та кооперації, професійна самостійність, ініціативність. Професійні якості майбутнього фахівця з маркетингу ми розглянули як інтегративну властивість його особистості, яка проявляється у формах активності та визначає здатність ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, контролювати цей процес, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності професійної діяльності. Перспективи подальшого дослідження передбачають вивчення педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню рівня професіоналізму у майбутніх інженерів-будівельників.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.Р. Компетентносный поход к организации дополнительного педагогического образования в университете. Педагогика. 2006. № 8. С. 57–62.
2. Гаврилюк О.О. Організаційно-педагогічні умови підготовки молодших спеціалістів у вищому професійному училищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». К., 2001. 21 с.
3. Гордієнко В.П. Особливості професійної підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності. Соціум. Наука. Культура. URL: <http://intkonf.org/gordienko-vp-osoblivosti-profesiynoyi-pidgotovki-molodshih-spetsialistiv-birzhovoyi-diyalnosti/>.
4. Ігнатюк О.А., Писанко О.О. Зміст і структура професійних компетенцій молодших спеціалістів електротехнічного профілю. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Сборники научных работ НТУ «ХПИ» – Вестник НТУ «ХПИ». 2012. № 3. С. 106–112.
5. Кремень В.Г. Проект сучасної освіти: інноваційна людина. Рідна школа. 2013. № 8–9. С. 4–8.
6. Марцева Л.А. Сучасні аспекти формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. К.; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. Вип. 30. С. 265–269.
7. Марцева Л.А. Формування професійної культури молодших спеціалістів радіотехнічного профілю. Професійна культура фахівця: сутність, реальність, перспективи: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 листопада 2012 р.). Суми: «Університетська книга», 2012. С. 97–100.
8. Мороз В.Д. Проблеми підготовки молодших спеціалістів в Україні і Болонський процес. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. / Редкол.: Б. М. Арпентьев та ін.; голов. ред. О.Е. Коваленко. Харків: УПА, 2004. С. 12–19.
9. Професійна підготовка фахівців в умовах оновленої парадигми освіти: зб. наук. пр. / Редкол.: Г.Є. Гребенюк, Т.О. Дмитренко, С.О. Сисоєва та ін. Харків: «Каравела», 1999. 136 с.
10. Романова К.Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. Шуя, 2010. 513 с.
11. Коростіль Л.А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Суми: Видавництво Сум ДПУ, 2009. № 1. С. 138–145.
12. Романовський О.Г. Педагогічні інновації у формуванні національної гуманітарно-технічної еліти. Теорія і практика управління соціальними системами. 2010. № 4. С. 3–10.
13. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
14. Education for Mobility. WFEО Committee on Education and Training. IDEAS. 2006. № 13. 104 p.
15. Greenwood P. Mobility of Engineering Professionals. Up-dated information paper on mobility prepared for WFEО Standing CEIE. 2011. 38 p. URL: <http://www.wfeo-ceie.org/File/c7ee24657f647c1da9eb3b82919b7834.PDF>.

16. Mikhnenko G.E. Intellectual mobility of future engineers and the criteria of its formation. Trends of modern science – 2015: XI International scientific and practical conference (May 30 – June 7, 2015): materials for the conference. Vol. 11. Pedagogical sciences. Sheffield: Science and education LTD, 2015. P. 70–71.

17. Tan X., Kim Y. Cloud Computing for Education: A Case of Using Google Docs in MBA Group Projects. BCGIN '11 Proceedings of the 2011 International Conference on Business Computing and Global Informatization. Washington: IEEE Computer Society, 2011. P. 641–644.

## МОДЕЛІ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ОСНОВА БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

### MODELS AND CONTENT OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING AS THE BASIS OF BILINGUAL PROFESSIONAL TRAINING

*У статті проаналізовано сучасні вітчизняні та зарубіжні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та доведено, що вони можуть бути основою білінгвальної професійної підготовки фахівців. Визначено чинники, які впливають на зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, білінгвальне навчання, фахівці соціальної сфери.

*професійної підготовки спеціалістів. Определены факторы, влияющие на содержание профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, билингвальное обучение, специалисты социальной сферы.

*The article analyzes the current domestic and foreign models of professional training of future social sphere specialists. It is proved that these models can be the basis of bilingual professional training of specialists. The factors influencing the content of social sphere specialists' professional training are determined.*

**Key words:** professional training, bilingual education, social sphere specialists.

УДК 37.013.42:81'246.2

**Ситняківська С.М.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри соціальних технологій

Житомирського державного

університету імені Івана Франка

*В статье проанализированы современные отечественные и зарубежные модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы и доказано, что они могут быть основой билингвальной*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зважаючи на те, що у сучасній вітчизняній педагогіці в основі побудови моделі професійної підготовки будь-якого фахівця закладено аналіз цілісної професійної діяльності, завданням проектування сучасної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери є визначення тих параметрів освітнього процесу, що забезпечуватимуть необхідний рівень професійної відповідності майбутніх фахівців вимогам соціального замовлення. Тому безсумнівним є зв'язок між характеристиками професії, освітнім процесом, в процесі якого здійснюється професійна підготовка, та соціальним замовленням, яке диктують геополітичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства. Ці три складники є базовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти. У межах дослідження вважаємо доцільним простежити взаємозв'язок і взаємозумовленість цих трьох складників зі змістом професійної підготовки фахівців соціальної сфери, а також із потребою у білінгвальній підготовці таких фахівців.

Зазначимо, що професійна підготовка фахівців соціальної сфери – це динамічний процес, у якому постійно відбувається активний пошук шляхів вирішення гострих соціальних проблем, щоб професіонали були готові діяти у суспільстві, яке змінюється швидкими темпами. Це можливо лише за умови проектування навчально-виховного процесу, використовуючи сучасні моделі, технології навчання, щоб зміст освіти передбачав аналіз соціального розвитку суспільства задля оптимізації організації педагогічного процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

В умовах сьогодення, зважаючи на глобалізацію нашого суспільства, збільшення міграційних

процесів, що призводить до зростання полікультурних клієнтів, зростання потреби у підвищенні кваліфікації уже існуючих кадрів соціальної сфери, можливість долучитися нашим фахівцям до світових здобутків у цій галузі, потрібно розробляти моделі і технології професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, які б відповідали сучасним вимогам як суспільства, так і особистості, і були спрямовані на ефективне виконання функцій соціального працівника. Одним із варіантів такої моделі фахової підготовки вважаємо професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, за якої нагромаджені знання, уміння, практичний досвід будуть ефективно застосовуватися не лише рідною, але й іноземною мовою, що, на наш погляд, дасть можливість майбутнім фахівцям не лише відповідати сучасним вимогам до професіонала, але й підвищить професійний статус соціальної роботи загалом. Ця модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачає розвиток нових компетентностей, які, будучи складниками загальної професійної компетентності, виведуть майбутнього фахівця на новий, вищий рівень професіоналізму. Сучасні вимоги до фахівця соціальної сфери передбачають розвиток як базових, так і спеціальних компетентностей, які неможливо розвивати повною мірою без білінгвальної професійної підготовки. У нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованому у термінах результатів навчання проекту Стандарту для спеціальності «Соціальна робота», зазначено пункти, які виконувалися б більш ефективно за умови професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі: «застосовувати іноземні джерела під час виконання завдань науково-дослідної та



прикладної діяльності, висловлюватися іноземною мовою як усно, так і письмово», «самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опанувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості», адже долучитися до міжнародної спільноти фахівців соціальної сфери, щоб ознайомлюватися і використовувати у своїй професійній діяльності нові здобутки у цій галузі, можливо за умови знання професійної термінології, специфічних феноменів іноземною мовою [1].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проаналізувавши праці багатьох учених щодо змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери (І. Артемчук [2], О. Безпалько [3], Р. Вайнола, А. Глузман [4], І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова, С. Харченко [5]), можна стверджувати, що зазначені науковці майже не торкаються проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка нині є досить актуальною з огляду на затребуваність мобільних і полілінгвальних спеціалістів саме у цій галузі. Більшість із науковців не визначає білінгвальну підготовку у змісті діяльності, не виділяє організаційних форм навчально-виховного процесу, які б забезпечували професійну підготовку фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

**Мета статті.** Вважаємо доречним у межах дослідження розглянути моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основу білінгвальної професійної підготовки.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Навчальний процес підготовки фахівців соціальної сфери повинен орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки [6, с. 224–227.]. Сьогодні це практично неможливо без професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, адже для швидкої професійної адаптації та мобільності, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, подальшого професійного саморозвитку та самовдосконалення майбутні фахівці повинні володіти професійними вміннями і навичками, які вони можуть застосувати до полілінгвальних клієнтів, у будь-яких ситуаціях за умови володіння іноземною мовою фахового спрямування. Тож сьогодні виникло протиріччя між потребою у білінгвальних фахівцях соціальної сфери та відсутністю моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у вітчизняній вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Нині існує велика кількість різноманітних моделей вітчизня-

ної університетської підготовки фахівців соціальної сфери. Найбільш розповсюдженою моделлю підготовки фахівців соціальної сфери є *інформаційно-дисциплінарна*. Вона передбачає систему планування навчального процесу, його хронологізацію та відповідність навчальних і виробничих практик змісту навчального процесу для практичної апробації отриманих знань [7, с. 90]. Незважаючи на те, що білінгвальна освіта в рамках такої моделі не передбачена, загалом, вона може розглядатися як основа для побудови більш складної та сучасної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

*Кваліфікаційна модель* також може розглядатися як базисна модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Вона виступає як еталон, до якого потрібно наблизитися майбутньому фахівцю у процесі навчання, у ній визначено якості майбутнього фахівця, професійні характеристики, яких повинен набути студент у процесі навчання [8].

Відповідно до концепцій професійного навчання низки українських науковців, які працюють у царині підготовки фахівців соціальної сфери (О. Безпалько, І. Зверєва, О. Мещанінов, А. Капська, Г. Лактіонова, Н. Платонова, Т. Семигіна), вимоги до побудови моделі професійної підготовки фахівця соціальної сфери ґрунтуються на «діяльнісному» та «особистісно-орієнтованому» підходах. Науковці вважають, що саме професійні завдання, які потребують вирішення фахівцем, є дидактичним базисом основних і фахових компетентностей сучасного фахівця соціальної сфери. Зважаючи на той факт, що включення студента у процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру з вивченням іноземної мови фахового спрямування загалом сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, спрямованих на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню професійно-необхідних якостей, моделі, запропоновані вищезазначеними науковцями, також можливо розглядати як основу для формування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі [9, с. 69–71.].

У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне звернутися також до іноземних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Наприклад, відповідно до моделі *соціальної взаємодії* (США), наголос здійснюється на суспільних відносинах. Зміст професійної підготовки у цій моделі базується на розвитку у майбутніх фахівців умінь і навичок, які б сприяли поліпшенню взаємодії між клієнтом і культурою, клієнтом і суспільством та поліпшенню самого суспільства [10]. *Інформаційна модель* (США) акцентує на важливості використання різних шляхів отримання інформації за напрямом спеціалізації, за допомогою яких відбувається підготовка студентів. Основним

методом навчання в такому разі є групова взаємодія, в процесі якої відбувається навчання [11].

Моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у країнах Європи також є досить різноманітними. Однак варто зазначити, що всі вони стосуються системи навчання, яка здійснюється переважно на двох рівнях: дворічний коледж, соціальне агентство. Такими моделями є *модель особистісного зростання та розвитку*, сутність якої полягає в тому, що студент виступає ніби клієнтом супервізора, а особистісне зростання розглядається як передумова професійного; *«учнівська модель»*, сутність якої полягає у тому, що студенти спостерігають за роботою досвідчених фахівців. Студенти в межах цієї моделі копіюють стиль роботи супервізора, базуючись на поведінковій теорії; *модель структурованого навчання*, що базується на використанні навчального плану у вигляді модулів. Це єдина європейська модель до якої, окрім практичного, входить теоретичний компонент [12].

Аналіз наведених моделей дає підстави стверджувати, що зарубіжні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери мають переважно прикладний характер. Тому використання їх як основи для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальної основі не є доречним.

Зважаючи на те, що лише вітчизняні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути покладені в основу побудови такої моделі на білінгвальної основі, доречним стає розгляд освітньо-професійних програм, в яких закладено зміст професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців за її компонентами, що представляють навчальні дисципліни та види практик. Адже ОПП в умовах реалізації моделі підготовки фахівців є основним елементом, що визначає її структуру та зміст.

Аналіз освітніх професійних програм ЗВО, які здійснюють професійну підготовку фахівців соціальної сфери показав, що у них враховуються змістові характеристики професійної діяльності, вид спеціалізації, характеристики груп клієнтів, але не враховуються глобалізаційні та інтеграційні особливості сучасного суспільства.

Тому можемо стверджувати, що існує потреба оновлення та вдосконалення змісту та моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які будуть відповідати сучасним вимогам розвитку суспільства, адже сучасні вимоги щодо характеристики професії набувають змін, зважаючи на різноманітні чинники, які впливають на цей процес. Сьогодні головне завдання фахівця соціальної сфери залишається незмінним – навчити клієнта, якому надається допомога, надалі вирішувати свої проблеми самостійно, тобто повернути клієнту здатність діяти самостійно за певних соціаль-

них умов, що і є показником професійного успіху. Тобто мета і завдання професійної діяльності не змінилися, але змінилися клієнти, які потребують соціальної допомоги і підтримки, та середовище, в якому надається соціальна допомога, здійснюється соціалізація, реабілітація, реадaptaція [13, с. 67–74.].

В умовах загальноєвропейської інтеграції та глобалізації ідея професіоналізму, яка визначає модель і стандарт поведінки фахівця, набула дещо іншого відтінку – від одиничної до глобальної. Вона обумовлює єдність фахівців, які працюють у цій сфері, незважаючи на їхнє місцезнаходження та різноманітність сфер спеціалізації, готових до обміну досвідом, участі у наукових розробках теоретичних підходів і практичних методів і методик у цій галузі, взаємодії. Все це може значно покращити якість надання різноманітних послуг, підвищити рівень професіоналізму фахівців, розширити їхні можливості щодо саморозвитку та самовдосконалення в сучасному полікультурному середовищі [13, с. 67–74.]. Варто зазначити, що сьогодні суттєво зріс ринок пропозицій соціальних послуг. З'явилася велика кількість освітніх установ, приватних соціально-реабілітаційних закладів, які надають послуги соціального характеру. Також необхідно зазначити, що на території України з'явилася велика кількість міжнародних організацій, фондів та інших установ соціального спрямування, діяльність яких потребує висококваліфікованих фахівців. Тому процес підготовки таких спеціалістів потребує інноваційних підходів, щоб набути ними знання, уміння та навички давали їм змогу бути конкурентоспроможними на ринку пропозицій соціальних послуг. Зважаючи на той факт, що професіоналів соціальної сфери, окрім особливого статусу, вирізняють комунікативні знання та вміння, спираючись на які вони можуть ефективно вирішити ту чи іншу проблемну ситуацію, професійна підготовка таких фахівців на білінгвальної основі буде дуже доречною [14, с. 116–119.].

Отже, чинниками, які впливають на забезпечення необхідного рівня професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери, є такі: характеристики професії, освітній процес, в умовах якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери та соціальне замовлення, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства.

**Висновки.** Під час розгляду вітчизняних і зарубіжних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери було встановлено, що більшість вітчизняних моделей такого спрямування можуть бути основою для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальної основі. Водночас ми дійшли висновку, що нині існує об'єктивне протиріччя між потре-

бою створення моделі підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яку диктує соціальне замовлення суспільства, та відсутністю такої моделі у вітчизняній вищій школі. Чинниками, які впливають на соціальне замовлення у білінгвальних фахівцях соціальної сфери, вважаємо: європейський вектор розвитку нашої держави, а отже, освітніх процесів, які відбуваються у нашій країні, у бік інтеграції, а отже, вітчизняних фахівців, світових глобалізаційних процесів, полікультурності освітнього середовища та суспільства загалом, міграційних процесів, що відбуваються у Європі та Україні.

Тож, простеживши взаємозв'язок і взаємозумовленість між характеристиками професії, освітнім процесом, під час якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери, та соціальним замовленням, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства, можна стверджувати, що ці складники є базовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти та на сучасному етапі можуть бути основою білінгвальної професійної підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Проект Стандарту вищої освіти України ступеня вищої освіти «Магістр» для спеціальності 231 «Соціальна робота».
2. Артемчук Г.І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку. Київ: «Ленвіт», 2004. 176 с.
3. Безпалько О.В. Оптимізація підготовки соціальних педагогів у сучасному освітологічному просторі. Вісник психології і педагогіки: зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Пед. ін-т, Ін-т психології і соціальної педагогіки. Київ, 2011. Вип. 5. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 21.09.2017).
4. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Київ: «Просвіта», 1997. 312 с.
5. Соціальна робота в Україні: навч. посібник / За заг. ред. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. Київ: «Науковий світ», 2003. 233 с.
6. Романовська Л.І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. № 2 (8). С. 224–227.
7. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія / За ред. С.О. Сисоевої. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. С. 90.
8. Фурман А.В., Підгурська М.В. Історія соціальної роботи: навч. посібник. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 174 с.
9. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2005. С. 69–71.
10. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.) / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; наук. ред. І.О. Зязюн. Львів: «Світ», 1999. 487 с.
11. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник. Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2003. 184 с.
12. Валеева Р.А., Королева Н.Е., Сахапова Ф.Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России. Фундаментальные исследования. 2014. № 5–1. С. 162–166. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33806> (дата звернення: 01.08.2018).
13. Горпинич О.В. Соціальна робота в Україні: стан та перспективи розвитку. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 11: «Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління». К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. № I (23). С. 67–74.
14. Богданова І.М. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Наука і освіта. Одеса, 2007. № 1–2. С. 116–119.

## MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH IN HIGH TECHNICAL SCHOOLS OF POLAND

### СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ШКОЛАХ ПОЛЬЩІ

*The modern methods of teaching English in high technical schools of Poland have been analyzed in the article. The content of the definitions "method" and "teaching method" has been disclosed. The factors that contribute to successful English language teaching in Polish high technical schools have been revealed. The necessity of implementation of educational technologies in teaching English process has been grounded. Three groups of pedagogical techniques have been defined and characterized.*

**Key words:** teaching English, methods, Poland, pedagogical technologies, high technical school.

*викладання англійської мови. Виокремлено та охарактеризовано три групи педагогічних технологій.*

**Ключові слова:** викладання англійської мови, методи, Польща, педагогічні технології, вища технічна школа.

*В статье проанализированы современные методы преподавания английского языка в высших технических школах Польши. Раскрыто содержание понятий «метод» и «метод обучения». Определены факторы, способствующие успешному преподаванию английского языка в высших технических школах Польши. Доказана необходимость внедрения педагогических технологий в процесс преподавания английского языка. Выделены и охарактеризованы три группы педагогических технологий.*

**Ключевые слова:** преподавание английского языка, методы, Польша, педагогические технологии, высшая техническая школа.

UDC 372.881(243)

**Sikaliuk A.I.,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of Department of  
Foreign Languages for Specific Purposes  
Chernihiv National University  
of Technology

*У статті проаналізовано сучасні методи викладання англійської мови у вищих технічних школах Польщі. Розкрито зміст понять «метод» і «метод навчання». З'ясовано чинники, які сприяють успішному викладанню англійської мови у вищих технічних школах Польщі. Обґрунтовано необхідність упровадження педагогічних технологій у процес*

**Target setting.** The desire of the modern teacher to optimize the learning process of foreign languages, in particular English, led to the emergence of new and improved existing pedagogical technologies.

Pedagogical technologies of teaching foreign languages are considered by Polish scholars as a systematic, normative, conceptual description of the activities of a teacher and a student, aimed at achieving a general purpose goal. In practice, the teaching of English at higher technical schools in Poland applies traditional, innovative, information and communication technologies, based on the development of active cooperation between students and faculty. Thus, teaching English is impossible without the selection of effective methods.

**Actual scientific researches and issues analysis.** Many Polish and Ukrainian researchers and educators examined this problem. Among the scholars in Poland, this issue was studied by E. Bandura, K. Bartnitska, D. Obidnyak, M. Pomorska and others. Such Ukrainian scholars as O. Komar, R. Martynova, L. Pukhovska and others considered the methodical aspects of teaching in their scientific papers.

**Uninvestigated parts of general matters defining.** The process of teaching English at the technical high schools in Poland involves filling each lesson with a specific content. Thus, this fact requires the use of appropriate effective teaching methods which affect the quality of material mastering. So, **the research objective** is to describe modern, effective methods of teaching English at higher technical schools in Poland.

**The statement of basic materials.** In the Polish method of teaching foreign languages the notion of "teaching method" is used in a broad and narrow sense. In the broad sense, it's a principal direction in learning, and in the narrow sense, it's one of the ways of teaching [5, p. 56–61]. Polish researcher H. Komorowska considers the teaching method as "an orderly way of teachers' and students' activity, aimed at effectively solving educational and educational tasks" [5].

Polish teacher E. Dzherzhavska characterizes the method of teaching as "the tool of the teacher's activities aimed at implementing the leadership functions – teaching" [2, p. 9]. Polish scientist A. Bartmanska treats "method" in the general sense as "a way to achieve the goal as a direction in a study that defines the strategy of the teacher's educational activity" [1, p. 212]. A Polish explorer D. Obidnyak considers the method as a "system of interrelated actions of the teacher and students, which provide assimilation content of educational material" [8].

In Ukrainian methodical literature, the term "teaching method" is interpreted as "a direction in learning that defines goals and objectives of learning, as well as ways and means of achieving a certain goal in accordance with the conditions and stage of employment" [13, p. 286]. From this definition it follows that the teaching method gives an idea of the general strategy of learning, of dominant ideas, solving the main methodological task which is the essence of the method.

The method of training is usually determined by the curriculum and by the textbook, as well as other materials which characterize the content, sequence

of presentation and distribution of educational material. It is necessary to note, that there aren't the concepts of methods and approaches to learning foreign languages in the Polish methodology literature. Polish scholars only use the term of "teaching method". Polish researcher T. Krzechovsky observes that in the methodical literature on the teaching of foreign languages the terms "approach" and "method" can be used in parallel [6]. As evidence of it, there are two lists of methods, which were compiled by him on the basis of the analysis of the methodological literature. The terms of the first list is united by the definition "approach".

Here is a list of them: situational teaching of the language; audio-lingual method; communicative-oriented teaching of language; approach of complete physical reaction; natural approach; approaches based on teaching styles; eclectic approach to language learning.

The terms of the second list refer to the term "method": the cycle of studying the language; complete physical reaction; science through advice; direct method [10].

In the process of teaching foreign language, Polish teachers use a combination of methods depending on the level of the students, the subject being studied, the learning stage of the study material, type of study, specifics of English (general English or English for specific purposes). In view of this, we have grouped the methods of teaching foreign languages.

The first group included traditional teaching methods, as well namely: communicative, grammar-translational, audio-linguistic, direct, group, constructivist and project method.

The second group includes modern (innovative) methods. Method of questions and answers of the Academy of Sciences is a specially developed one system of repetitions and questions, which helps to memorize the material; fast paced learning because there is no need to translate educational material; develops the ability to think in a foreign language. Moreover, the feature of teaching foreign languages in higher technical schools in Poland is the replacement of a teacher of each semester throughout the entire period of study. At the same time, students are accustomed to understand different accents and intonations of the lectures [7].

The method of "discovery" means the gradual learning: first – to perceive information on hearing, then to develop skills communication, after that – to master graphic skills and basics grammar. The main feature of this method is regular views feature films (for example, once every two weeks), as well as creation the situation of a student abroad owing to the elements interactivity.

The dual method means the alternate teaching a foreign language course by a Polish teacher and

a native speaker. At classes with Polish lecturer, students get acquainted with new material, train in spelling, interpreting texts. Considered material then fixed during the communication with the native speaker. Distance methods are modern methods of teaching foreign languages for students in correspondence or distance form, learning based on modern ICT. They are supplemented traditional meetings with a teacher who serves as a teacher-consultant. Such a combination is effective, because knowledge and skills, obtained during the training of students online, which are also monitored by the teacher, are improved during traditional meetings [10].

To the third group can be attributed the author's methods of the Polish scientists. So, B. Bronyarka's method involves reading text aloud and its analysis in the form of translation (literal and literary), at first – from a foreign language into Polish, and then – from Polish to foreign one [14]. After that, students learn new vocabulary units and fix grammar rules. This method requires creative thinking and activity of students. His essence is conscientious repeated samples, which are transmitted by the instructor and in the context of possession foreign language.

L. Shkutnyk's method is based on the dialogue speech, which provides mechanical assimilation of certain structures. This Polish scientist created small manuals with short schemes dialogues, where the stock of words is needed to exchange ideas.

Z. Bzheshkewich's method involves the use at classes the texts of popular songs of favorite artists as well as proverbs, sayings, aphorisms. To popularize his method the researcher created a textbook "Lyrics", based on lyrics.

Polish scientist S. Gachynskyi (S. Garczyński) issued a manual for studying English "Attractive Exercises" containing proverbs, sayings, aphorisms and anecdotes [12]. When analyzing teaching methods, it is necessary to pay attention to the intensification of student-centered methods.

According to H. Komorowska's opinion, "success in studying is a rather subjective statement, that the goal is realized through those who are studying, but desired level of skill achieved or even exceeded" [4, p. 64]. The main change that occurs in the teaching of foreign languages says a scientist, is "the focus of didactic actions on the personality of the learner, and not personality of the one who teaches" [4, p. 69].

Now the learning process is foreign language is interpreted as a complex of activity, due to which the process of learning is more effective. The purpose of studying foreign languages is not mastering of the vocabulary and grammatical structures, but making ability to communicate in a foreign language.

H. Komorowska set factors, contributing to the successful learning of a foreign language, in particular English: initiative and active approach to the tasks, that is, the student himself finds effective forms

of work and organizes own learning; formation of compensatory abilities: verbal guess, ability to understand under the condition of possession of insufficient volume of linguistic units; the use of various teaching methods for solving task sets; ability to find the necessary additional material; faith in own ability, proper self-esteem; high level of motivation; readiness to discuss own progress in learning with others [5].

One of the important points in teaching English is the creation of pedagogical conditions for activating students' educational-cognitive activities, and the productive realization of technology for the acquisition of knowledge.

This means the development of different teaching methodologies that include technology to ensure learning motivation, content selection, materials, methods, techniques, organizational forms of rational a combination of teaching materials and self-study student, training differentiated, professionally directed the complexes of exercises, the definition of the guidelines of the educational-cognitive activities [11].

In the modern Polish higher technical school, the implementation of the content of foreign education is carried out using holistic pedagogical technologies. In many international publications on issues, pedagogical technologies are defined two directions of their development: the use of technical training tools and the technological approach to the organization of the educational process in general [13]. The second direction became the basis for the development of pedagogical technologies.

Thus, pedagogical technologies of teaching foreign languages provide for the management of the didactic process in the context of the organization student's activity and control over this activity. To introduce pedagogical technologies, according to the Polish scientists, it is necessary, firstly, to provide a motivational base for students implementation of teaching technologies; and secondly, to improve the content of the training material, that is, its structuring according to the chosen approaches pedagogical stimulation, such as heuristic conversation, dispute, brain assault, didactic game, problem-solving, evaluation judgments, pedagogical assessment, analysis of life situations.

Taking into account modern approaches to the functioning of educational environment, it is important to emphasize the design features of the technologies of teaching foreign languages in vocational education, which include the introduction of differentiation of students by the level of foreign ownership language, carrying out inspections of material mastering, constant exchange the experience between teachers and scientists, working on introduction of new technologies in both Polish and foreign higher education institutions, initiation of the research and extra-curricular activities work of the students.

In the practice of higher technical institutions in Poland, we have identified three groups of peda-

gogical technologies: traditional, innovative and informational communication (ICT). As part of traditional technology for students, the role of performers of reproductive character is assigned. Traditional pedagogical technologies associated with classroom activities. They provide students with the content of learning, checking and evaluation of its quality at the reproductive level. The teacher's actions are related with explanation, demonstration of the main material, level estimation its execution by the students and subsequent adjustment.

The technologies of modular-rating, problem and distance training are referred to modern technologies of teaching English in Polish higher educational institutions. Each of these technologies has its own peculiarities in methodology, organization and implementation control of learning [9].

The benefits of modular rating training: independent and regular work of students during the year; choice course of study; taking into account all types of student activity; increase the effectiveness of the educational process; timely correction of results learning [9].

The use of ICT in the teaching of foreign languages gives the ability to optimize the content of learning, improve forms and methods organization of educational process, provide high scientific and methodical level of teaching, individual approach in teaching, increase the efficiency and improve the quality of educational services. The confirmation of effective implementation of ICT in the educational process of teaching foreign language is creating ICT labs; preparation teachers to arrange their practical skills in a new one information environment; creating multimedia tutorials kits, electronic manuals; organization of creative groups of teachers for the development and implementation of the newest means of teaching foreign languages on the basis of information and communication technologies; placing educational materials on the web-sites of universities; Internet communication of teachers with foreign colleagues on the problems of optimizing the training process by means of ICT [7].

**Conclusions.** To summarize, we can conclude that the teaching of foreign languages, in particular English, is impossible without the use of appropriate teaching methods.

The desire of Polish teachers to optimize the process of teaching foreign languages led to the emergence of new and improved existing pedagogical technologies. These technologies of teaching foreign languages considered by Polish scholars as a systemic, normative, a conceptual description of the activities of a teacher and a student, directed at achievement of the general goal.

In practice, the teaching of English at higher technical schools in Poland applies traditional, modern (innovative), information and communication techno-

logies, the basis of which is the development of active cooperation students and teachers. That is why we consider **the future research** in the sphere of the assessments' peculiarities of the students' achievements in English in Poland.

#### REFERENCES:

1. Bartmańska A. Metody kształcenia języków obcych. Warszawa: Centralna Komisja Egzamenacyjna, 2006. 47 s.
2. Dzierżawska E. Metody kształcenia języków obcych. Warszawa: PWN Wydawnictwo WSZMiJO, 2009. 38 s.
3. Karwowski M. Technologii pedagogiczne w wyższej edukacji technicznej w Polsce. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 2002. 119 s.
4. Komorowska H. Kształcenie języków obcych. Polska a Europa. Warszawa: Academica SWPS, 2007. 236 s.
5. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. 204 s.
6. Krzeszowski T. Współczesne metody kształcenia języków obcych. Gdańsk: Academica SwPS, 2007. 42 s.
7. Moszyńska A. Metody kształcenia języków obcych w politechnikach. Warszawa: Centralna Komisja Egzamenacyjna, 2008. 36 s.
8. Obidniak D. Metody kształcenia języków obcych. Ruch Pedagogiczny. 2006. № 4. S. 23–29.
9. Pet'ko L. The "case study" method as means of formation of a professionally oriented foreign language teaching environment in university conditions. Intellectual archive. Toronto, 2015. Vol. 4. P. 48–65.
10. Rachwalska-Mitas M. Analiza Możliwości Zastosowań Komputera w Nauce Języka Obcego na Wyższych Studiach Technicznych. Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw. 2009. № 1. S. 56–62.
11. Witkowski S. Treningowe metody podnoszenia umiejętności kadry kierownicze. Trening psychologiczny jako metoda optymalizacji i zdolności działania. Wrocław, 1990. S. 21–28.
12. Wuźnycki J. System kształcenia języków obcych w wyższych uczelniach technicznych. Toruń: Adam Marszałek, 2008. 39 s.
13. Wuźnycki J. Współczesne technologie pedagogiczne. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 2005. 565 s.
14. Zdębski Z. Metody kształcenia języków obcych w politechnikach. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 2008. 32 s.

## ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### POSITIVE IMAGE OF MODERN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

*Розглянуто проблему позитивного іміджу університету як фактора його конкурентоздатності на міжнародному ринку освітніх послуг у процесі інтернаціоналізації вищої освіти; виявлено суть і перспективи її існуючих стратегій; з'ясовано критерії рейтингування ЗВО в Україні і світі. Встановлено, що мережа навчальних закладів вищої освіти України сьогодні прагне надати відповідності навчальних програм кваліфікаційним запитам українського суспільства та світу, здійснювати постійний моніторинг якості вищої освіти, оцінювати діяльність навчальних закладів та оприлюднювати результати. Доведено, що в основі позитивного іміджу університету лежить реалізація концепції його стратегічного, інноваційного розвитку та діяльності.*

**Ключові слова:** позитивний імідж, інтернаціоналізація, освітня стратегія, академічна мобільність.

*Рассмотрена проблема положительного имиджа университета как фактора его конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг в процессе интернационализации высшего образования; выявлены суть и перспективы ее существующих стратегий; выяснены критерии рейтингования университетов в Украине и мире. Установлено, что сеть учебных заведений высшего образования Украины сегодня стремится предоставить соответствие учебных программ квалификационным запросам украинского общества и*

*мира, осуществлять постоянный мониторинг качества высшего образования, оценивать деятельность учебных заведений и обнародовать результаты. Доказано, что в основе положительного имиджа университета лежит реализация концепции его стратегического, инновационного развития и деятельности.*

**Ключевые слова:** положительный имидж, интернационализация, образовательная стратегия, академическая мобильность.

*Given study considers the issues of the university's positive image of as a factor for its competitiveness in the international market of educational services in the process of internationalization of higher education; the essence and perspectives of its existing strategies were elucidated. The criteria for ratings of higher educational institution in Ukraine and in the world were determined. It has been discovered that today the network of educational institutions of higher education in Ukraine aims to provide the correspondence of educational programs to the qualification demands of Ukrainian society and worldwide norms, to carry out continuous monitoring of quality efficiency of higher education, to evaluate the activity of educational institutions and to declare the results. It was proved that the basis of the positive image of the University lies in the implementation of the concept of its strategic, innovative development and activities.*

**Key words:** positive image, internationalization, educational strategy, academic mobility.

УДК 378.4:378.014.25

**Суліма Є.М.,**

докт. філос. наук, професор,  
член правління

Бізнес школи «DKLex Academy»  
(м. Таллін, Естонія)

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інформаційно-технологічна революція кінця ХХ – початку ХХІ ст. спричинила нинішню хвилю глобалізації та, відповідно, інтернаціоналізацію вищої освіти, що несе загрозу витоку інтелектуального капіталу, зменшення глобальної конкурентоспроможності держави, а нехтування такою небезпечною перспективою загрожує увічненню нашої відсталості й «другосортності». Сказане не заперечує необхідності адекватно відповідати на виклики сучасного глобалізованого світу, а ставить питання створення регулятивних норм і механізмів управління процесами зовнішньої та внутрішньої інтернаціоналізації освіти як експорту та імпорту освітніх послуг.

Явище інтернаціоналізації вищої освіти є різноплановим, суперечливим і неминучим для діяльності кожного сучасного закладу вищої освіти (далі – ЗВО), причому реалізувати відкриті перспективи він [заклад] може на основі власної програми або стратегії інтернаціоналізації, що формує позитивний імідж ЗВО як на внутрішньому, так і на зовнішньому, міжнародному, ринку освітніх послуг.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема позитивного іміджу сучасного ЗВО, зокрема університету, та його формування в умовах інтернаціоналізації вищої освіти сьогодні є предметом міжгалузевих досліджень українських і зарубіжних педагогів, філософів, психологів, соціологів. Зокрема: А.В. Прохоров розглянув значення міжнародного іміджу у функціонуванні сучасного університету в умовах глобалізації та інтернаціоналізації під впливом ідей «академічного капіталізму та підприємницького університету» [2]; І.Є. Татарінов розробив методичні рекомендації щодо вивчення думки роботодавців і випускників стосовно рейтингу вищих навчальних закладів України [6]; К. Тремблей визначає форми інтернаціоналізації вищої освіти і пов'язані з ними політичні виклики в національному та світовому контекстах [7]; С. Вінсент-Ланкрін розглядає транскордонну вищу освіту в її тенденціях і перспективах [8] тощо. Невирішеною частиною загальної проблеми інтернаціоналізації вищої освіти в Україні і світі є проблема формування конкурентоздатності університету шляхом створення його позитивного іміджу у процесі експорту/імпорту як форм



виходу на міжнародний ринок освітніх послуг, що й зумовило вибір теми статті.

Метою статті є розгляд проблеми позитивного іміджу університету як фактора його конкурентоздатності на міжнародному ринку освітніх послуг у процесі інтернаціоналізації вищої освіти. У межах поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: виявити суть існуючих стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Україні і світі; з'ясувати критерії рейтингування сучасного університету як допоміжного фактора формування його позитивного іміджу, конкурентоздатності на міжнародному ринку освітніх послуг у процесі інтернаціоналізації вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Позитивний імідж університету є цілісним уявленням про нього як про окремих вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей [1], а також дає потрібні, соціально значимі результати і заслуговує на схвалення. Поняття позитивного іміджу є в ряду таких понять, як «рейтинг», «репутація», «популярність», «престиж», «авторитет» тощо. Аспектами вивчення позитивного іміджу сучасного університету є окреслення педагогічних умов, що забезпечують ефективність освітнього процесу, визначення критеріїв і рівнів дослідження цього феномена відповідно до загальноприйнятих стандартів і норм, а також здійснення моніторингу та рекомендацій щодо ефективності проведення освітньої та науково-дослідної діяльності. Опіраючись на таке розуміння іміджу розрізняємо в його структурі внутрішній і зовнішній рівні в градації чинників формування та критеріїв визначення. Суб'єктами внутрішнього іміджу університету є абітурієнти, студенти та викладачі, інші працівники університету; основними чинниками формування – належні педагогічні умови та організація навчально-виховної діяльності з метою гармонійного та всебічного розвитку особистості, психологічний клімат тощо; засобами формування та водночас критеріями оцінки іміджу виступають традиції університетського життя, наявність наукових шкіл, розроблення та застосування авторських методик, інноваційних технологій, дослідницьких теоретично та практично значимих проєктів, економічна самостійність, автономність, своєчасне реагування на виклики навколишнього світу, впровадження нових спеціальностей, створення матеріальної, навчально-методичної бази їх забезпечення, якість, різноманітність і вартість пропонованих освітніх послуг, працевлаштування

випускників, участь у культурному, соціальному, економічному житті регіону, країни, світу, популяризація досягнень, відомі випускники та викладачі тощо.

Кожен університет має своє індивідуальне обличчя, яке визначає його конкурентні переваги над іншими, залучає висококваліфікованих працівників, абітурієнтів, студентів як із числа резидентів, так й іноземних.

Для іноземних студентів імідж університетів зі світовим ім'ям часто виступає візиткою всієї системи вищої освіти. Але ці ЗВО сконцентровані в небагатьох країнах і приваблюють кращих студентів з країн, які не в змозі забезпечити своїм громадянам світовий рівень вищої освіти. Отже, репутація є важливим фактором транснаціональної мобільності студентів і викладачів. Але об'єктивно оцінити академічну якість освіти, що дає той чи інший університет, освітні програми чи країна загалом, – завдання не з легких.

У сучасному глобалізованому світі оцінювання університетської освіти здійснюється за визначеними на міжнародному рівні рейтингами, серед яких найвпливовішими є рейтинги «Таймз» – вища освіта» (Times Higher Education World University Rankings), світові університетські рейтинги «К'ю-Ес Кваквареллі-Симондз» (QS Quacquarelli Symonds World University Rankings) і так званий Шанхайський рейтинг (англійська абревіатура – ARWU). У класифікації «Таймз» – вища освіта» в окрему групу «Інженерія та технології» (Engineering & Technology) виокремлено технічні університети. У процесі рейтингування діяльності університету умовно визначено максимальну теоретичну оцінку ЗВО, що становить 100 балів у розподілі відсотків і критеріїв за показниками чотирьох елементів їхньої суспільної місії: викладання, наукові дослідження, розповсюдження знань, міжнародна співпраця. Водночас для визначення інженерно-технічного рейтингу ЗВО до уваги взято показники викладання (навчальне середовище – 30%), дослідження (обсяг, дохід і репутація – 30%), розповсюдження знань (цитовання, вплив – 27,5%), міжнародну перспективу (співробітників, студентів і наукові дослідження – 7,5%), промисловий дохід (інновації – 5%). Як зазначає К. Тремблей, формування репутації міжнародної кваліфікації та рейтингу університетів відбувається під впливом низки факторів глобалізаційних процесів інтернаціоналізації вищої освіти: мови, географічної близькості країни походження та країни, що приймає на навчання, економічних умов тощо [6].

Рівень інтернаціоналізації вищої освіти донедавна вимірювався відсотком іноземних викладачів і студентів загалом у країні та в кожному ЗВО зокрема. Однак в останні роки формується новий вимір інтернаціоналізації – через систему міжнародних університетських рейтингів, у порівнянні

навчального та науково-дослідницького потенціалу університетів, його реалізації, визначенні шляхів реформування й подальшого розвитку [5]. В Україні теж зроблені кроки з розроблення свого вітчизняного рейтингу університетів. Рейтинг ЗВО України «200 найкращих вишів України» («Топ-200 Україна») складений співробітниками кафедри ЮНЕСКО «Вища технічна освіта, прикладний системний аналіз та інформатика» при Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». У ньому передбачена зовнішня експертиза проекту «Топ-200 Україна», яку здійснюють спеціалісти наглядової ради Міжнародної експертної групи з визначення рейтингів університетів (IREG Observatory). Діяльність ЗВО визначається за індексами: якості науково-педагогічного потенціалу, якості навчання, міжнародного визнання (сумарно – 80%), експертне оцінювання якості науково-педагогічного потенціалу та якості навчання (15%), показник інформаційних ресурсів – якість і функціональна повнота веб-сайтів університетів (5%). До рейтингу World University Rankings 2015/16 років за версією Times Higher Education вперше за історію рейтингу увійшли два українські університети: Київський національний університет імені Тараса Шевченка та Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (позицій від 601 до 800). За основними показниками (репутація в академічному середовищі, цитованість наукових публікацій, співвідношення кількості викладачів і студентів, ставлення роботодавців до випускників, а також відносна чисельність іноземних викладачів і студентів) до рейтинг-листа QS World University 2018 року увійшли понад 900 університетів світу, зокрема шість українських: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна посів місце у групі 401–420 у загальносвітовому рейтингу, Київський національний університет імені Тараса Шевченка – у групі 411–420, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» – у групі 501–550 місця, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» – у групі 701–750 місця, Донецький національний університет імені Василя Стуса та Сумський державний університет – у категорії 801–1000 місця [3–5]. Укладачі рейтингу наголошують, що більшість університетів, які увійшли до «Топ-200 Україна» за останні 10 років, показують як позитивну динаміку роботи, так і недоліки: ізольованість від виробничої сфери, низький рівень інтеграції у світовий освітньо-науковий просторі, мала частка науково-інноваційної роботи в навчальних планах і загальному обсязі університетської діяльності.

Поява глобальних університетських рейтингів, таких як Shanghai і Times, здійснила великий вплив на студентську та академічну мобільність.

Адже створення університетом позитивного внутрішнього іміджу дає змогу використати перспективи інтернаціоналізації вищої освіти, зберігаючи та примножуючи досягнуте в міжсуб'єктній комунікації без кордонів та інтегруючись у міжнародний освітній простір.

Розглядаючи тенденції та перспективи, види транскордонної вищої освіти, аналітик Центру досліджень та інновацій у сфері освіти у межах Організації економічної стратегії та розвитку (Organisation for Economic cooperation and development) С. Вінсент-Ланкрін зазначає, що дедалі більше людей вибирає навчання за кордоном, проходить навчання за закордонними програмами або в іноземних вишах, що розташовані в їхній країні та функціонують як філіали, або просто використовують Інтернет для того, щоб пройти стажування, курс або програму підготовки, які пропонують закордонні університети. Аналітик вказує на фактори розвитку транскордонної вищої освіти: прагнення країн до академічних і культурних обмінів; зростаюча академічна мобільність кваліфікованих фахівців і професіоналів в умовах глобалізованої економіки; прагнення сучасних інституцій вищої освіти до отримання додаткових доходів або підвищення свого статусу і зміцнення репутації у національному та міжнародному просторі. С. Вінсент-Ланкрін умовно виокремлює чотири основні сучасні стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, що відображають різноманітність політичних мотивацій і інструментів, які існують у цій галузі: 1) стратегія погодження – заснована на міжсуб'єктному взаєморозумінні та, крім освітніх, орієнтована на політичні, культурні, наукові цілі й цілі сприяння розвитку; санкціонує і заохочує міжнародну мобільність національних та іноземних студентів, викладачів і дослідників за допомогою розвитку систем грантів і програм академічного обміну, а також партнерства інституцій вищої освіти. Цей підхід заснований на політиці «відкритих дверей». Зусилля з координації зосереджені на сприянні розвитку національних геостратегічних пріоритетів. У рамках цього підходу управління програмами грантової підтримки найчастіше здійснюється зовнішньополітичними відомствами (перш за все МЗС). З погляду міграції цей підхід має на увазі повернення іноземних студентів у країну походження після завершення навчання; 2) стратегія залучення кваліфікованої робочої сили – передбачає більш активний і адресний підхід до рекрутингу іноземних студентів, заснована на змаганні за талант, що допомагає залучити талановитих студентів і вчених, які могли б стати інтелектуальною основою економіки приймаючої країни; 3) стратегія отримання доходу – заснована на генерації доходу, переслідує цілі, що відповідають першим двом стратегіям, але додатково орієнтована на комерційні завдання, які вирішуються

шляхом розвитку експорту освітніх послуг. Порівняно з резидентами, іноземні студенти, які оплачують повну вартість навчання, часто є джерелом додаткового доходу для закладів вищої освіти, що сприяє розвитку їхньої підприємницької активності на міжнародному ринку освітніх послуг; 4) стратегія розширення можливостей – заснована на розвитку потенціалу і полягає у підтримці та розвитку освітніх програм за кордоном й установі зарубіжних вишів на території приймаючої країни. Це переважно стосується країн, що розвиваються, транскордонна освіта може допомогти зміцнити потенціал національної системи вищої освіти завдяки розвитку пропозиції на освітні послуги і людських ресурсів для економіки та системи вищої освіти держави [7]. Як бачимо, стратегії «залучення кваліфікованої робочої сили» й «отримання доходу» працюють, перш за все, в напрямі експорту освітніх послуг, водночас стратегія «розширення можливостей» орієнтована на імпорт освітніх послуг. Українська стратегія інтернаціоналізації перебуває на етапі розроблення, у напрямі – від досвіду до теоретичного узагальнення та концептуального визначення, у поєднанні цінностей міжкультурної взаємодії та генерації доходу.

За даними МОН України, за останні роки інтернаціоналізація вищої освіти в Україні виявила себе в переважанні імпорту освітніх послуг над експортом. Навчання іноземних студентів в Україні здійснюється згідно з чинним законодавством на підставі загальнодержавних програм, міжнародних договорів України та договорів, укладених з юридичними та фізичними особами. Для навчання за кордоном українські студенти здебільшого обирають Польщу, Німеччину, Канаду, Італію, Чехію, США, Іспанію, Австрію, Францію та Угорщину. Станом на червень 2018 року за кордоном навчаються майже 70 тисяч українських студентів і лише 7% з їхнього числа планують повернутися назад, а 30% після закінчення навчання планують їхати в інші країни Євросоюзу. Водночас у 2017 році було видано 39 905 запрошень на навчання, що удвічі більше, порівняно з 2015 роком, усього сьогодні в Україні навчаються 66 310 іноземних студентів із 147 країн світу.

**Висновки.** Мережа навчальних закладів вищої освіти України сьогодні прагне подолати замкну-

тість у собі, надати відповідності навчальних програм кваліфікаційним запитам українського суспільства та світу, здійснювати постійний моніторинг якості вищої освіти, оцінювати діяльність навчальних закладів та оприлюднювати результати. В основі позитивного іміджу університету лежить реалізація концепції його стратегічного, інноваційного розвитку та діяльності. Однак імідж університету не може бути самоціллю, як і не може повноцінно функціонувати замкнено в часо-просторових його межах як суб'єкта. Імідж повинен знайти власне існування, бути основою розвитку матеріально-технічного та людського потенціалу. Перспективою подальших досліджень постає проблема виявлення теоретико-методологічних засад концепції стратегічного розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Прохоров А.В. Аксиологические особенности формирования имиджа университета в условиях глобализации и интернационализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: «Гуманитарные науки». Тамбов, 2010. Вып. 4 (84). С. 190–194.
3. Рейтинги ВНЗ. URL: <http://osvita.ua/vnz/rating/47847/>.
4. Рейтинги університетів світу. URL: [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/university-raitings/47995/](http://osvita.ua/abroad/higher_school/university-raitings/47995/).
5. Татарінов І.Є., Герасимов О.В. Методичні рекомендації щодо вивчення думки роботодавців та випускників стосовно рейтингу вищих навчальних закладів України. Луганськ: ДУ НДІ соціально-трудо-вих відносин, 2011. 85 с.
6. Tremblay K. Internationalisation: Shaping Strategies in the National context, in Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol. 1: Special features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation. Paris: Organisation for Economic cooperation and development (OECD), 2008. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-13-en>.
7. Vincent-Lankrin S. Cross-border Higher Education: Trends and perspectives. Vol. 2. Globalisation. Paris: Organisation for Economic cooperation and development (OECD), 2009. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075375-4-en>.

## СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

### THE CURRENT STATE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS FOR INTERACTION WITH COMBATANTS' FAMILIES

*У статті проаналізовано сучасний стан готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій на основі компонентів і показників. За результатами констатувального експерименту встановлено чотири рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій: низький (критичний), середній (допустимий), оптимальний (достатній), високий (творчий). Висвітлено репрезентативну інформацію про рівень розвитку кожного структурного компонента професійної готовності. Обґрунтовано використання діагностичного інструментарію в дослідженні. Узагальнено результати констатувального експерименту.*

**Ключові слова:** *готовність майбутніх вихователів, заклад дошкільної освіти, взаємодія, родина учасника бойових дій, компоненти готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, рівні готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, показники готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій.*

*В статье проанализировано современное состояние готовности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к взаимодействию с семьями участников боевых действий на основе компонентов и показателей. По результатам констатирующего эксперимента установлены четыре уровня готовности будущих воспитателей к взаимодействию с семьями участников боевых действий: низкий (критический), средний (допустимый), оптимальный (достаточный), высокий (творческий). Раскрыта репрезентативная*

*информация об уровне развития каждого структурного компонента профессиональной готовности. Обосновано использование диагностического инструментария в исследовании. Обобщены результаты констатирующего эксперимента.*

**Ключевые слова:** *готовность будущих воспитателей, заведение дошкольного образования, взаимодействие, семья участника боевых действий, компоненты готовности к взаимодействию с семьями участников боевых действий, уровни готовности к взаимодействию с семьями участников боевых действий, показатели готовности к взаимодействию с семьями участников боевых действий.*

*The current state of preparedness of future preschool educational institutions teachers for interaction with combatants' families on the basis of components and indicators was analyzed. According to the constant experiment results, there are four levels of future educators' preparation to interact with combatants' families: low (critical), average (acceptable), optimal (sufficient), high (creative). Representative information on the level of each structural component professional readiness development is revealed. The use of diagnostic tools in the research is substantiated. The results of the confirmatory research are summarized.*

**Key words:** *preparation of future teachers, preschool educational institution, interaction, combatant's family, preparation components to the interaction with the combatants' families, preparation level to the interaction with the combatants' families, indexes of preparation to the interaction with the combatants' families.*

УДК 378:373.2-051]+355.4-057.36

**Удот В.Ф.,**

аспірант кафедри педагогіки  
Східноєвропейського національного  
університету імені Лесі Українки

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі підготовки фахівців дошкільної освіти є досить великий комплекс компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній вихователь. Серед них – готовність до взаємодії з родинами учасників бойових дій (далі – РУБД). Оскільки на території нашої держави досить тривалий час проходять військові дії, то з кожним роком збільшується кількість родин, члени яких повернулися із зони бойових дій, члени яких беруть участь у бойових діях і найгірше – члени родин, які віддали життя за мир і спокій на своїй рідній землі. Такий статус родини має вагомий вплив на формування особистості дитини, особливо дошкільного віку. Для вдосконалення виховного впливу фахівців дошкільної освіти на дитину необхідна ефективна педагогічна взаємодія з її родиною. Для сучасної вітчизняної науки ця проблема є мало-

дослідженою, тому зазначене актуалізує потребу в дослідженні сучасного стану готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні підходи до проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, Е. Бахіча, Г. Беленька, О. Вашак, Н. Давкуш, Л. Загородня, С. Нечай, Т. Книш, С. Петренко, О. Попович, Т. Поніманська, О. Шовкопляс та інші вчені.

Вагомий інтерес для нашого дослідження становлять роботи, в яких представлено аспект професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з родинами. Такі аспекти професійної підготовки вихователів ми знаходимо у працях таких дослідників, як Г. Борин (з батьками дітей раннього віку), Н. Ковалевська (у сім'ях),

А. Залізник (з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку), Т. Жаровцева (з неблагополучними сім'ями), М. Машовець (підготовка студентів до взаємодії з родиною).

Готовність до діяльності як один із важливих складників підготовки фахівців розглядається з різних позицій, наприклад: настанова (Д. Узнадзе), якість особистості (К. Платонов), особистісне утворення (Л. Кондрашова), особливий психічний стан (М. Дьяченко, Л. Кандилович), складне психічне утворення (О. Мороз) тощо. На думку О. Дуплійчук, готовність є метою і результатом професійної підготовки одночасно. В. Сластьонін пов'язує готовність до професійної діяльності з професійною компетентністю. О. Соколов особливу увагу у формуванні готовності відводить комунікативному складнику.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри надзвичайно жвавий інтерес до проблем і потреб дітей учасників бойових дій та їхніх сімей, ціла низка питань чекає на свій розгляд і вирішення. Сформована система освіти майбутніх вихователів у закладах вищої освіти не повною мірою відповідає сучасним цілям підготовки фахівців дошкільної освіти до взаємодії з РУБД. Крім того, особливості ефективної взаємодії майбутніх вихователів із РУБД, які необхідні для формування особистості дитини, протягом значного періоду часу розглядалося як другорядне та непримітне завдання.

**Мета статті.** Організація проведеного нами дослідження була спрямована на вирішення таких завдань:

1) отримання репрезентативної інформації про рівень розвитку кожного структурного компонента професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій;

2) визначення та характеристика рівнів професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій на початку формувального етапу педагогічного експерименту.

**Виклад основного матеріалу.** Базою експериментального дослідження був факультет педагогіки та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Для експериментальної роботи було обрано студентів магістрів спеціальності «Дошкільна освіта». Усього в експерименті взяли участь 93 особи. Кількість учасників експерименту зумовлена ліцензованим обсягом магістратури університету.

Діагностування стану підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) до взаємодії з родинами учасників бойових дій було організовано поетапно, з визначенням кожного етапу відповідно до компонентів, критеріїв та їхніх показників.

Перший етап – діагностування спрямованості когнітивної сфери майбутніх вихователів за такими показниками: фахові основи педагогічних знань; родина як основний інститут виховання та розвитку дитини; характеристика дитини, яка виховується у РУБД; типологія РУБД; функції РУБД; особливості РУБД; проблеми та потреби РУБД; форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД.

Перший показник (фахові основи педагогічних знань) визначався за допомогою методу вивчення документації (бали за фахове випробування під час вступу в магістратуру). Рівень розвитку другого показника – знання про родину як основний інститут виховання розвитку дитини – вимірювався з допомогою діагностичної бесіди, яка складалася з 10 запитань відкритої форми. Знання про характеристику дитини, яка виховується у родині учасника бойових дій, визначалися за допомогою мозкового штурму «Дитина у РУБД». Всі респонденти були поділені на 5 груп, з кожною з яких окремо проводився метод «мозкового штурму». У кожній групі формувалося дві підгрупи спеціалістів: перша – з осіб із творчим складом розуму, друга – з критичним. Перша підгрупа генерувала ідеї й оцінки щодо особливостей дітей із РУБД, друга – аналізувала і критикувала запропоновані ідеї. Варіанти, що не піддавалися критиці і з якими погоджувалася більшість, приймалися як підсумкова експертна оцінка.

Знання про типологію, функції, особливості, проблеми та потреби родин учасників бойових дій, форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії з РУБД визначалися за допомогою розробленого нами тесту «Опитувальник на визначення рівня сформованості знань студентів про взаємодію вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій». Він складався з тридцяти запитань закритої форми. Запитання тесту містили чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний. Студентам необхідно було за визначений час – 30 хвилин дати максимальну кількість правильних відповідей на запитання та позначити їх відповідним символом.

Результати діагностування рівня розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД представлені в таблиці 1.

За даними таблиці 1 ми можемо стверджувати, що високий (творчий) рівень фахових знань, тобто знань із дошкільної педагогіки, дитячої психології та фахових методик, які забезпечують основну теоретичну і практичну підготовку вихователя дітей дошкільного віку, мають 31,2% опитаних студентів. 39,8% респондентів мають оптимальний рівень фахових знань, а середній і низький рівні – 24,7 та 4,3% відповідно. Такі показники свідчать про досить високу фахову готовність

майбутніх вихователів ЗДО, яка є вагомим підґрунтям для впровадження нових форм і методів підготовки.

Аналізуючи результати дослідження знань студентів про родину як основний інститут виховання та розвитку особистості дитини, ми можемо стверджувати, що 49,5% респондентів мають середній рівень знань, а високий – лише 8,6%. На нашу думку, це зумовлено тим, що студенти не зовсім розуміють роль старшого покоління у вихованні дитини, у спільному проживанні та побуті досить часто бачать лише негатив і повною мірою не відрізняють функцій батьків та інших родичів, які проживають разом.

Вимірюючи показник «знання про особливості дитини, яка виховується у РУБД», ми дійшли висновку про те що, студенти мають базові знання про психологію дитини дошкільного віку, фізіологію та психосоматику, але не відрізняють її як таку, що потребує особливої уваги та методів виховання.

Результати діагностування четвертого показника загалом свідчили про низький рівень. Це, на нашу думку, зумовлено кількома факторами. По-перше, родина учасників бойових дій як особлива категорія родин, які потребують фахової підтримки вихователів, досліджувалася дуже мало. По-друге, вона набула особливого загострення лише в останні 2–3 роки, відколи розпочалися військові дії на сході України, тобто є новою. І, по-третє, окремого спецкурсу із взаємодії вихователів із родинами учасників бойових дій у систему професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в досліджуваному нами закладі вищої освіти впроваджено не було.

Наступний етап діагностування спрямований на визначення рівня розвитку мотиваційного компонента у майбутніх вихователів ЗДО. Перший показник цього компонента діагностувався за допомогою методики на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності [5]. Вона склада-

Таблиця 1

**Результати діагностування когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій**

Рівень	Низький (критичний) Кількість студентів, %	Середній (допустимий) Кількість студентів, %	Оптимальний (достатній) Кількість студентів, %	Високий (творчий) Кількість студентів, %
<b>Показник</b>				
Фахові основи педагогічних знань	4 / 4,3	23 / 24,7	37 / 39,8	29 / 31,2
Знання про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини	14 / 15	46 / 49,5	25 / 26,9	8 / 8,6
Знання про особливості дитини, яка виховується у РУБД	32 / 34,4	27 / 29,1	18 / 19,3	16 / 17,2
Типологія РУБД	38 / 40,9	29 / 31,2	19 / 20,4	7 / 7,5
Функції РУБД				
Особливості РУБД				
Проблеми та потреби РУБД				
Форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД				
Загальні результати	23 / 17,2	31 / 37,6	25 / 29,1	14 / 16,1

Таблиця 2

**Результати діагностування мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій**

Рівень	Низький (критичний) Кількість студентів, %	Середній (допустимий) Кількість студентів, %	Оптимальний (достатній) Кількість студентів, %	Високий (творчий) Кількість студентів, %
<b>Показник</b>				
Вибір педагогом власного стилю в умовах взаємодії з РУБД	23 / 24,7	36 / 38,7	24 / 25,8	10 / 10,8
Усвідомлення важливості педагогічної взаємодії як особистої цінності	26 / 28	30 / 32,3	19 / 20,4	18 / 19,3
Наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії	34 / 36,6	35 / 37,6	14 / 15,1	10 / 10,7
Цілеспрямоване особистісне ставлення до участі в процесі взаємодії	28 / 30,1	41 / 44,1	15 / 16,1	9 / 9,7
Загальні результати	28 / 30,1	35 / 37,6	18 / 19,4	12 / 12,9

лася з 20 тверджень, які потрібно було оцінити за п'ятибальною шкалою, як часто респонденти діють таким чином під час професійної взаємодії з іншими людьми. Усвідомлення важливості педагогічної взаємодії з родинами як особистої цінності вимірювалось за допомогою методики дослідження ціннісних орієнтацій взаємодії з РУБД (модифікація методики О. Єршова) [2, с. 326–336]. Ця методика складалася із 16 проблемних ситуацій, які містили 4 варіанти відповіді. Кожне рішення характеризує взаємозв'язок між можливою ціннісною орієнтацією опитуваного та особливостями проблемної ситуації. Третій показник мотиваційного компонента вимірювався за допомогою методики для визначення мотивів і бажань досягнення успіху в педагогічній взаємодії з РУБД (модифікація методики Т. Елерса).

Авторська методика на виявлення готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД дала змогу нам виміряти цілеспрямоване особистісне ставлення майбутнього педагога до участі в процесі взаємодії. Ця методика складалася з 50 тверджень, на які потрібно було відповісти, як часто виконували запропонований вид діяльності студенти під час педагогічних практик у закладах дошкільної освіти.

Результати, отримані в процесі діагностування, подано в таблиці 2.

Відповідно до загальних результатів діагностування мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій, ми можемо стверджувати, що здебільшого опитані студенти мають середній рівень готовності. Це свідчить про таке: усвідомлення необхідності респондентами цілеспрямованого ставлення до участі в процесі взаємодії з РУБД; наявність мотивації вибору власної позиції в умовах взаємодії з РУБД; частково наявні мотиви і бажання в досягненні високого рівня педагогічної взаємодії з родинами у майбутній професійній діяльності; нечітке усвідомлення важливості педагогічної взаємодії вихователя з родинами.

Третій етап діагностування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД полягав в оцінюванні умінь швидкої адаптації в закладах дошкільної освіти, здатності налагоджувати ділові й товариські контакти з колегами та вихователями, вмінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту, фасилітаційних, організаторських і комунікативних здібностей, здатності до саморозвитку.

Перший показник інструментального компонента вимірювався за допомогою опитувальника К. Роджерса для виявлення адаптованості / неадаптованості особистості. Ця методика складалася із 82 тверджень, на які необхідно було відповісти «так» або «ні». Загальний показник адаптованості визначався відношенням суми позитивних відповідей за шкалою адаптованості до суми позитивних відповідей за шкалою неадаптованості. Чим вищий одержаний коефіцієнт, тим вищий рівень соціально-психологічної адаптованості особистості педагога.

Рівень здатності налагоджувати ділові й товариські контакти визначали за допомогою адаптованої нами методики «Чи комунікабельний педагог із батьками?» [6, с. 56]. Вона містила в собі 16 запитань, на які потрібно було відповісти «так», «ні» чи «інколи».

Методику «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П.П. Хеппнер, І.Х. Петерсен) ми використали для діагностики рівня вмінь майбутніх вихователів ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту [1]. Респонденти повинні були оцінити 18 тверджень за 4-бальною шкалою: 4 бали – «цілком правильно», 3 бали – «швидше правильно», 2 бали – «швидше неправильно», 1 бал – «неправильно».

Четвертий показник ми діагностували за допомогою методики «Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських здібностей» (В. Синявського і Б. Федоришина) [3]. Вона складалася із 40 запитань, на які потрібно було відповісти «так» або «ні». Ця методика дала змогу визначити

Таблиця 3

**Результати діагностування інструментального компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій**

Показник	Рівень	Низький (критичний) Кількість студентів, %	Середній (допустимий) Кількість студентів, %	Оптимальний (достатній) Кількість студентів, %	Високий (творчий) Кількість студентів, %
Уміння швидкої адаптації		29 / 31,2	34 / 36,6	17 / 18,3	13 / 13,9
Здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з родинами		28 / 30,1	29 / 31,2	20 / 21,5	16 / 17,2
Вміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту		23 / 24,7	39 / 41,9	22 / 23,7	9 / 9,7
Організаторські та комунікативні здібності		27 / 29	37 / 39,8	19 / 20,4	10 / 10,8
Здатність до саморозвитку		25 / 26,9	30 / 32,3	21 / 22,6	17 / 18,3
Загальні результати		26 / 27,9	34 / 36,6	20 / 21,5	13 / 14

вміння налагоджувати продуктивні взаємовідносини майбутніх педагогів з оточенням, зокрема колективом, батьками вихованців, дітьми та родинами, що зазвичай відіграє важливу роль у професійній діяльності. Від цього залежать як кар'єра вихователя, так і взагалі його репутація.

Наступним важливим показником інструментального компонента є здатність майбутнього вихователя до саморозвитку. Його ми виміряли за допомогою 15 тверджень (методика «Здатність педагога до саморозвитку», автор І. Нікітішна), які потрібно було оцінити відповідними балами: 5 – це твердження повністю відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – зовсім не відповідає [4].

Результати, отримані в процесі діагностування, подано в таблиці 3.

За результатами таблиці 3 ми можемо стверджувати, що високий рівень швидкої адаптації мають лише 13,9% студентів. Загалом, переважають середній і низький рівні – 36,6 та 31,2% відповідно. Це свідчить про те, що майбутнім педагогам нелегко швидко адаптуватися до середовища ЗДО. Вони уникають спілкування з колегами, першими не вступають у взаємодію, певною мірою самокритичні й досить часто не впевнені у своїх силах.

Вміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту проявляється на середньому рівні у 41,9%, на низькому – у 24,7%. Це досить суттєвий показник того, що студенти не завжди мають

власну методику вирішення конфліктів, більшість проблем вирішують у стані запалу, не вміють правильно координувати свої дії, не завжди аналізують причини конфліктів.

Відповідно до результатів діагностування третього показника, 29% респондентів характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних й організаторських здібностей. Середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей характерний для 39,8% опитаних студентів. Вони прагнуть до контактів із людьми, не обмежують кола своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх здібностей не відрізняється високою стійкістю. 20,4% – належать до групи з оптимальним рівнем прояву комунікативних та організаторських здібностей. Ті, що отримали вищу оцінку – 4 (10,8%), володіють високим рівнем і відчують потребу в комунікативній та організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводять себе у новому колективі, ініціативні.

Проаналізувавши результати діагностики останнього показника інструментального компонента, ми визначили, що 26,9% респондентів мають низький рівень здатності до саморозвитку, 32,3% – середній, 22,6% – оптимальний і 18,3% – високий.

На завершення діагностування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД проведено оцінювання рівня діяльнісного компонента. Сис-

Таблиця 4

**Результати діагностування діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій**

Показник	Рівень	Низький (критичний) Кількість студентів, %	Середній (допустимий) Кількість студентів, %	Оптимальний (достатній) Кількість студентів, %	Високий (творчий) Кількість студентів, %
Системність і комплексність застосування педагогічно доцільних змісту, форм, методів і прийомів		37 / 39,8%	31 / 33,3%	16 / 17,2%	9 / 9,7%
Уміння розробляти та реалізовувати професійні стратегії		31 / 33,3%	24 / 25,8%	22 / 23,7%	16 / 17,2%
Професійна активність, самоорганізація, прогнозування		34 / 36,6%	28 / 30,1%	17 / 18,3%	14 / 15%
Загальні результати		34 / 36,6%	28 / 30,1%	18 / 19,3%	13 / 14%

Таблиця 5

**Результати констатувального етапу експерименту**

Показник	Рівень	Низький (критичний) Кількість студентів, %	Середній (допустимий) Кількість студентів, %	Оптимальний (достатній) Кількість студентів, %	Високий (творчий) Кількість студентів, %
Когнітивний		23 / 17,2	31 / 37,6	25 / 29,1	14 / 15,1
Мотиваційний		28 / 30,1	35 / 37,6	18 / 19,4	12 / 12,9
Інструментальний		26 / 27,9	34 / 36,6	20 / 21,5	13 / 14
Діяльнісний		34 / 36,6%	28 / 30,1%	18 / 19,3%	13 / 14
Загальний рівень готовності до взаємодії з РУБД		28 / 30,1	32 / 34,4	20 / 21,5	13 / 14



темність і комплексність застосування педагогічно доцільного змісту, форм, методів і прийомів ефективної взаємодії з РУБД визначено за допомогою авторських навчальних педагогічних ситуацій. Для студентів було запропоновано 3 проблемні ситуації. На вирішення цього завдання було відведено 30 хвилин.

Наступний показник вимірювався за допомогою складання респондентами портфоліо готовності вихователя до взаємодії з РУБД, яке демонструвало вміння розробляти та реалізовувати стратегії у професійній діяльності. Основними складниками його були кредо взаємодії з родинами, підбір форм, методів, технологій і принципів відповідно до кожної категорії РУБД.

Професійну активність, самоорганізацію, прогнозування у взаємодії з родинами ми визначали за допомогою чотирьох навчальних педагогічних ситуацій із неповними даними, які самостійно склали студенти за запропонованою схемою. Для виконання завдання відводилося 20 хвилин.

Результати, отримані в процесі діагностування, подано в таблиці 4.

Аналізуючи результати вимірювання показника системності й комплексності застосування педагогічно доцільних змісту, форм, методів і прийомів, ми можемо стверджувати, що 39,8% респондентів не змогли виконати завдання і вирішити педагогічні ситуації. На середньому рівні впоралися із завданнями 33,2% опитаних. Високий рівень мають лише 9,7% студентів.

За результатами відповідності та доцільності форм, методів, принципів та технологій, оригінальності сформульованого кредо взаємодії ми визначили, що вміння розробляти та реалізовувати професійні стратегії на високому рівні мають 17,2% студентів, на оптимальному – 23,7%, на середньому – 25,8% і на низькому – 33,3%.

Професійну активність, самоорганізацію та прогнозування продемонстрували на високому рівні лише 15%. На нашу думку, це зумовлено тим, що у студентів не досить добре розвинені уміння передбачати можливі наслідки тих чи інших видів взаємодії, вони не готові проявляти активність і не можуть повною мірою самостійно організувати ефективну взаємодію з РУБД.

Загальні результати діагностування занесено в таблицю результатів педагогічного експерименту за когнітивним, мотиваційним, інструментальним і

діяльним компонентами та їхніми показниками (див. табл. 5).

Узагальнення результатів констатувального експерименту показало, що в більшості студентів виявлено критичний (низький) і допустимий (середній) рівні готовності до взаємодії з РУБД. Відповідно до даних таблиці, найменш розвиненими виявилися мотиваційний і діяльний компоненти.

**Висновки.** Отже, проведений нами констатувальний експеримент дав змогу отримати репрезентативну інформацію про рівень розвитку кожного структурного компонента професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Нами визначено та охарактеризовано рівні професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій на початку формування етапу педагогічного експерименту: низький (критичний), середній (допустимий), оптимальний (достатній), високий (творчий). Наявність критичного та допустимого рівнів готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД не означає неможливість його підвищення та нарощення. Адже такі ознаки можуть свідчити про їхню латентність і можливість зростання за наявності сприятливих умов. Це і буде предметом наших подальших досліджень.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Неппнер Р.Р., Петерсен Ч.Н. Development and Implication of a Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 1982. № 29. Р. 66–75.
2. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: «Питер», 2003. 400 с.
3. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посібник. К.: «Професіонал», 2007. 416 с.
4. Нікітішна І.В. Методика «Здатність педагога до саморозвитку» URL: <http://www.ippo.if.ua/predmety/ocppsr/index.php?r=site/stattya&id=119>.
5. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Марченко В.М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За заг. ред. М.С. Корольчука. К.: Ельга, Ніка-Центр, 2005. 320 с.
6. Молода В.І., Лопанчук Ж.О. Психодіагностичний інструментарій в роботі з педагогічними працівниками: метод. посібник. Кельменці, 2014. 58 с.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

### THE FORMATION OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER READINESS TO TOLERANT EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE HUMANITIES

*У статті розглянуто окремі аспекти поняттєво-категоріального апарату якості вищої освіти. Під час аналізу теоретичних напрацювань виявлено, що теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів у світлі вимог Нової української школи потребує всебічного комплексного дослідження, створення якісно нової моделі, її реалізації в педагогічних ВНЗ (зокрема, в педагогічних коледжах) у процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу.*

**Ключові слова:** освіта, професійна освіта, педагогічний коледж, професійна підготовка вчителів початкової школи, соціально-гуманітарні дисципліни, готовність до толерантного виховання учнів.

*В статье рассмотрено отдельные аспекты понятийно-категориального аппарата качества высшего образования. В ходе анализа теоретических разработок было установлено, что теория и практика профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы требует всестороннего комплексного исследования, создания качественно новой ее модели, ее реализа-*

*ции в педагогических ВУЗах (в частности, в педагогических колледжах) в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла.*

**Ключевые слова:** образование, профессиональное образование, педагогический колледж, профессиональная подготовка учителей начальной школы, социально-гуманитарные дисциплины, готовность к толерантному воспитанию учеников.

*In the article the certain aspects of the concept-categorical apparatus of higher education quality are considered. In the process of the analysis of theoretical developments it was revealed that the theory and practice of future teachers at primary school training for tolerant education of students in the light of the requirements of the New Ukrainian School requires a comprehensive research, the creation of a qualitatively new model, its implementation at pedagogical higher educational establishments (in particular, at pedagogical colleges) in the process of teaching the humanities.*

**Key words:** education, professional education, pedagogical college, professional training of primary school teachers, humanities, readiness for tolerant education.

УДК 378.09:373.3.011.3-051:[373.3.015.3:316.647.5

**Чередник Л.М.,**  
аспірант кафедри професійної освіти,  
трудового навчання та технологій  
Бердянського державного педагогічного  
університету,  
викладач КЗВО «Дніпровський  
педагогічний коледж»  
Дніпропетровської обласної ради

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Глобалізація світового середовища, усвідомлення та прийняття загальнолюдських цінностей як рушійної сили цивілізації та ключової ознаки розвитку суспільства, приєднання України до єдиного європейського освітнього простору потребують пошуку інноваційних шляхів удосконалення і розвитку педагогічної освіти, що, у свою чергу, зумовлює зростання вимог до професійної підготовки вчителів нової генерації, які виховуватимуть наступні покоління громадян України. Для реалізації процесів реформування у сучасній освіті й суспільстві виникає потреба у формуванні нової генерації педагогів, позбавлених авторитарності й диктаторства, націлених на здійснення освітньої діяльності на принципах гуманності, дитиноцентризму, толерантності, що передбачає терпимість, прийняття різних думок, готовність до діалогу, співробітництва, емоційної та фізичної мобільності.

Професійна підготовка вчителя початкової школи передбачає засвоєння здобувачами вищої освіти – майбутніми педагогами спеціальних знань, умінь і навичок, розвиток певних якостей і здібностей, формування певних компетентностей, що дадуть змогу успішно здійснювати професійну

діяльність вчителя початкової школи. Готовність вчителя початкової школи до здійснення професійної діяльності передбачає серед інших умінь налагоджувати контакти з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, їхніми батьками, колегами) різного віку, віросповідання, статі, національності, соціального стану, стану здоров'я тощо, відповідно, виявляючи релігійну, гендерну, національну, політичну, національну, маргінальну, фізіологічну толерантність; не тільки виявляти, але й бути носієм гуманістичних цінностей. З цієї позиції формування готовності майбутнього вчителя до толерантного виховання учнів початкової школи стає пріоритетним завданням педагогіки.

Отже, у підготовці майбутніх педагогів важливими є не лише формування професійних компетентностей, але й виховання культурної, духовно збагаченої особистості, здатної культивувати толерантну позицію в соціумі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійного становлення і компетентності фахівця широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуті в роботах таких учених, як М. Артёмов, В. Бедь, Е. Зеєр, В. Докучаєва, та інших авторів.

З'ясування змістового наповнення понять «освіта», «розвиток освіти» стало предметом наукових досліджень Л. Антошкіної, В. Береки, В. Журавського, В. Кременя, О. Кукліна, В. Лугового, Т. Лукиної, В. Огаренка, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої, І. Тимошенкової та інших учених.

У своїх дослідженнях В. Андрущенко, М. Головатий, В. Журавський, В. Кремень та інші вчені наголошують на тому, що з процесом ринкових економічних трансформацій у країнах світу і в Україні зокрема відбулися певні переоцінки суті, призначення, функцій *професійної освіти*, змінилися вектори її розвитку.

Аналіз змісту наукових праць сучасних дослідників (С. Братченко, Н. Бирко, Я. Довгополової, І. Кривошапки, О. Орловської, О. Савченко, А. Скок, Г. Солдатової, Ю. Тодорцевої та інших) дав змогу дійти висновку, що теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання учнів у світлі вимог Нової української школи потребує всебічного комплексного дослідження, створення якісно нової моделі, її реалізації в педагогічних коледжах.

У цьому плані слушною є думка О. Музальова та А. Шиделко [6; 7], що українське суспільство прагне втілити в практику освіти пріоритети загальнолюдських цінностей на основі поглиблення зв'язків між культурою та освітою.

**Мета статті** – окреслити та довести закономірність залежності процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання молодших школярів від педагогічних умов і принципів організації процесу вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогіці категорія «освіта» – одна з найбільш досліджених. У найбільш широкому значенні під терміном «освіта» розуміють спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини. Це «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної та творчої діяльності, а також моральної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості» [3, с. 614].

У контексті визначення освіти як соціокультурного феномена є слушним твердження В. Андрущенко про те, що освіта є «суспільним процесом розвитку й саморозвитку особистості, пов'язаним з оволодінням соціально-значущим досвідом, втіленням у знаннях, уміннях і навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу» [1, с. 110]. Тому освіту можна розглядати як один із найоптималь-

ніших методів входження людини у світ науки та культури.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах – це складна й цілісна система, яка характеризується ієрархічною структурою, зумовленою одночасним оволодінням повною середньою освітою та професійною підготовкою. Професійна підготовка майбутніх педагогів у коледжах, на нашу думку, повинна бути спрямована не лише на формування системи теоретичних знань і розвиток практичних умінь, навичок, виховання особистісних якостей, що відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності, але й на розвиток самої особистості, що передбачає залучення її до загальнолюдських цінностей культури, духовної діяльності, які базуються на ідеях толерантності.

Сьогодні в освітній галузі «ставиться акцент не лише на засвоєнні заданої кількості інформації, але й на розвитку культури мислення, спілкування, вияві почуттів, формуванні культурно-етичної поведінки особистості» [7, с. 49]. Усі ці якості, безумовно, базуються на високому рівні толерантності.

У світлі нашого дослідження вагомим складником освітнього процесу та визначальним чинником підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи є гуманітарна підготовка у педагогічних коледжах, яка реалізується значною мірою у змісті дисциплін соціально-гуманітарного циклу та має вагомий вплив на цілісний процес формування толерантності.

Варто окреслити сутність назви «соціально-гуманітарні дисципліни»: її перший складник «соціально» (лат. *Socialis* – суспільний) означає, що розглядаються саме науки про суспільство, а другий – «гуманітарні» (лат. *Humanitas* – людство, людяність) – що йдеться про складники всієї багатоманітності гуманітарних наук.

Отже, до нормативних дисциплін суспільно-гуманітарного циклу підготовки вчителів початкової школи в педагогічних коледжах належать такі дисципліни, що вивчають основні сфери суспільного життя: основи філософських знань, соціологія, історія України, основи правознавства, культурологія, українська та іноземна мова (табл. 1). При цьому українська й іноземна мова обов'язково мають професійне спрямування, тобто робоча програма цих дисциплін повинна бути орієнтована на формування необхідних у професійній діяльності знань, умінь і навичок ділового спілкування.

Визначення мети викладання кожної окремої соціально-гуманітарної дисципліни є завданням методики її викладання. Формулювання методикою мети викладання полягає, передусім, у визначенні тих результатів, які має забезпечити опанування дисципліни, тобто тих особистісних рис, що

мають сформуватися у здобувачів освіти під впливом викладання і внаслідок вивчення дисципліни.

Дисципліни соціально-гуманітарного циклу, що вивчаються здобувачами вищої освіти у педагогічних коледжах, виконують навчальні та світоглядно-орієнтувальні функції. Вони формують науковий світогляд, історичну та політичну культуру, ціннісні орієнтації, життєві позиції майбутніх учителів.

Подібної позиції дотримуються українські дослідники – В. Андрущенко, Г. Бойко, Є. Дворнікова, Н. Дорофеева, А. Карнаух, Ю. Колісник-Гуменюк, В. Кремень, О. Слободян. Вони вважають, що у процесі соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних коледжах необхідно послідовно впроваджувати гуманістичну ідею, метою якої є людська особистість із високою моральністю та високим рівнем професіоналізму, що має сформовані всі складники толерантності.

Наприклад, соціально-гуманітарну підготовку у коледжах як поліфункціональний інструмент цілеспрямованого регулювання соціальних процесів, а також один із найбільш ефективних засобів формування нових відносин і норм поведінки розглядають у своїх напрацюваннях Є. Дворнікова, Н. Дівінська, В. Кобченко, Г. Онкович. Науковці переконані, що кожна з названих дисциплін «має своє окреме конкретне місце і завдання в освітньому процесі, однак його ефективність досягається лише за умови взаємодії, взаємовпливу, взаємопов'язаності знань про гуманітаристику, яку молодь отримує у виші» [2, с. 8].

Спробуємо висвітлити коло ключових проблем окремих із названих дисциплін, що окреслюють проблему формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до толерантного виховання учнів.

Культурологія як загальна теорія культури сформувалася на базі різних наук: філософії, історії, соціології, психології, етнографії, археології, антропології й інших. У різних сферах соціальних знань і наукових дисциплінах виділилися специфічно культурологічні напрями, що досліджують різні, а часом і ті самі аспекти культурного життя суспільства. Зміст культурології як дисципліни соціально-гуманітарного циклу має значний потенціал у вирішенні проблеми формування толе-

рантної світоглядної позиції майбутніх педагогів і формування у них готовності до толерантного виховання учнів. На цьому наголошує, зокрема, у своєму дослідженні Н. Дорофеева.

Філософія як дисципліна соціально-гуманітарного циклу – це наука про буття (та його вивчення) самої людини як гуманітарного підґрунтя будь-якого наукового знання, а саме – дисциплінованої самосвідомості. Це можливість навчання самоусвідомленню людського і людяного, персонального і колективного, політичного і приватного, власної автентичності і, отже, національної та громадянської ідентичності, результатом чого є вільна людина, самосвідома, критично мисляча, з розвинутим духовним світом (С. Квіт).

Кожна освоєна іноземна мова розширює культурні знання людини, даючи їй можливість стати повноправним членом полікультурного суспільства. Згадаймо хоча б крилатий, відомий на весь світ вислів *Йоганна-Вольфганга фон Гете*: «Скільки я знаю мов, стільки разів я людина». Мова не може вивчатися без виявлення особливостей культури народу, який нею розмовляє. Вона відображає не лише фрагмент реальної дійсності цієї етнічної спільноти, але й спосіб життя, світобачення, національний характер, систему цінностей, менталітет народу, його суспільну самосвідомість загалом (О. Гончаренко). Варто зазначити, що культуру народу також неможливо комплексно досліджувати без вивчення тієї мови, якою розмовляє цей народ. Саме тому вивчення іноземної мови, іноземної мови за професійним спрямуванням сприяє формуванню засад толерантності у процесі підготовки майбутніх фахівців початкової школи, які вчать бачити не тільки відмінне, але й спільне у своїй та іноземній культурах, сприймати відмінності як норму співіснування культур у сучасному світі, займати активну життєву позицію, спрямовану проти культурної нерівності та дискримінації.

Метою нового підходу до викладання історії взагалі й *історії України* зокрема є формування у здобувачів освіти навичок творчого опрацювання одержаної інформації та критичного мислення. Викладання історії має сприяти як вихованню національної свідомості, так і засвоєнню майбутніми педагогами початкової школи загальнолюдських цінностей, має спрямовуватись

Таблиця 1

№ з/п	Назва дисципліни	Кількість кредитів ЕКТС	Загальна кількість годин на вивчення
1	Іноземна мова (за проф. спрям.)	1.5	45
2	Історія України	1.5	45
3	Культурологія	1.5	45
4	Основи правознавства	1.5	45
5	Основи філософських знань	1.5	45
6	Соціологія	1.5	45
7	Українська мова (за проф. спрям.)	1.5	45

на створення більш терпимого і демократичного суспільства.

Варто зазначити, що за останнє десятиліття українські педагоги та історики зробили значні кроки у пошуках нових об'єктивних підходів до викладання історії (П. Полянський, В. Пироженко, Г. Швидько). Останнім часом з'явилися статті про виховання толерантності та формування критичного мислення на заняттях з історії (О. Мокрогуз, М. Шеремет, М. Шимановський). Важливими кроками у вихованні толерантності у процесі вивчення історії у циклі суспільно-гуманітарних дисциплін є принципи «олюднення» історії та «деромантизації» воєн (О. Удод).

Сказаним вище ми підтверджуємо думку про те, що педагогічна освіта є такою системою освіти, яка «на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб» [4, с. 6].

Підсумовуючи, ми виокремимо значення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу у процесі формування готовності вчителів початкової школи до толерантного виховання учнів у таких позиціях:

1. Опанування майбутніми педагогами змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу сприяє формуванню творчого і критичного, вдумливого і логічного мислення. Такі навички, у свою чергу, формують у майбутніх фахівців уміння отримувати нові відомості з усіх сфер життя, що стануть підґрунтям для вивчення та розуміння досвіду людства.

2. Вивчення та аналіз культурних цінностей представників різних культур сприяє проникненню в сутність зразків мистецтва, історичних і філософських процесів, формуванню толерантної світоглядної позиції.

3. Соціально-гуманітарна підготовка формує у майбутніх учителів початкової школи уміння аналізувати і прогнозувати суспільно-політичні та культурно-історичні процеси.

**Висновки.** Отже, провідна роль в оновленні системи освіти належить педагогічним вищим

навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, науково-методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутнього вчителя початкової школи. Серед дисциплін, опанування яких окреслює підготовку вчителя початкової школи, з огляду на проблему готовності вчителя початкової школи до толерантного виховання учнів особливе місце посідають дисципліни соціально-гуманітарного циклу як такі, що сприяють формуванню у здобувачів освіти готовності до толерантної участі в освітньому процесі.

Ефективність процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до толерантного виховання молодших школярів закономірно залежить від педагогічних умов і принципів організації процесу вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. Європейські педагогічні студії: зб. статей / Ред. кол. В. Андрущенко (голова). Київ: Вид-во КНПУ ім. М. Драгоманова, 2012. Вип. 1–2. 256 с.
2. Дівінська Н., Кобченко В., Онкович Г. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інституту вищої освіти НАПН України. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія (рукопис) / За заг. ред. Г.В. Онкович. К., 2014. 326 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. К., 2008. 1040 с.
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р.). 6 с.
5. Максимова О. Ідея толерантності у гуманітарних науках. Наукові записки: зб. наук. ст. / Укл.: Л.Л. Макаренко. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 122. С. 116–123.
6. Музальов О. Культурологічне становлення особистості майбутнього фахівця у процесі навчально-виховної діяльності. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2009. № 3. С. 183–191.
7. Шиделко А. Професійне самовизначення молодшої особистості. Молодь і ринок. 2013. Вип.8. С. 46–50.

## РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛІВНОЇ КАТЕГОРІЇ ЧАСУ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

### THE DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS DURING THE STUDY OF VERBAL CATEGORY OF THE TIME BY FOREIGN MEDICAL STUDENTS

*У статті цілісно проаналізовано методику вивчення дієслова та його граматичних категорій. Висвітлено особливості вивчення дієслова іноземними студентами-медиками у ВНЗ України. Розроблено систему вправ, спрямовану на збагачення словникового запасу іноземців, розвиток усного й писемного, монологічного та діалогічного мовлення, удосконалення вмінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності; обґрунтовано її доцільність, що ґрунтується на принципах систематичності та послідовності, наступності, активності, зв'язку теорії з практикою, навчання – з життям, навчання – з вихованням. Доведено, що опрацювання дієслова ватро розпочинати уже з перших занять (ідеться про комунікативний підхід); ґрунтовне ж його вивчення варто проводити на основі засвоєних знань студентів про особливості вживання іменників, прикметників і займенників у певних відмінках.*

**Ключові слова:** дієслово, граматичні категорії дієслова, категорія часу, система вправ, діалогічне мовлення.

*В статье целостно проанализирована методика изучения глагола и его категорий. Отражены особенности изучения глагола иностранными студентами-медиками. Разработана система упражнений, направленная на обогащение словарного запаса иностранцев, развитие устной и письменной, монологической и диалогической речи, усовершенствование умений и навыков*

*из всех видов речевой деятельности; обоснована ее целесообразность, которая основывается на принципах систематичности и последовательности, активности, связи теории с практикой, учебы – с жизнью, учебы – с воспитанием. Доказано, что изучение глагола нужно начинать уже с первых занятий (идет речь о коммуникативном подходе); основательное же его изучение следует продолжать тогда, когда студенты выучили особенности употребления существительных, прилагательных и местоимений в определенных падежах.*

**Ключевые слова:** глагол, грамматические категории глагола, категория времени; система упражнений, диалогическая речь.

*The article analyzes the method of studying the verb and its grammatical categories. The peculiarities of the study of the verb by foreign students of medical institution of Ukraine are highlighted. Development a system of exercises aimed at enriching the vocabulary of foreigners development of oral and written, monologue and dialogical speech, improving skills from all types of speech activities; justified its expediency, which is based on the principles of systematic character and consistency, continuity, activity, communication theory with practice, learning – with life, studies – with education. It is proved that the study of verb should begin from the first lessons.*

**Key words:** verb, grammatical categories of verb, category of time, system of exercises, dialogic broadcasting.

УДК 372.881.1

**Шеремета Л.П.,**  
канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри  
української мови  
ДВНЗ «Тернопільський державний  
медичний університет  
імені І.Я. Горбачевського  
Міністерства охорони здоров'я України»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розширення сфер міжнародної та міжнаціональної комунікації, важливим чинником якої є становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору, створює умови для навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) України. Для студентів-іноземців українська розглядається як засіб існування в новому соціальному середовищі. Відповідно до цього виникає потреба формування в іноземних студентів української мовленнєвої компетенції, що є неможливо без їхньої мовної підготовки, яка повинна враховувати потреби отримання якісної мовленнєвої освіти, сприяти подальшому особистісному зростанню кожного з них. Успішне опанування українською мовою можливе за умови, якщо студент-іноземець активно володіє навичками з усіх видів мовленнєвої діяльності. При цьому завданням викладача української мови є «вироблення у студентів-медиків умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях та й у своїй професійній діяльності, адекватно сприймати діалогічне мов-

лення на слух, вести діалог» [2], а це неможливо без вивчення граматики української мови, зокрема граматичних категорій дієслова.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема вивчення граматичних форм дієслова як одних із найважливіших і найскладніших у процесі навчання іноземців досліджувалася такими науковцями, як Л.Г. Паламар, А.А. Бронська, Г.О. Онкович, однак питання вивчення власне часових форм дієслова недостатньо описане в сучасній науці.

**Мета статті** полягає у розробленні методики вивчення дієслова, зокрема часових категорій, іноземними студентами медичного профілю; формуванні в них умінь і навичок діалогічного мовлення, необхідних у їхній повсякденній і професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на комунікативний підхід до вивчення української мови як іноземної, вивчення дієслова ватро розпочинати уже з перших занять. Ґрунтовне його опрацювання, збагачення словникового запасу студентів-іноземців медичного профілю треба проводити на основі уже засвоєних ними знань про особли-

вості вживання іменників, прикметників і займенників у певних відмінках. Це служитиме поступовому ускладненню засвоєного матеріалу, а отже, автоматичному його використанню у певних комунікативних цілях.

Під час вивчення дієслова та його граматичних категорій, зокрема категорії часу, наголошуємо студентам, що дієслова змінюються за часами – теперішнім, минулим і майбутнім. Дієслова певного часу змінюються за числами: мають форму однини та множини. У формі дієслів минулого часу визначаємо рід. Для повторення та кращого засвоєння навчального матеріалу радимо використовувати таблицю 1.

Наступним етапом у вивченні дієслова як частини мови та його граматичних категорій стане виконання тренувальних вправ, в основі яких лежить набуття тих чи інших мовленнєвих навичок і вмій. Добираючи матеріал для завдань, потрібно враховувати, що студенти-іноземці повинні накопичувати лексику професійного спрямування; саме тому лексичний матеріал вправ – це слова, що використовуються у медичній професійній мові. Відповідно до цього пропонуємо систему вправ.

**Завдання 1. Випишіть дієслова, поставте до них запитання.**

Хворий, пацієнт, допомагати, радити, здорові, швидко, у неї, приймати, оглядати, повільно, поміряти, антибіотики, захворіти, поліклініка, сухий, боліти, хворіти, вони, палець, треба йти, лікар, високий, серце, домашня, деканат, лікувати, санітар, шостий, одужувати, вуха, почуватися, прізвище, нудота, обласний, мені, слабкість, блювати, запальний, нас, хвилюватись, викликати, силь-

ний, медичний, паморочитися, поганий, фонендоскоп, сироп, нормальний, запалювати, чистий, п'ятдесят п'ять, нудить, ультразвукове, отруєння, морозить, реєстратура, тебе, Амір, головний, промити, у їхнього, отруїтись, суглоби, призначити, слабкий.

**Завдання 2. Опрацюйте таблицю «Минулий час дієслів».**

Займенники	чита-ти	дума-ти	диви-ти-ся	суфікси
Я, ти, він	чита-в	дума-в	диви-в-ся	-в-
Я, ти, вона	чита-л-а	дума-л-а	диви-л-а-ся	-л-
Ми, ви, вони	чита-л-и	дума-л-и	диви-л-и-ся	-л-

**Завдання 3. Утворіть минулий час дієслів. 3 двома дієсловами складіть речення.**

Посміхатися, боліти, хвилюватись, виміряти, дякувати, здавати, захворіти, виписувати, давати, турбувати, слухати, приймати, виписувати, пити, купувати, допомагати, оглянути, видалити, оперувати, вимірювати, одужувати.

**Завдання 4. Дієслова у дужках напишіть у формі минулого часу.**

1. Студент (запитати) у хворого про те, як він себе (почувати) сьогодні.
2. Медсестра (поставити) пацієнтці крапельницю і (зробити) укол.
3. Евурама (заповнити) медичну карту хворого і (запитати) про те, як він почувався.
4. Стоматолог (видалити) хворий зуб і (призначити) антибіотики.
5. Лікар (прописати) хворому ці таблетки, але (попередити) про побічні ефекти.
6. Терапевт (призначити) Андрієві додаткове обстеження і (порекомендувати) пройти його у кабінеті № 2.
7. У приймальному відділенні Олену (оглянути) швидко й (надати) необхідну допомогу.
8. Фельдшер (виміряти) хворому тиск, а тоді (дати) заспокійливе.

Таблиця 1

**Граматичні категорії дієслова**

Граматичне значення		Питання	Приклади	
Час	минулий	форма однини: чоловічий рід жіночий рід середній рід	що робив? що робила? що робило?	вивчав вивчала вивчало
		форма множини	що робили?	вивчали
	теперішній	I особа однини (я) II особа однини (ти) III особа однини (він, вона, воно)	що роблю? що робиш? що робить?	вивчаю вивчаєш вивчає
		I особа множини (ми) II особа множини (ви) III особа множини (вони)	що робимо? що робите? що роблять?	вивчаємо вивчаєте вивчають
		майбутній	I особа однини (я) II особа однини (ти) III особа однини (він, вона, воно)	що буду робити? що будеш робити? що буде робити?
	I особа множини (ми) II особа множини (ви) III особа множини (вони)		що будемо робити? що будете робити? що будуть робити?	вивчатимемо вивчатимете вивчатимуть
Вид	недоконаний		що робити?	вчити
	доконаний		що зробити	вивчити

9. Викладач (перевірити) диктант, (зробити) аналіз помилок. 10. Студенти (вивчати) українську мову, тому вони добре (розуміти) її. 11. Фармацевт (перевірити) сумісність медикаментів й (порадити) саме ці таблетки. 12. У дитини (боліти) вуха, тому лікар (радити) проти фізпроцедури. 13. У мене (поморочитися) голова і я (відчувати) шум у вухах. 14. Після лікування я (почуватися) краще, але іноді рука мене ще (боліти).

**Завдання 5. Опрацюйте таблицю «Теперішній час дієслів».**

Займенник	читати	жити	бачити
Я	читаю	живу	бачу
Ти	читаєш	живеш	бачиш
Він, вона, воно	читає	живе	бачить
Ми	читаємо	живемо	бачимо
Ви	читаєте	живете	бачите
Вони	читають	живуть	бачать

**Завдання 6. Визначте особу дієслів теперішнього часу.**

Телефонують, лечу, болять, виписуєте, готують, допомагаємо, перебуває, подобається, показуєш, прокидається, дивиться, міряє, бачиш, боюся, виголошуєте, викликає, виходжу, відчиняєш, дарує, замовлять, рятуємо, звеш, навчаються, купуємо, виписує, п'ю, лікуєтесь, говорю, морозить, бігають, видаляю, дзвоню, паморочиться.

**Завдання 7. Утворіть теперішній час дієслів. З двома дієсловами складіть речення.**

Говорити, накладати, зберігати, дзвонити, знати, спостерігати, вечеряти, викликати.

**Завдання 8. Замість крапок випишіть особові займенники.**

... читають.                      ... розуміє.                      ... пишеш.  
 ... слухають.                      ... оглядаю.                      ... снідаю.  
 ... несуч.                              ... радимо.                      ... вчимо.  
 ... даєш.                              ... лежите.                      ... заповнює.  
 ... знаєш.                              ... болять.                      ... розповідає.  
 ... почувачься.                      ... вечеряє                      ... купую.  
 ... слухаю.                              ... викликаєш.                      ... їдемо.  
 ... їду.                                      ... відповідає.                      ... одужуєте.  
 ... вивчають.                      ... показуєш.                      ... відповідаю.

**Завдання 5. Опрацюйте таблиці.**

**Чергування у суфіксах -ува- / -у-, -юва- / ю (табл. 2)**

**Чергування приголосних основи (табл. 3)**

**Чергування приголосних основи б / бл, п / пл., в / вл, м / мл, ф / фл (табл. 4)**

**Завдання 9. Поставте подані інфінітиви у формах теперішнього часу, наведених у дужках.**

- Одужувати (1-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Давати (3-я ос. мн.) \_\_\_\_\_
- Розказати (2-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Виміряти (1-а ос. мн.) \_\_\_\_\_
- Виписати (3-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Пити (1-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Допомагати (2-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Доповнити (3-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Перев'язувати (2-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Робити (3-я ос. мн.) \_\_\_\_\_
- Заповнювати (3-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Оперувати (1-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Допомагати (2-а ос. одн.) \_\_\_\_\_
- Оглядати (2-а ос. мн.) \_\_\_\_\_

Таблиця 2

Займенник	запитувати	готувати	пояснювати	повторювати
Я	запитую	готую	пояснюю	повторюю
Ти	запитуєш	готуєш	пояснюєш	повторюєш
Він, вона, воно	запитує	готує	пояснює	повторює
Ми	запитуємо	готуємо	пояснюємо	повторюємо
Ви	запитуєте	готуєте	пояснюєте	повторюєте
Вони	запитують	готують	пояснюють	повторюють

Таблиця 3

Займенник	писати	сидіти	хотіти	чистити
Я	пишу	сиджу	хочу	чищу
Ти	пишеш	сидиш	хочеш	чиштиш
Він, вона, воно	пише	сидить	хоче	чистить
Ми	пишемо	сидимо	хочемо	чистимо
Ви	пишете	сидите	хочете	чистите
Вони	пишуть	сидять	хочуть	чистять

Таблиця 4

Займенник	любити	спати	дивитися	економити	графити
Я	люблю	сплю	дивлюся	економлю	графлю
Ти	любиш	спиш	дивишся	економиш	графиш
Він, вона, воно	любить	спить	дивиться	економить	графить
Ми	любимо	спимо	дивимосся	економимо	графимо
Ви	любите	спите	дивитесь	економите	графите
Вони	люблять	сплять	дивляться	економлять	графдять



Таблиця 5

Займенник	Доконаний вид	Недоконаний вид	
	казати	казати	казати
Я	скажу	казати <b>му</b>	буду казати
Ти	скажеш	казати <b>меш</b>	будеш казати
Він, вона, воно	скаже	казати <b>ме</b>	буде казати
Ми	скажемо	казати <b>ємо</b>	будемо казати
Ви	скажете	казати <b>мете</b>	будете казати
Вони	скажуть	казати <b>муть</b>	будуть казати

**Завдання 9. Дієслова у дужках пишіть у правильній формі.**

1. Він (писати) вірш. 2. Що (робити) студенти? 3. Вони (спати). 4. Я (любити) футбол. 5. Студенти (дивитися) відеофільм. 6. Він (не спати) зранку. 7. Студенти (економити) гроші. 8. Ми (летіти) з України до Нігерії. 9. Я (носити) гарний одяг. 10. Я (сидіти) на стільці. 11. Ти (чистити) картоплю. 12. Ви (хотіти) їсти. 13. Я (проводити) екскурсію. 14. Я (графіти) таблицю.

**Завдання 10. Поставте слова з дужок у правильній формі.**

1. Кожного дня Ерік (телефонувати) до батьків, бо вони (хвилюватись) за нього. 2. Ви (захоплюватись) сучасною літературою, часто (відвідувати) літературні вечори. 3. Адам часто (покашлювати) зранку і тому завжди (вимірювати) температуру. 4. Жінка (купувати) теплий одяг, що (коштувати) дорого. 5. Студенти (запитувати) лікаря, як він (рекомендувати лікувати) ГРВІ. 6. Я (готувати) смачний обід, а мій друг (смакувати) ним. 7. Ми (повторювати) правила, (виконувати) завдання й (виписувати) незнайомі слова. 8. Я часто (відвідувати) мого хворого друга і це допомагає йому (одужувати). 9. Ви часто (спілкуватись) з батьками, бо дуже (сумувати) за ними. 10. Хірург (оперувати) хворого, а медсестра (вимірювати) тиск. 11. На ринку продавці часто (пропонувати) товар, що (коштувати) недешево. 12. Я (захоплюватись) цікавими гумористичними історіями, часто (жартувати) зі своїми друзями. 13. Лікарі добре (лікувати) хворих і часто (рятувати) їм життя. 14. Стоматолог (обезболювати) зуб і (лікувати) його.

**Завдання 11. Опрацюйте таблицю «Майбутній час дієслів» (табл. 5)**

**Завдання 12. Від поданих дієслів утворіть форми майбутнього часу.**

Знати, лікувати, видаляти, давати, боліти, довіряти, відвідувати, аргументувати, почуватись, допомагати, пропускати, оглядати, виписувати, приймати.

**Завдання 13. До поданих дієслів майбутнього часу доберіть дієслова-антоніми у простій формі, зберігаючи час, особу і число.**

Буде вимикати, будемо об'єднувати, буду відчиняти, буде закінчувати, будеш гасити, будуть з'являтися, буду зустрічати, будеш сміятися, будете дозволяти, буде будувати, будуть відчиняти.

**Завдання 14. Перепишіть. Від дієслів, що в дужках, утворіть форми майбутнього часу.**

1. Моя сестра (to work) у лікарні. 2. Я (to have) телефон. 3. Джозеф (to listen) музику. 4. Дівчата (to walk) у парку. 5. Мама (to laugh). 6. Ми (to learn) українську мову. 7. Студенти (to visit) нову виставку. 8. Керолайн добре (to speak) українською. 9. Я (to like) Тернопіль. 10. Ти (to write) домашнє завдання. 11. Ви (to have dinner) у кафе. 12. Рафал (to present) квіти. 13. Я (to clean) в кімнаті. 14. Уранці (to have breakfast). Увечері (to have supper).

**Завдання 15. Прочитайте подані слова. Запам'ятайте їхнє значення. Складіть речення з поданими словами.**

Недобачати (= погано бачити) – не добачати (= не помічати).

Недочувати (= погано чути) – не дочути (= не дослухати до кінця).

Недоїдати (= голодувати) – не доїдати (= не доїдати до кінця).

Нездужати (= хворіти) – не здужати (= не перемагати).

Неславити (= ганьбити) – не славити (= не прославляти).

Непокоїтись (= турбуватись) – не покоїтись (= не спочивати).

**Висновки.** Вивчення дієслова та його граматичних категорій повинно розпочинатись з перших занять і поступово ускладнюватись. Більш ґрунтовне й усвідомлене вивчення дієслівних форм опрацьовується на спеціально відведених заняттях. Цьому сприятиме запропонована система вправ, основна мета якої – свідоме засвоєння дієслова та його граматичних категорій, формування у студентів-іноземців відповідних умінь і навичок, необхідних у їхній повсякденній і професійній діяльності, а відтак і формування українського усного діалогічного мовлення іноземних студентів медичних навчальних закладів.

Виконане дослідження не претендує на остаточне вирішення окресленої проблеми, оскільки цілком актуальним і перспективним упродовж опрацювання курсу «Українська мова як іноземна» є вироблення специфічних лінгводидактичних напрямів, методів і прийомів, що стосуються ґрунтовного опрацювання категорії часу, виду, дієвідмінювання.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/5396> (дата звернення: 10.09.2018).

2. Українська мова як іноземна. URL: [http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus\\_dusct/rob\\_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20\(Ukrainian\)%20Language%20\(for%20Professional%20Purpose\)](http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/sus_dusct/rob_prog/en/med/lik/ptn/Foreign%20(Ukrainian)%20Language%20(for%20Professional%20Purpose)) (дата звернення: 09.09.2018).

3. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Златоуст, 2001. С. 30.

4. Туркевич О.В. Методика викладання української мови як іноземної: системна організація термінів. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». Львів, 2012. № 733. С. 223–227.

5. Шмир М.Ф. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземної мови як один із засобів формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Вісник ХНУ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Харків, 2009. № 14. С. 259–268.

## СЕМАНТИЧНО-ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ «ЗДОРОВ'Я» SEMANTIC-ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF THE CATEGORY "HEALTH"

*У статті здійснено ґрунтовний семантично-етимологічний аналіз категорії «здоров'я». На основі аналізу найбільш значущих особливостей організації підготовки майбутніх фахівців до збереження і зміцнення власного здоров'я у повсякденній і професійній діяльності проаналізовано сутність студентського віку в періодизації онтогенезу людини. Встановлено, що організм студента в цей період зазнає інтенсивних морфофункціональних і психофізіологічних перетворень, пов'язаних із статевим дозріванням. Проаналізовано виховну роль закладів вищої освіти (ЗВО) у процесі збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців. Засвідчено відсутність уніфікованого наукового трактування терміна «здоров'я». ґрунтовний теоретичний аналіз визначень категорії «здоров'я» дав змогу дійти висновку, що в енциклопедичній літературі наголошується на статичності цього явища (тут здоров'я розглядається як щось дане, тобто або є, або його немає), тоді як медики, біологи, педагоги, психологи наголошують на динамічності феномена «здоров'я». Підсумовано, що поняттю «здоров'я» властивий комплексний, багатоконпонентний характер та інваріантна структура.*

**Ключові слова:** здоров'я, хвороба, людина, індивід, фізичне здоров'я, здоров'я-збереження, здоровий спосіб життя, студенти, освіта.

*В статті здійснено ґрунтовний семантично-етимологічний аналіз категорії «здоров'я». На основі аналізу найбільш значущих особливостей організації підготовки майбутніх фахівців до збереження і зміцнення власного здоров'я у повсякденній і професійній діяльності проаналізовано сутність студентського віку в періодизації онтогенезу людини. Встановлено, що організм студента в цей період зазнає інтенсивних морфофункціональних і психофізіологічних перетворень, пов'язаних із статевим дозріванням. Проаналізовано виховну роль закладів вищої освіти (ЗВО) у процесі збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців. Засвідчено відсутність уніфікованого наукового трактування терміна «здоров'я». ґрунтовний теоретичний аналіз визначень категорії «здоров'я» дав змогу дійти висновку, що в енциклопедичній літературі наголошується на статичності цього явища (тут здоров'я розглядається як щось дане, тобто або є, або його немає), тоді як медики, біологи, педагоги, психологи наголошують на динамічності феномена «здоров'я». Підсумовано, що поняттю «здоров'я» властивий комплексний, багатоконпонентний характер та інваріантна структура.*

*будущих специалистов. Засвидетельствовано отсутствие унифицированной научной трактовки термина «здоровье». Подробный теоретический анализ определенной категории «здоровье» позволил сделать вывод, что в энциклопедической литературе отмечается статика этого явления (здесь здоровье рассматривается как нечто данное, то есть или есть, или его нет), тогда как медики, биологи, педагоги, психологи отмечают динамичность феномена «здоровье». Обобщено, что понятию «здоровье» присущ комплексный, многокомпонентный характер и инвариантная структура.*

**Ключевые слова:** здоровье, болезнь, человек, индивид, физическое здоровье, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, студенты, образование.

*The article deals with a thorough semantic-etymological analysis of the category "health". Based on the most significant features of the organization of training future professionals to saving and strengthening own health in everyday and professional activities the essence of the student's age in the periodization of human ontogenesis is analyzed. It is determined, that students' organism during this period undergoes intense morphofunctional and psychophysiological transformations associated with puberty. The educational role of higher educational establishments in the process of saving and strengthening future specialists' health is analyzed. The absence of unified scientific interpretation of the notion "health" is certified. The detailed theoretical analysis of determination the category "health" gave the opportunity to make conclusion that in the encyclopedic literature it is noted on the static of this phenomenon (here health is seen as something given, that is, either there is or is not), whereas doctors, biologists, teachers, psychologists emphasize the dynamism of the phenomenon of "health". It is summarized, that to the notion "health" proper complex, multicomponent character and invariant structure.*

**Key words:** health, disease, human, individual, physical health, health saving, healthy lifestyle, students, education.

УДК 378

**Шукатка О.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри фізичного виховання та спорту  
Львівського національного університету імені Івана Франка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Людина як глобальний феномен є предметом вивчення багатьох природничих (біологія, антропологія, біомеханіка, медицина та інші), суспільних (соціологія, педагогіка, психологія, історія, фізіологія та інші) і природничо-суспільних (теорія і методика фізичного виховання, психологія фізичного виховання, психологія праці та інші) наук. На думку Л. Новакової, одночасно із загальними питаннями дослідження динаміки антропогенезу й особистісного розвитку особливої уваги набувають проблеми, що стосуються здоров'я людини [5, с. 13].

Однак нині людина є дещо монополізованим об'єктом вивчення однієї науки – медицини.

У сучасних умовах розвитку суспільства медицина стає все більш лікувальною; трансформується в науку про хвороби і менше всього – про здоров'я. Хоча у «Великій медичній енциклопедії» проголошено інше функціональне значення медичного знання – лікування і попередження хвороб людини. Декларуючи переслідування однієї мети – здоров'я, медицина фактично головним чином займається лікуванням хвороб. Проте лікування хвороб далеко не завжди «приносить» здоров'я [6, с. 47]. Водночас в організмі людини інколи залишається слід не тільки від перенесеного захворювання, але від самого лікування, насиченого шкідливими для здоров'я факторами: – психічними (нервово-емоційний стрес);

– фізичними (тонізуючі випромінювання, струми високої частоти, ультразвук та інше);

– хімічними (хіміотерапевтичні, наркотичні препарати);

– біологічними (вакцини, сироватки).

Тому, на думку науковців, здоров'я вже не розглядається як медична проблема [5, с. 15], оскільки зумовлене розвитком системи охорони здоров'я лише на 10 % [1, с. 55], а медичний аспект не є головним серед різноманітних чинників, що впливають на здоров'я людини [4]. Значна роль у проблемі формування здорової особистості відводиться нині вищій школі.

Дослідники наголошують на необхідності системної здоров'язберігаючої підготовки студентів [8, с. 5–6], виокремлюючи найбільш значущі особливості організації підготовки майбутніх фахівців до збереження і зміцнення власного здоров'я у повсякденній і професійній діяльності. Сучасні науковці часто зосереджують увагу на аналізі сутності студентського віку в періодизації онтогенезу людини. Учені розглядають його як найбільш важливий період для становлення особистісної позиції, залучення до різних сфер соціального середовища, вироблення стійких способів поведінки, оволодіння структурою майбутньої діяльності, засвоєння нових для себе приписів і норм, придбання бажаної соціальної ролі тощо.

Водночас цей етап онтогенезу є біологічно кризовим і переломним періодом інтенсивної соціалізації студентів, звикання до навчально-виховних умов ЗВО. Зважаючи на принцип взаємовпливу організму і середовища, індивідуальне здоров'я формується протягом усього життя в конкретних умовах соціального оточення, яке має динамічний характер. У педагогічному розрізі оточення є поетапною зміною однієї педагогічної системи іншою – сімейної, дошкільної, шкільної, вишівської.

Педагогічна система ЗВО докорінно відрізняється від шкільної: характеризується підвищеними вимогами до рівня знань студентів з орієнтацією на самостійне творче засвоєння і осмислення великих обсягів складної інформації, а також застосування її на практиці. Нові умови навчання у вищій школі (інформаційні переваження мозку; дефіцит часу і сну; гіподинамія; порушення режиму праці та відпочинку; інколи вживання шкідливих для здоров'я речовин (алкоголь, тютюн, наркотики) тощо) виявляються для студента екстремальними.

Ситуація ускладнюється ще й тим, що в період навчання у ЗВО організм студента зазнає інтенсивних морфофункціональних і психофізіологічних перетворень, пов'язаних із статевим дозріванням, що призводить до напруження механізмів регуляції процесів його життєдіяльності внаслідок порушення оптимального балансу взаємовідно-

син функцій центральної нервової системи і гормональної сфери.

Таке поєднання на певному етапі онтогенезу двох факторів – соціального і біологічного, що детермінують становлення особистісних якостей і дозрівання тілесних ознак студентів, – створює ситуацію перенапруження механізмів адаптації майбутніх фахівців до освітнього процесу, що в кінцевому підсумку призводить до погіршення стану їхнього здоров'я. Водночас діалектика соціального прогресу й сучасні темпи розвитку суспільства висувають нові вимоги до випускників ЗВО, творче довголіття яких можливе лише за умови міцного здоров'я. Отже, здоров'я – основний стрижень життєвого успіху та один із чинників конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Зважаючи на той факт, що здоров'я людей належить до низки глобальних проблем, тобто таких, які мають життєво важливе значення для виживання людства, науковцями здійснено численні спроби визначення змісту цієї категорії. Проте до нині воно не має уніфікованого наукового трактування. Перш за все, це пов'язано із новизною поняття «здоров'я» в науці взагалі («наука про здоров'я» сформувалася лише до кінця ХХ століття) та в педагогічній науці зокрема. Незважаючи на те, що це поняття, будучи запозиченим з інших галузей знання, не зовсім є органічним для педагогіки, воно, проте, активно тиражується в педагогічних дослідженнях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Пряме або непряме вживання дефініції «здоров'я» викликає у вчених і дослідників чималі дискусії. Термін «здоров'я» етимологічно походить від уявлень про дерево – міцне, здорове (здоровий, як дуб). Англійське слово *health* (здоровий) походить від англосаксонського *whole* – цілий, неушкоджений, що є семантичним визначенням здоров'я. Нині наука налічує більш ніж 300 визначень поняття «здоров'я», кожне з яких відображає концепцію автора. Однак єдиного прийнятого дефінітивного тлумачення згаданого терміна немає.

**Метою статті** визначено ґрунтовний семантично-етимологічний аналіз категорії «здоров'я».

**Виклад основного матеріалу.** Нині налічується більше десятка теорій здоров'я. На рисунку 1 відображені найпопулярніші серед них.

Одним із найперших визначень здоров'я є його трактування Алкмеоном (500 р. до н.е.): здоров'я є гармонією протилежно спрямованих сил. Цицерон охарактеризував здоров'я як правильне співвідношення різних душевних станів. Стоїки та епікурійці цінували здоров'я понад усе, протиставляючи його ентузіазму, прагненню до всього непомірного і небезпечного. Епікурійці вважали, що здоров'я – це повний достаток за умови повного задоволення всіх потреб.

У II ст. до н.е. Гален визначив здоров'я як стан, в якому ми не відчуваємо болю і який не заважає виконувати функції нашого щоденного життя: вмиватися, приймати їжу... і робити все інше, що ми хочемо. На початку 40-х рр. XX ст. поняттю «здоров'я» дали таке визначення: здоровою можна вважати людину, яка вирізняється гармонійним розвитком і адаптованістю до навколишнього фізичного та соціального середовища. Отже, здоров'я – це не лише відсутність хвороб. Основоположник валеології І. Брехман (1966 р.) розглядав здоров'я людини «як здатність зберігати стійкість (відповідну віку) в умовах різних змін кількісних і якісних параметрів триєдиного потоку сенсорної, вербальної і структурної інформації».

У 1985 р. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) прийняла концепцію «Здоров'я для всіх до 2000 р.», чим визначила стратегію і тактику всіх розвинених країн зі створення умов для забезпечення зміцнення і збереження здоров'я населення. Найпоширенішим є трактування здоров'я згідно зі Статутом Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), за яким здоров'я – це «стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних відхилень» [7]. Однак у цього визначення, незважаючи на його популярність, відразу ж з'явилися противники, котрих не задовольняло тлумачення поняття «здоров'я». Формулювання «повне благополуччя» потребує уточнень і піддається критиці внаслідок слабкої практичної спрямованості.

Осучаснене трактування здоров'я відображене в «Енциклопедії освіти»: «це ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення і задовольняти потреби, а з іншого – змінювати середовище чи кооперуватися з ним».

Тому здоров'я розглядається як ресурс, а не мета життя» [3, с. 318]. У словниково-довідниковій літературі здоров'я тлумачиться як «стан організму, за якого нормально функціонують усі його органи; той чи інший стан самопочуття людини» [2, с. 455].

Більшість сучасних науковців, котрі вдаються до трактування терміна «здоров'я», вказують на його триєдину сутність (фізичну, психічну, соціальну). Дослідники наголошують на неможливості зведення розуміння категорії здоров'я лише до його фізичного боку. Наприклад, вивчаючи дидактичні особливості застосування валеологічних знань у теорії та практиці формування здорової особистості майбутнього фахівця, Є. Вайнер стверджує, що здоров'я – це «стан рівноваги між адаптивними можливостями організму і постійно мінливими умовами середовища». Тобто зміна умов середовища, зокрема освітнього, детермінуватиме зміни в стратегіях адаптації студентів до нової ситуації. Автором визначено шість «показників індивідуального здоров'я», а саме: генетичні, біохімічні, метаболічні, морфологічні, психологічні, соціально-духовні.

Розглядаючи актуальну проблему європейської науки в імплементації ідей здоров'ярозвивальної педагогіки в освітній процес ЗВО, А. Коробейников акцентує увагу на необхідності формування у свідомості студентів позитивної філософії здоров'язбереження. Бо, за словами дослідника, моральне здоров'я регулюється взаємодією свідомого і несвідомого в людині.

Широта змістового наповнення у трактуванні поняття «здоров'я» властива також судженням О. Гришанової. Свій авторський погляд на тлумачення здоров'я дослідник утілює в чотирьохкомпонентній моделі, де соматичний компонент відображає поточний стан органів; фізичний – рівень



Рис. 1. Сучасні теорії здоров'я

росту та розвитку організму, його адаптаційні реакції; психічний – стан психічної сфери; моральний – комплекс характеристик мотиваційної та потребнісно-інформаційної сфери.

Отже, акумулюючи сутність поняття «здоров'я» і намагаючись адаптувати його до власного понятійного апарату дослідження, сучасні автори наголошують на триєдиній природі здоров'я. З огляду на цю структурну організацію у валеології розроблена тактика пізнання особистістю власного здоров'язбережувального потенціалу, вектор якої спрямований від фізичної складової до вершини (духовної), а тактика оздоровлення спрямована від вершини (духовної складової) до основи піраміди, тобто соматичного (фізичного) здоров'я.

Це видається дуже перспективною тенденцією, оскільки така дослідницька позиція пов'язана з триєдиною субстанціональністю людини, її біосоціодуховною організацією. У цій триєдності реалізується індивідуальна програма життя людини, а отже, її індивідуальне здоров'я. З іншого боку, настільки ємна дефініція здоров'я ускладнює визначення структури здоров'язберігаючого освітнього середовища, оскільки відображає складність власне об'єкта «заощадження». Водночас підстав не погоджуватися з поглядами дослідників на сутність здоров'я у нас немає. Адже всі вони підкреслюють суб'єктно індивідуальний фактор здоров'я, розкриваючи смисли власне педагогіки вищої школи у вирішенні питань формування здорової особистості майбутнього фахівця.

Різноманітність трактувань цієї дефініції свідчить про складність і багатогранність феномена «здоров'я». Під різними кутами зору проблему виокремлення методологічних аспектів онтогенезу і теорії здоров'я розглядали М. Амосов, Г. Апанасенко, Л. Попова, Р. Оганов, В. Єременко, А. Щедріна та інші вчені. У напрацюваннях цих дослідників відображено медико-біологічне розуміння питання вимірювання прямих характеристик та еталонів здоров'я, які сформувались у відповідному культурно-історичному контексті і як концептуальні схеми опису життєдіяльності людини виникли в конкретних соціокультурних умовах. В узагальнюючому формулюванні науковці розглядають здоров'я як цілісний багатовимірний динамічний стан (охоплюючи його позитивні та негативні показники), що розвивається в умовах конкретного соціального й екологічного середовища та дає змогу людині здійснювати її біологічні та соціальні функції.

**Висновки.** Ґрунтовний теоретичний аналіз тлумачень категорії «здоров'я» дав змогу дійти висновку, що в енциклопедичній літературі наголошується на статистиці цього явища (тут здоров'я розглядається як щось дане, тобто або є, або його немає). Тоді як медики, біологи, педагоги, психологи наголошують на динамічності феномена «здоров'я», стверджуючи, що здоров'я формується в процесі розвитку організму людини. Науковці акцентують увагу на необхідності врахування генетичної запрограмованості здоров'я людини. Водночас дослідники стверджують, що реалізація програми залежить від конкретних біологічних і соціальних факторів, під впливом яких живе і розвиватися людина. Очевидно, що поняттю «здоров'я» властивий комплексний, багатоконпонентний характер і інваріантна структура.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні методики формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башавець Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса, 2012. 555 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: «Юрінком Інтер», 2008. 1040 с.
4. Здоровье студентов: социологический анализ / Отв. ред. И.В. Журавлева. М.: Институт социологии РАН, 2012. С. 252.
5. Новакова Л.В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх лікарів на засадах міждисциплінарної інтеграції: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2016. 262 с.
6. Разумов А.Н., Пономаренко В.А. Медико-социальные и культурологические основы концепции охраны здоровья здорового человека. Здоровье здорового человека. 2007. № (4). С. 47.
7. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения. Всемирная Организация здравоохранения: Основные документы / Пер. с англ. 39-е изд. М.: «Медицина», 1995. 208 с.
8. Яременко О.О., Балакірева О.М., Вакуленко О.В. та ін. Формування здорового способу життя молоді: проблеми, перспективи. К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2010. 207 с.

## РОЗДІЛ 6. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

### SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN SPECIAL BOARDING SCHOOL

*Детально розкрито сутність провідного компонента соціальної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку. Розглянуто класифікацію типів затримки психічного розвитку й особливості психофізичного розвитку дітей цієї категорії; побудову взаємозв'язків дитини з мікро- і макросередовищем; розвиток збережених психофізичних можливостей, який здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні й організації оздоровлення. Зазначається, що діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, що потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації. Представлені результати дослідження психічних станів дітей із затримкою психічного розвитку.*

**Ключові слова:** діти з особливими потребами, затримка психічного розвитку, діти зі спеціальними потребами, діти з обмеженими можливостями, діти з особливостями психофізичного розвитку.

*Подробно раскрыта сущность ведущего компонента социальной работы с детьми с задержкой психического развития. Рассмотрена классификация типов задержки психического развития и особенности психофизического развития детей данной категории; построение взаимосвязей ребенка с микро- и макросредой; развитие сохранившихся психофизических возможностей, которое осуществляется путем расширения сферы общения, организации досуга, творческой и игровой деятельности, помощи в самообслуживании и орга-*

*низации оздоровления. Отмечается, что дети с задержкой психического развития составляют самую многочисленную группу среди тех, которые нуждаются в специальной помощи в процессе обучения и социально-трудоустройственной адаптации. Представлены результаты исследования психических состояний детей с задержкой психического развития.*

**Ключевые слова:** дети с особыми потребностями, задержка психического развития, дети со специальными потребностями, дети с ограниченными возможностями, дети с особенностями психофизического развития.

*The essence of the leading component of social work with children with psychological immaturity is described in detail. The classification of types of psychophysical development of children of this category is considered as well as the construction of the relationship of the child with a micro- and macro environment; development of its preserved psychophysical possibilities, which is carried out by expanding the sphere of communication, organization of leisure, creative and gaming activities, assistance in self-service and organization of health improvement. It is noted that children with psychological immaturity constitute the largest group among those which need special assistance in the process of training and social and labor adaptation. The results of research of mental states of children with psychological immaturity are presented.*

**Key words:** children with special needs, psychological immaturity, children with specific needs, children with disabilities, children with peculiarities of psychophysical development.

УДК 37.013.42-058.86+364.264+727.12

**Леонова В.І.,**  
канд. пед. наук,  
викладач кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні в Україні спостерігається тривожна тенденція до зростання чисельності дітей із вадами психічного та фізичного розвитку унаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії й алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки. Значну частину серед цих дітей займають діти із затримками психічного розвитку (далі – ЗПР), яких на фоні загального погіршення дитячого здоров'я стає дедалі більше. Зростаюча громадська тривога за становище у школі дітей із різними вадами психічного розвитку, визнання необхідності посилення психолого-педагогічного впливу на покращення та збереження їх психічного та фізичного здоров'я ставлять у ряд невідкладних завдань обґрунтування та створення адекватної системи шкільного навчання та виховання цих дітей.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема дітей із ЗПР гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи (Н.А. Бастун, І.Д. Бех, В.І. Бондар, Т.О. Власова, Т.Д. Ілляшенко, К.С. Лебединський, В.І. Лубовський, І.Ф. Марковська, В.Ф. Мачихіна, М.С. Певзнер, М.В. Рождественська та ін.). Також ця проблема активно вивчалася і в загальному психолого-педагогічному напрямі (Т.Ю. Андрющенко, А.М. Богуш, Т.В. Карабанова, Н.Ю. Максимова, Л.П. Носкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей (К.Д. Корольова, М. Раттер та ін.). Деякі питання корекції вад психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми психологічної готовності дітей до школи та трудно-

щів шкільного навчання (І.Н. Агафонова, М.І. Безруких, С.М. Громбах, І.В. Дубровіна, С.І. Єфімова, Б.Г. Круглов та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Соціальна допомога дітям, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психічного розвитку, потребує насамперед зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами та проблеми інвалідності в Україні взагалі. Внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їх потреб іншими людьми, що складає багатогранний процес соціальної реабілітації. Освіта, психолого-педагогічний вплив на особистість є інструментами вирішення однієї з основних проблем у суспільній і державній політиці щодо дітей із ЗПР – їх адаптації та інтеграції у суспільство.

**Мета статті** полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні соціально-педагогічної роботи з дітьми із ЗПР у спеціальній школі-інтернаті.

Для вирішення поставлених завдань використано: теоретичні методи – аналіз наукової літератури з метою визначення та теоретичного обґрунтування проблеми соціально-педагогічної роботи з дітьми із ЗПР; емпіричні – діагностичні (анкетування, тестування, вивчення продуктів навчально-пізнавальної діяльності учнів); соціально-педагогічний експеримент із метою визначення ефективності соціальної роботи; статистичні методи для опрацювання отриманих даних.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема ЗПР дітей гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи. Також ця проблема активно вивчалася і в загальному психолого-педагогічному напрямі. Деякі питання корекції вад психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми психологічної готовності дітей до школи та труднощів шкільного навчання. Перебуваючи в умовах інтернатного закладу, діти із ЗПР та їх сім'ї деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, що аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам. З роками повільна і невпинна гуманізація суспільної свідомості, а також досягнення в різних галузях науки і техніки поставили питання про необхідність інтеграції людей із психофізичними вадами як соціальної групи з рештою суспільства, тобто про їхню соціальну реабілітацію. З метою надання спеціальної допомоги таким дітям простежується тенденція створення різних навчально-виховних закладів (діагностично-реабілітаційних або навчально-реабілітаційних центрів, дитсадків-шкіл-інтернатів, навчально-виховних комплексів, класів інтегрованого навчання).

Діти з обмеженими можливостями – це «діти, які мають функціональні обмеження внаслідок захворювання, відхилень чи недоліків розвитку, стану здоров'я, зовнішності, внаслідок непристосованості зовнішнього (оточуючого) середовища до їх особливих потреб, через негативні стереотипи, забобони щодо ставлення суспільства до інвалідів загалом» [3]. Так, у нашій країні до дітей з особливостями психофізичного розвитку відносимо такі категорії: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із ЗПР); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом.

Проте зарубіжні дослідники по-різному виявляють кількість категорій особливих потреб. У Данії, наприклад, виділяють один або два типи особливих потреб. У Польщі – понад 10 категорій учнів з особливими потребами. У Пакистані визначають чотири групи дітей із відхиленнями від норми. Переважно кількість типів особливих потреб нараховує від 6 до 10. У Ліхтенштейні зовсім не виділяють категорії учнів з особливими потребами, а розрізняють тільки вид соціальної підтримки тим чи іншим групам учнів. Розходження пов'язані з адміністративними, фінансовими й законодавчими причинами. Зокрема, останнім часом науковці ставлять питання про необхідність заміни медичного підходу до визначення категорії особливих потреб педагогічним. Тобто, висловлюють думку про необхідність вивчення того, як та чи інша форма відхилень у розвитку особистості впливає на процес навчання.

У дітей із ЗПР спостерігається низький (порівняно з однолітками, що нормально розвиваються) рівень розвитку сприймання. Це виявляється в необхідності тривалішого часу для прийому і переробки сенсорної інформації; у недостатності, фрагментарності знань цих дітей про навколишній світ; у труднощах у пізнанні предметів, що знаходяться в незвичному положенні, контурних і схематичних зображень. Схожі якості цих предметів сприймаються ними зазвичай як однакові. Ці діти не завжди впізнають і часто змішують схожі на зображеннях букви і їх окремі елементи; часто помилково сприймають поєднання букв тощо [2].

Основними завданнями корекції психічного розвитку є, по-перше, корекція відхилень у психічному розвитку з урахуванням створення оптимальних можливостей та умов розвитку особистісного й інтелектуального потенціалу дитини, по-друге, профілактика небажаних негативних тенденцій особистісного й інтелектуального розвитку [6].



Проблема навчання дітей з особливими потребами в Україні стоїть особливо гостро. Адже більшість із них, перебуваючи вдома або в інтернаті, не отримує належної освіти, знань, умінь і навичок, які сприяють подальшому саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню. Крім того, вони виявляються непідготовленими до життя у звичайному для пересічної людини світі. Дітям із ЗПР доводиться стикатися з окремими проблемами. На відміну від інших дітей, вони не встигають навчатися за загальною програмою. Альтернативним варіантом набуття знань для них є центри дозвілля, в яких діточок вчать ліпити з пластиліну, розплутувати мотузки, збирати до купи схожі малюнки, рухатися в такт музиці тощо. Соціально-педагогічна робота з дітьми, які мають ЗПР, вимагає не тільки знань і досвіду, а ще й терпіння, любові до них. Нерідко ці діти залишаються сам на сам зі своїми проблемами, стають непотрібними ані батькам, ані педагогам. Така дитина викликає роздратування, ворожість, бажання бути до неї особливо вимогливим, а ще краще – взагалі позбутися її. У цьому випадку соціальний педагог є єдиною опорою і підтримкою такого учня, оскільки саме він покликаний захищати його як особистість.

Психолого-педагогічна реабілітація полягає в корекційно-навчальних заняттях, трудо-, ігрово-терапії, індивідуальній і груповій психотерапії. Включення в навчальні заняття відбувалося поступово, пристосування дітей до того чи іншого виду діяльності вимагало тривалого часу. Заняття проводилися у двох напрямках: як форма для отримання знань і як розвиток, корегування процесів мислення, уваги, регуляція поведінкових реакцій. Робота з виправлення порушень – індивідуалізована для кожної дитини. Характер занять, навантаження і дозвілля оцінюють на основі природи психічного розладу, залишкових можливостей, фазових станів.

Навчально-виховний, психолого-педагогічний, корекційний і реабілітаційний процеси у кожній спеціальній школі-інтернаті мають свої особливості, оскільки залежать від тієї вади, яку має дитина. Але головне – їхня цілісність, орієнтована на кінцевий результат – розвиток особистості, її соціальну реабілітацію. У роботі з дітьми із ЗПР необхідно надавати постійну індивідуальну допомогу у процесі виконання тих чи інших навчальних завдань (навідні запитання, пряме керування діяльністю). Варто забезпечити розуміння дитиною запропонованих їй інструкцій, оскільки від цього залежить успішність виконання навчальної діяльності. Формування позитивного ставлення до школи і навчальної діяльності досягалося через відчуття себе рівноправним членом колективу, турботу і доброзичливе ставлення оточення.

Також проводилися корекційні заняття для розвитку психічних процесів з опорою на індивідуальні

потреби і можливості дитини, із використанням музикотерапії. Неабияк важлива і трудотерапія, оскільки праця знижує загальну збудливість і відволікає увагу від примітивних потягів і схильності до агресивних і асоціальних вчинків. Слід дбати і про дотримання психогігієнічних умов в організації та проведенні педагогічного процесу – індивідуальний підхід і дозування навантаження. Навчально-виховну роботу поєднували з: моніторингом стану дитини; корекційною роботою для відновлення і корекції мовлення та моторики [5].

До основних завдань медико-психолого-педагогічного супроводу дітей із ЗПР відносять: проведення комплексного медико-психолого-педагогічного дослідження кожної дитини з затримкою психофізичного розвитку в цілях кваліфікації соматичного, соціального, психологічного й освітнього статусу і визначення спрямованості реабілітаційних заходів; розробку та реалізацію індивідуальних програм медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей із ЗПР, спрямованих на їх оздоровлення, навчання, виховання і розкриття особистісного потенціалу; надання консультативної допомоги батькам із питань виховання та сприяння соціально-культурній адаптації дітей із ЗПР; відстеження подальшого життєвого шляху дітей, які пройшли курс корекційно-розвивального навчання, і (за необхідності) надання їм консультативної допомоги (на цій основі – аналіз продуктивності проведених реабілітаційних заходів); взаємодія з органами соціального захисту населення, охорони здоров'я й освіти з метою оптимізації та досягнення безперервності реабілітаційних заходів [4].

Таким чином, ефективність освітнього процесу, суб'єктом якого є учні із ЗПР, забезпечується загальнопедагогічними принципами, однак їх сукупність і «наповнення» мають свою специфіку, зумовлену станом емоційно-вольової сфери та пізнавальної діяльності учнів.

Для подальшого дослідження специфіки соціальної роботи з дітьми із ЗПР виділяємо три компоненти: мотиваційний, емоційний і психологічний. Під мотиваційним компонентом розглядаємо мотивацію до навчання дітей із ЗПР. До його показників входить: ступінь сформованості мотивації на набуття знань; рівень навчальної активності; оцінка впевненості у собі та своїх силах. Емоційний компонент зумовлюється ставленням дітей до власних емоцій і вчинків та до інших людей. Він характеризується такими показниками, як: рівень згуртованості групи; рівень нервово-психічної напруги; рівень суб'єктивного почуття самотності. Психологічний компонент дозволяє оцінити деякі неадаптивні стани і властивості особистості. Показниками психологічного компонента виступають: рівень тривожності; рівень агресивності; рівень ригідності; рівень фрустрації.

Підсумковий результат констатуючого етапу дослідження

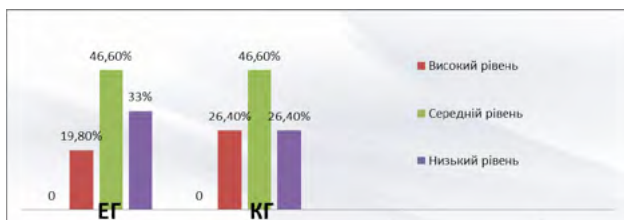
Експериментальна група 15			Контрольна група 15		
Рівні	Кількість	%	Рівні	Кількість	%
високий	3	19,8%	високий	4	26,4%
середній	7	46,2%	середній	7	46,2%
низький	5	33%	низький	4	26,4%

На основі отриманих діагностичних даних розроблено й апробовано експериментальну програму, яка містила цикл занять, направлених на розвиток психічних станів школярів. Першим етапом було проведення заняття з елементами тренінгу та казкотерапії, яке мало на меті вплинути на загальний тонус, настрій і моторику школярів. Під час заняття діти брали активну участь, розвивали артикуляційний апарат, увагу, пам'ять, міміку; їхні жести, пантоміміка ставали більш усвідомленими, різноманітними. За допомогою цих вправ діти розпізнавали і передавали такі почуття, як радість, здивування, огида, гнів, цікавість, острах, сором, провина. Крім розвитку психомоторних функцій, ці вправи допомогли регулювати поведінку дитини в колективі. Наступним етапом програми стало заняття, направлене на розвиток логічного й образного мислення, уваги, уяви, пам'яті, дрібної моторики та координації рухів, формування комунікативних вмій, навичок співпраці.

Для того, щоб перевірити успішність і доцільність експериментальної програми, був проведений контрольний зріз в експериментальній і контрольній групах. Зазначимо, що для точності висновку експериментальна програма проводилася лише в експериментальній групі, до якої входили 30 учнів віком від 9 до 11 років. Проведена діагностика та виведення рівнів психічних станів дітей із ЗПР дає нам змогу вивести в таблиці 1 та діаграмі 1 загальні результати констатуючого експерименту.

Діаграма 1

#### Результати констатуючого етапу дослідження у відсотках



Аналіз даних таблиці та діаграми дає змогу зробити висновок, що 33% з експериментальної

групи та 26,4% з контрольної мають переживання емоційного неблагополуччя, пов'язаного з передчуттям небезпеки або невдачі. У них спостерігається невпевненість у собі, а також занижений рівень домагань у плануванні діяльності. Середній рівень в обох групах склав однаковий відсоток – 46,2%. Такі учні мають тривожність припустимого рівня, проте уникають труднощів. Для них характерне позитивне ставлення до школи, але ставлення до себе як до школяра практично не сформоване. 19,8% та 26,4% опинилися на високому рівні, що трактується стійкістю до невдач, рішучістю, впевненістю в собі. Окрім цього, у них відсутня ригідність, тобто вони швидко переключаються на інші дії.

**Висновки.** Виходячи з аналізу результатів діагностики, вважаємо необхідним розробити та реалізувати програму щодо покращення психічних станів дітей із ЗПР. Вона дасть змогу підвищити рівень мотивації до навчання та рівень впевненості в собі, а також сприятиме згуртуванню навчальних колективів, допоможе поліпшити емоційний стан дітей із ЗПР. Все вищеперераховане матиме позитивний вплив на подальший розвиток особистості цієї категорії дітей.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітніх закладах: за і проти. Дефектологія. 2003. № 3. С. 2–5.
2. Детская практическая психология: учебник / под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2003. 255 с.
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха. М.: Коррекцион. педагогика, 2001. 287 с.
4. Олійникова Н.Д., Дудченко Л.О., Кудлай С.В. Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми із особливими потребами: Посібник для практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів, батьків. Первомайськ, 2011. 136 с.
5. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку. Хрестоматія: навч. посіб. СПб.: Мова, 2004.
6. Ціпан І.І. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб.; Городищенська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів. Березне, 2013. 41 с.

## КОУЧИНГ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

### COUCHING IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

*У статті проаналізовано нові для педагогічної науки поняття «коучинг» та «освітній коучинг». Розкрито його суть, основні принципи, технології використання у навчальному процесі. Обґрунтовано коучинг як інтерактивну технологію. Звернуто увагу на можливості використання коучингу під час підготовки соціальних педагогів.*

**Ключові слова:** коучинг, освітній коучинг, соціально-педагогічна діяльність, консультування, консультант, консультаційна підтримка, соціально-педагогічне консультування, інноваційні методи, інтерактивні технології.

*В статье проанализировано новое для педагогической науки понятие «коучинг», «образовательный коучинг». Раскрыто сущность коучинга, основные принципы, технологии использования в учебном процессе. Обосновано коучинг как интерактивную технологию. Сосредоточено внимание на возможности*

*использования коучинга при подготовке социальных педагогов.*

**Ключевые слова:** коучинг, образовательный коучинг, социально-педагогическая деятельность, консультирование, консультант, консультационная поддержка, социально-педагогическое консультирование, инновационные методы, интерактивные технологии.

*The article analyzes the concept of “coaching”, “educational coaching” that is new to pedagogical science. The essence of coaching, the basic principles, the use of technology in the educational process are revealed. Coaching is grounded as an interactive technology. The focus is on the possibility of using coaching when training social teachers.*

**Key words:** coaching, education coaching, social and pedagogical activity, counseling, consultant, consultancy support, social and pedagogical consulting, innovative methods, interactive techniques.

УДК 378.147:37.013.42-051

**Суянтинова К.Є.,**  
канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Криворізького державного педагогічного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі суспільно-економічного розвитку України, інноваційного розвитку вітчизняної педагогічної освіти відчувається гостра потреба у нових формах, методах, прийомах, технологіях навчання, вдосконаленні підходів і принципів організації процесу навчання, застосуванні нових засобів навчання, які б сприяли розвитку особистості. Динамічний стиль сучасного життя змушує людину швидко адаптуватися до змін, які відбуваються у суспільстві.

Дослідження можливостей використання коучингу під час підготовки соціальних педагогів варте уваги. Використання інноваційних технологій допоможе у навчально-пізнавальній діяльності студентів, у зануренні до професії, сприятиме спільній діяльності з викладачем, забезпечить самостійність та ефективність у прийнятті рішень.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема коучингу в контексті освіти є відносно новим поняттям, цікавим як для вітчизняних, так і для зарубіжних дослідників і науковців. Над його розробленням працювали А. Браун, Т. Голві, Дж. Джеймсон, М. Доуней, К. Дуглас, Р. Еверд, П. Зеус, Р. Кілбург, К. Колетт, Дж. О'Коннор, А. Лейджес, Т. Леонард, К. Мак-Каулей, Д. Пітерсон, Дж. Селмен, Е. Тач, Л. Вітворт, Дж. Вітмор, Т. Шуелл та інші, а також І. Голяд, О. Комар, О. Пометун, С. Романова, В. Сідоренко, О. Тіщук, Т. Чернова та інші вчені.

**Мета статті** полягає в розкритті поняття «коучинг» у контексті освіти, місця та ролі коучингу в підготовці соціальних педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «коуч» походить від назви невеличкого угорського міс-

течка Коч, яке було розташоване в Європі на півдорозі від Відня до Будапешту [8, с. 8]. Використовувалося починаючи з XV ст. і означало віз, карету, тобто «те, що швидко доставляє до мети і допомагає рухатися». У II пол. XIX ст. англійські студенти почали називати «коучами» приватних репетиторів, які допомагали підготуватися до екзаменів. У 90-х роках XIX ст. це поняття увійшло в спортивний лексикон як назва професії, носій якої допомагає спортсмену задіяти всі внутрішні ресурси і йти до перемоги. Пізніше термін «коучинг» перейшов на означення будь-якої діяльності, пов'язаної з наставництвом, інструктуванням і консультуванням. З 80-х років XX ст. коучинг офіційно визнаний у бізнесі. Сьогодні існує приблизно 50 шкіл і біля 500 видів коучингу, починаючи від VIP-коучингу і закінчуючи соціальною роботою. Як окрема професія коучинг сформувався на початку 90-х років XX ст. У США професія коуча офіційно визнана у 2001 році завдяки Міжнародній Федерації Коучів (International Coach Federation) [10, с. 83–86].

Основоположником коучингового підходу вважається В.Т. Голві, який використав термін у спортивній сфері, розробивши методіку навчання гри в теніс. Згідно з Т. Голві, коучинг – це методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності [8, с. 11]. Першим запозичив термін зі спорту та використав в інших сферах Т.Дж. Леонард, який визначив коучинг як «систему реалізації соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу розвитку з метою отримання максимально можливого ефективного результату» [2].

Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу, ICF) – це безперервне співробітни-

цтво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому та професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, підвищують свій ККД і покращують якість життя [13, с. 13].

Автор концепції освітнього коучингу Т. Борова визначає коучинг як багатоаспектне поняття та процес, спрямований на розвиток особистості. Серед видів коучингу (лайф, спортивного та інших) виділяє такий, що належить до сфери освіти. Визначає його як «систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і з підвищення якості навчання, що, у свою чергу, приведе до підвищення ефективності роботи освітнього закладу» [1, с. 12–13].

Дослідник С. Романова вважає коучинг «феноменом освітнього процесу, що побудований на мотивуючій взаємодії, в якому викладач створює спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу студента для досягнення ним значних для нього цілей в оптимальні терміни, в конкретній предметній галузі знань» [10, с. 86.].

Дослідник Г. Поберезська конкретизувала освітній коучинг як «творчу взаємодію рівноправних учасників освітнього процесу, спрямовану на виявлення та реалізацію потенціалу того, хто навчається, для досягнення ним високого освітньо-професійного, соціального, особистісного розвитку» [9, с. 102].

Інший науковець О. Дмитрієва зауважила, що коучинг є інноваційною для педагогіки технологією, яка дасть змогу задіяти особистий потенціал тих, хто навчається, сформувати у них готовність і здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, згенерувати вміння використовувати всі можливі ресурси для досягнення поставлених цілей та реалізації завдань, вміння самостійно здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність [2, с. 144–147].

Дослідник Н. Зирянова розглядає поняття «коучинг» у широкому та вузькому значеннях цього слова. У широкому значенні коучинг – це така форма консультативної підтримки, яка допомагає людині досягати мети в оптимальний час шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і формування нових навичок. У вузькому значенні – це «процес з'ясування життєвих цілей особистості й вироблення оптимальних шляхів її досягнення» [4, с. 46].

Учений С. Капіца зауважив, що коучинг є синтезом бізнес-консультування, тренінгу, психологічного консультування, спрямованого на формування бажаної корпоративної поведінки. Проте коучинг є самостійним методом із власною філософією, технологією, правилами [5, с. 263].

Педагоги-практики Н. Костяєва, Є. Кузнєцова зазначають, що коучинг не є тренуванням, наставництвом, консалтингом, психотерапією та менеджментом [7].

Такі науковці та дослідники, як Т. Борова, Т. Голві, О. Дмитрієва, Дж. Стар, зараховують коучинг до інноваційних технологій. Це принципово новий напрям у педагогічній науці та практиці, адже в його основу покладено розвиток, вдосконалення, партнерську взаємодію, постановку цілей і швидке їх досягнення.

Наприклад, у дослідженні О. Комар знаходимо аналіз понять «інтерактив», «інтерактивний», «інтерактивне навчання». Інтерактивність у навчанні дослідник пояснює як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. А інтерактивними вважає такі «методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дають змогу на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці. В інтерактивному навчанні учні навчають один одного, його відмінністю є діалоговий, а радше «полілоговий» характер» [6, с. 63–66]. На думку О. Комар, «навчальний процес за умов інтерактивного навчання полягає в тому, що навчання здійснюється у процесі постійної активної та позитивної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці. Той, хто вчить, і той, хто вчиться, є рівноправними суб'єктами навчання. В інтерактивному навчанні учитель виступає як організатор, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між учнями, їхня взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання» [6, с. 67–68].

За О. Комар, педагогічна технологія інтерактивного навчання є такою організацією навчального процесу, за якої кожен учень бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесі навчального пізнання [6, с. 88–96].

Отже, коучинг з упевненістю можна вважати інтерактивною технологією, оскільки під час навчально-виховного процесу всі його учасники обмінюються інформацією, досвідом, є можливості для саморозвитку та самовиховання, що, у свою чергу, підвищує відповідальність кожної особистості.

Загальними принципами коучингової діяльності вважають економічність і комплексність, підвищення ефективності діяльності та простоту, соціальне партнерство та об'єктивність [11].

Принципами освітнього коучингу є такі: гуманістичний принцип, принцип безперервної освіти, партнерства, оптимістичного погляду на людину, унікальності людини, адаптивності, постійного підвищення компетенції, моніторингу, кооперації, спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату та принцип відкритості [1, с. 14].

У навчальному процесі доцільно використовувати такі технології коучингу.

Технологія коучингу «GROW» (від англ. grow – зростання) полягає в певній послідовності (технології) постановки ефективних питань. Для запам'ятовування технології GROW використовується мнемонічне правило:

**Goal** – постановка мети (У якому напрямі ми хочемо працювати? Чого ми хочемо? Яка наша довгострокова мета? Чи ми цього хочемо? Після закінчення нашої розмови, щоб Ви вирішили змінити? Якого результату Ви чекаєте від нашої бесіди? Чи зможемо ми досягти цього результату за відведений нам час? Назвіть найкорисніший результат);

**Reality** – аналіз реальності (У якій ситуації ми зараз перебуваємо? У якому стані Ви перебуваєте зараз? Якими ресурсами ми володіємо? Чого ми боїмося? Які причини змушують відчувати себе так? Хто причетний до цих подій? Що зроблено зараз із цього? Які наслідки мали ці дії? Що станеться, якщо ми досягнемо бажаного? Хто ще може вплинути на ситуацію?);

**Options** – розроблення варіантів дій (Що може допомогти нам у вирішенні питання? Яким методом ми будемо діяти? Що ще ми можемо зробити? Яке рішення задачі Вам найбільш приємне? Які дії Ви зможете здійснити, щоб виправити ситуацію? Які у Вас є ще альтернативи цього вибору? Чи були вирішені ці проблеми в минулому успішно? Яке рішення, на Вашу думку, запропонувала б авторитетна для Вас людина? Чи хочете Ви почути мою думку з цього приводу? Яких варіантів дотримуетесь Ви? Назвіть переваги і недоліки, які приховані за неглибокого обговорення? Які з рішень Вам цікаві?);

**Will** – сфокусування уваги на волі для досягнення мети, реалізації запланованої дії (Що ми вибираємо для досягнення мети? Чи працюють вибрані варіанти? Що допоможе досягти мети? Чи сильний у нас мотив? Яка самоорганізація і чи правильно ми управляємо часом для досягнення мети? Яким буде перший крок для здійснення обраного варіанту? Назвіть наступні Ваші дії? Які труднощі можуть Вам перешкодити? Якими способами Ви будете досягати мети? В якій підтримці Ви ще маєте потребу? Хто може її здійснити? Як і коли Ви зможете отримати цю підтримку?) [12, с. 18–19].

Технологія коучингу SMART/SMARTER (від англ. smart – розумний) – це мнемонічна абревіатура, яка використовується в проектному менедж-

менті та управлінні для визначення цілей і постановки завдань. У практиці управління існують так звані SMART-критерії, які повинні відповідати меті. Це абревіатура, утворена першими літерами англійських слів: *конкретний* (specific); *вимірний* (measurable); *досяжний* (attainable); *значущий* (relevant); *який співвідноситься з конкретним терміном* (time-bounded). Правильна постановка мети означає, що мета є конкретною, досяжною, значущою і співвідноситься з конкретним терміном [12, с. 18].

Під час підготовки соціальних педагогів і соціальних робітників у навчальному навантаженні студентів передбачена дисципліна «Соціально-педагогічне консультування». Серед питань, які розглядаються у межах цієї дисципліни, є з'ясування поняття «консультування», співвідношення понять «психологічне консультування», «соціально-педагогічне консультування», «психотерапія», «психокорекція». Так, консультування є одним із видів соціальної роботи, в процесі якої спеціаліст соціальної роботи допомагає клієнту вивчити і зрозуміти суть існуючої проблеми й запропонувати різноманітні варіанти, які можуть бути використані для їх вирішення. У соціально-педагогічній діяльності виділяють особливий вид консультування – соціальне консультування. За змістом – це є технологія надання соціальної допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою їх соціалізації, відновлення й оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розроблення соціальних норм спілкування. За своєю технологією і формою консультація являє собою взаємодію між двома або декількома людьми, під час якої консультант передає спеціальні знання і відповідну інформацію клієнту [3].

Серед професійно значущих особистісних характеристик консультанта є вміння вислухати, підтримати зворотний зв'язок. У коучингу слухання дає змогу глибше зануритись у зміст бесіди, повніше зрозуміти сказане, а також «почути» те, що не виявляється прямим змістом слів.

На практичних заняттях студенти в ігрових ситуаціях виконують ролі «консультанта» та «клієнта», навчаються прийомам активного слухання (з'ясуванню, уточненню, перефразуванню, резюмуванню), вчать техніці формулювання питань, аналізують власні помилки та інше. Така діяльність допомагає студентам створювати ситуації консультування, самостійно шукати відповіді на актуальні запитання, закріплювати технологію побудови та проведення соціально-педагогічного консультування. Наприклад, студенти напряму підготовки «соціальна педагогіка» у діловій грі «Знайомство» відпрацьовують технологію початку консультативної взаємодії; у «четвірках» (клієнт і троє консультантів) проводять рольову гру

«Перша зустріч із клієнтом»; вчать завершувати консультативний діалог.

**Висновки.** Отже, коучинг є інтерактивною технологією, яка одночасно допомагає постійно вдосконалювати професіоналізм педагогічного працівника, сприяє ефективній партнерській взаємодії суб'єктів навчального процесу, дає змогу студентам використати і розкрити власний потенціал. Перспективами подальшого дослідження є впровадження коучингу в освітній процес, підвищення рівня педагогічної майстерності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борова Т.А. Концепція освітнього коучингу. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту. 2011. № 12. С. 12–16.
2. Дмитриева Е.Н., Тренькаева Н.А. Возможности использования методов и приемов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов. Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология. 2008. № 3(4). С. 144–147.
3. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посібник для ВНЗ. Київ: Видавничий дім «Слово», 2008. 240 с.
4. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков. Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 46–49.
5. Капица С.И. Коучинг как новая эффективная социальная технология формирования трудовой мотивации и корпоративного поведения сотрудников современных организаций. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/text/kapitsa\\_101\\_262\\_269.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/text/kapitsa_101_262_269.pdf) (дата звернення: 14.02.2018).
6. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра педагогічних наук. Умань, 2011 URL: [http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/393/1/zastosyvania\\_interakt.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/393/1/zastosyvania_interakt.pdf) (дата звернення: 23.09.2018).
7. Костяева Н.А. Коучинг как инновационная технология повышения профессионального мастерства педагогов. URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_14\\_45\\_12682.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_45_12682.pdf) (дата звернення: 14.02.2018).
8. Нежинська О.О., Тименко В.М. Основы коучингу: навч. посібник. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
9. Поберезська Г.Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. Технологія і техніка друкарства. 2017. № 4. С. 99–107.
10. Романова С.М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: «Педагогіка. Психологія». 2010. Вип. 3. С. 83–86.
11. Рудницьких О.В. Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. URL: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnitstvo14-15/10156.pdf> (дата звернення: 14.02.2018).
12. Сидоренко В.В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. Наукова скарбниця освіти Донеччини. Донецьк, 2014. № 3 (14). С. 13–19.
13. Сидоренко В.В. Положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти». Донецьк: «Витоки», 2014. 63 с.

## РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ  
НА ЗАСАДАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУMANAGEMENT OF GENERAL EDUCATION INSTITUTION  
ON THE BASIS OF SYSTEM APPROACH

*Здійснено аналіз наукових підходів до управління закладом освіти у сучасних умовах. Виділено основні структурні та функціональні складники процесу управління. Запропоновано бачення закладу загальної середньої освіти як динамічної системи, а управління ним – як цілеспрямованого процесу. Визначено специфіку вимог до управлінських якостей менеджера освіти в умовах системного підходу до управління закладом освіти.*

**Ключові слова:** заклад освіти, менеджмент, управління, системний підхід, функції, структура, мотивація, управлінські якості.

*требований к управленческим качествам менеджера образования в условиях системного подхода к управлению образовательным учреждением.*

**Ключевые слова:** образовательное учреждение, менеджмент, управление, системный подход, функции, структура, мотивация, управленческие качества.

*The analysis of scientific approaches to the management of the educational institution in the modern conditions is carried out. The main structural and functional components of the management process are highlighted. The vision of the institution of general secondary education as a dynamic system is proposed, and management of it as a purposeful process. The specifics of the requirements for the managerial qualities of the educational manager in the conditions of the system approach to the management of the educational institution are determined.*

**Key words:** educational institution, management, administration, system approach, functions, structure, motivation, managerial qualities.

УДК 373.1; 373.07

**Долженков О.О.,**

докт. політ. наук, доцент,  
завідувач кафедри освітнього  
менеджменту та публічного управління  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

*Осуществлён анализ научных подходов к управлению образовательным учреждением в современных условиях. Выделены основные структурные и функциональные составляющие процесса управления. Предложено видение учреждения всеобщего среднего образования как динамической системы, а управления им – как целенаправленного процесса. Определена специфика*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

У діяльності закладу освіти чільне місце посідає управління як особливий вид діяльності. У науці продовжується активний пошук управлінських технологій і методологічних підходів до управління, що зумовлено насамперед складністю об'єкта управління – закладу освіти. Процеси глобальних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку всього українського суспільства й освіти зокрема, вимагають нових підходів у діяльності закладу освіти та його управління.

Реалії сьогодення показують, наскільки сучасному керівнику необхідні знання з теорії та практики управління. Це потребує нової професійної компетентності. Відповідно до нових соціальних завдань зростають вимоги до змісту і характеру управлінської діяльності керівників шкіл, якості та системності навчально-виховного процесу. Керівник повинен володіти такими діловими й особистісними якостями, які допоможуть йому успішно вирішувати проблеми будь-якої складності і в будь-якому підрозділі школи. У сучасному суспільстві однією з важливих якостей директора школи, умов його успішності як менеджера-професіонала освіти є готовність до удосконалення діяльності закладу освіти, яка стимулює особистісний розвиток, визначає професійну спрямованість, напрямки професійної освіти, професійне само-

визначення керівника закладу загальної середньої освіти. У своїй діяльності загальноосвітній навчальний заклад керується основними директивними, нормативно-правовими документами.

Тому діяльність закладу освіти є складною системою з багатьма внутрішніми взаємозв'язками. Нагальне завдання полягає в систематизації функцій управління навчальним закладом, що прислужиться до удосконалення діяльності закладу освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання належної організації діяльності закладів освіти розглядаються в працях Є. Хрикова, Г. Єльнікової, В. Лазарева, І. Мороз, В. Сладкевич, А. Чернявського, С. Хаджирадевої, Н. Черненко, М. Торган, З. Дідух, М. Мексона, М. Альберта, Ф. Хедуорі.

У роботах В. Федорова, Г. Коджиспарової, А. Коджиспарова, Й. Завадського аналізуються основні функції управління; у роботах М. Мексона, М. Альберта, Ф. Хедуорі, Р. Дафта, М. Бурлаки, Е. Гроува багато уваги приділяється плануванню як одній із функцій управління; у працях вітчизняних дослідників М. Бесєдіної, В. Нагаєва, С. Хаджирадевої, Н. Черненко, М. Торган організаційна функція розглядається як головний елемент системи управління; у роботах Г. Осовської, І. Адізеся, Й. Завадського, Р. Дафт, І. Цимбалюк мотива-

ція трактується як процес спонукання до активної діяльності; М. Касьяненко, М. Гринюк, Л. Цимбал, Н. Дикань, І. Борисенко обґрунтовують фундаментальний елемент управління – контроль.

У працях С.В. Шекшні, В.Н. Слинькова, О.В. Крушельницької і Д.П. Мельничук проаналізовано сутність методів управління. Такі науковці, як А.Я. Кібанов, О.П. Єгоршин, А.С. Большаков, В.І. Михайлов, виділяють три основні групи методів: економічні; організаційно-розпорядчі та соціальні. Вони зазначають, що управлінський вплив пов'язаний із мотивацією, тобто з використанням факторів, які визначають поведінку людини в колективі. Звідси випливає вимога до методів управління: вони повинні мати мотиваційну характеристику, що визначає напрям їх дії.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Для поглибленого проникнення в проблемні питання управління закладом загальної середньої освіти необхідний аналіз і синтез управлінської, педагогічної, психологічної літератури, нормативно-правової бази й інструктивно-методичних джерел, що розкривають діяльність закладу освіти. Продуктивним є також розгляд закладу освіти як системи зі своїми внутрішніми підсистемами, структурою й елементами, тобто системний підхід.

**Мета статті** – системно обґрунтувати управлінську діяльність закладу загальної середньої освіти, виділити особливості управлінської діяльності на сучасному етапі розвитку закладу загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Структура управління закладом освіти є складною. Складність зумовлюється об'єктивними чинниками – розміром, об'єктом, диференційованими напрямками роботи тощо. Системний підхід передбачає розгляд закладу освіти як системи, що складається з низки структурних, функціональних елементів і зв'язків між ними, у комплексі спрямованих на досягнення єдиних цілей. Оскільки заклад освіти, з наявним у ньому самоуправлінням, є високоорганізованою складною системою, то управління вмонтоване в нього як підсистема, що забезпечує функціональну єдність усіх елементів і цілеспрямований рух системи. Кінцевою метою управління системою є оптимізація її функціонування, що відображається у досягненні вищого ефекту із мінімізацією витрат і зусиль. У межах системного підходу для оптимізації управління використовуються різні технології – ієрархічна побудова, алгоритмізація тощо.

Так, в організаційній структурі загальноосвітнього навчального закладу виділяються рівні: директор, заступники директора, керівники методичних об'єднань, психологи, соціальні педагоги, організатори виховної роботи. Деякі вчені виділяють рівень, до якого відносять органи класного

і шкільного самоврядування, щоб підкреслити суб'єкт-суб'єктні зв'язки. Але керівники методичних об'єднань працюють здебільшого на громадських засадах, а функції психологів, соціальних педагогів, організаторів виховної роботи є тільки частково управлінськими. Тому фактично управлінська функція виконується директором і його заступниками з делегуванням повноважень іншим членам колективу [1, с. 43].

У цьому контексті Є.М. Хриков зазначає, що структурі управління загальноосвітньою школою характерна наявність значної кількості колегіальних органів: педагогічної ради, ради школи, науково-методичної ради, піклувальної ради, ради старшокласників, ради клубів, музеїв. Кожен із цих органів виконує певні управлінські функції. Важливим завданням керівника школи є сприяння чіткому визначенню та реалізації цих функцій.

Слід зазначити, що ще однією ланкою керуючої підсистеми школи є колегіальний орган – атестаційна комісія, яка має досить вузьку спеціалізацію, вирішує питання атестації педагогічних кадрів, є регламентованою відповідними документами та спрямованою на саморозвиток і самовдосконалення педагогів. Залучення колегіальних органів до вирішення управлінських завдань – це крок до самоврядування та самоорганізації, що є характерним для системи. Однією з ланок управління є робота з кадрами. Ця робота є ключовою. Її головною складовою частиною є розвиток людських ресурсів, підвищення ефективності роботи на основі комплексного, безперервного, різнобічного розвитку особистості. В останні роки штатний розпис шкіл поповнюється психологами, соціальними педагогами, заступниками з науково-методичної роботи, що свідчить про перехід освітніх закладів на якісно новий рівень.

Системне управління закладом освіти полягає у підході до організації як до єдиного цілого. Управляти потрібно одночасно всією структурою. Делегування керівником своїх повноважень; участь підлеглих в ухваленні рішень, коли кожен відчуває, що має пряме відношення до управління закладом освіти; також важливою складовою частиною роботи системи є інформованість підлеглих. Нині в умовах реформування освіти для керівника закладу освіти важливо зуміти спланувати, системно вибудувати управлінську діяльність. Для цього керівник закладу освіти повинен аналізувати зовнішнє середовище, у якому функціонує керована система – знати, чого хочуть учні, вчителі, батьки й, зрештою, суспільство.

Системний підхід до управління включає розуміння мотивації персоналу. Тільки знаючи, що рухає людиною, спонукає її до діяльності, які мотиви лежать в основі її дій, можна спробувати розробити ефективну систему форм і методів управління людиною.



Мотивація – це процес спонукання кожного співробітника і всіх членів колективу до активної діяльності для задоволення своїх потреб і для досягнення цілей організації. Мотиви можуть класифікуватися за різними ознаками. Так, залежно від стимулюючої сфери вони можуть бути поділені на мотиви матеріального і морального порядку. Найвідоміша теорія мотивації була розроблена А. Маслоу – це теорія ієрархії потреб. Ця теорія припускає, що в основі мотивації людини лежить комплекс проблем, причому проблеми конкретного індивіда розташовуються в ієрархічному порядку. А. Маслоу виділив п'ять основних типів мотивуючих потреб (у порядку зростання):

– фізіологічні потреби – базові потреби людини, тобто потреба в їжі, воді і коханні. В організаційному середовищі до них належать потреби в належному опаленні, чистому повітрі і гарантіях оплати праці;

– потреби в безпеці – потреби в безпечному фізичному й емоційному оточенні, відсутності безпосередніх загроз. У контексті організації маються на увазі потреби в безпечних умовах праці, додаткових пільгах і в гарантіях збереження робочого місця;

– потреби належності – відображають бажання людини бути прийнятим серед своїх однолітків, мати друзів, загалом бути членом суспільної групи. В організаціях потреби належності визначають бажання встановлювати гарні взаємини з колегами по роботі, брати участь у робочих групах і підтримувати гарні відносини з начальством;

– потреби в самоповазі – пов'язані з бажанням мати позитивну думку про самого себе і користуватися увагою, повагою і визнанням з боку інших людей. У рамках організацій ці потреби є мотивацією для визнання, взяття на себе додаткових обов'язків, підвищення свого статусу й одержання кредиту довіри для роботи на користь організації;

– потреби в самовираженні – це прагнення людини до самореалізації. Досягти самовираження – це цілком розкрити свій потенціал, підвищити рівень компетентності і взагалі стати краще. В організаціях ці потреби можуть бути задоволені шляхом надання співробітникам можливостей особистого зростання, прояву творчих здібностей, просування по службі. Відповідно до теорії А. Маслоу спочатку повинні бути задоволені потреби нижчих рівнів і тільки після цього активізуються вищі прагнення. Проте задоволення будь-якої з потреб не призводить до автоматичної дії потреб наступного рівня як фактора мотивації діяльності [2, с. 35–36].

Керівник повинен, відповідно до цілей організації, спрямовувати систему у напрямку досягнення поставлених завдань. Тому він має створювати мотивацію для своїх підлеглих. Мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності

для досягнення цілей. Мотивація полягає в тому, щоб працівники виконували свою роботу відповідно до делегованих їм обов'язків і поставлених планів. З погляду школи наукового управління вважалось, що чим більше докладатиметься зусиль до виконання певних завдань, тим більше виплачуватиметься грошей працівникам. Під мотивацією слід також розуміти внутрішнє спонукання до виконання обов'язків працівниками. Мотивація передбачає формування ідеалів людини, реалізацію колективних потреб, підвищення рівня задоволення виконанням роботи, оцінку виконаної праці, впровадження різноманітних способів стимулювання до виконання обов'язків на найвищому професійному рівні.

Наявність у працівників належної професійної підготовки, навичок, досвіду не гарантує високої ефективності праці, високої ефективності діяльності організації. «Локомотивом» їхньої активної трудової діяльності сучасна психологія управління визначає саме мотивацію. Відомий американський фахівець у галузі менеджменту Р. Дафт зазначає: «Мотивація працівників впливає на їхню продуктивність, і частина роботи менеджера якраз і полягає в тому, щоб спрямувати мотивацію на досягнення цілей організації» [3, с. 125]. Перед менеджерами стоїть завдання переконати інших людей працювати краще, створити у людей внутрішні спонукання до активної трудової діяльності, підтримувати зацікавленість у праці, формувати потребу в активній діяльності, створювати ситуацію переживання задоволення від отриманих результатів, переконати людей здійснити необхідні зусилля і взяти на себе зобов'язання щодо участі в процесі праці – що є основою ефективної діяльності організації. Тому мотивація – це найважливіший фактор підвищення ефективності діяльності закладу освіти, адже процес діяльності організації можна добре спланувати й організувати, але якщо працівники цієї організації не відповідально ставляться до своїх обов'язків і не зацікавлені особисто у розв'язанні проблем і задач, що постали перед організацією, то результати контролю і підбиття підсумків не будуть втішними. Розуміння змісту мотивації – головний показник професійної майстерності доброго керівника організації. Отже, щоб ефективно мотивувати працівників, менеджеру необхідно прописати і пояснити кожному цілі роботи закладу освіти, обґрунтувати корисність дій, запровадити в корпоративні відносини деякі загальні цінності, культурну атрибутику, традиції.

Системність процесу управління полягає також у тому, що він характеризується безперервністю, послідовністю та циклічністю, завершується аналізом результатів виконання прийнятих рішень, оцінкою ступеня досягнення поставлених цілей. З цією метою проводиться облік роботи, здій-

снюється контроль за управлінською діяльністю, що є однією з гарантій прийняття правильного рішення, а також своєчасного та доброякісного його виконання. Контроль – функція, що оцінює виконану роботу та визначає шляхи підвищення її ефективності. Включає спостереження за діяльністю, зіставлення її результатів із чинними нормативно-правовими актами, а також вжиття заходів, спрямованих на усунення недоліків і порушень. Контроль є завершальним етапом. Він є функцією управління, яка встановлює відповідність реального ходу навчально-виховного процесу загальнодержавним вимогам і планам роботи школи.

Контроль – фундаментальний елемент системи управління. Ні планування, ні створення організаційних структур, ні мотивацію не можна розглядати повністю окремо від контролю. Справді, майже всі ці процеси є невід’ємними частинами загальної системи контролю в певній організації. Види контролю (попередній, поточний, заключний) мають одну й ту саму мету: сприяти тому, щоб фактично одержані результати були подібними до таких, що вимагаються. Задачі контролю: розроблення стандартів (показників) контролю; виявлення фактичного стану системи; виявлення причин відхилення системи від нормальної траєкторії і розроблення відповідних заходів щодо подолання деструктивності.

Основною метою контролю є блокування відхилень діяльності суб’єкта управління від заданої програми, а в разі виявлення аномалій – приведення керованої системи у певний стан за допомогою всіх важелів, які можуть бути задіяні у відповідній системі управління.

Виділяють контроль поточний, періодичний і разовий. Поточний контроль здійснюється щоденно як систематичний моніторинг за рухом матеріальних цінностей, незавершеного виробництва і продукції. Періодичний контроль здійснюється у формі усталеної регулярної звітності підрозділів підприємства. Звіти про основні показники роботи підрозділів з належними поясненнями (аналізом) подаються зазвичай за ті періоди, на які встановлюються планові завдання. Разовий контроль не має усталеного змісту і попередньо встановленої регулярності. Його мета та діапазон контрольованих показників визначаються в кожному окремому випадку керівництвом підприємства чи іншим компетентним органом. Разовий контроль має здебільшого такі форми, як інвентаризація матеріальних і фінансових активів, ревізія діяльності й аудиторська перевірка.

Для реалізації системи управління керівник закладу освіти має засвоїти теоретико-методологічні основи системного управління освітньою організацією, виконувати свої функції згідно з управлінським циклом. Позитивним є те, що директори, їх заступники мають можливість час-

тіше зустрічатися, обмінюватися досвідом, напрацюваннями. На нашу думку, у системі управління було б цікаво й ефективно запровадити ротацію керівних, а згодом, можливо, і педагогічних кадрів. Ротація допоможе молодим керівникам одержати безцінний досвід, а керівники з досвідом зможуть попрактикувати свої вміння в інших колективах (системах) [4, с. 219].

В управлінні контроль є з’єднувальними елементом між управлінськими циклами. Процес управління складається з таких функціонально-логічних стадій: управлінського рішення; контролю і перевірки виконання; оцінки результатів. Контроль є необхідною самостійною функцією управління.

Крім зазначених вище управлінських функцій (планування, організації, мотивації та контролю), як провідну можна виділити функцію прийняття та реалізації управлінських рішень.

Прийняття управлінських рішень є формою організуючої діяльності керівника закладу освіти, пов’язаною з вибором мети дії, а також шляхів, способів і засобів її досягнення. Для того, щоб управлінське рішення було ефективним, воно повинне відповідати низці вимог і бути науково обґрунтованим, законним, актуальним, реальним, компетентним, конкретним і своєчасним. Управлінське рішення як специфічний вид діяльності людини є послідовністю певних етапів: етапу підготовки, прийняття рішення й етапу його реалізації. Підготовка та прийняття управлінського рішення передбачає: висунення управлінських гіпотез; оперування інформацією; збирання, обробку, аналіз, оцінку управлінських гіпотез; розробку варіантів рішення; оцінку варіантів рішень, вибір оптимального варіанта; оформлення вибраного варіанта у вигляді проекту рішення; обговорення проекту рішення; погодження проекту рішення із зацікавленими особами; прийняття рішення (надання йому юридичної сили); доведення рішення до організаторів виконання та виконавців. Стадія прийняття рішення в більшості випадків означає підписання або затвердження його керівником (суб’єктом управління), тобто йому надається юридична сила. Тому від суб’єкта управління, який має право прийняти таке рішення, попри узгодження інших зацікавлених суб’єктів, вимагається самостійне ретельне вивчення й аналіз проблеми. За комплексом підготовки та прийняття управлінського рішення йде організація його виконання. Це основний робочий етап управлінської діяльності. Саме на цьому етапі здійснюються управлінські операції, що повинні завершитися досягненням поставлених цілей. Організація виконання управлінського рішення включає такі стадії: з’ясування управлінського рішення; створення необхідних організаційних передумов; деталізацію управлінського рішення; добір і розстановку виконавців;

доведення рішення до безпосередніх виконавців; забезпечення діяльності виконавців (правове, організаційне, кадрове, психологічне, матеріальне, технічне, фінансове); організацію взаємодії між виконавцями та координацію їх зусиль; контроль за діяльністю виконавців та облік результатів роботи; коригування управлінського рішення; підведення підсумків виконання рішення. Теорія управління вважає управлінську роботу центральною ланкою у практичній діяльності. Яким би чудовим не було управлінське рішення, воно неминуче залишиться лише в намірах, якщо не доповнювати його цілеспрямованою діяльністю, направленою на досягнення мети. У загальному вигляді система управлінських рішень складається з планів і відомчих актів (нормативних – наказу, розпорядження, положення, інструкції, директиви, інструктивного листа; ненормативних – вказівки, посадової інструкції, протоколу (рішення) оперативної наради, резолюції тощо).

Як показує практика діяльності закладів освіти, не всі рішення однаково успішно виконуються. Рішення повинно базуватися на матеріалах ретельного аналізу оперативної обстановки, передбачати, враховувати і прогнозувати перебіг подій, наслідки та результати. Рішення буде результативним, якщо процес його підготовки, прийняття та виконання забезпечується необхідним обсягом інформації. Воно повинне відповідати нормам діючого законодавства та відомчим нормативним актам. Суб'єкт управління, що приймає управлінське рішення, повинен бути наділений певним обсягом повноважень. Управлінське рішення повинне прийматися органом, що має таке право. Ефективним є управлінське рішення, що залишає простір для виявлення ініціативи. Управлінське рішення повинно бути реальним, посильним, збалансованим і прийнятним для вирішення найбільш важливих проблем в оптимальні для цього терміни. Управлінське рішення має бути логічним продовженням прийнятих раніше стратегічних рішень. Крім того, підлеглі повинні знати, якими мотивами керувався керівник, приймаючи управлінське рішення, і які цілі будуть досягнуті внаслідок його виконання. Дотримання вимог щодо технології прийняття та реалізації управлінських рішень є важливим фактором їх результативності й ефективності.

Розглянемо практичну реалізацію функцій управління, що здійснюється за допомогою методів управління. Привести в дію організовану систему, щоб одержати потрібний результат, можна лише через вплив на неї керуючого органу чи особи. Необхідні певні інструменти погодженого впливу, які й забезпечують досягнення поставлених цілей. Такі інструменти є методами управління.

Метод управління – це сукупність способів впливу управляючої підсистеми на ту, що управ-

ляється. Крім того, це засоби управлінського впливу на персонал закладу освіти з метою досягнення цілей управління. До того ж, під методами управління розуміють особливі специфічні прийоми, способи взаємин і взаємодій керівника з виконавцями, що ведуть до удосконалення всієї системи.

Значення методів управління визначає їхню спрямованість на досягнення цілей у найбільш стислі строки за умов раціонального використання всіх видів ресурсів. За змістом методи управління ідентифікуються з основними функціями управління: плануванням, організуванням, мотивуванням, контролюванням. Методи управління – це способи впливу на колективи й окремих працівників із метою здійснення координації їхньої діяльності в процесі функціонування організації.

Зазначимо, що від того, який заклад освіти ми розглядаємо, структура управління ним відрізнятиметься. Проте є загальні основи, які, на нашу думку, слід урахувати в управлінні закладами загальної середньої освіти.

Оскільки, як уже згадувалося, діяльність закладу освіти є складною системою з багатьма внутрішніми взаємозв'язками, її ефективність багато в чому залежить від правильного розподілу обов'язків в адміністрації школи, до якої належать директор, заступники з навчальної, виховної, наукової та господарської роботи. Повинен бути певний розподіл праці, тобто функцій управління закладом освіти, серед яких визначаються планування, організацію, мотивацію та контроль. Вони забезпечують піднесення рівня навчально-виховного процесу та хід безперервного розвитку діяльності закладу освіти.

Таким чином, з функціями управління пов'язані усі методи управління, оскільки основним завданням цих функцій є формування методів управління. Процес формування здійснюється через конкретні функції, які реалізуються з допомогою загальних.

Тому, незважаючи на специфічні особливості методів управління, в них обов'язково виконуються такі управлінські функції, як планування, організація, мотивація, контроль.

Виділимо три основні групи методів управління:

1. Організаційно-розпорядчі методи, які є способом здійснення управлінського впливу на персонал, що базується на владі, дисципліні та стягненнях. Ці методи управління персоналом використовують усвідомлену необхідність дисципліни роботи, почуття обов'язку, прагнення людини працювати у певній організації, культуру трудової діяльності й інші мотиви. До адміністративних методів належать наказ, розпорядження, вказівки й інструкції, дисциплінарна відповідальність, яка містить догану та звільнення, матеріальна та кримінальна відповідальність.

2. Економічні методи управління є способом впливу на персонал на основі використання економічних законів і категорій. До економічних методів менеджменту належать основна і додаткова заробітна плата, винагорода за кінцевий результат, премія за основні результати праці, матеріальна допомога, матеріальні пільги і привілеї, цінні папери.

3. Соціально-психологічні методи – методи управління персоналом, засновані на використанні соціального механізму управління. Соціально-психологічні методи використовують неформальні фактори, інтереси особистості чи групи людей.

Методи управління є результатом реалізації функцій управління, тобто апарат управління будь-якої організації у процесі своєї діяльності повинен створити всі необхідні способи впливу на керовану систему. Власне, завдання керівників закладу освіти полягає в тому, щоб сформувані необхідні методи управління, здатні забезпечити діяльність, досягнення місії та цілей закладу освіти.

**Висновки.** На закінчення зазначимо, що від системності управління закладом освіти залежить, наскільки повно використовуються умови, в яких працює заклад. Якщо управління не в повному обсязі або несистемно виконує свої функції, то у закладі освіти може скластися ситуація, коли сучасні досягнення психолого-педагогічної науки не використовуються у навчально-виховному процесі; навчальні програми не виконуються й учні не одержують можливого в цих умовах рівня освіти; матеріальна база закладу швидко руйнується; відсутність об'єктивної оцінки результатів праці

вчителів не стимулює активності педагогів у саморозвитку, у підвищенні своєї кваліфікації; не всі продукти, призначені для харчування, доходять до дітей та ін. Отже, управління ефективне, якщо воно здійснюється на засадах системного підходу, забезпечуючи в цьому разі максимально можливий рівень реалізації умов, які забезпечуються державою й органами місцевого самоврядування для функціонування закладу загальної середньої освіти.

Керівник закладу освіти в межах цього підходу повинен уміти виділяти системи в управлінській дійсності, прогнозувати системні якості, вибудувати ієрархію в структурі управління, визначати, які саме взаємодії між елементами породжують інтегративні властивості системи.

Використання системного підходу для управління закладом загальної середньої освіти дозволяє чітко визначити компоненти та підсистеми у його структурі, визначити їх взаємодію та налагодити взаємозв'язок, скеровувати систему у визначеному напрямку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Поташник М.М. Управление современной школой. М.: Новая школа, 1997. 137 с.
2. Адизес И. Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. 199 с.
3. Дафт Р.Л. Менеджмент / пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 832 с.
4. Павлютенков Є.М. Основи управління школою. Х.: Вид. група «Основа», 2006. 176 с.

## НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА – ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ Й УПРАВЛІННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

### NEW UKRAINIAN SCHOOL – FORMING COMPETENTIAL APPROACH AND HEALTHCARE MANAGEMENT IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTE

*У статті розглядається важливість виховання компетентнісного підходу до питань сприяння здоров'ю. Описаний комплекс системних заходів, що забезпечують здоров'язбережувальне освітнє середовище всім суб'єктам освітнього процесу. Для цього необхідно об'єднати зусилля вчителів, батьків, медичних працівників із метою організації самого процесу навчання і виховання, а також умов для збереження і зміцнення здоров'я учнів. Формування цінності здоров'я та здорового способу життя потребує підвищення професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителів. Управління процесом вимагає інформованості про процес освіти в школі, створення профілактичного мислення в учасників навчально-виховного процесу.*

**Ключові слова:** здоров'я, компетентнісний підхід, здоров'язбережувальне освітнє середовище, управління, профілактичне мислення.

*а також умов для збереження і укріплення здоров'я учасників. Формування цінності здоров'я і здорового образу життя потребує підвищення професійної компетентності і педагогічного майстерства учителів. Управління процесом потребує інформованості о процесі освіти в школі, створення профілактичного мислення у учасників навчально-виховного процесу.*

**Ключевые слова:** здоровье, компетентность, здоровая образовательная среда, управление, профилактическое мышление.

*The article considers the importance of developing a competent approach to health promotion. A stipulated set of system measures that provide a health-saving educational environment for all subjects of the educational process. For this purpose, it is necessary to unite the joint efforts of teachers, parents, medical workers in order to organize the process of education and education, as well as conditions for the preservation and strengthening of students' health. Formation of the value of health and healthy life styles needs to increase the professional competence and pedagogical skills of teachers. Managing the process requires awareness of the educational process in the institution, the creation of preventive thinking among participants in the educational process.*

**Key words:** health, competence approach, health-saving educational environment, management, preventive thinking.

УДК 371.72:613.95

**Крижановська Т.В.,**

докт. мед. наук, професор,  
професор кафедри загальної,  
спеціальної педагогіки,  
реабілітації та інклюзивної освіти  
КВНЗ «Дніпровська академія  
неперервної освіти»

*В статье рассматривается важность воспитания компетентностного подхода к вопросам сохранения здоровья. Описано комплекс системных мероприятий, обеспечивающих здоровьесберегающую образовательную среду всем субъектам образовательного процесса. Для этого необходимо объединить усилия учителей, родителей, медицинских работников с целью организации самого процесса обучения и воспитания,*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із пріоритетних завдань нового етапу реформи системи освіти стає збереження і зміцнення здоров'я учнів, формування у них цінності здоров'я, здорового способу життя (далі – ЗСЖ), вибору освітніх технологій, що усувають перевантаження і зберігають здоров'я школярів. У ході модернізації сучасної освіти в реалізації програми «Нова українська школа» визначена важливість роботи зі збереження і зміцнення здоров'я школярів. Своєчасна диспансеризація, реалізація профілактичних програм, організація позаурочних спортивних заходів, обговорення з дітьми питань здорового способу життя значною мірою впливають на поліпшення здоров'я школярів

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Це питання вкрай актуальне. Медико-демографічну ситуацію, яка склалася останнім часом в Україні, можна назвати критичною. Негативні соціальні тенденції, низька культура населення, в т. ч. у ставленні до здоров'я, – важливі індикатори здоров'я населення, за якими Україна займає 25 місце серед країн Європейського регіону. Показник здоров'я жителів України становить

26,1%, а в розвинених країнах – понад 70%. Стан здоров'я населення створює загрозу національній безпеці держави. До школи надходять приблизно 70% здорових дітей, а серед випускників такими виявляються тільки 10%. Проведені дослідження серед підлітків наочно показують, що 68% учнів не замислюються про наслідки навчального навантаження і їх негативного впливу на здоров'я. Близько 32% школярів відзначили розуміння необхідності вести ЗСЖ. 23% респондентів обізнані, як грамотно дотримуватися ЗСЖ. Вони виділяють елементи, складові поняття ЗСЖ, обґрунтовують доцільність організації свого режиму дня, оптимальність фізичних навантажень у поєднанні з відпочинком, необхідність здійснювати зміну видів діяльності, значущість повноцінного сну для здорового функціонування організму. 55% учнів серйозно не замислюються про необхідність стежити за здоров'ям із дитячого віку. Допускають розумові перевантаження протягом дня, вважають за краще більшу частину часу проводити за комп'ютером, за навчальними заняттями. Для школярів пріоритетними є успішне навчання, участь у творчих дослідницьких проектах, інтелектуальних олімпіадах,

відповідність педагогічним вимогам, а не ведення ЗСЖ у строгому його розумінні. Багато підлітків виявляють поверхове знання поняття «здоров'я». 39% учнів цей термін інтерпретують дуже спрощено як відсутність будь-яких захворювань або шкідливих звичок. 33% не змогли чітко визначити це поняття. 28% учнів чітко формулюють поняття «здоров'я» і визначають його компоненти [1].

**Мета статті** – обґрунтування необхідності здійснення цілеспрямованої роботи з розробки та впровадження педагогічних умов, спрямованих на формування позитивної мотивації здоров'я в школі, управління процесом здоров'язбереження в освітньому закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи здоров'я як триєдність духовно-морального, психічного і фізичного начал, можна уявити характеристики затребуваної сьогодні соціумом особистості і запропонувати як мету освітнього процесу образ такої особистості. Це образ особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, цілеспрямованої, такої, що володіє ключовими компетенціями (інформаційною, соціальною, політичною, комунікативною, а також толерантною), активної, яка має цивільну відповідальність, і готової до професійної та соціальної творчості. Однак реалізація здоров'язбережувальних і здоров'яформуючих технологій у сучасному освітньому просторі школи зіштовхується з низкою суперечностей, а саме: між ускладненням соціального середовища, у якому працює школа, і низьким рівнем компетентності педагогів у створенні здоров'язбережувального простору освітньої організації у взаємодії з мікросоціумом щодо формування навичок ЗСЖ суб'єктів освітнього процесу; між діяльністю школи в умовах соціально-економічної кризи і недостатньою технологічною оснащеністю вчителів у формуванні толерантних взаємин між учнями, вчителями й учнями, вчителями і батьками; між зростаючими вимогами до якості та результативності освіти і недостатньою компетентністю педагогів у реалізації вимог, у т. ч. в роботі з різними групами учнів (обдарованими, дітьми групи ризику, дітьми з ОМЗ); високими навчальними навантаженнями і відсутністю способів соціально-психологічної адаптації школярів до сучасних умов освітнього процесу. Необхідність вирішення названих протиріч, ступінь розробленості піднятих питань і актуальність теми зумовлюють пошуки психолого-педагогічних умов формування здоров'язбережувального простору освітньої організації у взаємодії школи та мікросоціуму зі збереження і розвитку здоров'я всіх суб'єктів освітнього простору та підвищення якості освітніх результатів оволодіння ними навичками ЗСЖ [2–9].

Формування і розвиток здоров'язбережувальних компетенцій у суб'єктів освітнього процесу, виховання у школярів основ ЗСЖ, культури здоров'я,

забезпечення якості освітнього середовища для збереження і розвитку їхнього здоров'я – провідні завдання, які стоять перед сучасною системою освіти, пріоритетні напрями її діяльності. Здоров'язбереження як один з основних напрямів у роботі школи дасть хороші результати тільки за умови врахування всіх чинників і умов управління якістю освітнього процесу в цілому.

Компетентнісний підхід у охороні здоров'я дітей і підлітків, які відвідують загальноосвітні навчальні заклади, ставить за мету збереження, зміцнення та покращення їх здоров'я і здійснюється на підставі тісної взаємоузгодженої інтегративної діяльності різних структур суспільства, органів державної влади, відповідних відомств і їх закладів, адміністрації навчального закладу, педагогів, медичних працівників, учнів і їх батьків, реалізується через певні компетенції і відповідну компетентність усіх учасників цього багатомірного процесу.

Компетенції адміністрації школи щодо укріплення, зміцнення та покращення стану здоров'я дітей у період навчання у загальноосвітньому навчальному закладі: 1) організація діяльності загальноосвітнього закладу на підставі санітарно-гігієнічних норм і правил; 2) міжвідомча взаємодія з іншими організаціями щодо формування здоров'язбережувального простору у школі; 3) матеріально-технічне забезпечення безпечного і комфортного середовища для учнів; 4) підвищення ролі педагогів у формуванні культури здоров'я дітей і підлітків; 5. взаємодія з батьками учнів щодо формування ЗСЖ школярів.

Компетенції педагогів щодо укріплення, зміцнення та покращення стану здоров'я дітей у період навчання у загальноосвітньому навчальному закладі: валеологізація освітнього процесу, тобто впровадження в систему навчально-виховного процесу здоров'язбережувальних технологій; організація особистісно орієнтованого навчання з урахуванням індивідуальних можливостей учня; моніторинг стану здоров'я учнів; вибір оптимальних педагогічних технологій, навчальних програм; навчання методам самодіагностики, самоконтролю та самокорекції; створення комфортного психологічного середовища для учнів і вчителів; організація системи рекреаційних, корекційних і реабілітаційних заходів щодо збереження здоров'я дітей; використання національних етновалеологічних цінностей, традицій у валеологічному навчанні та вихованні учнів, а також у професійній діяльності вчителів; формування ціннісних орієнтацій на збереження здоров'я [3–5].

Процесуальний ланцюг не обмежується лише збереженням і зміцненням здоров'я, бо розпочинається із зародження людини на ембріональній стадії. Саме тому повний ланцюжок процесів, які відбуваються у здоров'ї, нині має такий вигляд: формування, збереження, зміцнення, викорис-

товування (або споживання, відновлення) та його передача через фізичну, психічну, соціальну та духовні складові частини здоров'я. Лише так, за онтологічним підходом, можливе буття людини, яке базується на здоров'ї.

Сьогодні вчені першопричиною нездоров'я дітей, негативних тенденцій у здоров'ї молодого покоління вважають суперечності між потребами дітей і застосованими способами їх навчання і виховання. Зазначене протиріччя, з одного боку, викликає перенапруження і зростання хронічних захворювань учнів, з іншого – зумовлює деформацію їх мотиваційної сфери. Наслідком останнього найчастіше бувають різні форми девіантної поведінки, в т. ч. шкідливі звички, які завдають шкоди здоров'ю [7].

Зі сказаного випливає, що завдання забезпечення здоров'я молодого покоління слід вирішувати освітніми (педагогічними) засобами [3–6]. Здоров'язбережувальна освіта – це якісна характеристика, ще одна (поряд із навчальною, виховною і розвиваючою) функція доцільно організованого педагогічного процесу, орієнтованого на становлення (збереження, підтримку, зміцнення і нарощування) здоров'я його суб'єктів (учнів і вчителів) в умовах їх взаємодії протягом кожного навчального дня. Метою здоров'язбережувальної освіти є формування в учнів і вчителів як суб'єктів педагогічного процесу готовності до збереження свого здоров'я, яка проявляється в потребі, здібності і рішучості людини стати і бути здоровою [3].

У зв'язку з цим у нових державних стандартах початкової та загальної освіти формуванню культури здорового і безпечного способу життя відводиться особлива роль як фактору, що сприяє пізнавальному й емоційному розвитку дитини, досягненню запланованих результатів освоєння програми.

Шкільні фактори ризику, які впливають на стан здоров'я школярів [1–4], відомі, і немає сенсу їх повторювати. Можливо виділити 3 джерела загроз для здоров'я учнів і педагогів: гігієнічні середовищні фактори; організаційно-педагогічні чинники; психолого-педагогічні чинники.

Спираючись на системний і валеологічний підходи до навчання і виховання, можливо розробити проект цілісної системи здоров'ястворюючої діяльності загальноосвітнього закладу, яка виглядатиме як комплекс здоров'язбережувальних технологій у всіх напрямках життєдіяльності школи. Фахівці пропонують кілька підходів до класифікації здоров'язбережувальних технологій. Найбільш пророблена і використовується в освітніх установах класифікація, запропонована Н.К. Смирновим [1]. Серед здоров'язбережувальних технологій, що застосовуються в системі освіти, він виділяє кілька груп, у яких використовується різний підхід до охорони здоров'я, а відповідно, і різні

методи і форми роботи. Це – медико-гігієнічні технології, фізкультурно-оздоровчі технології, екологічні здоров'язбережувальні технології, технологія забезпечення безпеки життєдіяльності, здоров'язбережувальні освітні технології (ЗОТ) [1]. Окремо потрібно зупинитися на ЗОТ, вони поділяються на 3 три підгрупи: *організаційно-педагогічні технології* (ОПТ), що визначають структуру навчального процесу, сприяють запобіганню стану перевтоми, гіподинамії та інших дезадапційних станів; *психолого-педагогічні технології* (ППТ), пов'язані з безпосередньою роботою вчителя на уроці, а також впливом, який він чинить 45 хвилин на своїх учнів. Сюди ж належить і *психолого-педагогічний супровід* всіх елементів освітнього процесу; *навчально-виховні технології* (НВТ), які включають програми з навчання грамотної турботи про своє здоров'я і формування культури здоров'я учнів, мотивацію їх до ведення ЗСЖ, попередження шкідливих звичок, що передбачає також проведення організаційно-виховної роботи зі школярами після уроків, просвіту їх батьків.

Окреме місце займають ще 2 групи технологій, які традиційно реалізуються поза школою, але останнім часом все частіше включаються в позаурочну роботу школи: *соціально адаптуючі й особистісно розвиваючі технології*. Вони забезпечують формування та зміцнення психологічного здоров'я учнів, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості. До них належать різноманітні соціально-психологічні тренінги, програми соціальної і родинної педагогіки, до участі в яких доцільно залучати не тільки школярів, а й їхніх батьків, а також педагогів; лікувально-оздоровчі технології складають самостійні медико-педагогічні галузі знань: лікувальну педагогіку і лікувальну фізкультуру, вплив яких забезпечує відновлення фізичного здоров'я школярів [2; 5–8].

Таким чином, здоров'язбережувальні освітні технології висувають на перший план завдання формування відповідної компетенції у всіх працівників освітніх установ. ЗОТ можна розглядати і як технологічну основу здоров'язбережувальної педагогіки – однієї з найбільш перспективних освітніх систем XXI ст., і як сукупність прийомів, форм і методів організації навчання школярів, без шкоди для їх здоров'я, і як якісну характеристику будь-якої педагогічної технології за критерієм її впливу на здоров'я учнів і педагогів. Цією діяльністю учасники процесу здоров'язбереження повинні оптимально «збагатити», розумно «наситити» освітню систему школи і створити проект здоров'ястворюючої школи.

У системній послідовності залучення школи і кожного вчителя до здоров'язбережувальних технологій виглядає так: 1) усвідомлення проблеми негативного впливу школи на здоров'я учнів і необхідності її негайного вирішення; 2) визнання педа-

гогами школи своєї солідарної відповідальності за неблагополуччя стану здоров'я школярів; 3) оволодіння необхідними здоров'язбережувальними технологіями (набуття компетенцій); 4) реалізація отриманої підготовки на практиці, в тісній взаємодії один з одним, із медиками, із самими учнями та їх батьками [6].

У цілому здоров'язбережувальна діяльність школи виглядатиме так: ЗОТ, диспансеризація (моніторинг здоров'я), бесіди про здоров'я з батьками, бесіди про здоров'я з учнями, дні і тижні здоров'я, вітамінізація, профілактичні щеплення, спортивні шкільні свята, участь у районних спортивних змаганнях, оформлення класних і шкільних «куточків здоров'я».

У статті наведено досвід декількох діючих моделей управління здоров'язбереженням [5–8] у загальноосвітньому закладі.

Під час проектування здоров'язбережувального простору навчального закладу необхідно забезпечити такі педагогічні умови: розробку та затвердження здоров'язбережувальної концепції, формулювання стратегічних цілей і завдань, здійснення діагностики та моніторингу стану здоров'я дітей (особливу увагу слід приділити визначенню чітких критеріїв і показників), залучення їх до основ ЗСЖ, підвищення професійної компетентності педагогічного колективу в контексті здоров'язбережувальної діяльності, змістовну взаємодію всіх суб'єктів педагогічного процесу (адміністрації, вихователів, інструкторів із фізичної культури, психологів, медичних сестер, дітей, батьків), визначення їхніх обов'язків і відповідальності в реалізації програмних цілей [5–7].

Таким чином, першою умовою управління здоров'язбереженням у школі є наявність системи підготовки педагогічних кадрів у роботі зі здоров'язбереженням, навчання і самооздоровлення педагогів [5–8].

Умовами такого ефективного управління є: підвищення професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителів; інформованість про учасників і процес утворення самого освітнього процесу, що є другою суттєвою умовою управління здоров'язбереженням у школі (для отримання об'єктивної інформації необхідне функціонування в школі служб супроводу – психологічного, медичного, які забезпечують ці функції); профілактичне мислення як ідеологія всього освітнього процесу [8].

Для ефективного управління здоров'язбереженням у школі необхідна цілеспрямована діяльність вчителів щодо формування ціннісних орієнтацій стосовно стану здоров'я школяра, його потреб і мотивацій на збереження здоров'я, на заняття фізкультурою, на прагнення самих

педагогів і батьків учнів підтримувати ЗСЖ, об'єктивно будувати навчально-виховний процес, виходячи з можливостей учнів і їх творчої активності як умови позитивної самоорганізації [2–9]. Вирішення проблем здоров'я школярів потребує тісного взаємного контакту медичних працівників із дирекцією і педагогічним колективом закладу освіти, що дає можливість створити умови для проведення оздоровчих заходів для дітей та отримати позитивні результати.

**Висновки.** Таким чином, впровадження здоров'язбережувальних технологій, зацікавленість усіх учасників навчально-виховного процесу в кінцевому результаті, уміла організація управління та створення адаптивного освітнього здоров'язбережувального середовища в освітніх установах, підвищення кваліфікації та навчання педагогів – одні з найважливіших завдань, що стоять перед організаторами освіти в управлінні здоров'язбереженням в освітньому закладі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шеина Л.П., Нурсейтов Д.Ф. Формирование мотивации введения здорового образа жизни у подростков в интеллектуальных школах. Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12-3. С. 642–646.
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ. 2005. 320 с.
3. Карасева Т. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий. Начальная школа. 2005. № 11. С. 75–78.
4. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі. Здоров'я та фізична культура. 2006. № 8. С. 1–6.
5. Подгорная О.Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук. Тирасполь, 2005. 211 с.
6. Таманаева М.Н. Управление процессом формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательной организации. Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2015. С. 120–123.
7. Доржиева Р.Д. Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе. URL: <https://nsportal.ru/shkola/administirovanie-shkoly/library/2011/01/13/upravlenie-razvitiem-zdorovesberegayushchey-sredy>.
8. Полупанова Л.И. Здоровьесбережение в школе. URL: <http://cinref.ru/razdel/03800pedagog/17/215035.htm>.
9. Тутатчиков А.Т. Управление системой здоровьесбережения в общеобразовательной школе. URL: [www.dissercat.com/.../pedagogicheskoe-upravlenie-zdorovesberegayushchim-obrazovaniem-v-srednei-shkole](http://www.dissercat.com/.../pedagogicheskoe-upravlenie-zdorovesberegayushchim-obrazovaniem-v-srednei-shkole).



## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MANAGERS

Актуальність статті зумовлена тим, що вивчення педагогічних умов формування професійних якостей майбутніх фахівців є однією з головних умов якісної підготовки у ВНЗ. Стаття аналізує сучасні визначення поняття «педагогічні умови», обґрунтовує важливість створення педагогічних умов ефективного освітнього процесу. У статті окреслюються основні передумови виникнення такої професійної якості, як відповідальність, і педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. Перспективою подальшого дослідження є конкретизація поняття «педагогічні умови формування професійної відповідальності» з урахуванням досвіду зарубіжних дослідників.

**Ключові слова:** педагогічні умови, професійна відповідальність, професійна підготовка, майбутній менеджер, мотивація.

Актуальность статьи обусловлена тем, что изучение педагогических условий формирования профессиональных качеств будущих специалистов является одним из главных условий качественной подготовки в вузе. Статья анализирует современные определения понятия «педагогические условия», обосновывает важность создания педагогических условий эффективного образовательного процесса. В статье определяются основные предпосылки возникновения такого профессионального качества,

как ответственность, и педагогические условия формирования профессиональной ответственности будущих менеджеров. Перспективой дальнейшего исследования является конкретизация понятия «педагогические условия формирования профессиональной ответственности» с учетом опыта зарубежных исследователей.

**Ключевые слова:** педагогические условия, профессиональная ответственность, профессиональная подготовка, будущий менеджер, мотивация.

The topicality of the article is explained by the fact that the study of pedagogical conditions of formation of future specialists' professional qualities is one of the main conditions under which effective professional education in HED takes place. The article analyzes modern definitions of the notion of pedagogical conditions, substantiates the importance of creating pedagogical conditions for effective educational process. The article outlines the main preconditions for the cultivation of responsibility and pedagogical conditions of formation of future managers' professional responsibility. The problems of further research include specification of the concept of "pedagogical conditions of formation of professional responsibility", taking into account the experience of foreign scholars.

**Key words:** pedagogical conditions, professional responsibility, professional education, future manager, motivation.

УДК 378

Погорелова Т.Ю.,

аспірант, викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів є складним і багатоаспектним процесом, і це детермінує важливість філософсько-педагогічної рефлексії над ним, що дає можливість осмислити його і напрацювати ефективні психолого-педагогічні технології, зокрема комплекс умов формування відповідальності майбутніх менеджерів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проведений огляд вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури доводить, що поняття «педагогічні умови» та педагогічні умови формування професійної відповідальності розглядалися у роботах багатьох науковців, а саме таких, як Н. Іпполітова, В. Манько, Н. Кузьміна, К. Касярум, І. Зязюн, В. Нестеров, А. Литвин, О. Пономарьов, М. Чеботарьов, М. Савчин, О. Мацейко, Р. Джордж, Д. Культген, Р. Хорн, Дж. Ягер тощо.

На думку А. Литвина та О. Мацейко, під педагогічними умовами розуміються такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій [2, с. 46].

Дослідник К. Касярум характеризує педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність обста-

вин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців [1, с. 10–12].

Л. Колберг розглядає відповідальність залежно від вирішального значення зовнішніх умов, за яких відбувається дія, підкреслюючи так особливе значення впливу зовнішніх обставин як на результат вчинку, так і на міру відповідальності особистості [4, с. 113].

Аналіз останніх наукових досліджень засвідчує, що під час вивчення педагогічних умов основна увага приділяється загальним теоретичним питанням, пов'язаним з обставинами, що забезпечують перебіг педагогічного процесу; очікуваними результатами педагогічного процесу; формами, методами, педагогічними прийомами, що забезпечують успішний перебіг педагогічного процесу. Проблемна сфера статті зумовлюється відсутністю наукового обґрунтування психолого-педагогічних та організаційних умов формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців, зокрема майбутніх менеджерів. Тож вирішення зазначеного протиріччя визначило проблему дослідження.

Мета статті полягає у з'ясуванні педагогічних умов формування професійної відповідаль-

ності майбутніх менеджерів як складника управління процесом професійної підготовки сучасного фахівця. Завдання статті: визначити сутність поняття «педагогічні умови» на основі узагальнення довідкових і наукових джерел; з'ясувати та узагальнити педагогічні умови освітнього процесу в закладах вищої освіти (далі – ЗВО); обґрунтувати психолого-педагогічні та організаційні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

**Виклад основного матеріалу.** Проаналізуємо сутність поняття «педагогічна умова». У «Філософському словнику» «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує [10, с. 674].

У психології поняття «умова» трактується як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища [7, с. 309].

У педагогічному словнику «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [5, с. 398].

Дослідник К. Касярум, характеризуючи педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, наводить п'ять підгруп педагогічних умов – психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні, які можна об'єднати у дві групи – внутрішньо-особистісні (суб'єктивні) та зовнішні (об'єктивні) умови [1, с. 18].

Як зазначає С. Рубінштейн, «зовнішні умови впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб'єктивні умови, які формує сама особистість» [8, с. 251].

І. Зязюн характеризує педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [4, с. 118].

Зважаючи на викладене, під психолого-педагогічними та організаційними умовами формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів ми розуміємо особливості організації освітнього процесу майбутніх менеджерів, що детермінують його результати й об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення.

Розглянемо умови формування професійної відповідальності майбутніх фахівців, зокрема менеджерів, що описали сучасні науковці у своїх працях. Наприклад, О. Пономарьов і М. Чеботарьов, описуючи механізми формування відповідальності в системі професійної компетенції фахівця, говорять про соціальні та морально-психологічні аспекти формування почуття відпові-

дальності. На думку вчених, для культивування у членів суспільства почуття відповідальності необхідною умовою є наявність певних соціальних передумов, таких як рівень демократичного характеру суспільного життя, який забезпечує свободу вибору, громадянська обізнаність та активність членів суспільства, політична, соціально-економічна й духовно-культурна ситуація в країні, місце відповідальності в суспільній свідомості та системі життєвих цінностей людей, атмосфера загальної взаємної вимогливості, місце відповідальності в системі цілей і пріоритетів освіти, включення відповідальності до структури професійної компетентності й особистісних якостей фахівця [6, с. 115–120].

Український психолог М. Савчин у своїх дослідженнях природи відповідальності стверджує, що почуття відповідальності безпосередньо пов'язане зі свободою особистості. Відповідальність пов'язана зі свободою прийняття рішень, вибору цілей і способів її досягнення. Оптимальне співвідношення свободи та відповідальності зумовлює успішну реалізацію особистого та професійного потенціалу особистості.

М. Савчин наголошує, що аналіз суб'єктивного боку відповідальності (мотивів, переживань, самосвідомості тощо) є головною психологічною характеристикою досліджуваної якості. Він, характеризуючи загальні та специфічні механізми відповідальності, стверджує, що загальними механізмами забезпечення відповідальної поведінки є такі: саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і моральна самосвідомість як її компоненти. Отже, виникнення потреби чинити відповідально, усвідомлення особистого сенсу предмета відповідальності, адекватна оцінка себе як суб'єкта відповідальності є важливими суб'єктивними умовами розвитку відповідальності [9, с. 86].

Багато дослідників до однієї з найважливіших передумов виникнення відповідальності зараховує таку розвинуту якість, як самостійність. Передумовами відповідальної поведінки особистості є впевненість людини у своїх силах і відповідність завдання, узгодження необхідності з індивідуальними бажаннями та потребами особистості [9, с. 60–64].

Всебічний аналіз явища відповідальності особистості на основі досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців свідчить про те, що феномен відповідальності є багатовимірним психічним утворенням. Як фундаментальна властивість особистості, відповідальність характеризується багатоаспектністю. Зазначимо основні психологічні та організаційні передумови виникнення відповідальності:

1) відповідальність передбачає співвіднесення особистістю вимог реальності та власних потреб і бажань;

2) відповідальність є свідомою категорією, вона передбачає усвідомлення індивідуальної необхідності відповідальності та готовність брати відповідальність за власні дії та вчинки на себе;

3) відповідальність передбачає виконання обов'язків, дотримання морально-етичних норм і правил, законів суспільства;

4) джерелом і гарантом відповідальної поведінки особистості є засвоєні нею морально-правові, етичні цінності та норми, прийняті у певному культурно-історичному середовищі, людська совість;

5) відповідальність пов'язана зі свободою особистості та віддзеркалює прагнення людини до самостійності.

Далі розглянемо психолого-педагогічні та організаційні умови формування професійної відповідальності фахівців, зокрема менеджерів.

Як зазначає О. Пономарьов, для належного розвитку відповідальності як студента, так і викладача необхідною умовою постає глибоке осмислення ними сутності, призначення та змісту своєї діяльності. Результатом цього осмислення у студентів стає виникнення внутрішньої потреби та здатності оцінювати свою навчальну діяльність і поведінку з позицій життєвих цінностей, цілей і перспектив. Виникнення такої потреби, на думку дослідників, означає формування відповідальності [6, с. 103–104].

Дослідник Л. Сатановська визначила такі педагогічні умови формування відповідальності в майбутніх фахівців в умовах ЗВО: установлення мотивації відповідальної поведінки, професійна спрямованість майбутнього фахівця, педагогічна майстерність викладачів, ефективна практична підготовка майбутніх фахівців [11, с. 68].

І. Ярошук виділила такі педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності: формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно-орієнтованого підходу; забезпечення логіки побудови змісту навчання у послідовності комунікативного, аксіологічного, процесуального, психофізіологічного елементів; організація навчального комунікативного простору та моделювання проблемних ситуацій професійного характеру; оволодіння інтегрованим змістом навчання на основі ідей контекстного навчання, що сприяє забезпеченню послідовності, етапності зв'язку гуманітарних та економічних дисциплін, його результативності й ефективності [12, с. 486].

Ще однією важливою умовою і водночас засобом розвитку у студентів почуття відповідальності виступає здатність до взаєморозуміння, емпатія і готовність до ефективної діяльності у складі команди. На сучасному етапі розвитку суспільства, зокрема у сучасній педагогічній думці, набуває актуальності проблема підготовки майбут-

ніх фахівців до успішної професійної діяльності у складі команди та прищеплення їм почуття відповідальності за характер і результати не тільки за свої власні результати діяльності, але й за результати, досягнуті командою. У зв'язку з цим перед вищою школою постає завдання організувати командно-орієнтований освітній процес професійної підготовки та особистісного розвитку фахівців. Це є особливо актуальним під час підготовки менеджерів, тому що управлінська діяльність передбачає керівництво та роботу саме у складі команди.

Важливим є вплив рівня професійної самосвідомості майбутніх фахівців на формування психологічної готовності до професійної самореалізації і взяття на себе професійної відповідальності. Науковий аналіз підтверджує, що рівень психологічної готовності студентів до професійної діяльності детермінований станом її структурних компонентів, внутрішніх факторів – професійною самосвідомістю, ціннісними орієнтаціями, професійно важливими якостями особистості, професійною компетентністю, усвідомленням престижу майбутньої професії.

М. Савчин вважає, що мотивацію професійної відповідальності майбутнього фахівця можна представити як процес, що бере початок з актуалізації мотиву та завершується формуванням спонукання як його результату. У процесі мотивації беруть участь такі утворення, як потреби, мотиви, світогляд людини та її цінності, індивідуальні особливості та уявлення про себе, фізичні, психологічні, мотиваційні та духовні можливості, функціональні та емоційні стани і переживання, знання про соціальне оточення, його розвиток і соціальні очікування й домагання тощо [9, с. 146].

Проведені наукові розвідки щодо природи та механізмів відповідальної поведінки майбутніх фахівців дали змогу виокремити педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів:

1) спрямування змісту навчальних дисциплін на формування у студентів системи морально-етичних цінностей, знань і вмінь їх використовувати в діяльності менеджера;

2) організаційно-методична підготовка викладачів навчальних дисциплін до формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі;

3) організація специфічного навчального середовища (оптимальне співвідношення свободи і відповідальності, створення «інстанцій відповідальності» тощо).

4) розвиток професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі за допомогою використання навчально-професійних завдань і інтерактивних методів навчання, що стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення, сприяють навичкам роботи у складі команди;

5) організація рефлексивної діяльності студентів щодо процесу і результату індивідуальної та групової роботи.

**Висновки.** Педагогічні умови – це сукупність внутрішніх і зовнішніх обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців. Важливою передумовою формування відповідальності є свобода вибору особистості. Завданням ЗВО є створення комплексу психолого-педагогічних та організаційних умов для забезпечення ефективного освітнього процесу. Для формування відповідальності у майбутніх фахівців вирішальним є вплив зовнішніх обставин і внутрішніх переконань особистості, які є передумовами формування мотиваційної сфери майбутнього фахівця, зокрема менеджера.

На наш погляд, до першочергових проблем подальшого дослідження педагогічних умов формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців, зокрема менеджерів, належать наукове обґрунтування й конкретизація поняття «педагогічні умови формування професійної відповідальності» з урахуванням досвіду зарубіжних дослідників та опрацювання принципів і методики вимірювання їхньої ефективності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Касярум К. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. Черкаси, 2011. 23 с.

2. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 43–63.

3. Манько В. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. К.: «Логос», 2000. Вип. 2. С. 153–161.

4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / Ред. І.А. Зязюн і О.М. Пехота. К.: «А.С.К.», 2003. 240 с.

5. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. М.: «Высшая школа», 2004. 512 с.

6. Пономарьов О., Чеботарьов М. Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця: навч.-метод. посібник. Х.: НТУ «ХПІ», 2012. 220 с.

7. Психологічна енциклопедія. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.

8. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. М.: «Педагогика», 1973. 424 с.

9. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: «Місто НВ», 2008. 280 с.

10. Філософський словник / За ред. В. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп. К.: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.

11. Сатановська Л. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: «Педагогіка». 2015. Вип. 1. С. 65–70.

12. Ярошук І. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного спілкування. Педагогічний дискурс. 2013. № 14. С. 485–490.

## УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ВЗАЄМОДІЇ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ І ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМУНІКАЦІЇ

### UKRAINIAN EXPERIENCE OF COOPERATION BETWEEN CIVIL ORGANIZATIONS AND HIGHER EDUCATION: QUALITY EVALUATION AND EFFICIENCY OF COMMUNICATION

*У статті описано загальні підходи до проблематики функціонування громадських організацій та їхньої взаємодії з освітянськими закладами, зокрема закладами вищої освіти, на основі аналізу прикладного досвіду роботи громадських організацій і реалізованих проектів та ініціатив. Охарактеризовано різні типи громадських організацій, які є стейкхолдерами освітянського процесу в країні, надано розгорнуту характеристику кожного із запропонованих типів. Окреслено специфіку діяльності експертних організацій та описано їхні потенційні можливості для оцінювання діяльності закладів вищої освіти з метою підвищення якості освіти.*

**Ключові слова:** громадське об'єднання, освіта, комунікація, якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти.

*нута характеристика кожного из предложенных типов. Определена специфика деятельности экспертных организаций и описаны их потенциальные возможности для оценки деятельности высших учебных заведений с целью повышения качества образования.*

**Ключевые слова:** общественная организация, образование, коммуникация, качество высшего образования, обеспечение качества высшего образования.

*The article describes general approaches to the problems of the functioning of civic organizations and their interaction with educational institutions, in particular higher education institutions, on the basis of analysis of applied experience of NGOs work and implemented projects and initiatives. Various types of public organizations that are stakeholders of the educational process in the country are described, a detailed description of each of the proposed types is provided. The specifics of the activity of expert organizations are outlined and their potentialities for assessing the activities of higher education institutions with the purpose of improving the quality of education are described.*

**Key words:** public association, education, communication, quality of higher education, quality assurance of higher education.

УДК 378.94(045)

**Трима К.А.,**  
канд. політ. наук,  
провідний науковий співробітник  
відділу політики  
та врядування у вищій освіті  
Інституту вищої освіти  
Національної академії  
медичних наук України

*В статье описаны общие подходы к проблеме функционирования общественных организаций и их взаимодействия с образовательными учреждениями, в частности вузами, на основе анализа прикладного опыта работы общественных организаций и реализуемых проектов и инициатив. Охарактеризованы различные типы общественных организаций, которые являются стейкхолдерами образовательного процесса в стране, представлена развер-*

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне суспільство швидко трансформується під впливом глобалізаційних процесів. Відбувається трансформація національної держави та активізація участі елементів громадянського суспільства в управлінні державою. Громадські організації отримують можливість системно впливати на всі традиційні державні інститути. Освітянський сектор також підпадає під вплив глобалізаційних і регіоналізаційних процесів, зберігаючи при цьому одне із стратегічних значень для майбутнього розвитку суспільства, який безпосередньо впливає на конкурентоспроможність країни. Особливе значення посідає сектор вищої освіти, що являє собою соціогуманітарний інститут, через який транслюються нові знання, норми, способи діяльності, моделі поведінки та культурні цінності. У сучасному світі вища освіта стає таким соціальним активом, який зумовлює потенціал соціально-економічного та соціокультурного розвитку суспільства.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічні засади та практичні кейси впливу громадських об'єднань на функціонування вищої освіти у світі та в Україні вивчають у наукових роботах представники вітчизняної та

закордонної науки. Специфіку функціонування та стандарти якості системи вищої освіти вивчають такі авторитетні дослідники, як В. Андрущенко, О. Вашуленко, І. Зязюн, С. Калашнікова, В. Кремень, В. Луговий, В. Радкевич, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, та інші. Функціональні аспекти громадських об'єднань та їх взаємодія з іншими суб'єктами громадянського суспільства розглядаються в наукових роботах Ф. Рудича, Г. Щедрової, М. Михальченка, А. Колодій, А. Сіленко, І. Кресіної, Г. Зеленько, В. Горбатенка, В. Гури, О. Корнієвського, О. Чувардинського та інших. Вивчення різних аспектів участі громадських організацій в управлінні державою здійснюють Дж. Андерсен, В. Веймер, Л. Пал, В. Тертичка, В. Шахов та інші дослідники.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Зазначимо, що при цьому відсутні дослідження, присвячені вивченню взаємодії громадських об'єднань і закладів освіти, а саме – закладів вищої освіти (далі – ЗВО). У науковій літературі наявний загальний опис громадських організацій, які діють в освітянській сфері, але не розроблені підходи до класифікації громадських організацій, що є стейкхолдерами осві-

тянського процесу, та частково відсутня нормативно-правова база, на засадах якої відбувається співпраця освітянських закладів і громадських об'єднань. Обидва інститути – громадські організації та освітянські заклади – належать до системи елементів громадянського суспільства та є важливим інструментом демократичної держави.

В умовах інтеграції України до Європейського простору вищої освіти використання потенційних можливостей громадських організацій виступати індикатором якості діяльності ЗВО відкриває перспективи сформуванню ефективних критеріїв та механізми об'єктивної оцінки вищої освіти. Тому аналіз досвіду та визначення ролі третього сектору на функціонування вітчизняної системи освіти є важливими з погляду перспектив та якості її функціонування.

**Мета статті.** Особливо важливим аспектом процесу взаємодії громадських організацій та освітянських закладів, особливо закладів вищої освіти, є потенційні можливості «зовнішньої оцінки» якості вищих навчальних закладів, яка може бути забезпечена за допомогою ресурсів громадських організацій. Громадські організації можуть стати тим неформальним індикатором, який сприятиме зовнішній оцінці діяльності ЗВО, для формування комбінованої системи оцінки вищої освіти на основі державного та громадського контролю.

Аналізуючи наявні джерела, можемо зазначити, що ресурсні можливості такого індикатора функціонування системи вищої освіти, як взаємодія між елементами вищої освіти України та суб'єктами громадянського суспільства, починають використовувати і в Україні. Тому завданням роботи є характеристика процесу взаємодії громадських організацій і закладів освіти, а також спроба розробити класифікацію громадських організацій, які взаємодіють з інститутом освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Центральним елементом громадянського суспільства України, зважаючи на його належність до континентально-європейського типу, є громадські організації. Як зазначає член-кореспондент НАН України, професор М.І. Михальченко, «тип громадянського суспільства впливає на форми і зміст його взаємодії з державою: в країнах із більшим досвідом демократії зміст взаємодії громадськості з державою визначається домінуванням великих впливових організацій у суспільно-політичній сфері. Ці організації, маючи широкі повноваження, створюють умови для рівноправного діалогу з державою та є ефективним інструментом для стримування держави в нестабільній ситуації» [8, с. 20]. Отже, зважаючи на типову належність, можна наголосити на тому, що базовим елементом вітчизняних громадських структур є різноманітні організації, об'єднання та рухи.

За часи незалежності відбулося значне збільшення кількості та вдосконалення якості різноманітних громадських спілок, асоціацій, фондів, інших добровільних організацій, що створюються з ініціативи громадян і входять до так званого «третього сектору». Професор Б.Л. Кухта зазначає, що саме такі суспільні утворення є суттю громадянського суспільства, «яка полягає у функціонуванні недержавних суспільних інститутів і відносин, що мають переважно неполітичний характер, у ньому вільно розвивається асоціативне життя, масові рухи, різні угруповання за інтересами... та іншими ознаками» [6, с. 109–110].

Сьогодні організаційно-правові умови діяльності українських громадських організацій прописані в численних законодавчих актах, які регламентують цей вид діяльності. Законодавство про громадські організації складається з:

- Конституції України;
- Цивільного кодексу України;
- відповідних законів України;
- інших актів законодавства, що регулюють діяльність громадських організацій.

Можливість створення та функціонування організації прописана в головному документі країни: у 15, 16, 34, 36, 37, 39 статтях Конституції України. Принциповою є 37 стаття Конституції України, яка гарантує право вільного створення об'єднань, тобто право добровільно створювати громадські організації, зайняті в різних сферах.

Як зазначається у Законі «Про громадські об'єднання», громадські організації, благодійні фонди, міжнародні асоціації та національні спілки, культурно-спортивні асоціації та інші приватні ініціативи створюються для задоволення та захисту законних спільних інтересів лише своїх членів. А метою створення організації може бути здійснення своїх прав і свобод; задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів; удосконалення законодавства; забезпечення урахування інтересів усіх суспільних груп органами державної влади та органами місцевого самоврядування через свою діяльність, а також впливу на вироблення і здійснення політики держави.

У своїй діяльності громадські організації керуються такими принципами, як принцип незалежності, добровільності, рівноправності усіх членів організації, самоврядування, законності та гласності.

Зростання кількості організаційних форм громадських організацій вимагало оперативного врегулювання їхньої діяльності. Це зумовило появу численних, але розрізнених документів щодо їхньої діяльності. Науковці та громадські діячі оцінюють систему правової регламентації об'єднань як украй незадовільну, внаслідок чого правове

поле діяльності різноманітних організацій не уявляє собою цілісну систему, що ускладнює роботу.

Ключовими стейкхолдерами системи освіти є різні типи громадських організацій. Вони функціонують відповідно до стандартних нормативних вимог до роботи громадських об'єднань. Законодавча основа для участі громадських організацій в управлінні освітянською галуззю в Україні формувалася поступово, з прийняттям відповідних законодавчих актів:

- базового Закону України «Про освіту» (1991, 1996 рр.);

- законів стосовно основних ланок освіти, починаючи від дошкільної та завершуючи вищою освітою;

- Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.);

- Національної доктрини розвитку освіти України (2002 р.).

У цих документах декларуються засади переходу від традиційної до державно-громадської системи управління шляхом розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління та активізації участі батьків, зацікавлених сторін, піклувальних та інших рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в освітньому процесі навчальних закладів тощо.

Державний комітет статистики у щорічному звіті 2017 р. наводить інформацію, згідно з якою на території України діє 50 000 громадських організацій [1]. Найбільш поширеними їхніми різновидами є такі: фізкультурно-спортивні, професійного спрямування, молодіжні, ветеранів та інвалідів, культурно-просвітницькі, організації, створені на етнічній основі (5 %), правозахисні організації.

Громадські організації, які задіяні у сфері освіти, мають чітко визначені пріоритети діяльності. Нині функціонує чимало громадських утворень, метою діяльності яких є захист прав учнів, студентів, молоді, освітян, науковців тощо. Як засвідчує контент-аналіз статутів впливових громадських організацій, які входять до складу Громадської ради при Міністерстві освіти і науки України, основними своїми завданнями вони визначають захист прав своїх членів, зокрема на освіту. Крім того, вони займаються також іншими видами діяльності: просвітницькою, науковою, аналітичною, контролюючою, підвищуючою таким способом ефективність функціонування сфери освіти загалом. Як приклади таких громадських об'єднань можна навести такі: «Всеукраїнська асоціація молодих науковців», «Асоціація керівників органів студентського самоврядування м. Києва», «Науково-дослідний інститут економічного розвитку», «Студентська координаційна рада», «Всеукраїнська спілка молодих учених та студентів», «Асоціація

вчених, інноваторів та підприємців – Молодіжний Бізнес формат» тощо.

Відносно новою тенденцією є активізація переходу від формалізму до активної участі та впливу з боку органів громадського самоврядування на освіту. Сьогодні система громадсько-державного управління освітою включає учасників освітнього процесу, їхні органи управління та органи державного управління освітою; нормативно-правову базу, яка регламентує діяльність суб'єктів державно-громадського управління освітою; процедури та механізми їх взаємодії.

При Міністерстві освіти і науки України працює Громадська рада, яка є консультативно-дорадчим органом із питань реалізації державної політики в галузі освіти і науки та вирішення актуальних соціально-економічних проблем.

Щодо інших рівнів управління, то необхідно зазначити, що нині в Україні співпраця між державними установами й організаціями громадянського суспільства в системі освіти проводиться скоріше на засадах паралельного співіснування, ніж на основі взаємодопомоги.

Сьогодні громадські структури, що діють разом із державними органами управління, часто займаються хоча й важливими, проте неосновними питаннями:

- батьківські ради переважно вирішують питання грошових дотацій на потреби школи;

- піклувальні ради також займаються вишукуванням для шкіл додаткових коштів, залучають окремих громадян та організації до поліпшення умов освіти, зміцнення бази навчання і виховання;

- учнівське самоврядування не прописано в законодавчих актах;

- студентське самоврядування хоч і представлено у вчених радах, фактично дотичне до вирішення лише другорядних питань і не має впливу на основну діяльність вищої школи;

- загальні збори колективів закладів освіти не вирішують перспективних питань розвитку.

Огляд громадських об'єднань, які діють у сфері освіти, надає можливість класифікувати їх за цільовою спрямованістю.

*Перша група* – громадські об'єднання батьків, які створюються з метою:

- захисту законних інтересів дітей у:

- органах місцевого громадського самоврядування закладів освіти;

- відповідних державних, судових органах;

- надання допомоги департаментам освіти в реалізації поставлених завдань.

Серед найбільш активних громадських організацій цього спрямування є, зокрема, такі: Київська міська організація «Батьки SOS», Рада батьків міста Києва, Об'єднання батьків школярів «Співдружність», Всеукраїнське об'єднання батьків «Асоціація сприяння розвитку молоді»,

Об'єднання громадян «Товариство батьків дітей-інвалідів «Сузір'я Надії», Громадське об'єднання батьків, чиї діти хворі на цукровий діабет «Джерело життя», Об'єднання батьків «Природна мама».

*Друга група* – громадські об'єднання вчителів, які створюються задля:

- задоволення та захисту своїх законних (соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних) інтересів;

- сприяння розкриттю і реалізації професійного потенціалу.

Серед найбільш активних громадських організацій цього спрямування є, зокрема, такі: Всеукраїнська ГО «Асоціація працівників дошкільної освіти», Творча спілка вчителів, Всеукраїнське педагогічне товариство імені Григорія Ващенко, ГО «EdCamp Ukraine», Всеукраїнська асоціація викладачів історії, громадянознавства та суспільних дисциплін «Нова Доба», Асоціація вчителів і викладачів української мови і літератури, Громадське об'єднання «Спілка захисту вчителів».

Особливим підтипом громадських об'єднань вчителів є неформальний рух EdCamp, який будує спільноту відповідального вчительства, що об'єднує кращих агентів змін у системі національної освіти. Рух народився у Філадельфії (США) влітку 2010 р. Відтоді понад 950 заходів відбулося в 26 країнах, об'єднавши понад 70 000 учителів. Україна стала 9-ю державою світу й 3-ю в Європі, яка приєдналася до цього всевітнього руху [11].

Ключові завдання ГО «EdCamp Ukraine» полягають у залученні до кількох напрямів освітніх реформ:

- розроблення концепції та державного стандарту середньої освіти;

- дебюрократизація учительської та адміністративної роботи;

- антидискримінаційна експертиза програм і підручників;

- розроблення ефективної моделі для трансформацій в освіті на рівні окремо взятої школи, регіону та країни загалом;

- підсилення голосу вчительства завдяки участі у роботі Громадської ради та інших робочих груп МОН України;

- упровадження інших ініціатив [11].

Аналіз матеріалів у засобах масової інформації, що висвітлювали 11 регіональних (не)конференцій та Першу національну (не)конференцію EdCamp Ukraine, свідчить про позитивне сприйняття суспільством та корисність підвищення кваліфікації вчительства за допомогою формату EdCamp. На подібні проекти є не тільки великий запит від учителів, але й значна підтримка суспільства, яке вбачає в подібних інноваційних формах можливість модернізації освіти.

*Третя група* – громадські об'єднання керівників закладів освіти, які створюються для сприяння професійному розвитку керівників закладів освіти та впливу на освітню політику. Серед найактивніших громадських організацій цього спрямування можна навести як приклад Асоціацію керівників шкіл міста Києва або Асоціацію приватних закладів освіти міста Києва. Наприклад, завдяки ініціативам ГО «Асоціація приватних закладів освіти міста Києва» реалізовано:

- проект он-лайн анкетування лідерів громадських об'єднань сфери освіти України щодо принципів питань і проблем у розвитку освіти України (квітень – травень 2014 р.);

- створено робочі групи для формування і вдосконалення нового Закону України «Про освіту»;

- звільнення столичних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів усіх форм власності від податку на землю;

- встановлення для закладів дошкільної та середньої освіти всіх форм власності символічної орендної плати за користування приміщеннями комунального майна територіальної громади м. Києва тощо.

У вищій освіті чудовим прикладом такого типу організацій може бути ГО «Спілка ректорів вищих навчальних закладів України», яка згідно зі своїм Статутом задовольняє та захищає «права і інтереси членів Організації, сприяє поліпшенню якості підготовки фахівців із вищою освітою, забезпечує автономію вищих навчальних закладів, координацію вищих навчальних закладів України в навчальній, науковій, економічній, юридичній, гуманітарній і інших сферах діяльності» [9].

*Четверта група* – студентські об'єднання, які сприяють становленню моральних і соціально-активних лідерів та ініціативних студентських груп. Ключовими завданнями студентських об'єднань є організація та проведення заходів для студентської молоді, адвокація молодих громадян, розроблення та лобювання законодавчих змін для забезпечення кращої самореалізації представників молодіжних кіл, представництво інтересів молоді в дорадчих органах при центральних органах виконавчої влади.

Серед найбільш активних громадських організацій цього спрямування є, зокрема, такі:

- Всеукраїнська студентська рада;

- Всеукраїнська рада студентів;

- Українська студентська спілка;

- Асоціація правозахисних організаторів студентів України;

- Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Студентська республіка»;

- Демократична спілка студентів «Студентська платформа».

Метою всеукраїнської молодіжної ГО «Демократична спілка студентів «Студентська платформа» є:



- здійснення діяльності, спрямованої на захист прав і законних інтересів молоді та студентства;

- сприяння розвитку їхнього наукового, творчого, політичного, організаційного потенціалу;

- задоволення та захист законних інтересів своїх членів.

Зі змісту статуту ГО «Українська студентська спілка» з'ясовуємо, що її завданнями є такі:

- захист законних інтересів студентів у державних органах, громадських об'єднаннях, закладах освіти;

- проведення незалежних соціологічних опитувань із питань, значимих для молоді;

- організація наукової, освітньої діяльності, зустрічей із видатними вченими, державними діячами, фахівцями в тій чи іншій сфері та інше.

П'ята група – громадські об'єднання експертів в освіті сприяють розвитку науки і освіти, реалізації науково-освітніх програм, наданню допомоги закладам освіти, вчителям, вченим, студентам, учням.

Серед найбільш активних громадських організацій цього спрямування є, зокрема, такі:

- Громадська Рада освітян і науковців України;

- Благодійна організація «Благодійний фонд освіти та науки імені Григорія Сковороди»;

- Всеукраїнська культурно-освітня асоціація гуманної педагогіки.

Серед завдань всеукраїнської громадської організації «Громадська Рада освітян і науковців України» є такі:

- сприяння соціальному, правовому захисту освітян, науковців, учнів, студентів, аспірантів;

- оновлення змісту, зростання якості освіти;

- впровадження в освітній процес ефективних методів, технологій, вітчизняного і зарубіжного інноваційного досвіду;

- всебічна підтримка, популяризація досягнень вітчизняної науки, наукових колективів і окремих науковців, талановитої наукової молоді;

- надання допомоги широкому впровадженню наукових здобутків у практику;

- здійснення громадського моніторингу за виконанням законодавства, нормативних актів у галузі освіти і науки тощо.

Цей тип громадських організацій є принципово важливим з погляду забезпечення якості вищої освіти. В Україні існують громадські організації, які надають інформацію про те, що вони здійснюють аналіз якості освіти, але ця оцінка є несистематизованою та проводиться на основі тих критеріїв, які використовує організація. Прикладами таких організацій можна навести ГО «Відкрита освіта» [2], ГО «Освітній маркер» [4] та інші. Існують навіть громадські організації, які надають оцінку якості неформальної освіти, наприклад ГО «Інша освіта»

[3]. Втім, ефективний аудит у будь-якому секторі ринку, зокрема освітніх послуг, повинен мати ознаки системності та узгоджуватися з певною системою оцінювання, яка є відсутньою на сторінках відповідних організацій.

Утім, саме існування подібних органів можна вважати першим етапом створення своєрідного інституту, який буде надавати незалежну оцінку діяльності освітянських закладів, зокрема ЗВО. Варто підкреслити, що незалежність громадського об'єднання від зовнішнього впливу повинно виявлятися в його відносинах з кожним із зацікавлених учасників ринку освітніх послуг, тобто це не лише держава та ЗВО, але й студенти та роботодавці. У цьому напрямі також існують позитивні зрушення, наприклад у 2014 році у новому тоді Законі «Про вищу освіту» держава створює новий експертний орган у сфері ВО, поряд із органами внутрішнього (керівництво ВНЗ) та зовнішнього (ряду державних органів) управління – НАЗЯВО [5]. Унікальність цього органу в тому, що до його складу вирішують зарахувати представників студентського самоврядування, які долучилися до розроблення політик у сфері ВО.

На наш погляд, саме в таких експертних об'єднаннях є потреба, адже принцип інституційної автономії покладає основну відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти й на сам заклад, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості, що можливо забезпечити, зокрема, завдяки залученню до оцінки діяльності ЗВО представників громадянського сектору. Тобто, окрім державної оцінки діяльності ЗВО, формується поступово альтернативна процедура, процес самооцінювання, або професійного (профільні асоціації), або громадського оцінювання (громадські організації, які пропонують експертні послуги з оцінювання). Звісно, на цьому етапі цей механізм оцінювання не є усталеним та його стандарти не формують єдиної системи критеріїв оцінювання, але це перспективний напрям громадського контролю, на основі котрого потенційно можна скласти рейтинги ЗВО. Закордоном результати оцінювання якості освітянських послуг можуть набирати різних форм: це звіти державних органів чи незалежних агентств, огляди громадських організацій, міжнародні рейтинги. Поступово українські громадські організації імплементують цей досвід у вітчизняну практику.

**Висновки.** Розвиток громадянського суспільства, впровадження демократичного врядування, становлення публічної політики дали поштовх до зміни відносин, які тепер передбачають:

- налагодження двосторонньої взаємодії між органами державної влади та громадянами і громадськими об'єднаннями;

– встановлення ефективної комунікації між двома суб'єктами громадянського суспільства – інститутом освіти та інститутом громадських організацій.

Діяльність громадських організацій, особливо тих, які працюють у сфері впровадження освітніх стандартів, трансформують діяльність навчальних закладів, що має кумулятивний ефект і призводить до поліпшення якості освітніх послуг. Механізм зазначеного процесу полягає в тому, що освітні заклади стають членами громадських організацій або асоціацій на різних рівнях – від національних до міжнародних – та змушені при цьому відповідати встановленим стандартам членства, а в процесі участі змушені адаптувати свою діяльність до параметрів роботи, які вони самі встановили або які вимагає членство у міжнародній організації чи співпраця з нею. Отже, поєднання співпраці та громадського контролю приводить до підвищення стандартів діяльності та, відповідно, до підвищення якості освітніх послуг. Досвід інших країн у цій сфері свідчить про те, що використання громадських організацій з метою зовнішньої діагностики діяльності системи вищої освіти є ефективним суспільним інструментом, який, з одного боку, підвищує якість освітніх послуг, а з іншого – зменшує витрати держави на утримання спеціальних агентств з оцінки дотримання якості та зменшує ступінь корумпованості.

Ще одним важливим спостереженням з оцінки ефективності роботи громадських організацій щодо освітнього напрямку є відсутність мережних освітніх спільнот, які завдяки сучасним ІТ створюються і функціонують, але не мають системного впливу на формування освітньої політики. Окремі освітні спільноти створюють об'єднання за інтересами через соціальні мережі та оф-лайн на основі горизонтальних зв'язків. Але державна система управління освітою не використовує цих можливостей як ресурсу для підвищення ефективності системи внутрішньої комунікації. Численні підприємства, підпорядковані МОН України, не зараховані до системи горизонтальних комунікацій, їхні функції практично не відомі освітній спільноті.

Участь громадських організацій в освітній діяльності поступово стає інструментом громадського контролю, що об'єктивно підвищує якість

діяльності закладів вищої освіти, робить її більш прозорою та підзвітною суспільству, тому що різні стейкхолдери отримують можливість брати участь в процесі формування змісту та функціонування системи освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Громадські організації в Україні: статистичний бюлетень за 2017 р. Державний комітет статистики України. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/2018/zb/07/zb\\_go\\_2017.pdf](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_go_2017.pdf).
2. ГО «Відкрита освіта». URL: <http://openosvita.org/mission.php>.
3. ГО «Інша освіта». URL: <http://cd-platform.org/community/4263-hromadska-orhanizatsiya-insha-osvita/profile>.
4. ГО «Освітній маркер». URL: <http://osvmarker.com.ua/vishha-osvita>.
5. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Кухта Б.Л. Політична влада та її рішення. Л.: ЦПД, 2008. 240 с.
7. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Тенденції та особливості стандартизації вищої освіти як складової забезпечення і покращення її якості в контексті євроінтеграції та глобалізації. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (ч. II) (препринт) / Авт.: О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко / За ред. В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. К.: ІВО НАПН України, 2016. 111 с. URL: [http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni\\_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti\\_IVO-2017-111p\\_avtorskolektiv.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Gumanizatsiya-VO-yak-zasib-yakosti_IVO-2017-111p_avtorskolektiv.pdf).
8. Михальченко Н.И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? К.: Институт социологии НАН, 2001. 440 с.
9. Статут ГО «Спілки ректорів вищих навчальних закладів України». URL: <http://www.vnz.univ.kiev.ua/ua/pages/4>.
10. Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти: монографія / Авт.: О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко, К.А. Трима; за ред. В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 229 с.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. К.: «Ленвіт», 2006. 35 с.
12. Education формат EdCamp. URL: <https://www.edcamp.org.ua>.

## РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

## ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

## CREATIVE SELF-REALIZATION OF FUTURE ART TEACHERS IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY

*Проаналізовано наукові підходи до вивчення проблеми творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Зазначено, що творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва є метою і результатом їхньої художньо-педагогічної підготовки, суть якої полягає в створенні належних умов для максимально повного розкриття художнього та педагогічного потенціалів у навчально-професійній діяльності.*

**Ключові слова:** *творчі здібності особистості, майбутні вчителі, образотворче мистецтво, процес навчання студентів.*

*Проанализированы научные подходы к изучению проблемы творческой самореализации будущих учителей изобразительного искусства. Отмечено, что творческая самореализация будущих учителей изобразительного искусства является целью и*

*результатом их художественно-педагогической подготовки, суть которой заключается в создании условий для максимально полного раскрытия художественного и педагогического потенциалов в учебно-профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *творческие способности личности, будущее учителя, изобразительное искусство, процесс обучения студентов.*

*There are analyzed the scientific approaches of studying the problem of creative self-realization of future Art teachers. It is noted that creative self-realization of future Art teachers is the purpose and result of their artistic and pedagogical preparation, the essence of which is to create the proper conditions for the maximum full disclosure of artistic and pedagogical potentials in educational and professional activity.*

**Key words:** *creative abilities of the person, future teachers, art, process of students' education.*

УДК 378.14

**Лі Янь,**  
аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Образотворче мистецтво сприяє розвитку духовності людини, виховує культуру її емоцій, пробуджує сприйнятливості до прекрасного і здатність до естетичного смаку, активізує виявлення образного мислення, художньої уяви, асоціативної пам'яті, спостережливості. Залучення молоді до прекрасного, засвоєння нею кращих народних традицій і звичаїв є потребами сьогодення, оскільки відбувається нівелювання значення високохудожніх мистецьких цінностей, насаджування «модних» тенденцій у художньому ремеслі. Лише творчий учитель із художнім талантом і високими моральними якостями може впливати на молоде покоління у плані формування естетичних смаків. Однак у шкільній освіті бракує таких учителів. Саме тому перед закладами вищої художньо-педагогічної освіти поставлені завдання цілеспрямованого розвитку творчих здібностей і можливостей майбутніх працівників образотворчого мистецтва, поєднання художньої та педагогічної специфіки підготовки, стимулювання до професійного самопізнання і творчого самовираження в освітньому процесі засобами образотворчого мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У розкритті творчої самореалізації майбутніх педагогічних працівників образотворчого мисте-

цтва базовими є дослідження, присвячені таким питанням, як:

– виявлення творчих естетичних здібностей майбутніх учителів, зокрема учителів образотворчого мистецтва, в процесі фахової підготовки, в позааудиторній діяльності, в умовах застосування комп'ютерних технологій (Т. Агапова, Л. Базильчук, О. Виговська, О. Кайдановська, Н. Мартинович, Л. Мільто, О. Музика, М. Стась, Л. Покровшук, О. Полякова, В. Хмель, Т. Хоменко, Р. Шакуров) [1; 6; 8; 9];

– формування художньої компетентності та професійної культури в студентів художньо-педагогічних спеціальностей (С. Головатий, О. Каленюк, С. Коновець, Лю Цяньцянь, М. Пічкур, О. Ткачук) [3–5; 7];

– розвиток здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецької підготовки (Т. Стрітьєвич, Н. Чорна) [10; 11].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У Законах «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції Нової української школи (2017) акцентовано на проблемі самореалізації майбутніх фахівців у навчально-професійній діяльності, активізовано потреби створення відповідних умов для їхньої підготовки, у т. ч. і дидактичних умов, проте поза увагою залишаються шляхи розкриття творчого

потенціалу майбутніх фахівців у закладах вищої художньо-педагогічної освіти. У підготовці майбутніх працівників музичного мистецтва недостатньо використовується педагогічний потенціал навчально-професійної діяльності учасників освітнього процесу.

**Мета статті** – проаналізувати стан вивчення проблеми творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва в науковій літературі та виокремити можливості навчально-професійної діяльності для її розв'язання в закладах вищої художньо-педагогічної освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить аналіз результатів вивчення проблеми творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, близькою є наукова праця О. Музики [6], оскільки в ній йдеться про розвиток творчих здібностей студентів у фаховій підготовці. Заслуговує на увагу визначення автором робочого поняття «розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» як динамічного неперервного процесу видозміни індивідуальних властивостей і якостей разом зі спеціальними образотворчими здібностями, який відбувається у відкритій, цілісній системі його особистості під час активної навчально-творчої діяльності. Зауважимо, що до змісту цього трактування необхідно було б додати психолого-педагогічні якості особистості вчителя й акцентувати увагу в дослідженні на суттєвих положеннях акмеологічного підходу, оскільки йдеться про розвиток особистості вчителя.

На думку вченої Л. Покровщук, розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприяють комп'ютерні технології, котрі передбачають інформаційне, організаційне та діалогічне забезпечення освітнього процесу, зокрема розробку комп'ютерних навчальних програм, спрямованих на креативний розвиток особистості педагога; широке використання розвивальних ресурсів інформаційно-освітнього середовища; організацію значної частини самостійної роботи студентів у телекомунікаційному режимі, посилення ролі та функцій комп'ютерного діалогу з метою створення власних продуктів художньо-естетичного змісту. Сучасні комп'ютерні засоби допомагають учителям розширити й поглибити навчально-методичну, соціально-культурну, художньо-естетичну наукову й пізнавальну інформацію [8].

Учений Л. Базильчук [1] пов'язує суть художньо-естетичного напрямку роботи закладів загальної середньої освіти з розвитком у школярів естетичного сприйняття, мислення, художніх здібностей, творчого потенціалу та результатом – творчою самореалізацією суб'єктів освітнього процесу засобами різних видів образотворчого мистецтва. На думку автора монографії, оволодіння майбутніми вчителями образотвор-

чого мистецтва досвідом організації позакласної роботи має поглиблювати їхні знання про самих себе, осмислення й розуміння необхідності самовдосконалення завдяки прийомам самопізнання, самодіагностики. Цінними для нашого дослідження є розроблені вченим педагогічні умови професійно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в закладах загальної середньої освіти, таких як: змістове наповнення навчального процесу; практично-творче навчання на засадах співробітництва; технологічне (дидактико-методичне) забезпечення освітньо-професійної програми. На наш погляд, ці умови відбивають характеристику навчально-професійної діяльності студентів як співпрацю між учасниками освітнього процесу з метою реалізації змісту художньо-педагогічної освіти на засадах партнерства.

Дослідником М. Стась [9] теоретично обґрунтовано особливості впливу образотворчого мистецтва на становлення і самореалізацію особистості, а саме на розвиток таких особистісних якостей, як: творчий склад мислення та оригінальність, сміливість уяви і фантазії, емпатії та інтуїції тощо. Нам імпонує думка автора про те, що образотворче мистецтво позитивно впливає на мотивацію студентів виявляти прагнення і бажання творчого самовираження та самоствердження в навчально-професійній діяльності. Це доводить можливість творчої самореалізації вчителів засобами образотворчого мистецтва.

Як стверджує С. Коновець, «аспекти професійно-художньої та педагогічної підготовки вчителя образотворчого мистецтва, що стосуються їхнього особистісно-творчого розвитку, творчої самореалізації, практично-методичного вдосконалення та набуття педагогічної майстерності, дотепер залишаються швидше винятком, ніж правилом» [4, с. 38]. Незважаючи на терміни дослідження, ця проблема залишається донині не повністю розв'язаною. Цілком погоджуємося з думкою автора про те, що навчальні дисципліни педагогічно-творчого спрямування і змісту допомагають змістити акцент у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з того, що він знає і вміє робити як митець, на те, як він зможе передати набутий досвід і прагнення творчого самовираження та самоствердження сучасним школярам. Очевидно, що навчально-професійна діяльність художньо-педагогічного напрямку має бути спрямованою на творчу самореалізацію студентів, сприяти розкриттю їхнього акмеологічного потенціалу.

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається на художньо-графічному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди згідно з Галузевим стандартом освіти з галузі знань

«Мистецтво» напряму підготовки «Образотворче мистецтво». Відповідно до Національної рамки кваліфікації професійна підготовка бакалаврів – учителів образотворчого мистецтва спрямована на формування в майбутніх педагогів здатності розв'язувати складні комплексні задачі та практичні проблеми в галузі образотворчого мистецтва на основі застосування сучасних психолого-педагогічних концепцій, технологій і методик виховання, навчання, розвитку дітей шкільного віку, в т. ч. у ситуаціях невизначеності [2].

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва викладається навчальна дисципліна «Педагогіка», освітній потенціал якої позитивно впливає на творчу самореалізацію студентів. Наведемо приклад змісту теми: «Педагогічна майстерність учителя, її складові частини. Педагогічне спілкування». Особистість учителя. Психолого-педагогічні вимоги до особистості вчителя, його права й обов'язки. Професійна компетентність учителя, її компоненти. Педагогічна майстерність вчителя. Компоненти педагогічної майстерності. Педагогічна культура вчителя та її компоненти (професійне знання та педагогічне мислення, професійні уміння, педагогічні цінності). Професійні здібності. Педагогічна техніка. Внутрішня техніка вчителя (формування вмінь психотехніки, уяви майбутнього вчителя, оцінка своїх емоцій та управління ними, аналіз і управління фізичним станом власного організму). Зовнішня техніка вчителя (культура зовнішнього вигляду, мімічна й пантомімічна виразність, техніка мовлення учителя). Поняття педагогічного спілкування, його особливості, функції, види. Педагогічне спілкування як діалог. Контакт у педагогічному діалозі. Структура педагогічного спілкування. Стель педагогічного спілкування. Конфлікт у педагогічній взаємодії. Формування комунікативних умінь учителя. Педагогічний такт вчителя. Шляхи формування педагогічної компетентності та професійної майстерності.

По суті, всі перелічені змістові складники теми, незважаючи на загальні характеристики педагогічної майстерності та компетентності вчителя, професійного спілкування педагога, сприяють розкриттю творчого потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва, урізноманітнюють форми виявлення їхньої творчої самореалізації (професійно-педагогічну компетентність, педагогічну культуру, художньо-педагогічну майстерність).

У межах дослідження доцільною є така інформація. У науковій праці Лю Цяньцян [5] було встановлено відмінності між навчальними планами та сформованістю елементарної художньої компетентності студентів в університетах Китаю (університети Ань Янь, Шан дон) та України (педагогічні університети Одеси, Києва, Луганська, Мелітополя). Порівняння навчальних планів показало більш широкий спектр хореографічних дисциплін

у підготовці студентів-музикантів і музичних дисциплін у підготовці студентів-хореографів в університетах Китаю. Однак у студентів із Китаю був зафіксований набагато гірший рівень довшівської художньої грамотності, ніж у студентів з України.

У завданнях дисертації М. Пічура [7] заявлено про педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у ході композиційної діяльності як основи формування їхньої професійної культури. Однак, як свідчить аналіз праці, у змісті обґрунтовано й перевірено педагогічні умови формування професійної культури названих фахівців. До зовнішніх умов віднесено: оновлення змісту навчання композиції за принципом її універсальності; застосування міжсистемних, міжхудожніх і внутрішньохудожніх зв'язків у процесі навчання композиції, поетапне засвоєння студентами систематизованого теоретичного і практичного матеріалу з композиції, що дає можливість поступово вирішувати й ускладнювати завдання, спрямовані на формування професійної культури студентів, а до внутрішніх – створення емоційного резонансу на основі діалогового спілкування; активізацію самостійної творчої пошукової діяльності студентів на основі міжособистісної взаємодії (викладач – студент – учень) у процесі професійної підготовки; стимулювання творчого самовираження студентів через композиційну діяльність. На наш погляд, така плутанина в поняттях «творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва» і «професійна культура майбутніх учителів образотворчого мистецтва», а також у змісті педагогічних умов ускладнює розуміння логіки наукового мислення автора. Спірним питанням є співвіднесення зазначених понять, оскільки не розкритий їх причинно-наслідковий зв'язок. Проте цінним є те, що дослідник заявив про необхідність розроблення педагогічних умов творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва та їх упровадження в практику закладів вищої освіти.

На думку О. Каленюк [3], основні завдання формування фахових знань вчителя образотворчого мистецтва передбачають:

- формування художньо-педагогічних інтересів;
- формування інтелектуальних і творчих здібностей майбутнього учителя образотворчого мистецтва;
- формування фахового мислення.

У виконаному дослідженні зазначено, що високий рівень сформованості фахових знань майбутнього вчителя образотворчого мистецтва досягається за таких умов: орієнтації методологічних концепцій художньо-педагогічної освіти на основі синтезу інноваційних технологій у педагогіці і в образотворчому мистецтві; побудови навчального процесу на основі гуманізації, гуманітаризації

освіти, особистісно-орієнтованої взаємодії; введення в мотиваційні установки процесу навчання творчих елементів, які сприяють формуванню індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності; включення в зміст фахових дисциплін інтегративних методик; внесення у діяльнісний компонент фахової підготовки ситуацій, що моделюють педагогічну діяльність у освітньому процесі.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу наукових досліджень обраної галузі зазначимо, що творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва є метою і результатом їхньої художньо-педагогічної підготовки, суть якої полягає в створенні належних умов для максимально повного розкриття художнього й педагогічного потенціалів у навчально-професійній діяльності. До можливостей навчально-професійної діяльності віднесено інтегрування змісту художньої і педагогічної підготовки, впровадження інноваційних прийомів і методів роботи з майбутніми фахівцями, формування індивідуального стилю роботи художника-педагога, реалізацію ідей гуманізму та художнього сприйняття прекрасного й духовного.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розкриття аспектів творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва в науковій літературі Китаю.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базильчук Л.В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 287 с.
2. Експертний висновок. URL: [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Exs\\_vysnovki/Ekspertnyu\\_vysnovok\\_6020505\\_Obrazotvorche\\_mystetstvo.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Exs_vysnovki/Ekspertnyu_vysnovok_6020505_Obrazotvorche_mystetstvo.pdf).
3. Каленюк О.М. Дидактичні засади формування фахових знань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2005. 20 с.
4. Коновець С. Особливості професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. Вісник Львівської національної академії мистецтв. Вип. 22. С. 36–47.
5. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 25 с.
6. Музика О.Я. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 23 с.
7. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2000. 23 с.
8. Покровщук Л.М. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2006. 31 с.
9. Стась М.І. Формування естетичних творчих якостей та умінь майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 21 с.
10. Стрітьєвич Т.М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2009. 20 с.
11. Чорна Н.Б. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 20 с.

## НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

### STUDY COURSE "SOCIAL NETWORKS" AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL-REFLEXIC COMPETENCE OF THE FUTURE PEDAGOGUE

*У статті йдеться про проблеми розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога у процесі організації навчальної діяльності студентів. Акцентовується увага на взаємозалежності процесів професійного розвитку та саморозвитку студента, необхідності такого підходу до організації навчальних занять, у рамках якого стимулюються процеси, пов'язані з саморозвитком. Це безпосередньо стосується і саморозвитку його соціальної, соціально-рефлексійної компетентності. Запропоновано підходи до використання цих положень для планування й організації навчальної роботи студентів у рамках опрацювання навчального курсу «Соціальні мережі», який трактується як чинник розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога. Пропонуються варіанти теоретичної та практичної підготовки студентів у контексті формування змісту цього навчального курсу, а також алгоритми організації навчальної діяльності студентів, спрямованої на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутніх педагогів.*  
**Ключові слова:** соціально-рефлексійна компетентність, рефлексія, самоаналіз, соціальні мережі, алгоритми діяльності.

*В статье говорится о проблемах развития социально-рефлексивных компетентностей будущего педагога в процессе организации учебной деятельности студентов. Акцентируется внимание на взаимозависимости процессов профессионального развития и саморазвития студента, необходимости такого подхода к организации учебных занятий, в рамках которого стимулируются процессы, связанные с саморазвитием. Это непосредственно касается и саморазвития его социальных, социально-рефлексивных компетентностей. Предложены подходы к использованию этих положений по планированию и организации*

*учебной работы студентов в рамках разработки учебного курса «Социальные сети», который трактуется как фактор развития социально-рефлексивных компетентностей будущего педагога. Предлагаются варианты теоретической и практической подготовки студентов в контексте формирования содержания этого учебного курса, а также алгоритмы организации учебной деятельности студентов, направленной на развитие социально-рефлексивных компетентностей будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** социально-рефлексивная компетентность, рефлексия, самоанализ, социальные сети, алгоритмы деятельности.

*The article deals with the problems of development of the socio-reflexive competence of the future teacher in the process of organizing students' educational activity. It emphasizes the interdependence of the processes of professional development and self-development of the student, the need for such an approach to the organization of training sessions, within which the processes of self-development stimulate. These processes influence directly the self-development of students' social and socio-reflexive competence. We offered some approaches to the use of these provisions on planning and organization of educational work of students as part of the training course "Social Networks", which is interpreted as a factor in the development of the socio-reflexive competence of the future teacher. The article presents some variants of theoretical and practical training of students in the context of the formation of the content of this training course, as well as algorithms for organizing students' educational activities aimed at developing the socio-reflexive competence of future teachers.*

**Key words:** socio-reflexive competence, reflection, self-analysis, social networks, algorithms of activity.

УДК 378.147.091.31-051:159.955.4

**Опалюк Т.Л.,**  
канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри  
соціальної педагогіки  
і соціальної роботи  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність проблеми зумовлюється тим, що будь-який навчальний курс у системі професійної підготовки вчителя повинен мати чітку орієнтованість на реалізацію комплексу професійно значущих цілей, а також виходити з потенційних можливостей змісту дисципліни, відповідної галузі науки, яку він представляє.

Особливості розвитку соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя свідчать про те, що практично всі дисципліни гуманітарного циклу мають відповідний потенціал розвитку означеної якості, водночас є дисципліни, фактично підпорядковані реалізації соціально-рефлексійних функцій. До них нале-

жить курс «Соціальні мережі», запрограмований у структурі професійної підготовки соціального педагога.

Необхідно усвідомити принципову відмінність викладання курсу в системі інформаційно-репродуктивної освіти та компетентнісної, яка реалізується через всі складники навчальної діяльності: постановку цілі, визначення завдань курсу, відбір і структурування його змісту, вибір форм і методів його опрацювання, а також підходи до оцінювання результативності (як загальної, так і стосовно навчальних досягнень кожного студента).

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемами компетентнісного підходу у вищій професійній освіті, у т. ч. його соціальної складо-

вої частини, займалися такі науковці, як В. Бондар, Н. Бібік, І. Драч, Г. Єльнікова, І. Зимня, В. Луговий, В. Маслов, О. Малихін, О. Ніколаєску, О. Овчарук, О. Савченко та ін.

Так, В. Луговий [3], узагальнюючи напрацьовані науковцями позиції, стверджує, що компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам – вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою; компетентність охоплює не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові частини, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо.

Зазначені положення науковця свідчать про те, що у плануванні розвитку будь-яких компетентностей слід зважати на їх поліфункціональність і складну структуру, яка інтегрує інші залежні якості та характеристики.

Для нашого дослідження значущими є також позиції О. Ніколаєску, котрий трактує сутність соціальної компетентності як «процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів із їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності у вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність» [4, с. 6]. Такий соціальний контекст стосується практично всіх компетентностей майбутнього педагога, оскільки передбачає їх реалізацію у життєвому, соціальному просторі особистості впродовж життя.

Цінність становить модель компетенцій, розроблена Т. Дюраном [7]. Виділені ним рівні компетенції – дані, інформація, знання, навички, ноу-хау, компетенції, досвід – дозволяють моделювати етапи формування компетенції. Для спеціалістів із соціальної роботи особливо важливим є етап ноу-хау, який Т. Дюран визначає як здатність робити (діяти), здатність діяти певним чином відповідно до поставленої мети.

На інтегративній природі компетентності наголошує Н. Бібік, вказуючи, що компетентність виступає як універсальний метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються засобами не лише змісту освіти, але й соціальної взаємодії, як соціально закріпленій освітній результат, як реальні вимоги до засвоєння знань, способів діяльності, досвіду, відношень у певній галузі знань, якостей особистості, що діє в соціумі [2, с. 46].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Закономірно, що зміст і технології організації навчально-виховного процесу у закладах вищої педагогічної освіти повинні орієнтуватися на реалізацію зазначених теоретичних засад. Проблема змісту, структури, технологічних особливостей формування компетентності майбутніх фахівців присвячені праці Г. Єльнікової, І. Зимньої, О. Овчарук, В. Маслова, А. Хуторського, С. Фурдуй та ін.

На соціальній складовій частині змісту навчальних завдань акцентує увагу С.Б. Фурдуй: «Якість освіти, яку надає вища школа, оцінюється за рівнем виконання цілісного та взаємозумовленого комплексу освітніх завдань (навчальних досягнень, соціалізації випускників, що передбачає оволодіння навичками орієнтації та функціонування в сучасному суспільстві, розвитку громадянської свідомості) за умов відповідності освітніх послуг вимогам споживачів, додержання нормативних вимог до умов навчання, виконання освітнього стандарту» [6].

Узагальнюючи теоретичні та методичні аспекти компетентнісного підходу у професійній освіті, формування соціальної компетентності майбутнього педагога, важливо працювати над пошуком алгоритмів організації навчального процесу з конкретної навчальної дисципліни у рамках визначених концептуальних позицій.

**Мета статті** – на основі аналізу теоретичних позицій формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога визначити й обґрунтувати підхід до розробки навчального курсу «Соціальні мережі», забезпечення його спрямування на розвиток і саморозвиток означеної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Програмування курсу «Соціальні мережі», зокрема модернізація його змістово-технологічної основи, підпорядковані, окрім традиційних, реалізації цілей, пов'язаних із розвитком соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя. Передусім слід виходити з сутності феномену соціальних мереж, їх поліфункціональності, багатофакторності та складності взаємовідносин із користувачами, а також впливу соціальних мереж на формування соціального, життєвого, освітнього просторів молоді людини (студента, учня). У цьому контексті соціальна рефлексія виконує дуалістичну функцію: з одного боку, вона сприяє комплексному осмисленню цих процесів, визначенню особистісно орієнтованих принципів взаємовідносин із соціальними мережами, з іншого – продуктивний формат користування їх можливостями сприяє розвитку соціальної рефлексії, яка є важливою для різних галузей діяльності, процесу життєздійснення загалом.



Переходячи від інформаційно-репродуктивної до компетентної системи освіти, важливо з'ясувати не лише суть соціальних мереж і технологічні особливості їх використання, а й зміст і структуру компетентності людини як суб'єкта індивідуальної, особистісно орієнтованої траєкторії розвитку взаємовідносин у зазначеному аспекті.

Так, блок теоретичних тем повинен сформувати у студента цілісне бачення модерного світу віртуальної реальності як іманентної складової частини соціального простору сучасної людини, щоб зрозуміти складність завдання самовизначення у його контексті та розвитку здатності до управління процесами (наприклад, теми: «Інтернет як соціально-історичний феномен». «Віртуальна реальність як новий вимір існування соціуму». «Соціологічні аспекти функціонування Інтернету». «Еволюція соціальних мереж та їх вплив на розвиток суспільства, особистості». «Людина в умовах віртуального соціуму: суб'єктність позиції». «Особистісні аспекти поведінки в просторі соціальних мереж». «Людина як суб'єкт творення власного віртуального мікросоціуму». «Соціальні мережі як чинник осучаснення освітнього простору, навчальної діяльності». «Інформаційно-комунікативні освітні технології». «Інформаційно-комунікативні чинники підвищення соціальної компетентності». «Інформаційна безпека та гігієна. Їх значущість у процесі віртуальної комунікації, освітнього процесу»).

На основі опрацювання теоретичного матеріалу студент повинен усвідомлювати, що соціальні мережі – це віртуальне відображення реального соціуму з характерними йому внутрішніми процесами, своїми унікальними специфічними ознаками, які зумовлюються фактором віртуальності та набором додаткових інструментів інформаційної взаємодії.

Закономірно, що соціально-комунікативна сфера потребує цілеспрямованості, збалансованості та системності розвитку, в рамках якого особливо значущими є питання підготовки до використання можливостей соціальних мереж, які постійно розширюються, видозмінюються. Проблематика є особливо актуальною для молодих людей у період їх освітньої діяльності (загальної, професійної), тому підготовка майбутнього педагога у цьому аспекті має бути спрямована на власний соціально-комунікативний простір, а також на сприяння формуванню здатності допомагати майбутнім школярам вибудовувати оптимальні взаємовідносини з соціальними мережами як одним із базисних елементів, які утворюють систему глобального суспільного життя. Слід визнати, що сучасний рівень інтеграції в соціальну, освітню, побутову, економічну, особистісну та інші важливі сфери життя частіше є стихійним, малокерованим.

Іншими словами, людина сама встановлює рамки та потенціал свого розвитку та самореалізації в віртуальному соціумі згідно з власним домаганням, мотивацією, вмінням постановки актуальних, чітких цілей і визначення можливостей їх досягнення. У цьому розумінні алгоритм «актуалізація можливостей – мотивація – ціль» є основоположним.

Зазначені вище позиції алгоритмізують процес формування компетентності користувача як суб'єкта соціально-інформаційного простору, який і повинен стати основою навчального процесу будь-якого рівня (школи, ЗВО), а відтак і навчального курсу «Соціальні мережі» для майбутніх педагогів. Алгоритми стосуються безпосередньо логіки процесу, оскільки потенційно вони можуть бути адаптовані до вивчення не лише спеціального курсу, а й інших споріднених навчальних дисциплін, і що найголовніше – можуть бути використані студентами для самостійної роботи, яка стосується саморозвитку соціально-інформаційної компетентності у процесі оволодіння технологіями роботи в соціальних мережах. Закономірно, що соціально-рефлексійна діяльність тут буде провідною, тобто такою, що визначає індивідуальний, особистісно орієнтований характер і стиль роботи.

Практико-технологічна складова частина курсу «Соціальні мережі», орієнтована на розвиток соціальної рефлексії, реалізується через опрацювання таких тем, як: «Я-концепція в умовах віртуального простору, теоретико-технологічні основи її формування». «Особистісна орієнтованість роботи з інформацією як умова переходу на компетентнісну систему освіти». «Формування суб'єктної позиції в структурі соціальної взаємодії (у т. ч. в соціальних мережах)». «Розвиток соціальної рефлексії в структурі розвитку соціальної компетентності». «Оптимізація управління власним мікросоціумом, включаючи віртуальний» та ін.

Логіка формування практичного блоку тематики навчальних занять передбачає перехід студента на наступний, технологічний рівень розвитку соціальної компетентності, із використанням можливостей соціальних мереж.

Важливо дослідити можливості курсу «Соціальні мережі» з позиції розвитку соціальної рефлексії у студента – майбутнього педагога. Передусім слід виходити з того, що розвиток соціальної рефлексії необхідно розглядати як складову частину структури розвитку соціальної компетентності, у якому мережеві технології виступають реальним інструментом оптимізації процесу. Соціальна рефлексія студента у цьому контексті трактується як ціль і засіб одночасно. Мережеві технології є ефективним засобом формування не лише власного соціального простору студента, а і цілісного освітнього простору особистості, його інтеграції в соціальний, підвищення ефективності

освітньої діяльності. Важливим є розуміння того, що особистісна орієнтованість роботи з інформацією є умовою переходу на компетентнісну систему освіти, чому активно сприяє рефлексійна позиція студента у соцмережах.

Лише розуміння особливостей процесів, пов'язаних із соціальною рефлексією, веде до обґрунтованого використання можливостей мережеских інструментів у процесі соціальної, особистісної, професійної самореалізації.

Навчальний курс «Соціальні мережі» повинен допомогти студентові зрозуміти суть, структуру та механізми цього процесу, а також пояснити, як досягнути успіху у виконанні завдань із формування та подальшого розвитку соціальної рефлексії як важливої професійної якості. З огляду на те, що розвиток соціальної рефлексії відбувається в різних площинах і враховуючи складність його структури (яка об'єднує елементи різних глобальних надсистем), для формування цілісного уявлення про соціальну рефлексію необхідно проаналізувати хронологію і логіку її формування на різних рівнях та в різних системах координат.

Алгоритмізуємо процес у такий спосіб. Виходячи з того, що поставлена ціль розвитку соціальної рефлексії у структурі розвитку соціальної компетентності на основі соціальних мереж, згідно з визначеною проблематикою, полягає у підвищенні рівня соціальної рефлексії у студента, розпочати розробку послідовності дій, необхідних для її реалізації, потрібно з формування загальної концепції процесу. Як уже зазначалося, ця концепція повинна містити ряд супідрядних цілей та інструментарій, який дозволить технологічно об'єднати їх та утворити систему з чітко виділеним вектором розвитку в напрямку реалізації основної мети.

Логіка підбору проміжних цілей (етапів) базується на опрацьованому теоретико-методичному матеріалі з педагогічних, психологічних і соціологічних дисциплін і загальному розумінні принципів особистісної та соціальної взаємодії. Важливим фактором також є послідовність розвитку та така черговість реалізації завдань, яка дозволить отримати максимальний ефект саме щодо процесу розвитку соціальної рефлексії.

Закономірно, що етап підготовки до будь-якої роботи, а надто до роботи зі складними системними явищами і полізадачністю, є найбільш важливим і базисним за своєю суттю. Саме на цьому етапі закладається формула успішності всієї роботи, адже відбувається актуалізація плану – дорожньої карти, накопичується необхідний теоретичний і нормативний матеріал, формується уявлення про аспекти робочого процесу, підбирається інструментарій його забезпечення та діагностики ефективності.

Отже, у рамках опрацювання студентами теми мережеских технологій як чинника розвитку соці-

альної рефлексії важливо задати такий напрям роботи, в рамках якого студенти матимуть можливість перейти від досвідного (зазвичай стихійного) формату роботи у соціальних мережах до теоретичного розуміння процесів та основ їх оптимізації. Саме теоретичні засади процесу дозволять студентові реально проаналізувати наявний досвід, усталені стереотипи своєї, особистісно орієнтованої взаємодії з соціальними мережами, виявивши позитивні надбання та процеси, які слід класифікувати як деструктивні.

Особливо актуальними є проблеми використання соцмереж для підвищення ефективності навчальної діяльності, процесу професійного становлення. Йдеться про технології роботи з інформацією, здатністю відібрати цінну, правильно її структурувати, осмислити, адекватно використати відповідно до актуальних потреб. Задана спрямованість роботи й окреслений комплекс головних і супідрядних цілей та загальні концептуальні підходи до їх реалізації дадуть можливість перейти на наступний етап роботи.

Аналіз процесу та результатів підготовчого періоду проводиться на основі головних критеріїв якості в процесі роботи (поточний контроль) і після її завершення. Очевидно, що отримані результати подальшого впровадження розробленої програми потребуватимуть постобробки з метою аналізу успіхів і недоліків, проте проміжний аналіз дозволить коректувати напрям роботи, збільшуючи у такий спосіб її ефективність.

Самопізнання – це сутнісна основа рефлексії, тому цей етап є ключовим і таким, що реалізується на всіх етапах роботи. Якщо йдеться про соціальну рефлексію як форму об'єктивної рефлексійних процесів, то тут етап самопізнання набуває особливого значення, оскільки відбувається актуалізація свого реального «Я». У контексті рефлексійних механізмів це означає актуалізацію рівня розуміння себе як об'єкта та суб'єкта соціального середовища, своїх особливостей, рис, особистісних характеристик і визначення потенційних можливостей перспективного розвитку соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей. У такий спосіб формується мотиваційна та цільова бази, задається вектор розвитку.

Важливим є етап планування розвитку соціальної рефлексії. Попри всю складність і системність такого явища, як соціальна рефлексія, планування формування та подальшого розвитку не є складним процесом, суть його полягає в дотриманні чітко визначених принципів, які забезпечать функціонування необхідних механізмів розвитку. Потрібно розробити для себе головні алгоритми реалізації визначених на підготовчому етапі цілей у сфері самопізнання, соціальної рефлексії згідно з особистісними домаганнями та здійснювати пошук ситуацій і процесів (бажано в межах локального

соціуму), які потенційно можуть дати відповіді на актуальні питання. Цей процес може мати вигляд спіральної прогресії, де кожен новий виток означає більш глибоке рефлексійне занурення. Саме так відбувається розвиток навиків соціальної рефлексії і поглиблюється рівень самопізнання в цілому. Важливо дотримуватися принципів поетапності, поступового збільшення рівня складності й аналітичності процесу.

Етап реалізації програми дій передбачає, що кожен етап програми з формування та розвитку соціальної рефлексії потребує окремого підходу, згідно з його специфікою, складністю тощо, проте алгоритм дій, необхідних для реалізації етапу, є сталим. Оскільки все, що стосується соціально-рефлексійних процесів, означене високим рівнем суб'єктивності, аналіз та оцінювання ефективності процесу також матиме тенденцію до пріоритетності суб'єктивних оцінних суджень. Все залежить від того, як студент оцінює свої власні здібності, наскільки складною в його розумінні є та чи інша задача та скільки було затрачено ресурсів за результатами порівняння очікуваних та отриманих наслідків діяльності. Важливо аналізувати і відчуття, особистісні переживання, які ці процеси супроводжують, адже у процесі самопізнання невід'ємною є й емоційна сфера. Задля посилення аналітичної складової частини розвитку соціальної рефлексії необхідно перед початком роботи над проблемою визначити для себе ряд критеріїв, які можуть слугувати маркувальними ознаками, на яких і базуватиметься аналіз. Складним, але важливим завданням буде розробка методик проміжного аналізу, адже він дасть можливість корегувати вектори розвитку вже в ході роботи. Такий підхід дозволить значно зекономити час та інші ресурси освітнього процесу.

Як і у разі з аналітичним складником, корекційний етап також побудований на домінуванні суб'єктивного явлення про кінцевий результат розвитку соціальної рефлексії у процесі вивчення курсу «Соціальні мережі». Часто результат самопізнання, а ще частіше – результат дослідження себе як об'єкта та суб'єкта соціального середовища (навіть на рівні підсистем) призводить до отримання незадовільних результатів або ж висновків, які банально не подобаються. З огляду на те, що на аналітичному етапі процесу рефлексії будь-які зовнішні впливи мінімізовані, постає небезпека інтенсифікації психологічних захисних механізмів (ігнорування, уникнення, тощо), які не дозволять адекватно оцінити отримані (хоч і невтішні) результати та провести відповідно до них ефективну корекційну роботу. Що ж стосується корекції ефективності самого процесу соціальної рефлексії, то тут варто зважати на безперервність і скрупульозність у дотриманні вищезазначених принципів розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента.

У разі проходження вищевказаних етапів підготовки студент, як головний суб'єкт їх реалізації, може вважати себе готовим до управління будь-яким системним саморозвивальним процесом, у т. ч. і формуванням соціальної компетентності в цілому.

У цьому плані важливою є позиція викладача, який через активну співпрацю зі студентами, використовуючи інтерактивні форми та методи навчання, задаватиме параметри адекватної спрямованості навчання, регулюватиме його, орієнтуючись на спільно визначені цілі підвищення рівня соціальної адаптації студента, ефективної інтеграції соціального простору в реальний, а також розвитку соціально-рефлексійної компетентності, завдяки якій у професійній діяльності майбутній вчитель зможе реалізувати ці функції щодо школярів.

**Висновки.** Отже, визначені теоретичні позиції формування та розвитку соціальної компетентності майбутнього вчителя зумовлюють такий підхід до організації навчальної діяльності студентів, в рамках якого активуються саморозвивальні функції. Запропонований підхід до розробки навчального курсу «Соціальні мережі», зокрема забезпечення його спрямування на розвиток і саморозвиток означеної компетентності, має своє змістове наповнення, яке стосується, насамперед, теоретичного розуміння сутності процесів розвитку взаємовідносин користувача із соціальними мережами. Практичний аспект передбачає усвідомлену, алгоритмізовану програму дій, орієнтуючись більшою мірою на власний соціальний простір. Тому програма курсу «Соціальні мережі» у комплексі усіх її складових частин підпорядкована, окрім традиційних, реалізації цілей, пов'язаних із розвитком соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.І. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 45–50.
2. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти: наук. зб. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 57. С. 44–48.
3. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал. 2009. № 2. С. 13–25.
4. Ніколаєску І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: наук.-метод. посіб. Черкаси: ОІПОП, 2014. 76 с.

5. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / за ред. Г.В. Єльнікової. Київ – Чернівці: Книги-XXI, 2010. 460 с.

6. Фурдуй С.Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при

підготовці фахівців соціономічної сфери. Молодий вчений. 2017. № 3(43). С. 485–489.

7. Durand T. Strategizing innovation: competence analysis in assessing strategic change. *Competence-Based Strategic Management* / A. Heene, R. Sanchez (eds). Chichester: Wiley, 1997.

## РЕАЛІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНШОМОВНОМУ АУДИТОРНОМУ ДИСКУРСІ

### REALIZATION OF SUBJECT-SUBJECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN FOREIGN-LANGUAGE INSTRUCTOR-LED DISCOURSE

У статті визначено екстралінгвістичну специфіку аудиторного дискурсу, що зумовлює лінгвопрагматичну специфіку мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій. Обґрунтовано доцільність і необхідність розробки та реалізації в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови особливих форм суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, спрямованих на набуття студентами прагматичного рівня іноземної професійно-комунікативної компетенції. З'ясовано, що цілеспрямована підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в іноземному аудиторному дискурсі охоплює відповідну організацію процесу навчання, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Доведено, що найбільш доцільними формами реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в іноземному аудиторному дискурсі є такі, провідними ознаками й інструментами яких є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, змісто-творчості, мислєдіяльність, створення ситуації успіху, позитивність оцінювання, рефлексія тощо. Представлено найбільш ефективні форми реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в іноземному аудиторному дискурсі.

**Ключові слова:** суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, іноземний аудиторний дискурс, студент, викладач, іноземна мова.

В статье определено экстралингвистическую специфику аудиторного дискурса, что определяет лингвопрагматическую специфику речевых тактик и коммуникативных стратегий. Обоснована целесообразность и необходимость разработки и реализации в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка особых форм субъект-субъектного педагогического взаимодействия, направленного на приобретение студентами прагматического уровня иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Установлено, что целенаправленная подготовка студентов к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию в иноязычной аудиторном дискурсе охватывает соответствующую организацию процесса обучения, предусматривает сотрудничество с преподавателями, саморазвитие субъектов образовательного процесса, проявление

ими личностных функций, формирование субъектности позиции в процессе учебно-познавательной деятельности. Доказано, что наиболее целесообразными формами реализации субъект-субъектного педагогического взаимодействия в иноязычной аудиторном дискурсе являются такие, ведущими признаками и инструментами которых являются: полилог, диалог, межсубъектные отношения, свобода выбора, творчества, мыслительной деятельности, создание ситуации успеха, позитивность оценки, рефлексия и т. д. Представлены наиболее эффективные формы реализации субъект-субъектного педагогического взаимодействия в иноязычном аудиторном дискурсе.

**Ключевые слова:** субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, иноязычный аудиторный дискурс, студент, преподаватель, иностранный язык.

The article outlines the extralinguistic specificity of the instructor-led discourse, which determines the linguistic and pragmatic specificity of speech tactics and communicative strategies. The expediency and necessity of development and implementation of special forms of subject-subjective pedagogical interaction, aimed at acquisition by students the pragmatic level of foreign-language professionally-communicative competence in the process of preparing of future foreign language teachers was substantiated. It was found out that the purposeful preparation of students for subject-subjective pedagogical interaction in foreign-language instructor-led discourse comprises the corresponding organization of the educative process, which involves cooperation with lecturers, self-development of subjects of the educational process, their manifestation of personal purposes, the formation of subjectivity of thinking in the process of learning and cognitive activity. It was proved that the most teleologic forms of realization of subject-subjective pedagogical interaction in foreign-language instructor-led discourse are the following, leading features and means of which are: polylogue, dialogue, intersubjective relationship, free choice, sense-creation, mental activity, creating of a situation of success, positive evaluation, reflection, etc. The most effective forms of realization of the subject-subjective pedagogical interaction in the foreign-language instructor-led discourse are presented.

**Key words:** subject-subjective pedagogical interaction, foreign-language instructor-led discourse, student, lecturer, foreign language.

УДК 378.147.091.3

**Осова О.О.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземної філології  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія»  
Харківської обласної ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У зв'язку зі входженням України до єдиного економічного, політичного, культурного й освітнього простору Європи та розширенням діапазону міжнародної співпраці відбуваються зміни в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Останнім часом зростає увага до навчання іноземних мов як важливого інструмента спілкування в діалозі

культур і цивілізацій сучасного світу. Це орієнтує педагогів на творчий пошук новітніх підходів до навчання іноземних мов і адаптації студентів до сучасних європейських і світових вимог. Реалізацію ж новітніх підходів до навчання забезпечують, насамперед, суб'єкт-суб'єктні педагогічні взаємини учасників освітнього процесу. Тому студентам, майбутнім учителям, необхідно якомога

швидше усвідомити важливість організації саме суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії. Формування у них ставлення до впровадження інноваційних підходів навчання в освітньому процесі залежить значною мірою від моделей організації педагогічної взаємодії у вищій школі, що ґрунтується на відповідних засадах. Саме організація інноваційної професійно-спрямованої діяльності детермінує необхідність формування в студентів – майбутніх учителів іноземної мови здатності до ефективної реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин в аудиторному дискурсі.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави говорити про широкий спектр наукових розвідок, результати яких слугують підґрунтям для подальших досліджень. Так, витоки суб'єкт-суб'єктних взаємин наявні у західній гуманістичній психології ХХ ст. (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.). Їхні головні положення (позитивна психологічна установка на кожную особистість, довіра до неї, її підтримка; активність особистості як суб'єкта процесу саморозвитку й навчання) визначають засади міжособистісних стосунків викладачів зі студентами. У сучасній науці окреслена проблема стала об'єктом досліджень кола учених. В.Х. Гашимова, С.І. Подмазін, О.М. Легун, С.Л. Яценко визначають ознаки професійно-педагогічної взаємодії викладачів і студентів. І.М. Дичківська, М.Є. Максюта та ін. досліджують умови створення середовища, сприятливого для професійного й особистісного розвитку суб'єктів навчання. Реалізація суб'єктності в процесі мовленнєвої взаємодії представлена в дослідженнях Є.І. Ісаєва, О.М. Леонтьєва, В.І. Слободчикова та ін. Деякі дослідники обґрунтовують роль та особливості діяльності викладача у процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії (І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, О.М. Легун, Н.С. Якиманська та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на широке коло досліджень, що розвивають різні аспекти суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, проблема реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в іншомовному аудиторному дискурсі потребує детального вивчення.

**Мета статті** – визначити екстралінгвістичну специфіку аудиторного дискурсу. Обґрунтувати доцільність і необхідність розробки і реалізації в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови особливих форм суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії та репрезентувати їх.

**Виклад основного матеріалу.** Фахова підготовка у педагогічній вищій школі базується на ефективній побудові освітнього процесу, що забезпечує поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. З огляду на це важливою для майбутніх учителів іноземної

мови під час занять іноземної мови є реалізація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії з урахуванням усіх аспектів процесу комунікації, а саме інтерактивної, перцептивної та інформативної.

Засадою ефективності мовленнєвої взаємодії педагога й учнів є оволодіння педагогом технологією діалогічності, яка передбачає виконання ним таких професійно-комунікативних функцій: реалізації фактичної функції спілкування, вмотивування навчально-мовленнєвої діяльності учнів, створення і підтримки позитивного емоційного фону мовленнєвої взаємодії, сповнення співбесідника впевненістю у власних силах, рефлексивного аналізу розвитку комунікативної ситуації, оперативної корекції власної комунікативної стратегії, виразу позитивного самосприйняття та сприйняття партнерів по комунікації [2].

Аналітичний огляд педагогічної літератури з теми дослідження та власний педагогічний досвід роботи дозволяє визначити здатність учителя іноземної мови до реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин в іншомовному аудиторному дискурсі як «прагматичний рівень його іншомовної професійно-комунікативної компетенції» [3, с. 1].

До змісту формування прагматичного рівня іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови відносимо визначене І.Б. Каменською послідовне оволодіння студентами мовленнєвою дією, мовленнєвою тактикою та комунікативною стратегією аудиторного дискурсу [3, с. 1].

У сучасній науково-педагогічній літературі [3; 4] термін «дискурс» визначено як знакову структуру, яку роблять дискурсом її суб'єкт, об'єкт, місце, час, обставини створення. З позицій прагмалінгвістики дискурс є інтерактивною діяльністю учасників спілкування, встановленням і підтриманням контакту, інформаційним та емоційним обміном, впливом один на одного, переплетенням мінливих комунікативних стратегій і їх вербальних і невербальних утілень у практиці спілкування, визначенням комунікативних ходів у єдності їхнього експліцитного й імпліцитного змісту [3; 4].

Як відомо, аудиторний дискурс виступає різновидом дискурсу інституціонального і характеризується чіткими соціально-інституціональними межами освітніх закладів, єдністю комунікативної та педагогічної мети, визначеністю учасників педагогічної мовленнєвої взаємодії, а також виконанням ними соціально-інституціональних ролей [1; 3].

Аналітичний огляд літератури з теми дослідження [2–4] дозволяє стверджувати, що сучасні науковці, зокрема І.Б. Каменська [3], підкреслюють екстралінгвістичну специфіку аудиторного дискурсу, що зумовлює лінгвопрагматичну специфіку мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій, які реалізуються в його межах. Звідси випливає доцільність і необхідність розробки і реалізації

в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови особливих форм суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, спрямованих на набуття студентами прагматичного рівня іншомовної професійно-комунікативної компетенції.

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що найбільш доцільними формами навчальної взаємодії у процесі професійно-педагогічної підготовки на заняттях іноземної мови є такі, провідними ознаками й інструментами яких є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, змісто-творчості, миследіяльність, створення ситуації успіху, позитивність оцінювання, рефлексія тощо.

У ході дослідження виявлено, що найбільш ефективним з-поміж нових засобів розвитку мислення майбутніх фахівців, які відповідають специфіці предмета «Іноземна мова», є моделювання ситуацій або технологія ситуаційного навчання. Зазначена технологія у навчанні забезпечує імітацію елементів професійної діяльності, її типових та істотних рис. Її використання на заняттях з іноземної мови дає можливість сформуванню навички та вміння спілкування, розвиває звичку до самоконтролю, сприяє реальній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності та життя в суспільстві в цілому, допомагає зробити заняття з іноземної мови більш живими, цікавими, змістовними, дає можливість студентам більше і частіше висловлювати власні думки, почуття, оцінювання, тобто мислити іноземною мовою. Як зазначає Є.І. Пассов, мовний матеріал варто організувати навколо ситуацій, які розглядаються як системи взаємин тих, хто навчається [7].

Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови практичного оволодіння мовою для кожного студента, створити такі ситуації навчання, що дозволили б кожному проявити свою активність, творчість.

Специфіка використання дискусій, ділових ігор на заняттях з іноземної мови сприяє розвитку діалогічних взаємин, емпатійно-рефлексивних процесів, усвідомлення особистісних ситуацій у спілкуванні – тобто сприяє ефективному розвитку комунікативного потенціалу. Тут слід особливо відзначити, що найважливішою педагогічною умовою розвитку комунікативних умінь особистості є моделювання реальних ситуацій спілкування й педагогічної взаємодії на принципах співпраці та діалогу [5; 6].

Створення сприятливої атмосфери, побудованої на засадах співпраці, відбувається й у ході організації комунікативних та інтерактивних ігор на заняттях практичного курсу іноземної мови. Процесуальною основою цих методів є «комунікативна атака», організована для залучення студентів до взаємодії. Створити сприятливу атмосферу допомагають такі методи, як «Прогноз погоди»,

«Алітерація імені», «Поміняємося місцями», «Заверши фразу», «Комплімент» тощо, що використовуються на початку заняття (5–10 хвилин) без спеціального обладнання з метою встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогу між учасниками педагогічного процесу.

На практичних заняттях із методики викладання іноземної мови доцільно організувати ділові ігри, що є імітаційними моделями умов і динаміки майбутньої педагогічної діяльності. Тому в ділових іграх студенти беруть на себе ролі, які виконуватимуть після закінчення педагогічного закладу вищої освіти. Серед ролей у професійно-педагогічній сфері ми радимо використовувати такі, як: вчитель-партнер учнів у вирішенні різних комунікативних задач на уроці; вчитель-помічник і керівник учнів у процесі проведення позакласної роботи з іноземної мови у школі; керівник методичних об'єднань із практики мови для колег-учителів тощо.

Результатом стало те, що учасники комунікативно-професійної гри набували необхідних комунікативно-професійних умінь, удосконалювали свою комунікативну поведінку, формування соціокультурної компетенції, удосконалювали професійно значущі знання, частіше почали звертатися до педагогічних і методичних джерел, щоб знайти відповіді на запитання про формування своєї професійно-педагогічної компетентності.

Крім описаних вище форм, методів і прийомів, які забезпечують реалізацію суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, варто звернути увагу на інтерактивні техніки «Порожнє крісло», «Дерево рішень», «Телефон довіри», «Картинна галерея», «Святковий торт», «6×6×6», «Килим ідей» тощо.

Використання вищезгаданих інтерактивних методів навчання дає можливість студентам навчитися здійснювати прямі та непрямі мовленнєві дії привернення уваги, формулювання мети діяльності, конкретного завдання, проблеми, заохочення до діяльності, умотивування зусиль, вираження схвалення, підтримки, засудження, поради, попередження, оцінювання діяльності тощо; набувати вміння виражати модус мовлення адекватно ситуації спілкування із залученням до цього як вербальних, так і екстра- та паравербальних засобів.

**Висновки.** Таким чином, у процесі дослідження виявлено екстралінгвістичну специфіку аудиторного дискурсу, що зумовлює лінгвопрагматичну специфіку мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій, які реалізуються в його межах. Обґрунтовано доцільність і необхідність розробки і реалізації в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови особливих форм суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, спрямованих на набуття студентами прагматичного рівня іншомовної професійно-комунікативної компетенції.

З'ясовано, що цілеспрямована підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в іншомовному аудиторному дискурсі охоплює відповідну організацію процесу навчання, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Доведено, що найбільш доцільними формами реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в іншомовному аудиторному дискурсі є такі, провідними ознаками й інструментами яких є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, змістовності, мислєдіяльність, створення ситуації успіху, позитивність оцінювання, рефлексія тощо.

Що стосується перспектив дослідження проблеми, то зусилля слід спрямувати на вивчення позитивного інноваційного досвіду реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі навчання іноземних мов.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воротникова Ю.С. О лингвистическом статусе лекционного дискурса. URL: [http://www.rusnauka.com/24\\_PNR\\_2009/Philologia/50796.doc.htm](http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/Philologia/50796.doc.htm).
2. Гранюк Л.О. Развитие диалогичности как важная детерминанта профессионализма сотрудничества. Диалог культур і духовний розвиток людини: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 24–25 січня 1995 р., м. Київ. К., 1995. С. 17–19.
3. Каменська І.Б. Зміст і принципи формування здатності майбутніх учителів іноземної мови до ефективної мовленнєвої взаємодії в аудиторному дискурсі. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journal/2011//NIO\\_8\\_2011](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journal/2011//NIO_8_2011).
4. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса. Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров; ИНИОН РАН. М., 2000. С. 37–64.
5. Осова О.О. Ділова гра в системі формування комунікативної компетенції студентів на заняттях іноземної мови. Психолінгвістика: зб. наук. пр.; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди. 2009. № 3. С. 224–228.
6. Осова О.О. Інтерактивна взаємодія як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Наукові записки; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. 2017. Вип. 153. 2017. С. 681–684.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иномязычному общению. Москва: Рус. яз., 1989. 276 с.



## РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

### ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

### INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF THE INDIVIDUAL

*У статті аналізується зміст основних понять у сфері інформатизації освіти, пов'язаних з інформаційно-освітнім середовищем.*

*Розглядається вплив середовища на формування людини, особлива увага приділяється рівням впливу й значимості середовища для формування особистості. Аналізується інформаційно-освітнє середовище, його особливості, властивості й функції. Розглядається поняття інформаційної культури особистості. Наводяться інформаційні й «інформатизаційні» характеристики інформаційно-освітнього середовища як фактора формування інформаційної культури особистості.*

**Ключові слова:** інформаційно-освітнє середовище, навчальне середовище, інформаційне середовище, інформаційно-комунікаційні технології, середовища навчання, інформаційна культура.

*В статье анализируется содержание основных понятий в сфере информатизации образования, связанных с информационно-образовательной средой.*

*Рассматривается влияние среды на формирование человека, особое внимание уделяется уровням воздействия и значимости среды для формирования личности. Анализируется информационно-образовательная среда, её особенности, свойства и функции. Рассматривается понятие*

*информационной культуры личности. Приводятся информационные и «информатизационные» характеристики информационно-образовательной среды как фактора формирования информационной культуры личности.*

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, учебная среда, информационная среда, информационно-коммуникационные технологии, среды обучения, информационная культура.

*The article analyzes the content of the basic concepts in the field of computerization of education related to the information and educational environment.*

*The influence of the environment on human formation is considered, special attention is paid to the levels of influence and significance of the environment for the formation of personality. The information-educational environment of its features, properties and functions is analyzed. The concept of the information culture of the individual is considered. Information and "informatization" characteristics of the information and educational environment as a factor in the formation of the personal information culture are presented.*

**Key words:** information and educational environment, educational environment, information environment, information and communication technologies, learning environments, information culture.

УДК 373.1

**Бистрянцев М.В.,**

старший учитель, учитель інформатики  
Навчально-виховного комплексу  
«Школа гуманітарної праці»  
Херсонської обласної ради

#### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Інформаційні технології все глибше проникають у сучасну освіту, змінюючи принципи й методи навчання та виховання. Уже майже в кожній школі є свій сайт у мережі Інтернет, який входить в інформаційний простір навчального закладу. У багатьох школах під час організації різних напрямів навчально-виховної роботи використовуються різноманітні Інтернет-сервіси, усе частіше трапляється термін «інформаційно-освітнє середовище» під час опису педагогічного досвіду з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У зв'язку із цим постає питання про можливість інформаційно-освітнього середовища як фактора розвитку інформаційної культури як одного з найбільш затребуваних напрямів розвитку сучасної людини.

**Мета статті** – дослідити формувальні можливості інформаційно-освітнього простору, його особливості та функції, які безпосередньо стосуються інформаційної культури особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Під освітнім середовищем (або середовищем освіти) ми будемо розуміти систему впливів і умов форму-

вання особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні.

Поняття «освітнє середовище» виступає як родове для таких понять, як «сімейне середовище», «шкільне середовище» й т. п.

Людина стає особистістю лише в процесі соціалізації, тобто спілкування, взаємодії з іншими людьми. Поза людським суспільством духовний, соціальний, психічний розвиток відбуватися не може. Реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається середовищем. На формування особистості впливають різноманітні зовнішні умови, зокрема географічні, соціальні, шкільні, сімейні. За інтенсивністю контактів виділяється ближнє й далеке середовище. Коли педагоги говорять про вплив середовища, вони мають на увазі насамперед середовище соціальне й домашнє. Перше відносять до віддаленого оточення, а друге – до найближчого. У поняття «соціальне середовище» входять такі загальні характеристики, як суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови

життя, характер протікання виробничих і соціальних процесів і деякі інші. Близьке середовище – це сім'я, родичі, друзі.

Єдності в оцінці впливу середовища на розвиток людини поки немає. Величезну важливість середовища визнають педагоги всього світу. Не збігаються погляди під час оцінювання ступеня впливу середовища. Як відомо, абстрактного середовища не існує. Є конкретний суспільний лад, конкретні умови життя людини, її сім'я, школа, друзі. Природно, людина досягає більш високого рівня розвитку там, де близьке й далеке оточення надає їй найбільш сприятливі умови.

Величезний вплив на розвиток людини, особливо в дитячому віці, справляє домашнє середовище. У сім'ї зазвичай проходять перші, вирішальні для становлення, розвитку та формування роки життя людини. Дитина – зазвичай досить точно відображення тієї сім'ї, в якій вона росте й розвивається. Сім'я багато в чому визначає коло її інтересів і потреб, поглядів і ціннісних орієнтирів. Сім'я ж створює й умови, зокрема й матеріальні, для розвитку природних задатків. Моральні й соціальні якості особистості також закладаються в сім'ї. Школа, клас, друзі – наступний концентр близького оточення підростаючої людини. Їхній вплив на становлення й розвиток особистості вельми значний. Від сили, рівня і якості впливу залежить, якою людина виросте, носієм яких цінностей стане [1, с. 58].

На формування людської особистості впливають зовнішні й внутрішні, біологічні та соціальні фактори. Фактор (від лат. factor – робить, що виробляє) – рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища (С. Ожегов).

До внутрішніх факторів належить власна активність особистості, породжувана протиріччями, інтересами й іншими мотивами, що реалізується в самовихованні, а також у діяльності й спілкуванні.

До зовнішніх факторів належать макро-, мезо- й мікросередовище (природне й соціальне), виховання в широкому й вузькому, соціальному й педагогічному сенсі.

Середовище й виховання – це соціальні фактори, тоді як спадковість – біологічний фактор.

Із давніх-давен ведуться дискусії серед філософів, соціологів, психологів і педагогів про співвідношення біологічних і соціальних факторів, про пріоритетне значення тих чи інших у розвитку особистості людини.

Одні стверджують, що людина, її свідомість, здібності, інтереси й потреби визначаються спадковістю (Е. Торндайк, Д. Дьюї, А. Кобс та ін.). Представники цього напрямку зводять спадкові чинники (біологічні) в абсолют і заперечують роль середовища й виховання (соціальні фактори) в розвитку особистості. Вони помилково перекладають досягнення біологічної науки про спадковість рос-

лин і тварин на людський організм. Ідеться про пріоритет вроджених здібностей.

Інші вчені вважають, що розвиток цілком залежить від впливу соціальних факторів (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій та ін.) Вони заперечують генетичну схильність людини й стверджують, що дитина від народження – «чиста дошка, на якій можна все написати», тобто розвиток залежить від виховання й середовища.

Деякі вчені (Д. Дідро) вважають, що розвиток визначається однаковим поєднанням впливу біологічних і соціальних факторів.

К. Ушинський стверджував, що особистістю людина стає не тільки під впливом спадковості, середовища й виховання, але й у результаті власної діяльності, що забезпечує формування та вдосконалення особистісних якостей. Людина – не тільки продукт спадковості й обставин, в яких проходить її життя, а й активний учасник змін, поліпшення зовнішніх факторів. Змінюючи їх, людина змінює й саму себе.

Крім спадковості, визначальним фактором розвитку особистості є середовище. Середовище – це реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини. На формування особистості впливає географічне, національне, шкільне, сімейне, соціальне середовище. До останнього належать такі характеристики, як суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови життя, характер протікання виробничих і соціальних процесів та ін.

Дискусійним залишається питання про те, середовище чи спадковість має більший вплив на розвиток людини. Французький філософ К. Гельвецій вважав, що всі люди від народження мають однаковий потенціал для розумового й морального розвитку, а відмінності в психічних особливостях пояснюються виключно впливом середовища й виховними впливами. Реальна дійсність розуміється в цьому разі метафізично, вона фатально визначає долю людини. Індивідуум розглядається як пасивний об'єкт впливу обставин.

Таким чином, усіма вченими визнається вплив середовища на формування людини. Не збігається лише їхня оцінка ступеня такого впливу на формування особистості. Це пов'язано з тим, що абстрактного середовища не існує. Є конкретний суспільний лад, конкретне близьке й далеке оточення людини, конкретні умови життя. Зрозуміло, що більш високий рівень розвитку досягається в тому середовищі, де створені сприятливі умови.

У низці досліджень виділяються різні функції інформаційно-освітнього середовища (далі – ІОС): адаптивна, синдикативна, креативна, комунікативна, когнітивна, емотивна, конативна, інформаційна тощо [2, с. 64; 3, с. 86].

І. Роберт виділяє такі функції ІОС [5, с. 86]:

– створення умов, що сприяють виникненню й розвитку процесів навчальної й інформаційної взаємодії між учнем і викладачем і засобами інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ);

– формування пізнавальної активності учня за умови наповнення компонентів середовища предметним змістом;

– забезпечення здійснення діяльності з інформаційним ресурсом деякої предметної області за допомогою інтерактивних засобів ІКТ;

– інформаційна взаємодія між користувачами за допомогою інтерактивних ІКТ, що взаємодіють із користувачем як із суб'єктом інформаційного спілкування й особистістю;

– інтерактивна інформаційна взаємодія між користувачем і об'єктами предметного середовища, що відображає закономірності й особливості відповідної предметної області (чи областей).

Сучасне ІОС має низку властивостей, що відрізняють його від традиційного освітнього середовища. До них, зокрема, належать такі [13, с. 346]:

– активне використання групових форм навчання учнів;

– індивідуально організований навчальний процес;

– відсутність жорсткого регламенту навчальних занять;

– інтерактивне спілкування педагогів з учнями;

– широка можливість вибору форм і змісту навчальних занять;

– поява нових освітніх технологій, в основі яких лежить комунікація (наприклад, сайти освітніх установ);

– можливість самостійно управляти своєю навчальною діяльністю;

– спрямованість навчального процесу на розвиток особистісних, ділових та інформаційних компетенцій.

На підставі сказаного вище можна сформулювати такі функції освітнього середовища.

Навчальна – досягнення предметних, метапредметних результатів через опору на освітнє середовище, його предметні аспекти, освоєння новітніх інформаційних технологій через практичну взаємодію з технологіями середовища.

Соціокультурна – формування субкультури учнів, сприйняття ними морально-етичних цінностей, суспільної моралі у взаємодії в освітньому середовищі й із середовищем.

Соціально-правова – соціалізація учнів, формування правосвідомості, розвиток їх інформаційно-правової культури через самостійне занурення в освітнє середовище.

Розвиваюча – інтелектуальний і духовний розвиток учнів на підставі освітньої взаємодії, формування здатності до саморозвитку на підставі систематизації особистих відносин в освітньому середовищі, формування особистої освітнього середовища.

Виховна – виховання громадянина, патріота, психологічно стійкої особистості, яка встановлює толерантні відносини із суспільством і середовищем на підставі розвитку психологічних і міжособистісних аспектів освітнього середовища.

Освітня – формування знань і уявлень про життєдіяльність суспільства, принципи, перспективи й тенденції його розвитку на підставі пізнавальних ресурсів освітнього середовища.

Світоглядна – формування світогляду в комплексній єдності світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння й світоосмислення; формування сучасного інформаційного світогляду на підставі розвитку знань про світ і суспільство, практичного досвіду у взаємодії з освітнім середовищем.

Управлінська – прямий вплив на організацію й управління освітою на підставі вимог і умов освітнього середовища.

Особливе значення в сучасній освіті має інформаційне освітнє середовище (ІОС), загальне, локальне (шкільне), предметне середовище. Під впливом глобальної інформатизації суспільства, інформатизації освіти, методології розвивається й розширюється інформаційне середовище, а разом із ним – і ІОС [7, с. 29].

Розглянемо більш докладно ті функції ІОС, які найбільше пов'язані з можливостями формування інформаційної культури особистості.

Розвиваюча функція ІОС. Нагадаємо, що під розвитком особистості суб'єкта освіти ми розуміємо розвиток його субкультури, що виражає на суб'єктивному (індивідуальному) рівні інтелектуальну й духовну культуру суспільства. Це його особистісний розвиток і готовність до саморозвитку на підставі пізнання й самопізнання. Отже, тут у взаємозв'язку з ІОС повинні плануватися (проектуватися учителем) два напрямки:

– формування особистої культури, інформаційної субкультури (далі – ІСК) в загальному середовищі класу, у взаємозв'язку з формуванням ІСК інших суб'єктів навчання;

– свобода в прояві індивідуальності, особистих діяльнісно-пізнавальних інтересів та інформаційних потреб, надання змоги проявити інтелектуальні можливості й прагнення до саморозвитку.

Під час використання традиційних методів і засобів предметного навчання (підручник, практикум, наочні посібники) темп засвоєння навчального матеріалу залежить від усереднених властивостей учнів класу.

Під час активного використання потенціалу ІОС (його ресурсів, технологій) темп засвоєння залежить від індивідуальних особливостей кожного учня й збільшується за рахунок оперативності реалізації зв'язків між суб'єктом і ресурсами ІОС, адже як стандартний інформаційний продукт (він повинен бути саме таким) ресурс ІОС володіє засобами адаптації свого стану й функціонування відповідно

до індивідуальних потреб і особистісних особливостей суб'єкта навчання, який його використовує.

ІОС може розширюватися за рахунок нових ресурсів загального середовища, які відповідають змісту вже наявних ресурсів, що не суперечать цілям освіти й предметного навчання: будь-який ресурс середовища, маючи відкриту сферу застосування, може бути включений в ІОС на умовах вищезазначеної відповідності. Для цього й необхідна реалізація асоціативних зв'язків.

Просвітницька функція ІОС – просвіта суб'єктів освіти щодо загальних напрямів і форм розвитку світу й життєдіяльності суспільства, проблем, тенденцій і принципів цього розвитку, формування уявлень про інформаційну картину світу.

Унаслідок інформаційних і «інформатизаційних» особливостей ІОС набуває значення освіта за такими темами:

- інформатизація суспільства в її аспектах вираженнях (соціокультурна, державно-правова), інформатизація освіти, проблеми та тенденції розвитку інформатизації;
- глобалізація, проблеми глобалізації, антиглобалістичного руху, зв'язок інформатизації та глобалізації;
- тенденції розвитку суспільства, інформаційне суспільство, його характеристики й особливості;
- особливості віртуального світу, його «плюси» й «мінуси»;
- проблеми інформаційної безпеки, шляхи їх вирішення.

Завдання ІОС – акумулювання, упорядкування, надання всієї необхідної соціокультурної, науково-популярної, пізнавальної інформації, систем пошуку, комунікації.

Завдання педагогічної системи – створення умов для сприйняття суб'єктами освіти достовірної просвітницької інформації.

Реалізація просвітницької функції ІОС здійснюється в рамках саморозвитку суб'єкта освіти, його інформаційного світогляду, формування соціокультурної, ерудованої особистості.

Соціокультурний і регулятивний аспекти ІОС також тісно пов'язані з інформатизацією й інформаційним суспільством як поняттями й суттєвими факторами. Усі культурні аспекти ІОС мають інформаційний прояв і вираження, а отже, мають інформаційні й «інформатизаційні» характеристики, які знайшли відображення в понятті «інформаційна культура». Регулятивні аспекти, які виражаються на рівні інформаційно-правового впливу, інформаційного права, також знаходять відбиток в інформаційній культурі в її сучасному розумінні. Сьогодні не можна обмежувати це поняття тільки культурою роботи з інформацією чи інформаційною діяльністю (збереглися й такі уявлення), хоча це й важлива частина інформаційної культури.

Інформаційна культура – комплексне поняття. Воно розглядається так:

- як інформаційне вираження культури суспільства й людини (культурологічний аспект);
- як культура соціально-інформаційного середовища (аспект інформатики);
- як культура інформаційного суспільства (соціокультурний аспект).

Однією з найбільш значущих ознак інформаційного суспільства є високий ступінь інформаційної культури. Як культура інформаційного суспільства інформаційна культура (далі – ІК) наповнюється новим змістом, високими вимогами до всіх громадських структур і відносин, до людини як суб'єкта цього товариства, на рівні якого ІК має особистий (суб'єктний) прояв як інформаційна субкультура.

ІСК має, зокрема, такі прояви:

- культура інформаційної діяльності;
- культура інформаційної взаємодії (відносин, комунікації, співпраці);
- комп'ютерна культура (у контексті відносин людини й комп'ютера, відносин суб'єктів у комп'ютерній сфері);
- інформаційно-правова культура;
- культура інформаційної безпеки.

**Висновки.** Отже, усе перераховане вище дозволяє говорити про високий потенціал ІОС у формуванні інформаційної культури особистості в контексті організації навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів. Тому є потреба розглядати ІОС не тільки як інструмент автоматизації й оптимізації напрямів функціонування навчального закладу, але й як потужний інструмент формування особистості учнів і безпосередньо інформаційного складника загальної культури особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Подласый И. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
2. Осмоловская И. Обучение в информационно-образовательной среде. Директор школы. 2010. № 5. С. 64–68.
3. Панкратова О. Информационная образовательная среда как условие достижения новых образовательных результатов. Информатика и образование. 2011. № 8. С. 86–91.
4. Харунжев А., Харунжева Е. Интегративный подход как фактор формирования информационно-образовательной среды. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. 112 с.
5. Роберт И., Лавина Т. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2006. 86 с.
6. Кондаков А., Кондакова М. Современная образовательно-информационная среда. Интернет-порталы: содержание и технологии. Вып. 4. М.: Просвещение, 2007. С. 346–361.
7. Коротенков Ю. Учебное пособие «Информационная образовательная среда основной школы» Академия АйТи. С. 152. URL: [http://eor.it.ru/file.php/1/metod\\_material/Uchebnoe\\_posobie\\_IOS.pdf](http://eor.it.ru/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf).

## ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ НАБУТТЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АГРОІНЖЕНЕРІЯ» В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗГІДНО ІЗ САМООЦІНЮВАННЯМ

### DETERMINATION OF THE LEVEL OF ACQUISITION OF PROFESSIONAL COMPETENCES TO TRADERS OF HIGHER EDUCATION SPECIALTY “AGRICULTURAL ENGINEERING” IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNDER MENTALIZATION

*У статті розглянуті поняття компетентності та компетенцій. Визначені групи фахових компетенцій для здобувачів вищої освіти спеціальності «Агроінженерія», а саме: технологічні, конструкторські, проєктувальні, організаційні, практичні, науково-дослідні. Розглянуті всі компетенції представлених груп. Запропонована методика розрахунку вихідного відсотка набуття компетенцій згідно із самооцінюванням майбутніх агроінженерів. Розглянута методика визначення відсотка набуття компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» після вивчення загальнотехнічних дисциплін на прикладі курсу «Механіка матеріалів і конструкцій».*

**Ключові слова:** компетентність, фахові компетенції, агроінженери, інформаційно-освітнє середовище, показник набуття компетенцій.

*В статье рассмотрены понятия компетентности и компетенций. Определены группы профессиональных компетенций для соискателей высшего образования специальности «Агроинженерия», а именно: технологические, конструкторские, проектировочные, организационные, практические, научно-исследовательские. Рассмотрены все компетенции представленных групп. Предложена методика расчета выходного процента приобретения компетенций согласно самооценке будущих агроинженеров. Рассмотрена методика*

*определения процента приобретения компетенций соискателями высшего образования специальности «Агроинженерия» после изучения общетехнических дисциплин на примере курса «Механика материалов и конструкцій».*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональные компетенции, агроинженеры, информационно-образовательная среда, показатель приобретения компетенций.

*The article deals with the concepts of competence and competencies. There are identified groups of professional competences for higher education students of the specialty “Agricultural engineering”, such as: technological, constructing, designing, organizational, practical, researching. All competencies are considered according to the presented groups. It is presented the method of calculation of the initial percentage of acquisition of competences according to self-estimation of future agricultural engineers. It is considered the method of determination of percentage of acquisition of competencies by the applicants of higher education in the specialty “Agricultural engineering” after the study of general technical disciplines on the example of the course “Mechanics of Materials and Constructions”.*

**Key words:** competence, professional competencies, agricultural engineering, informational and educational environment, competence acquisition index.

УДК 378.14

**Доценко Н.А.**,  
канд. техн. наук,  
доцент кафедри загальнотехнічних  
дисциплін  
Миколаївського національного  
аграрного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Характер діяльності сучасного агроінженера під час виконання виробничих завдань, якісне ускладнення його посадових обов'язків вимагає від випускника інженерного закладу освіти високого рівня знань і умінь, високого рівня професійної підготовки. Перехід до компетентнісно орієнтованого навчання є одним із напрямів модернізації інженерної освіти. Набуває актуальності самостійне навчання, а отже, і самостійне оцінювання знань агроінженерів на різних етапах самонавчання та впровадження інформаційно-освітнього середовища. У зв'язку з такими удосконаленнями інженерної освіти виникає потреба у визначенні рівня набуття компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища згідно із самооцінюванням.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми компетентнісного підходу у вищій освіті досліджували А. Андреев, Г. Ахмедьянова [5], В. Байденко [6], В. Болотов, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Дерка, Е. Зеєр [7], І. Зимня [8], Л. Мітіна, Е. Симанюк, А. Хуторський [11] та ін., які зазначають, що основу нового змісту вищої освіти складає система формування компетенцій як результат досягнення професіоналізму, оволодіння фахом. С. Титенко вказує, що компетенція синтезує знання, відповідні вміння та навички нового типу, які людина інтегрує впродовж навчання та професійної діяльності, накопичуючи досвід [9]. Досліджуючи проблему мотивації в інженерно-технічній освіті, Г. Райковська [12] пише, що відправною точкою для здобуття студентами технічної освіти є соціальна потреба, яка передбачає потребу економіки України в спеціалістах,

Фахові компетенції майбутніх агроінженерів	<b>технологічні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність забезпечувати використання та дослідження с.-г. техніки для виробництва продукції рослинництва і тваринництва та її переробки;</li> <li>– здатність управляти технологічними процесами виробництва і переробки с.-г. продукції;</li> <li>– здатність до технологічного налагодження складної техніки й обладнання для виконання технологічних процесів і приладів для проведення досліджень;</li> <li>– здатність узгоджувати параметри і режими роботи машин у технологічному процесі та технологічній лінії;</li> <li>– здатність вибирати раціональну схему технологічного процесу для конкретних умов.</li> </ul>
	<b>проектувальні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність проектувати і досліджувати системи технічного обслуговування машин та обладнання АПК;</li> <li>– здатність проектувати технологічні процеси ремонтно-обслуговуючого виробництва;</li> <li>– здатність досліджувати, проектувати, здійснювати монтаж і пусконалагодження машин та обладнання АПК;</li> <li>– здатність проектувати з'єднання і механізми машин та обладнання;</li> <li>– здатність проектувати оснащення виробничих зон і об'єктів.</li> </ul>
	<b>організаційні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність організовувати ТО і ремонт машин та обладнання;</li> <li>– здатність організовувати роботи з охорони праці та дій в умовах надзвичайних ситуацій;</li> <li>– здатність організовувати управління раціональним використанням машин;</li> <li>– здатність організовувати технічне обслуговування, діагностування і зберігання машин та обладнання;</li> <li>– здатність організовувати управління підрозділами підприємства.</li> </ul>
	<b>науково-дослідні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність здійснювати науково-дослідну та винахідницьку роботу;</li> <li>– здатність оформлювати документацію на комплектування матеріально-технічної бази;</li> <li>– здатність до складання звітних документів;</li> <li>– здатність до діагностування складної техніки та до дефектування деталей машин;</li> <li>– здатність організовувати технічне обслуговування, діагностування та зберігання машин і обладнання.</li> </ul>
	<b>конструкторські</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність виконувати типові конструкторські розрахунки деталей і з'єднань машин і стандартного обладнання;</li> <li>– здатність виконувати необхідні математичні розрахунки під час конструювання машин та обладнання;</li> <li>– здатність виконувати типові конструкторські розрахунки деталей і з'єднань машин і нестандартного обладнання;</li> <li>– здатність визначати відповідність режимів роботи машин їх конструктивним особливостям.</li> </ul>
	<b>практичні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність визначати відповідність режимів роботи машин їх конструктивним особливостям;</li> <li>– здатність визначати запас міцності деталей машин за різних умов і режимів роботи;</li> <li>– здатність визначати статичні та динамічні навантаження на робочі органи і передаточні механізми машин.</li> </ul>

Рис. 1. Класифікація фахових компетенцій для майбутніх агроінженерів

а основою навчального процесу є інженерно-конструкторська підготовка, складові частини якої – це базова графічна підготовка, професійно орієнтовані дисципліни та фундаментальні дисципліни. Дослідники А. Шостачук, Д. Шостачук, Т. Шмельова розглядали компетентності інженерів-механіків і зазначили, що набуття різнопланових – математичних, графічних, наукових тощо – компетенцій є важливим аспектом інженерної підготовки [10].

Але питання щодо визначення рівня набуття фахових компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища згідно із самооцінюванням розглянуте недостатньо і потребує уваги.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У нашому дослідженні порушено питання визначення показника набуття компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища. Надані рекомендації щодо методики визначення загального показника компетенції для майбутніх агроінженерів.

**Метою статті** є дослідження визначення рівня набуття фахових компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища згідно із самооцінюванням.

Для досягнення цієї мети необхідно вирішити завдання:

- виконати класифікацію фахових компетенцій спеціальності 208 «Агроінженерія»;
- проаналізувати основні характеристики застосування компетентнісного підходу під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей;
- представити методику визначення рівня набуття фахових компетенцій як результату професійної підготовки майбутніх агроінженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Заклади інженерної вищої освіти беруть участь у створенні Держстандарту нового покоління, орієнтованого на впровадження компетентнісного підходу. Це дозволяє виділити ознаки професій і їх взаємозв'язок із поняттям професійної компетентності. Рівень професійної компетентності інженера задається різноплановими об'єктивними факторами. Професійна компетентність інженера має форму особистого вираження як продукт суспільної потреби в конкретному виді професійної діяльності. Професія набувається шляхом професійного навчання та тривалої практичної діяльності. Шлях професійного навчання найоптимальніший, оскільки передбачає найбільш ефективний спосіб засвоєння професійних взаємин і корпоративної культури. Тому закономірна еволюція процесу стихійного придбання професійної ком-

петентності в бік її свідомого формування. Здобувачі вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» під час навчання повинні оволодіти значною кількістю досить складних загальноінженерних і спеціальних дисциплін. Ці дисципліни вимагають просторової уяви, логічного мислення, серйозної математичної підготовки, постійного самовдосконалення, вміння не тільки розв'язувати стандартні задачі, а й демонструвати творчі здібності. Вимоги до підготовки майбутніх агроінженерів зростають разом із підвищенням складності обладнання, яке проектується або знаходиться в експлуатації, його точності та продуктивності, підвищенням вимог до умов праці робітників, здатності швидко перелаштовуватися на випуск нової продукції. Забезпечення високого рівня набуття компетенцій у здобувачів вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища є досить важливою задачею.

Головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості підготовки випускників закладів вищої освіти [1, с. 13]. Підготовка майбутніх агроінженерів повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу в умовах інформаційно-освітнього середовища. Погоджуючись із [2, с. 35], під компетентністю розумітимемо здатність якісно здійснювати професійні обов'язки, яка характеризується ступенем набутих знань і вмінь, а під компетенцією – здатність майбутнього фахівця професійно вирішувати поставлені задачі, набути під час навчання. Інформаційно-освітнє середовище становить системно-організовану сукупність засобів апаратно-програмного, організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення потреб користувачів в інформаційних послугах і ресурсах освітнього характеру [3, с. 21].

Перед початком вивчення дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій» в умовах інформаційно-освітнього середовища здобувачам вищої освіти 2 курсу спеціальності 208 «Агроінженерія» потрібно визначити рівень набутих у ході попереднього навчального досвіду фахових компетенцій [4]. Їх можна поділити на шість груп: технологічні, проектувальні, організаційні, науково-дослідні, конструкторські та практичні (рис. 1).

За допомогою онлайн-анкетування за результатами навчання здобувачам вищої освіти 2 курсу спеціальності 208 «Агроінженерія» було необхідно визначити свій рівень набуття компетенцій у відсотках від 0 до 100% за кожною групою компетенцій. Потім порівнювалися результати набуття кожного виду компетенцій для здобувачів вищої освіти 2 курсу спеціальності «Агроінженерія» з відповідями на питання анкетування (табл. 1).

Як бачимо, за всіма показниками фахових компетенцій здобувачі вищої освіти 2 курсу спеці-

**Результати дослідження ступеня набуття фахових компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища згідно із самооцінюванням**

Тип фахових компетенцій	Відсоток набуття компетенцій
Технологічні	27,0%
Конструкторські	36,9%
Проектувальні	25,9%
Організаційні	21,1%
Практичні	28,8%
Науково-дослідні	25,2%

альності «Агроінженерія» почали вивчення курсу «Механіка матеріалів і конструкцій» із практичними компетенціями, отриманими під час навчальних і виробничих практик (майже 29%), і конструкторськими компетенціями (близько 37%), набутими під час вивчення загальнотехнічних дисциплін.

Підвищити відсоток цих компетенцій можна за рахунок використання інтерактивних навчальних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища. Трохи менший відсоток здобуто під час опанування технологічних (27%) і проектувальних (26%) компетенцій. Вони набуті під час вивчення дисциплін технологічного циклу та принципів роботи машин і обладнання для переробки сільськогосподарської продукції й агропромислового виробництва. Відсоток набуття цих компетенцій підвищуватиметься на старших курсах під час вивчення дисциплін, що стосуються проектування технологічних процесів. Також на молодших курсах набуття цих компетенцій доцільно розвивати за допомогою засобів візуалізації, таких як аудіовізуальні лекції та мультимедійні презентації до практичних робіт. Науково-дослідні й організаційні компетенції опановані на 25 та 21% відповідно. Їх здобувачі вищої освіти набували під час участі в конференціях, проведення дослідницької роботи, зокрема в умовах інформаційно-освітнього середовища засобами підвищення показника цих компетенцій можуть бути форуми та відеоконференції. Досить низький відсоток набуття компетенцій отримано за рахунок того, що здобувачі вищої освіти до 2 курсу опанували лише 2 семестри навчального плану.

Отже, здобувачі вищої освіти 2 курсу спеціальності 208 «Агроінженерія» в середньому мають показник набуття компетенцій нижче 30%. З метою підвищення показника набуття компетенцій пропонується навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища з використанням інструментів, які надають можливість відстежувати та моніторити результати для набуття компетенцій самостійно і систематично під час виконання завдань. До таких інструментів відносять: мультимедійні презентації до практичних робіт, онлайн-лекції, інтерактивні навчальні тренажери тощо. Це надасть можливість підвищити загаль-

ний показник набуття компетенцій у ході вивчення дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій».

Виконаємо розрахунок вихідного відсотка набуття компетенцій згідно із самооцінюванням здобувачів вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія».

Для цього спочатку розрахуємо відсоток набуття компетенцій у кожній групі. Формула для визначення технологічної компетентності  $N_T$ :

$$N_T = \sum_{i=1}^n N_{Ti}. \quad (1)$$

Проектувальна компетентність  $N_{\Pi}$  визначається таким чином:

$$N_{\Pi} = \sum_{i=1}^n N_{\Pi i}. \quad (2)$$

Для визначення науково-дослідної компетентності  $N_{НД}$  користуються виразом:

$$N_{НД} = \sum_{i=1}^n N_{НД i}. \quad (3)$$

Організаційна компетентність  $N_O$  визначається:

$$N_O = \sum_{i=1}^n N_{O i}. \quad (4)$$

Конструкторська компетентність  $N_K$  знаходиться за формулою:

$$N_K = \sum_{i=1}^n N_{K i}. \quad (5)$$

$N_{\text{практ}}$  – практична компетентність – знаходиться таким чином:

$$N_{\text{практ}} = \sum_{i=1}^n N_{\text{практ } i}. \quad (6)$$

$$N_{\text{вих}} = \frac{\sum_{i=1}^n N_{Ti} + \sum_{i=1}^n N_{\Pi i} + \sum_{i=1}^n N_{НД i} + \sum_{i=1}^n N_{O i} + \sum_{i=1}^n N_{K i} + \sum_{i=1}^n N_{\text{практ } i}}{N_{\text{max}}} \cdot 100\%. \quad (7)$$

$N_{\text{max}} = 600$ , це максимальний відсоток набуття компетенцій, оскільки у формулу закладено 6 груп фахових компетенцій по 100% кожна.

Визначити рівень набуття фахових компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища згідно із самооцінюванням можна таким чином.

Якщо вихідний відсоток набуття компетенцій дорівнює:

0–30% – майбутній агроінженер володіє низьким рівнем набуття компетенцій;

31–60% – здобувач вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» має середній рівень набуття компетенцій;

61–90% – свідчить про достатній рівень набуття компетенцій майбутніми агроінженерами;



91–100% – показник високого рівня набуття компетенцій здобувачами вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія».

**Висновки.** Отже, фахові компетенції для здобувачів вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» поділяються на технологічні, проектувальні, конструкторські, науково-дослідні, практичні, організаційні. Запропонована методика визначення фахових компетенцій майбутнього агроінженера в умовах інформаційно-освітнього середовища згідно із самооцінюванням дозволить формалізувати процедуру оцінки, розробивши систему тестів для кожної з компетенцій, і автоматизувати процес навчання шляхом створення інформаційної системи оцінки професійної компетентності майбутніх агроінженерів. Інформаційно-освітнє середовище дасть можливість оперативно, з мінімальними витратами часу провести самооцінювання та самомоніторинг здобувачів вищої освіти спеціальності «Агроінженерія». Автоматична обробка результатів набуття компетенцій дозволяє своєчасно відредагувати освітні показники та покращити якість своїх знань шляхом інтенсифікації навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. Высшее образование сегодня. 2010. № 1. С.12–15.
2. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34–41.
3. Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой освіти: монографія. К.: Атіка. 2008. 256 с.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності 208 «Агроінженерія». Київ. 2017. 64 с.
5. Ахмедьянова Г.Ф. Инженерная компетентность как результат интеграции творческого и технологического компонентов обучения. Фундаментальные исследования. 2011. № 8. С. 13–16.
6. Байденко В.И. Выявление состава компетенции выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособ. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. 203 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. М.: Академический Проект; Фонд «Мир». 2006. 336 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. Ростов-на-Дону:Деникс, 1997. 480 с.
9. Титенко С.В. Генерація індивідуального навчального середовища на основі моделі професійних компетенцій у Web-системі безперервного навчання. Вісник Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В. Даля. 2009. № 1. С. 267–273.
10. Шостачук А.М., Шостачук Д.М., Шмельова Т.В. Компетентність інженера-механіка: системний підхід до організації професійного самовизначення. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 1 (40). С. 313–318.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. Народное образование. 2003. № 5. С. 319.
12. Райковська Г.О. Мотивація в інженерно-технічній освіті. Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Франка. 2012. Вип. 64. С. 69–73.

## ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

### MAIN STAGES OF DEVELOPMENT OF ELECTRONIC GUIDELINES FOR STUDENTS OF PROFILE FOR PHYSICS AND MATHEMATICS

УДК 37.046

**Карплюк С.О.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри прикладної  
математики та інформатики  
Житомирського державного  
університету  
імені Івана Франка  
**Кіпаєва Т.Л.**,  
викладач кафедри фізики  
та охорони праці  
Житомирського державного  
університету  
імені Івана Франка

*У статті висвітлено сучасні тенденції щодо розробки ефективних і якісних інформаційних ресурсів для майбутніх фахівців фізико-математичного профілю. Окреслено етапи проектування таких електронних продуктів. З'ясовано основні вимоги до електронного посібника. Наочно представлено вигляд головної сторінки та структуру електронного посібника для майбутніх учителів інформатики. Наведено ряд переваг і недоліків авторського електронного посібника.*

**Ключові слова:** електронний посібник, майбутні вчителі фізико-математичного профілю.

*В статье освещены современные тенденции разработки эффективных и качественных информационных ресурсов для будущих специалистов физико-математического профиля. Определены этапы проектирования такого рода электронных продуктов. Выявлены основные требования к электронному пособию.*

*Наглядно представлено вид главной страницы и структуру электронного пособия для будущих учителей информатики. Приведен ряд преимуществ и недостатков авторского электронного пособия.*

**Ключевые слова:** электронное пособие, будущие учителя физико-математического профиля.

*The article highlights current trends in the development of effective and high-quality information resources for future specialists in the physical and mathematical profile. The stages of designing this kind of electronic products are outlined. The basic requirements for the electronic manual are determined. The form of the main page of the electronic manual for future informatics teachers is presented and its structure is presented. A number of advantages and disadvantages of the author's electronic manual are given.*

**Key words:** electronic manual, future teachers of the physical and mathematical profile.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах розвитку інформаційного суспільства інформаційно-комунікаційні технології набувають все більшої популярності та потребують поширення в усі сфери людської діяльності. Не є винятком і освітня галузь, яка відповідно до Закону України «Про вищу освіту» ставить перед сучасними вишами нові завдання та вимоги, що потребують переорієнтації з традиційних підходів до викладення навчального матеріалу на інноваційні. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розробки й впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців фізико-математичного профілю ефективних інформаційних ресурсів, які сприятимуть підвищенню загального рівня навчальних досягнень студентів, стимулюватимуть пошук навчальної та наукової інформації, розвиватимуть самостійність і креативність у сучасної студентської молоді. Можливим шляхом вирішення окресленого завдання є автоматизація процесу навчання на засадах використання комп'ютерних навчальних програм і електронних посібників, що використовуються із застосуванням не лише магнітних носіїв і флеш-накопичувачів, а й локальних і глобальних комп'ютерних мереж. Завдяки такому підходу відбувається формування спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що дозволяє реалізувати сучасні технології навчання в освітньому процесі. Для його наповнення необхідна оперативна розробка відповідних електронних навчальних посібників високої якості, які відповідають сучасному стану науки в цій предметній області.

Про своєчасність і актуальність зазначеної проблеми говорить ще і той факт, що студенти витрачають надто багато часу на пошук і підбір необхідної інформації, а за допомогою електронних навчальних посібників відбувається підвищення ефективності процесу засвоєння знань і поліпшення якості підготовки майбутніх учителів фізико-математичного профілю. У системі стаціонарної освіти електронні навчальні посібники можна використовувати як додаткові навчальні засоби, що дозволяють методично правильно організувати контрольовану викладачем самостійну роботу студентів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розробки та впровадження сучасних і ефективних електронних посібників як одних із можливих освітніх ресурсів у діяльність педагогічних закладів вищої освіти не є новою. Деякі її аспекти щодо класифікації вже наявних електронних продуктів такого призначення, а також особливостей їх використання в освітньому процесі достатньо ґрунтовно висвітлено у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних дослідників (О. Бондар, А. Вихтуновської, Л. Гризун, Л. Корнєєва, В. Лепченко, Т. Марченка, Т. Соколовської, М. Турова та ін.).

Проблемі пошуку шляхів удосконалення програмних і технічних засобів з урахуванням досягнень педагогічних, психологічних і технічних наук, спрямованих на спрощення пошуку необхідних знань, їх засвоєння і практичне застосування, присвячені роботи: В.І. Доротюка, В.Г. Кременя, О.Д. Мануйлової, О.В. Черноуса та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак, попри значну кількість наукової літератури та методичних рекомендацій щодо створення електронних посібників, деякі аспекти цього питання залишаються поза увагою наукової спільноти, зокрема виділення основних етапів створення навчальних електронних посібників для студентів фізико-математичного профілю, що надає окресленій проблемі особливої значущості.

**Метою статті** є характеристика основних етапів розробки сучасного й ефективного електронного посібника для майбутніх учителів фізико-математичного профілю й окреслення його переваг і недоліків.

**Виклад основного матеріалу.** Електронний посібник – це універсальний методичний посібник, який містить широке коло питань різних навчальних дисциплін, викладених у стислій формі та призначених для використання в навчанні [1].

Аналіз літературних джерел показав, що більшість перших електронних навчальних видань були електронними копіями друкованих видань і, здебільшого, не використовували комп'ютерних можливостей подачі матеріалу. Однак останнім часом значна увага приділяється розробці комп'ютерних підручників, роботу над якими можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до рішення проблеми створення підручників нового покоління.

Для того, щоб електронний посібник відповідав пропонованим вимогам, необхідно, щоб він об'єднував у собі функції підручника і викладача, довідково-інформаційного посібника і консультанта, тренера і програми для контролю знань.

Для рішення цієї проблеми потрібно використовувати системний підхід до створення електронних посібників. Системний підхід розглядає об'єкт як систему, що складається з безлічі взаємозалежних елементів, які утворюють певну цілісність системних властивостей. До того ж, системний підхід дозволяє не орієнтувати навчальний посібник на конкретну групу користувачів, а створювати його таким чином, що ним може скористатися практично кожен. Залежно від потреб і вже наявних знань користувач сам вибирає матеріал для вивчення, його обсяг, технологію навчання [2].

Застосування системного підходу у створенні електронного посібника дозволяє розширити область застосування електронних посібників і коло потенційних користувачів. За рахунок включення в посібник блоку нових розробок проблемно-орієнтованої бази даних його можна використовувати більш тривалий час, і потреба у ньому буде вищою.

Електронні посібники створюються з використанням гіпертекстових технологій і технологій мультимедіа. Охарактеризуємо деякі з них:

– мультимедіа (англ. multimedia від лат. multum – багато і medium – осередок засобів) – це комплекс апаратних і програмних засобів, які дозволяють працювати в діалоговому режимі з різними даними (графікою, текстом, звуком, відео) й організовані у вигляді одного інформаційного середовища. Тобто мультимедіа об'єднує чотири типи різних даних (графіку, текст, звук і відео) в єдине ціле;

– гіпертекст (введений Тедом Нільсоном в 60-х рр. ХХ ст.). Так називався текст для перегляду на комп'ютері, який містить зв'язки з іншими документами («гіперзв'язки» чи «гіперпосилання»). Використовуючи гіпертекст, читач має змогу перейти до пов'язаних документів безпосередньо з вихідного (первинного) тексту, активізувавши посилання. Найпопулярнішим зразком гіпертексту є World Wide Web, у якому веб-оглядач переміщує користувача з одного документа на інший, щойно той натисне на гіперпосилання;

– гіпермедіа – є ширшим поняттям, яким позначають документи, що включають у себе мультимедійну інформацію, наприклад, звук або відео [3].

Розробка навчальних електронних посібників у середовищі мультимедіа є тривалим і дорогим процесом, тому важливо добре уявляти собі всі основні етапи створення електронного посібника і прийнятні для кожного етапу розробки рішення.

На попередньому етапі здійснюється вибір навчального курсу для представлення в середовищі мультимедіа. Тут мають бути виявлені вже наявні електронні посібники з цієї дисципліни, визначені передбачувані витрати і час, необхідні для створення посібника, а також його можливий тираж і аудиторія, якій адресований електронний посібник [2; 3].

На підготовчому етапі передбачається написання тексту електронного посібника, підбір ілюстративного і довідкового матеріалу, створення ескізів інтерфейсу і сценарію навчальної програми, а також сценаріїв окремих блоків (анімаційних фрагментів, відеофрагментів, програм, що реалізують комп'ютерне моделювання, блоків перевірки знань тощо). На цьому ж етапі за бажанням (чи за необхідності) розробляються різні варіанти представлення навчального матеріалу (як за формою, так і за змістом) залежно від психологічних особливостей студентів [3].

Під час роботи з текстом навчального посібника необхідно виконати його структурування з визначенням точного переліку всіх необхідних тем, що повинні бути в ньому викладені, розподілом на розділи, параграфи тощо.

На основному етапі виконуються роботи з безпосереднього створення посібника. Зміст повинен превалювати над формою його викладу. Форма представлення матеріалу повинна бути якомога строгішою. Сторінка не повинна містити зайвої

інформації (графічної чи текстової), яка може відвернути увагу читача.

На завершальному етапі відбувається тестування електронного посібника. Мультимедіа-посібник, що пройшов тестування, повинен бути зареєстрований як інтелектуальна власність. Необхідно врахувати авторські права розробника, який створив мультимедіа-посібник [3].

Грунтовне вивчення технічних підходів до проектування електронних посібників і використання сучасних інструментальних засобів для їх створення надало можливість розробити власний електронний посібник для майбутніх учителів інформатики, який є універсальною методичною розробкою для студентів спеціальності «Середня освіта (Інформатика)», а також враховує широке коло питань із багатьох спеціалізованих комп'ютерних дисциплін, що викладаються у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Розроблений авторський електронний посібник відповідає таким вимогам:

– модульність (модульність побудови для полегшення вибору оптимального маршруту вивчення дисципліни);

– відкритість (навчальний посібник розробляється як відкрита система, що дозволяє доповнювати його новими розділами чи вносити необхідні зміни. Це дуже важливо, адже щороку змінюється навчальна програма);

– дружній інтерфейс (використання дружнього інтерфейсу, що дозволяє зосереджуватися на досліджуваній проблемі, а не на правилах роботи з комп'ютером);

– універсальність (електронний посібник відповідає державним і міжнародним стандартам і може використовуватися для навчання на всіх курсах) [3].

Виконати вищеперераховані вимоги дозволяє комплексне використання таких мов: мови розробки HTML; каскадних таблиць стилів CSS; мови програмування Java [4; 5].

Розроблений навчальний посібник призначений для використання в операційних системах



Рис. 1. Вигляд головної сторінки електронного посібника

Microsoft Windows 2003 /2007 /2008 / 2010 / XP як у локальному варіанті (запускається з машини користувача), так і в мережевому з використанням ресурсів Web Server. Його застосування повинно підвищити якість підготовки як студентів, так і вчителів інформатики. На рис. 1 представлено вигляд головної сторінки електронного посібника.

Цей посібник має таку структуру: головна сторінка; 1 курс; 2 курс; 3 курс; 4 курс; 5 курс; 6 курс; словник; відеоуроки з програмування на C++; цікаво.

Кожна інструментальна розробка має свої недоліки та переваги. Розглянемо переваги розробленого електронного посібника для майбутніх вчителів інформатики та його недоліки, які потребують усунення або вдосконалення.

Основною перевагою посібника є його різнонаправлена функціональність, яка полягає в тому, що він може бути корисним не тільки для студентів як методичний навчальний посібник, а й для вже працюючих вчителів інформатики для самостійного підвищення кваліфікації.

До переваг електронного посібника для майбутніх учителів інформатики належать такі риси:

- зручність роботи з матеріалом за рахунок можливості застосування системи гіперпосилань;
- можливість розміщення електронного посібника в мережі Інтернет;
- велика кількість програмного забезпечення для перегляду HTML-документів;
- наявність достатньо потужного програмного забезпечення для створення таких документів;
- наявність зручного інтерфейсу;
- електронний посібник розроблений українською мовою;
- можливість доповнення електронного посібника новим матеріалом і внесення необхідних змін;
- простота використання електронного посібника;

– широкий діапазон застосування (можливість використання для підготовки тестів із широкого спектру дисциплін);

- компактність;
- низькі системні вимоги (досить Windows 2000 / 2003 / 2007 / 2008 / XP);
- наявність словників.

Проте, попри значну кількість позитивних рис, у авторського електронного посібника є свої недоліки: відсутність Інтернет-посилань і внутрішньої пошукової системи та довідки.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження ми дійшли висновку, що розробка електронних навчальних посібників дозволяє зробити крок на шляху переходу від пізнавальної до прагматичної моделі освіти і сприяє рішенню проблем створення посібників нового покоління. Це надасть можливість збільшити кількість користувачів, підвищити наочність представлення матеріалу, використовувати електронний посібник тривалий час, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір літератури, здійснювати контроль отриманих знань тощо. Перспективою подальших наукових досліджень є врахування недоліків електронного посібника з метою його удосконалення та розширення сфери застосування.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Доротюк В.І. Електронний підручник – альтернативний інструментарій в шкільній освіті. URL: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles>.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Кобися А.П. Сучасні інформаційні технології та їхнє використання. 2006. 656 с.
3. Черноус О.В. Організаційно-педагогічні вимоги до конструювання і створення електронних підручників. URL: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles>.
4. Мельник Р.А. Програмування для WEB- та SQL-сервіс (PHP та Perl). 2006. 132 с.
5. CSS Учебник – с примерами и упражнениями. URL: <http://www.wisdomweb.ru/CSS/css-first.php>.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇPREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIONOMIC SPHERE  
FOR PROFESSIONAL INTERACTION

*Розкрито особливості професійної діяльності представників соціономічної сфери. Розглянуто наукові підходи до визначення сутності понять «взаємодія», «полісуб'єктна взаємодія» та «професійна взаємодія». Визначено роль означених категорій у професійній діяльності представників соціономічної сфери. Подано результати анкетування студентів соціономічних спеціальностей. Окреслено шляхи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної взаємодії під час навчання в закладах вищої освіти.*

**Ключові слова:** взаємодія, полісуб'єктна взаємодія, професійна взаємодія, підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери.

*Раскрыты особенности профессиональной деятельности представителей соционической сферы. Рассмотрены научные подходы к определению сущности понятий «взаимодействие», «полисубъектное взаимодействие» и «профессиональное взаимодействие». Определена роль указанных категорий в профессиональной деятельности представителей соционической сферы. Поданы результаты анкетирова-*

*ния студентов соционических специальностей. Начертаны пути подготовки будущих специалистов соционической сферы к профессиональному взаимодействию во время обучения в заведениях высшего образования.*

**Ключевые слова:** взаимодействие, полисубъектное взаимодействие, профессиональное взаимодействие, подготовка будущих специалистов соционической сферы.

*The peculiarities of professional activity of representatives of the socionomic sphere are revealed. The scientific approaches to the definition of the essence of the concepts of "interaction", "polysubject interaction" and "professional interaction" are considered. The role of the specified categories in the professional activity of representatives of the socionomic sphere was determined. The results of the questioning of students of sociological specialties are presented. The ways of preparation of future experts of the socionomic sphere for professional interaction during training in higher education institutions are outlined.*

**Key words:** interaction, polysubject interaction, professional interaction, preparation of future specialists of the socionomic sphere.

УДК 378:373.2

Панькевич О.О.,

здобувач кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Складні політичні, соціально-економічні умови, що спостерігаються в Україні на сучасному етапі, зумовлюють підвищення вимог до підготовки фахівців соціономічної сфери, професійна діяльність яких пов'язана із взаємодією з іншою людиною чи соціальною групою. З огляду на це перед закладами вищої освіти постає завдання підготовки майбутніх фахівців, які володіють уміннями побудови професійної взаємодії, що можливо лише в тому разі, якщо студенти стають активними учасниками такої взаємодії під час навчання. Зазначене зумовлює необхідність оновлення освітнього процесу, визначення форм, методів і засобів, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Студіювання наукового фонду щодо порушеної проблеми дало змогу дійти висновку, що питання професійної діяльності фахівців соціономічної сфери досліджували такі науковці, як В. Асєєв, О. Бондаренко, Ж. Вірна, О. Гомонюк, Є. Клімов, В. Кудрявцев, І. Мельничук, Н. Ничкало, Л. Онуфрієва, В. Поліщук, О. Саннікова, О. Сапогова, Н. Чепелева та інші. Різноманітні аспекти підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти розглядали І. Андреева, О. Біла, В. Бодров, Ю.Борець, В. Борисенко, Ю. Бреус, Л. Буркова, С. Гвозд'їй, М. Єрмола-

єва, В. Зарицька, М. Заброцький, А. Кальянов, О. Кононко, В. Корнешук, В. Міляєва, Л. Руденко, О. Тарновська, К. Ткаченко, О. Чуйко та інші вчені.

Значна увага приділяється й дослідженню сутності категорії «взаємодія», яка вченими трактується по-різному: як процес, за якого індивіди або групи в процесі комунікації своєю поведінкою впливають на інших індивідів або інші групи (Г. Осіпов, Б. Кедрів, Е. Евладова, Л. Логінова, Н. Михайлова, А. Радугін, Є. Рогов, С. Родіонова, Н. Якса); як дія, діяльність або система дій (Н. Лапіна, Є. Коржева, В. Семиченко, В. Шинкарук та інші).

Окремі аспекти підготовки майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії висвітлено в наукових доробках В. Бикова, О. Велкової, Л. Долинської, С. Кожушко, Г. Костюка, В. Кручек, М. Сімкачєвої, В. Семиченко, В. Сластьоніна та інших дослідників.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в закладах вищої освіти, питання підготовки студентів саме до професійної взаємодії в подальшій діяльності висвітлено недостатньо.

**Мета статті** полягає у розгляді наукових підходів до сутності понять «взаємодія», «полісуб'єктна взаємодія» та «професійна взаємодія», а також у визначенні шляхів підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної взаємодії під час навчання в закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Характеризуючи соціономічні професії, Л. Буркова зазначає, що «це професії, які вирішують професійні завдання, пов'язані із соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії: психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог, юридичні професії» [2, с. 72].

Для виокремлення соціономічних професій О. Корчова вводить поняття «соціономічна сфера», яке є важливим в аспекті започаткованого дослідження, потрактовуючи його взаємопов'язаний комплекс соціальних взаємодій, що реалізується через організацію, управління, дослідження та корекцію соціальних відносин на всіх суспільних рівнях. При цьому «спектр соціономічної сфери, – наголошує автор, – охоплює вирішення тактичних проблем, що пов'язані зі соціалізувальною діяльністю: теоретичним розробленням і практичним утіленням технологій урегулювання соціальних стосунків на різних рівнях соціальної взаємодії в умовах різних соціальних процесів» [5].

З огляду на те, що соціономічна сфера містить багато професій, у межах дослідження наша дослідницька увага була зосереджена на підготовці майбутніх фахівців таких спеціальностей, як 061 Журналістика, 291 Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії, 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа.

Незважаючи на те, що ці професії мають певні відмінності, спільним для них є те, що сферою професійної діяльності випускників означених спеціальностей є інформаційна діяльність, радіо, телебачення, громадські організації. Важливим є також те, що основними вміннями, якими повинні оволодіти майбутні фахівці, є не лише вміння здобуття, оброблення, аналізу й передання інформації, що, у свою чергу, зумовлює необхідність володіння комп'ютерною технікою й інформаційними комунікаціями, а насамперед вміння масового впливу на свідомість людей, уміння працювати в команді задля вирішення професійних завдань. Тобто можемо говорити, що професійна діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери вимагає опанування під час навчання вмінь і навичок професійної взаємодії. Розглянемо сутність означеного феномена крізь призму понять «взаємодія» та «суб'єкт-суб'єктна взаємодія».

У довідниковій літературі взаємодія тлумачиться як «філософська категорія, що відображає процеси взаємовпливу різних об'єктів, їхній взаємозв'язок, взаємозумовленість, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого» [11, с. 81]; як «процес безпосереднього або опо-

середкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну зумовленість і взаємозв'язок» [9, с. 45]. При цьому наголошується, що під час взаємодії «кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану» [12, с. 11].

За визначенням В. Москаленко, взаємодія є «універсальною властивістю всього наявного світу речей і явищ в їх взаємній зміні, впливові одного на інші. У суспільстві взаємодія – це система зв'язків між індивідами, соціальними групами, сукупність усіх соціальних відносин» [7, с. 440].

Дещо по-іншому розглядає означене поняття Л. Орбан-Лембрик, потрактовуючи його як взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. «Під час взаємодії, – наголошує науковець, – здійснюється обмін діями, унаслідок чого відбуваються взаємне регулювання, взаємоконтроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника взаємодії у вирішенні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, урахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера [8, с. 216].

В аспекті дослідження будемо дотримуватися твердження Г. Микитюк, яка розглядає взаємодію як «своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, доповнюють один одного і досягають успіху у вирішенні поставлених завдань». При цьому, як зауважує автор, «змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія» [6, с. 23].

Зважаючи на те, що професійна діяльність фахівців соціономічної сфери передбачає вирішення професійних завдань зі значною кількістю суб'єктів діяльності (соціальні групи, громадські організації, об'єднання тощо), доцільно говорити про полісуб'єктну взаємодію, що передбачає надання індивідуальним і груповим суб'єктам максимальної свободи в діях, включення їх у вирішення важливих для самовизначення професійно-орієнтованих завдань і створення на цій підставі можливості для самореалізації в майбутній професійній діяльності. При цьому процес взаємодії, на думку науковців (Н. Капустина, П. Третякова та Т. Шамової), спрямовується на реалізацію особистісних сенсів суб'єктів, їхній саморозвиток і самореалізацію, де взаємодія розуміється як складний багатофакторний процес, у якому відбувається взаємозумовлена зміна і взаємне збагачення сторін, що взаємодіють [13, с. 175].

Дещо інакше розглядає полісуб'єктну взаємодію В. Коваленко, наголошуючи на тому, що вона є процесом полілогічного обговорення проблем, взаємного впливу індивідуальних і групових

суб'єктів один на одного, обміну ідеями і цінностями, взаємодопомоги та сприяння один одному. Цей процес спрямований на самовизначення суб'єктів у спільній діяльності, на розвиток на цій підставі самих суб'єктів, на пошук оптимальних і суб'єктно-прийнятних рішень [4, с. 283].

Ми поділяємо думку Т. Казачкової, яка визначає полісуб'єктну взаємодію як таку форму взаємодії суб'єктів один з одним, що здатна забезпечити взаємну зумовленість й особливий тип спільності, а суб'єкти за таких умов взаємодії здатні виявляти активність, діяти, інтегруватися, готові до перетворення довколишнього світу і самих себе, функціонують як суб'єкт щодо процесу саморозвитку і в стосунках з іншими суб'єктами. Важливим в аспекті започаткованого дослідження є твердження науковця, що полісуб'єктна взаємодія забезпечує розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців і прояв креативності в ситуаціях невизначеності, розвиває їхню інтерпретаційну компетентність як уміння сприймати й аналізувати ситуацію з різних позицій, сприяє розвитку вмінь застосовувати полісуб'єктний підхід у своїй професійній діяльності [3, с. 52].

На нашу думку, полісуб'єктна взаємодія лежить в основі професійної взаємодії, що, у свою чергу, є передумовою успішної професійної діяльності фахівців соціономічної сфери, оскільки передбачає встановлення взаємовідносин у соціономічній сфері. Вона виявляється у формі спільної діяльності, спілкування й емоційного співпереживання. За визначенням С. Головіна, спільна діяльність як форма професійної взаємодії передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини, істотними характеристиками яких є просторово-часова присутність учасників, їхній особистий контакт, наявність єдиної мети, розділення процесу діяльності між учасниками, розвиток міжіндивідуальних зв'язків [10].

Розглядаючи філософський, психологічний, соціологічний і педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія», Н. Шигонська доходить висновку, що вона є «цілеспрямованим, соціально-зумовленим, динамічним процесом безпосереднього або опосередкованого одночасного впливу суб'єктів один на одного внаслідок виконання певної професійної діяльності за спрямовуючої ролі суб'єкта, що володіє сукупністю теоретичної та практичної підготовки, метою якого є реалізація змісту професійної діяльності одного і задоволення потреб іншого» [14, с. 163].

Дещо по-іншому розуміє професійну взаємодію Л. Велитченко, надаючи їй таке визначення – «це функціональна взаємодія, що має діловий характер і відрізняється від міжособистісної взаємодії. Вона сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного та цілей спільної трудової діяльності за високого рівня усвідомленості та позитивного емоційного тла. Особливості професійної взаємо-

дії, на думку автора, полягають у тому, що партнер у професійній взаємодії завжди виступає як особистість, значуща для суб'єкта; учасникам взаємодії притаманне добре взаєморозуміння в питаннях справи; головним завданням професійної взаємодії є продуктивна співпраця [2, с. 72].

Отже, професійна взаємодія фахівців соціономічної сфери – це процес взаємодії суб'єктів професійної діяльності, який передбачає встановлення і підтримку контактів між її учасниками. Професійна взаємодія передбачає сприйняття й розуміння партнерів по діяльності, обмін професійною інформацією, взаємовплив і взаємодопомогу з метою вирішення професійних завдань.

Для з'ясування стану обізнаності майбутніх фахівців соціономічної сфери щодо сутності професійної взаємодії було проведено анкетування, в якому взяли участь 126 студентів гуманітарного факультету Одеського національного політехнічного університету. Наведемо результати відповідей студентів на запитання анкети.

Наприклад, відповідаючи на запитання «Як Ви розумієте поняття «професійна взаємодія»?», респонденти одностайно (100%) зазначили, що це є взаємодія людей, які працюють в одній професійній сфері. 35% студентів додали до цього, що, зважаючи на те, що професійна діяльність фахівців соціономічної сфери пов'язана з іншими людьми, то до кола професійної взаємодії треба зарахувати також тих людей, з якими працюють журналісти, рекламисти, менеджери та інші.

Інше запитання «На Вашу думку, які особливості має професійна взаємодія в соціономічній сфері?» викликало певні труднощі. Наприклад, 27 % майбутніх фахівців зазначили, що вони не замислювалися над цим питанням; на думку 38% студентів, професійна взаємодія представників соціономічної сфери досить складна, оскільки залежить від настрою не тільки самих фахівців, але й тих людей, з якими вони працюють, не завжди можна передбачити їхню реакцію, тому потрібно бути готовими до виникнення різноманітних нестандартних ситуацій і прийняття правильного рішення. 35% студентів не дали відповіді на це запитання.

Значно активніше респонденти відповіли на запитання «Якими якостями повинен володіти фахівець соціономічної сфери для здійснення професійної взаємодії?». Більшістю студентів (78 %) було виокремлено такі якості, як мовленнєва грамотність, комунікабельність, тактовність, приваблива зовнішність. 22 % додали до цих якостей ще й такі, як чесність і відповідальність. Натомість жодний із студентів не виділив таких умінь, без яких, на нашу думку, неможливо здійснити успішну професійну взаємодію, а саме – обізнаність із культурно-національними особливостями різних народів, уміння слухати, переконувати,



впливати на свідомість інших людей, регулювати власні емоції й розуміти емоції тих людей, з якими працюєш, рефлексивні вміння, володіння культурою віртуального спілкування тощо.

Тобто доходимо висновку, що загалом студенти досить поверхово обізнані із сутністю професійної взаємодії, що зумовлює необхідність цілеспрямованої їхньої підготовки до її здійснення в подальшій професійній діяльності під час навчання в закладах вищої освіти.

На нашу думку, формуванню вищезазначених якостей сприятиме застосування в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів навчання: дискусій, диспутів, дебатів для розвитку вмінь слухати, переконувати, відстоювати й аргументувати власну думку; індивідуальних творчих завдань і позааудиторних творчих заходів для розвитку креативності студентів; кейс-стаді, рольових і ділових ігор, квестів, що максимально наближені до професійних ситуацій, для набуття й розвитку вмінь і навичок особистісних і професійних якостей, необхідних для здійснення професійної взаємодії в подальшій професійній діяльності.

**Висновки.** Підсумовуючи, доходимо висновку, що вміння побудови конструктивної професійної взаємодії є важливим складником фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, сформованість яких сприятиме успішному виконанню професійних завдань у подальшій діяльності. З огляду на зазначене перспективою подальших наукових розвідок вважаємо розроблення експериментальної методики формування культури професійної взаємодії студентів під час навчання в закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буркова Л.В. Визначення класу соціономічних професій. Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 7. С. 68–73.
2. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
3. Казачкова Т.Б. «...И нам любое дело по плечу»: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: «Школа-Эпиграф», 2010. 136 с.
4. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы: (на материале вузов МВД России). Москва; Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. 300 с.
5. Корцова О.М. Соціономічні професії крізь проекцію мовної комунікації. URL: <http://shag.com.ua/download/socionomiczni-profesiyi-krize-proekciyu-movnoyi-komunikaciyi-u.doc>.
6. Микитюк Г.Ю. Взаємини викладачів зі студентами як чинник становлення особистості майбутнього фахівця: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2003. 202 с.
7. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. 2-е вид., перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: посібник. Київ: «Академвидав», 2003. 446 с.
9. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Під керівництвом В.Б. Шапаря. Х.: «Прапор», 2009. 672 с.
10. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 551. с. URL: [https://www.e-reading.by/chapter.php/15324/5/Golovin\\_-\\_Slovar%27\\_prakticheskogo\\_psihologa.html](https://www.e-reading.by/chapter.php/15324/5/Golovin_-_Slovar%27_prakticheskogo_psihologa.html).
11. Философский энциклопедический словарь. М.: «Сов. энциклопедия», 1983. 840 с.
12. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. 2-е вид. Київ, 1986. 796 с.
13. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Под ред. Т.И. Шаповой. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 320 с.
14. Шигонська Н.В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія». Вісник Житомирського державного університету. Вип. 42. Педагогічні науки. 2008. С. 160–164.

## Новий вид наукових послуг



Причорноморський  
науково-дослідний інститут  
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовних програм пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

## Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

*Шумилова Тетяна* – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,  
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.



Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 7**

**Том 2**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 21,71. Ум.-друк. арк. 22,78.

Підписано до друку 05.11.2018. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: [info@iei.od.ua](mailto:info@iei.od.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.