

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 15

Том 2



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Грейзін – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литовська Республіка)
Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор
Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор
Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор
Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних 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
Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор
Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 7 від 29.07.2019 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 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бадер С.О. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЕНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	9
Бібчук К.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ЛЕКЦІЙ З БІОХІМІЇ.....	14
Білоцерковець М.А. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ.....	19
Великханіна Д.В. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	23
Гальчус А.О. ПРОФЕСІОГРАМА ОФІЦЕРА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ – ВІЙСЬКОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧА.....	32
Гордійчук С.В. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ КАДРІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	41
Горохівська Т.М. ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	46
Гула Л.В. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	52
Дерстуганова Н.В. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТЕОЛОГІЇ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	59
Джанда Г.Б. ПОТЕНЦІАЛ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	63
Дін Юйцзін МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИМ САМОПРОЄКТУВАННЯМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	68
Желясков В.Я. ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	72
Житеньова Н.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	76
Івершинь А.Г. ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	82
Казакова О.М. МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	87

Ковальчук Г.О., Баніт Ю.С. ПЕДАГОГІКА ПІДПРИЄМНИЦТВА: НОВА РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	92
Кокнова Т.А. КЛЮЧОВІ КОМПОНЕНТИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	96
Лимар Ю.М., Чекан Ю.М. НОВІ ПРОФЕСІЙНІ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	100
Мартинець Л.А. ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	104
Митцева О.С. ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	108
Місюк В.А. ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	112
Nikolaienko O.V., Ushata T.O. USING AUDIOS AND VIDEOS AS A TECHNOLOGY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN TEACHING ESP TO STUDENTS AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	119
Петренко О.І. ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА З ГОЛОВНИХ ВИМОГ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	123
Пономаренко Н.П. МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ЖУРНАЛІСТИКИ: ЗМІСТ І СТРУКТУРА.....	127
Ракітянська Л.М. ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	132
Рукасова С.О. СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	138
Сваричевська А.П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЦИВІЛЬНОГО ФЛОТУ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	143
Сікорака Л.А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ.....	148
Тюріна В.О. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ.....	153
Фенцик О.М. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	156

Царик Т.М., Боремчук Л.І. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	161
Шевчук Л.Д. СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	166
Штика Ю.М., Чкана Я.О. КОМПЕТЕНТНІСТНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	171
Щерба Н.С. ФІЛОСОФСЬКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	175
РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Грицкова Ю.В., Демченко Н.О. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ ЗАСОБАМИ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ.....	179
Соловей Ю.О. ВПЛИВ ПРИРОДНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	184
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	188

CONTENTS

SECTION 7. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Bader S.O.VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS:
CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION..... 9**Bibchuk K.V.**PECULIARITIES OF APPLICATION VISUAL TOOLS DURING
THE COURSE OF LECTURES ON BIOCHEMISTRY.....14**Bilotserkovets M.A.**APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE LANGUAGE PREPARATION
OF FUTURE AGRICULTURAL INDUSTRY PROFESSIONALS.....19**Velykzhanina D.V.**MODEL OF PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE SOCIAL PEDAGOGES'
IN THE FORMING OF LIFE COMPETENCE OF TEENAGERS IN A GENERAL SCHOOLS..... 23**Halchus A.O.**PROFESSIOGRAM OF THE OFFICER OF THE ARMED FORCES
OF UKRAINE – MILITARY TRANSLATOR.....32**Hordiichuk S.V.**IMPROVING PRACTICAL TRAINING OF MEDICAL PERSONNEL AS AN ELEMENT
OF THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES.....41**Horokhivska T.M.**THE PRINCIPLES FOR DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL
COMPETENCY IN UNIVERSITY TEACHERS.....46**Hula L.V.**PREPARING TEACHERS FOR ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK
IN HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....52**Derstuhanova N.V.**PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF READINESS
OF BACHELOR'S DEGREE RECIPIENTS IN THEOLOGY
TO COMMUNICATIVE INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY: PECULIARITIES
OF ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL TRAINING.....59**Dzhanda H.B.**POTENTIAL OF PRAXEOLOGICAL APPROACH IN THE PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS.....63**Din Yuitszin.**MODEL OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL
SELF-DESIGN FUTURE EDUCATION MANAGERS.....68**Zheliaskov V.Ya.**TECHNOLOGY OF PREPARING FUTURE NAVIGATORS
FOR PROFESSIONAL COMMUNICATIVE INTERACTION.....72**Zhytienova N.V.**CONCEPTUAL APPROACHES TO PREPARE PRE-SERVICE TEACHER
OF NATURALLY-MATHEMATICAL DISCIPLINES TO USE TECHNOLOGIES
OF VISUALIZATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....76**Ivershyn A.H.**THE DIAGNOSIS OF THE DEVELOPMENT
OF THE ARTISTIC POTENTIAL OF PRESCHOOL TEACHERS.....82**Kazakova O.M.**MEDIA COMPETENCE OF THE TEACHER
AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH.....87

Kovalchuk H.O., Banit Yu.S. PEDAGOGY OF ENTREPRENEURSHIP: NEW ROLE OF THE TEACHER IN FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE ECONOMISTS.....	92
Koknova T.A. KEY COMPONENTS OF LINGUISTIC-AND-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	96
Lymar Yu.M., Chekan Yu.M. NEW PROFESSIONAL ROLES OF TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	100
Martynets L.A. EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE GENERAL.....	104
Myttseva O.S. DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FUTURE INFORMATION TECHNOLOGY PROFESSIONALS' IMAGE FORMATION.....	108
Miziuk V.A. FUNCTIONS OF TEACHER IN CONDITIONS OF ORGANIZATION OF MIXED LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	112
Nikolaienko O.V., Ushata T.O. USING AUDIOS AND VIDEOS AS A TECHNOLOGY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN TEACHING ESP TO STUDENTS AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	119
Petrenko O.I. PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE AS ONE OF THE MAIN REQUIREMENTS OF FORMATION OF A MODERN PHYSICAL CULTURAL TEACHER'S PERSONALITY.....	123
Ponomarenko N.P. SPEECH COMPETENCE OF THE JUNIOR SPECIALISTS IN JOURNALISM: SUMMARY AND STRUCTURE.....	127
Rakitianska L.M. THE RATIONALE OF THE STRUCTURE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A MUSICAL ART TEACHER.....	132
Rukasova S.O. SYNERGETIC APPROACH TO DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PEDAGOGICAL SPECIALISTS OF VOCATIONAL EDUCATION.....	138
Svarychevska A.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF CIVIL NAVY OFFICERS BY INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	143
Sikoraka L.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION STUDENTS' ECONOMIC COMPETENCE OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION IN MACHINERY ENGINEERING SPECIALIZATION.....	148
Tiurina V.O. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CADETS AS FUTURE POLICE OFFICERS.....	153
Fentsyk O.M. THE DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF CULTURE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING OF SPECIALISTS IN EDUCATIONAL INDUSTRY.....	156

Tsaryk T.M., Boremchuk L.I. DEVELOPMENT OF CREATIVE INDIVIDUALITY OF STUDENT BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART.....	161
Shevchuk L.D. CURRENT STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM.....	166
Shtyka Yu.M., Chkana Ya.O. COMPETENCE TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING THE ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMIC SPECIALTIES.....	171
Shcherba N.S. THE PHYLOSOPHICAL METHODOLOGICAL BASES OF PREPARING A WOULD-BE TEACHER TO INSTRUCTING LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	175
SECTION 8. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Hrytskova Yu.V., Demchenko N.O. DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF DIFFERENT AGED CHILDREN WITH THE HELP OF LEGO-CONSTRUCTING.....	179
Solovei Yu.O. THE INFLUENCE OF NATURAL FACTORS ON THE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S HEALTH.....	184
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	188

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS: CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION

Стаття присвячена проблемі формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, яка набуває актуальності через нестабільні соціально-економічні та політичні процеси в сучасній українській державі. Автор аналізує педагогічні дослідження з поданої проблеми на предмет критеріїв і показників сформованості ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх педагогів; доходить висновку, що провідними з них учені визначають мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. На основі ґрунтовного аналізу наукових розвідок із проблеми формування аксіосфери майбутніх фахівців педагогічної галузі автор визначає і характеризує авторські критерії та показники сформованості ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а саме: ціннісно-мотиваційний, емоційний, когнітивно-смисловий, операціонально-рефлексивний.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію стали ціннісне ставлення до педагогічної професії й дитини, наявність позитивної мотивації на отримання необхідних знань, умінь і навичок в освітньому процесі для здійснення подальшої професійної діяльності, наявність стійкої мотивації на саморозвиток і самовдосконалення. До показників емоційного критерію ми зарахували емоційно-позитивне ставлення до себе (адекватна самооцінка) та інших (прийняття іншого), емоційна врівноваженість і рухливість, розвинуті емпатійні здібності, відчуття психологічного комфорту в процесі навчання. Когнітивно-смисловий критерій уміщує такі показники: наявність теоретичних знань про сутність і види цінностей і смислів і психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості, наявність знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на засадах партнерства, сформованість уявлень про власну систему ціннісно-смислових орієнтацій, їх змістову наповненість. До операціонально-рефлексивного критерію увійшли показники: вміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства, уміння здійснювати рефлексивне управління діяльністю дітей, здатність до рефлексії власної системи ціннісно-смислових орієнтацій і її корегування, узгодженість загальнолюдських, професійних та особистісних ціннісно-смислових орієнтацій відповідно до ідеального образу професії вихователя. **Ключові слова:** цінності, смисли, ціннісно-смислові орієнтації, майбутні вихователі,

ціннісно-мотиваційний критерій, емоційний критерій, когнітивно-смисловий критерій, операціонально-рефлексивний критерій.

The article is devoted to the problem of formation value-sense orientations of future preschool educators, which is gaining relevance due to unstable socio-economic and political processes in the modern Ukrainian state. The author analyzes pedagogical researches on the presented problem for the purpose of criteria and indicators of the formation value-sense orientations of future teachers; comes to the conclusion, that the leading criteria's are: motivational, cognitive and activity. On the basis of a thorough analysis of scientific researches on the problem of formation axiosphere of future specialists in the pedagogical field, the author determines and characterizes the author's criteria and indicators of the formation value-sense orientations of future preschool educators: value-motivational, emotional, sense-cognitive and operational-reflexive.

Indicators of the value-motivational criterion are: value attitude to the pedagogical profession and the child, positive motivation to obtain the necessary knowledge, skills in the educational process for further professional activity, the presence of sustainable motivation for self-development and self-improvement. The indicators of emotional criterion are: emotional-positive attitude to oneself (adequate self-esteem) and others (acceptance of another), emotional equilibrium and mobility, developed empathy, psychological comfort in the learning process. Sense-cognitive criterion contains the following indicators: the presence of theoretical knowledge about the nature and types of values, psychological and pedagogical mechanisms for the formation of value-sense orientations of the individual, the presence of knowledge about modern technologies of education and development of preschool age children, which basis of partnership approach, formation of ideas about their own system of value-meaning orientations, their meaningful content. The operational-reflexive criterion included indicators: the ability to interact with preschoolers, which basis of partnership idea, the ability to carry out reflective management of children's activities, the ability to reflect their own system of value-sense orientations and its correction according to the ideal image of the profession of preschool educator.

Key words: values, sense, value-sense orientations, future preschool educators, value-motivational criterion, emotional criterion, sense-cognitive criterion, operational-reflexive criterion.

УДК 378.091.212:373.2.011.3-51
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-1>

Бадер С.О.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне українське суспільство переживає кризовий період, що зумовлено воєнними подіями на

сході України, анексією АР Крим, нестабільною соціально-економічною та політичною ситуацією тощо. Молодь стає найбільш вразливою катего-

рією населення, адже, не відчуваючи впевненості в майбутньому, здебільшого орієнтується на такі цінності, як матеріальне благополуччя, наявність атрибутів «модного» життя. З іншого боку, довічні загальнолюдські, духовні цінності нівелюються, стають другорядними. Особливо гостро означена проблема постає, коли мова йде про студентів педагогічної галузі, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), які стануть еталоном поведінки для дітей, транслюючи їм відповідні цінності, формуючи ціннісні орієнтації. Отже, вкрай важливим завданням сучасної освіти є формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів доволі широко представлена в науці. Так, розвідки Н. Асташової, В. Лаппо, Л. Михальцової, Н. Попованової, В. Сластьоніна, О. Суходолової віддзеркалюють провідні ідеї щодо становлення аксіосфери майбутнього фахівця педагогічного профілю. Низка досліджень присвячена формуванню ціннісних орієнтацій саме майбутніх вихователів, зокрема студії Г. Андрюніної, О. Горбатової, С. Гусакивської, С. Камінської, О. Лисенко, О. Падалки. Натомість автори презентують означену проблему здебільшого в контексті формування професійних цінностей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З іншого боку, проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів усе ще потребує дослідження на теоретико-методологічному та практичному рівнях.

Отже, **метою статті** є визначення й характеристика критеріїв і показників сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО для подальшого визначення відповідних рівнів і їх діагностики.

Виклад основного матеріалу. Передусім вважаємо за доцільне коротко проаналізувати критерії сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців педагогічної галузі, що представлено в педагогічній науці. Так, більшість фахівців (Н. Асташова, О. Лисенко, Л. Михальцова, Т. Олинець, О. Падалка, Н. Попованова, Т. Сергєєва, О. Суходолова та ін.) сходяться на думці, що такими критеріями є мотиваційний (або мотиваційно-ціннісний), когнітивний і діяльнісний (існують різні варіації назви, як-от: практико-професійний, процесуально-результативний, діяльнісно-творчий, праксичний тощо). Мотиваційний критерій здебільшого віддзеркалює інтерес до освітнього процесу як запоруки успішності в навчанні. Когнітивний репрезентує наявні знання студента стосовно аксіології як науки, розмаїття цінностей, зокрема цінностей, пов'язаних із майбутньою професією педагога. І, нарешті, діяльнісний критерій уміщує в собі професійні вміння та навички

майбутніх фахівців з орієнтацією на педагогічні цінності (людина, пізнання, творчість, партнерство, справедливість тощо). Зауважимо, що низка науковців (О. Горбатова, В. Денисенко, І. Ємельянова, Т. Олинець, Н. Попованова, Т. Сергєєва, О. Суходолова та ін.) виокремлюють емоційний (емоційно-вольовий, емоційно-ціннісний) критерій сформованості ціннісних орієнтацій, конкретизуючи його через такі показники, як позитивне сприйняття цінностей, здатність до емпатійних проявів та емоційного самоконтролю. Нам також імпонують дослідження, де в структурі сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій виокремлено рефлексивний (рефлексивно-оцінний) критерій, що поєднує в собі здатність до особистісного та професійного самоаналізу (О. Лисенко, Л. Михальцова, О. Падалка, О. Суходолова).

Спираючись на наявні дослідження з проблеми, ми визначили такі критерії сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО: *ціннісно-мотиваційний, емоційний, когнітивно-смісловий, операціонально-рефлексивний*. Уважаємо, що на перше місце варто поставити ті критерії, які віддзеркалюють особистісну позицію майбутнього вихователя щодо проблеми цінностей, потім варто схарактеризувати ті, що відбивають теоретико-практичний аспект. Тож зупинимось на кожному з визначених критеріїв сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів більш детально.

Так, ціннісно-мотиваційний критерій поєднує в собі одразу два аспекти – ціннісний і мотиваційний, оскільки, погоджуючись із думкою О. Ліннік, вважаємо, що «внутрішня потреба особистості в діяльності впливає саме із ціннісного ставлення до цієї діяльності» [1, с. 130]. Відповідно, ціннісне ставлення до педагогічної професії та визнання дитини найвищою цінністю є стрижневим утворенням ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя, первинним мірилом їх сформованості. Сутність такого ставлення полягає в знаходженні смислу в процесі та результаті співпраці з дошкільниками на партнерських засадах. Саме тому першим показником ціннісно-мотиваційного критерію ми визначаємо *ціннісне ставлення до педагогічної професії та дитини* як найвищої цінності, адже саме дитина, на думку О. Запорожця «належить до найскладніших і найдинамічніших, наймінливіших з усіх тих феноменів, із якими має справу людство» [2]. Як зазначає О. Ліннік, формування відповідного ставлення до професії загалом і дитини зокрема набувається лише в процесі набуття професійного досвіду безпосередньо в ЗДО, тому, діагностуючи його в студентів, ми маємо можливість дослідити проєкцію ціннісного ставлення до педагогічної професії та дитини [1, с. 30].

Наступним показником визначаємо *наявність позитивної мотивації на отримання необхідних*

знань, умінь і навичок в освітньому процесі для здійснення подальшої професійної діяльності, тобто майбутній фахівець має бути позитивно налаштований на здобуття нових знань, відчувати потребу в цьому.

Однією з ознак педагогічної професії є її динамічність із притаманними їй постійними змінами, що вимагає безперервної самоосвіти з боку вихователя. Отже, наступним показником ціннісно-мотиваційного критерію є *наявність стійкої мотивації на саморозвиток і самовдосконалення*. Мова йде не лише про майбутню професію, а й особистісне зростання (наявність хобі, читання художньої літератури, спілкування з мистецтвом тощо).

Виокремлення емоційного критерію зумовлено тим, що формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості відбувається під впливом різних емоцій (Л. Баєва, І. Бех, Л. Виготський, Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн). Так, Л. Баєва зазначає: «Ми наділяємо цінністю ті об'єкти, що викликають у нас достатньо сильні суб'єктивні переживання» [3, с. 65]. І. Бех визначає емоції механізм презентації людині особистісного смислу відображених нею об'єктів, явищ, подій тощо: «Ми помічаємо щось, згадуємо чи думаємо про щось із радістю чи сумом, здивуванням чи відразою; так емоції повідомляють нам своєю специфічною мовою безпосередню оцінку значущості супроводжуваних ними образів, тобто оцінку відповідних соціокультурних здобутків і психологічних утворень до реалізації потреб суб'єкта» [4, с. 13]. З огляду на таку позицію учених, у майбутніх вихователів насамперед має бути сформована адекватна самооцінка, тобто позитивне сприйняття себе як цінності та позитивне емоційне ставлення й прийняття інших (дітей, їхніх батьків, майбутніх колег, студентів, викладачів тощо). Тобто одним із показників емоційного критерію є *емоційно-позитивне ставлення до себе (адекватна самооцінка) та інших (прийняття іншого)*.

Чимало дослідників ціннісно-смиислової сфери майбутнього педагога наголошують на важливості розвитку в нього емпатійних здібностей і здатності до емоційної рівноваги (Н. Асташова, В. Денисенко, І. Ємельянова, О. Клименко, Н. Попованова, Т. Сергєєва, В. Сластьонін, О. Суходолова та ін.). Очевидно, що емпатія уможливує процес розуміння іншого, відчуття його емоційного стану та урахування такого стану під час взаємодії в різних видах діяльності. З емпатією тісно пов'язана здатність до емоційного самоконтролю. Уважимо, що обидві позиції характеризують спрямованість особистості на прийняття іншого, визнання його унікальності й самоцінності, що свідчить про визнання цінності Людини як найвищої. Отже, важливим показником емоційного критерію є *емоційна врівноваженість і рухливість, розвинуті емпатійні здібності майбутнього вихователя*.

Ще одним показником емоційного критерію ми визначаємо *відчуття психологічного комфорту в процесі навчання*, який свідчить про позитивне емоційне ставлення до загальнолюдських, духовних, професійних педагогічних цінностей, що сприятиме переходу їх у ціннісно-смислові орієнтації. Тут слушною є думка Дж. Златаєва, який зауважує, що смисл забарвлює ту чи іншу цінність, яка стає ціннісною орієнтацією. Означений процес тісно взаємопов'язаний із почуттями та емоціями [5]. Якщо студент комфортно почувається в умовах освітнього процесу, де поступово реалізується пред'явлення йому необхідних цінностей, відчуває позитивні емоції від процесу та результату навчання, участі в різних видах ціннісно-орієнтаційної діяльності, усвідомлення і прийняття цінностей, надання їм особистісного смислу відбувається більш природньо.

Когнітивно-смисловий критерій синтезує в собі знання, уявлення про цінності (від загальнолюдських до особистісних) і смисли, їх структуру та ієрархію, механізми формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості на різних вікових етапах.

Такі знання є базисом для формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів, адже сприяють усвідомленню необхідності орієнтуватися на певні цінності як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності, формують розуміння необхідності пошуку смислу. Зауважимо, що когнітивний компонент є важливий тому, що оцінювання й осмислення тієї чи іншої цінності передбачають наявність необхідних знань про неї (І. Бех, А. Кир'якова, О. Леонт'єв, А. Маркова, В. Серіков та ін.). Тому одним із показників когнітивно-смиислового критерію є *наявність теоретичних знань про сутність і види цінностей, смислів, психолого-педагогічний механізм формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості*. Очевидно, що майбутній вихователь має володіти знаннями про природу цінностей, їх класифікацію, аксіологічний підхід у дошкільній освіті, механізм трансформації різних цінностей у ціннісні орієнтації, фактори, що детермінують означений процес та особливості становлення ціннісної системи особистості на різних вікових етапах, особливо в період дошкільного дитинства. Зазначимо, що засвоєна теоретична інформація в освітньому процесі стає не просто міцним фундаментом для подальшого професійного шляху, а й тією смисловою основою, на базі якої усвідомлюються та інтеріоризуються цінності.

Виокремлення наступного показника – *наявність знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на засадах партнерства* – зумовлено тим, що в процесі оволодіння такими знаннями в майбутнього вихователя формується ціннісне ставлення до взаємодії з дитиною, з одного боку, усвідомлю-

**Критерії та показники сформованості ціннісно-смилових орієнтацій
майбутніх вихователів ЗДО**

Мотиваційно-ціннісний	ціннісне ставлення до педагогічної професії та дитини;
	наявність позитивної мотивації на отримання необхідних знань, умінь і навичок в освітньому процесі для здійснення подальшої професійної діяльності;
	наявність стійкої мотивації на саморозвиток і самовдосконалення.
Емоційний	емоційно-позитивне ставлення до себе (адекватна самооцінка) та інших (прийняття іншого);
	емоційна рівноваженість і рухливість, розвинуті емпатійні здібності;
	відчуття психологічного комфорту в процесі навчання.
Когнітивно-смиловий	наявність теоретичних знань про сутність і види цінностей і смислів і психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-смилових орієнтацій особистості;
	наявність знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на засадах партнерства;
	сформованість уявлень про власну систему ціннісно-смилових орієнтацій, їх змістову наповненість.
Операційно-рефлексивний	уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства;
	уміння здійснювати рефлексивне управління діяльністю дітей;
	здатність до рефлексії власної системи ціннісно-смилових орієнтацій і її корегування;
	узгодженість загальнолюдських, професійних та особистісних ціннісно-смилових орієнтацій відповідно до ідеального образу професії вихователя.

ється сутність форм, методів, прийомів співпраці з дошкільниками з урахування аксіологічного підходу – з іншого. До таких технологій ми зараховуємо технологію педагогічної підтримки особистості (О. Газман), ігрову технологію, інтерактивну технологію (Т. Піроженко, О. Пометун), проектну технологію (М. Веракс, Т. Піроженко), ТРВЗ-технологію (Г. Альтшуллер), технологію роботи з літературними текстами (Н. Гавриш), LEGO-технологію (Т. Лусс, К. Фешина), SRTEAM-технологію (К. Крутій) тощо.

Наступним не менш важливим показником когнітивно-смилового критерію є сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-смилових орієнтацій, їх змістову наповненість. Очевидно, що майбутній вихователь має усвідомлювати, які саме орієнтації детермінують його поведінку, співвідносити їх з ідеальним образом майбутньої професії. Нам імпонує думка Т. Антоненко, яка зауважує, що «людина, яка усвідомлює смисл життя, чітко уявляє собі образ бажаного майбутнього, в якому сконцентрована її значуща мета» [6].

Виокремлення операційно-рефлексивного критерію в структурі сформованості ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів зумовлено тим, що їхня майбутня професійна діяльність має будуватися на аксіологічних позиціях, тобто вихователь має володіти різним спектром умінь і навичок взаємодії із суб'єктами освітнього процесу на засадах гуманізму, визнаючи людину як найвищу цінність. Отже, одним із найважливіших показників цього критерію є вміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства, тобто йдеться про

так званий суб'єкт-суб'єктний підхід, що визнано й обґрунтовано в сучасній педагогічній науці та практиці (Н. Гавриш, О. Ліннік, С. Шехацова).

Очевидно, що така взаємодія для майбутнього фахівця в сучасних реаліях стає можливою лише в процесі педагогічної практики або інших видах позааудиторної роботи. Саме тому в процесі діагностування такого показника студентів перших-других курсів ми можемо спиратися на наявний спосіб взаємодії майбутніх фахівців з оточуючими (студентами, викладачами, іншими суб'єктами освітнього процесу закладу вищої освіти), з одного боку, з іншого – необхідно якомога швидше включати майбутніх вихователів до різних видів ціннісно-орієнтованої діяльності з дошкільниками.

Перший показник тісно взаємопов'язаний із наступним – умінням здійснювати рефлексивне управління діяльністю дітей, адже взаємодія на засадах партнерства априорі унеможливорює командне (авторитарне) управління. Рефлексивне управління діяльністю дітей ми слідом за Т. Шамовою розуміємо як таке управління, що сприяє формуванню суб'єктності дошкільників, їхньої здатності до самоуправління [7, с. 101]. До провідних характеристик такого управління зараховуємо визнання унікальності дитини, цінності самого дитинства; орієнтація на дитину, її потенціальні можливості в освітньому процесі; визнання дитини партнером у спілкуванні та діяльності. Очевидно, що реалізація рефлексивного управління вимагає від вихователя постійного зворотного зв'язку в освітньому процесі, що спонукатиме до пошуку нових форм і методів роботи, цікавих дошкільникам, а також до самовдосконалення.

Рефлексія, на переконання І. Беха, є тим психологічним плацдармом, на якому базується моральне становлення особистості. Саме рефлексія забезпечує «здатність індивіда осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій і вчинків для самого себе та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення» [8, с. 23]. Отже, наступним показником операціонально-рефлексивного критерію є *здатність майбутніх вихователів до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій і її корегування* відповідно до образу ідеального вихователя.

Не менш важливим показником операціонально-рефлексивного критерію вважаємо *узгодженість загальнолюдських, професійних та особистісних орієнтацій майбутніх вихователів*, які є взаємопов'язаними, становлять єдину систему ціннісно-сміслових орієнтацій і регулюють діяльність особистості як на особистісному, так і на професійному рівнях.

Для кращої наочності ми відобразили критерії та показники сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у вигляді таблиці (таблиці 1).

Висновки. Отже, нами обґрунтовано і схарактеризовано критерії та показники сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, на основі яких вважаємо за можливе схарактеризувати відповідні рівні та здійснити діагностику сучасного стану сформованості таких

орієнтацій у майбутніх фахівців дошкільної галузі, у чому й убачаємо перспективи подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ліннік О.О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.
2. Запорожец А. Глубокое знание ребенка – необходимое условие его правильного воспитания. *Дошкольное воспитание*. 2009. № 3. С. 17–20.
3. Баева Л.В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: монография. Астрахань: Издательство Астраханского государственного университета. 2004. 275 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
5. Zlatev J. A hierarchy of meaning system based on values. *Proceedings of the 1st International Workshop on Epigenetic Robotics, Lund University Cognitive Studies*. 2001. № 85. URL: <http://users.skynet.be/john.gilbert/Zlatev.pdf>.
6. Антоненко Т.Л. Проблема цінностей та смислів в зарубіжній психології. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 39 (4). С. 3–15.
7. Шамова Т.Н., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.
8. Бех І.Д. Від волі до особистості. Київ: Україна Віта, 1995. 202 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ЛЕКЦІЙ З БІОХІМІЇ

PECULIARITIES OF APPLICATION VISUAL TOOLS DURING THE COURSE OF LECTURES ON BIOCHEMISTRY

У статті розглядається проблема застосування наочності в лекційних курсах у вищій школі. З'ясовано, що для забезпечення функцій, які мають нести наочні засоби навчання, та поряд із цим утримання уваги студентів, для яких наочне представлення в лекційному курсі у вигляді мультимедійних презентацій є досить звичним, необхідно дослідити можливості внесення корективів у стандартну подачу начального матеріалу.

Дослідження проводилося на першому курсі факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка під час вивчення дисципліни «Біохімія», стосовно якої особливо актуальним є використання наочності, що полегшила б сприйняття студентами теоретичного матеріалу.

Виявлено, що скорочення слів та акроніми, які вперше згадуються в лекції, доцільно показати візуально, що уникнути помилкового запису «на слух» і подальшого такого ж заучування їх студентами. Установлено, що слайди, які містили ілюстрації, що стосувалися теми та викликали емоційний відгук, набагато краще сприймалися й запам'ятовувалися студентами. Також позитивно оцінювалися студентами слайди на побудову асоціацій і ті, що містили графічні питання та завдання. Також позитивно оцінювалося студентами застосування сучасних форм подання інформації, зокрема сторителінгу й інфографіки, однак є певні складності щодо включення їх у матеріал лекції. Для швидкого створення викладачем інфографіки поки що бракує програмного забезпечення, а сторителінг легше використовувати в гуманітарних, ніж у природничих дисциплінах.

У результаті дослідження цього питання зроблено висновок, що з метою вдосконалення традиційних мультимедійних презентацій до лекційних курсів необхідна зміна форми представлення мультимедійної наочності: використання яскравих ілюстрацій та емоційно забарвлених слайдів, слайдів на побудову асоціацій, графічних проблемних питань і завдань, елементів сторителінгу та інфографіки, які засвідчили свою ефективність у ході проведеного дослідження.

Ключові слова: курс лекцій, біохімія, засоби навчання, наочність, мультимедійні презентації, слайди.

The article discusses the problem of the use of visualization in lecture courses in higher education. It has been established that in order to ensure the functions that visual teaching tools should carry and, at the same time, retain the attention of students for whom visual presentation in a lecture course in the form of multimedia presentations is quite common, it is necessary to study the possibilities of making adjustments to the standard presentation of educational material. The study was conducted in the first year of students' study at the Faculty of Physical Training of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" during the discipline "Biochemistry", in relation to which the use of visualization tools is especially necessary, because it will facilitate the perception of theoretical material.

It has been revealed that the abbreviation of words and acronyms, which were first mentioned in the lecture, is advisable to show visually in aim to avoid mistakenly recording them "by ear" and further memorizing the same way by students. It was found that slides containing illustrations related to the topic and caused an emotional response were much better perceived and remembered by students. Students also positively perceived the slides for building associations and those that contained graphic questions and tasks. Modern forms of presenting information, as storytelling and infographics, were also positively evaluated by students, however, there are certain difficulties in including them in the lecture material. For the quick creation of infographics by teacher there is still not enough software, and storytelling is easier to apply in the humanitarian than in the natural disciplines.

As a result of the study, it was concluded that in order to improve traditional multimedia presentations for lecture courses, it is necessary to change the presentation form of multimedia visualization: by the use of bright illustrations and emotionally colored slides, slides for building associations, graphic questions and tasks, storytelling and infographic elements that have shown their effectiveness during conducted research. **Key words:** lecture course, biochemistry, teaching tools, visualization, multimedia presentations, slides.

УДК 378.147+378:577.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-2>

Бібчук К.В.,

канд. біол. наук,
старший викладач
кафедри біологічних основ
фізичного виховання, здоров'я і спорту
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Застосування наочності в лекційних курсах у вищій школі є традиційним. Раніше вона була представлена переважно плакатами й моделями, зараз – мультимедійними презентаціями. Однак широке розповсюдження мультимедійних проєкторів дещо зменшує їх позитивний вплив як джерела наочності на лекціях, бо студенти звикають до подачі матеріалу в такій формі й вона викликає все менший відгук. Студенти хочуть бачити яскраві анімовані слайди, спрямовані на широке задю-

вання емоційної сфери, що не завжди є можливим в умовах викладання природничих дисциплін. Тож убачається доцільним пошук такої форми представлення мультимедійної наочності, яка, з одного боку, викликала б активізацію пізнавальної діяльності студентів, а з іншого – надавала необхідну навчальну інформацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема застосування наочності належить до однієї з найбільш давніх у педагогіці. Їй приділяють значну увагу такі педагогі, як Т. Мор, Ф. Рабле,

Т. Кампанелла, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинський, Л.М. Фрідман, Л.В. Заньков, А.В. Брушлинський, В.Г. Болтянський, С.П. Баранов, Н.Г. Салміна, С.У. Гончаренко, Н.В. Щукіна, І.В. Малафійк та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Загалом усі методи навчання за джерелом отримання знань класифікують так: а) словесні методи (джерелом знання є усне або друковане слово); б) наочні методи (джерелом знань є спостережувані предмети, явища, наочні посібники); в) практичні методи (учні отримують знання й виробляють вміння, виконуючи практичні дії) [5, с. 239]. Для лекційних курсів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) найбільш застосовуваними є перші дві групи методів, але, з огляду на значно більшу «пропускну здатність» зорового аналізатора порівно зі слуховим [4, с. 185], посилюється значення саме наочного представлення матеріалу. Дидактичні засоби, як і методи, виконують навчальну, виховну та розвиваючу функції, а також є засобом спонукання, навчально-пізнавальної діяльності, управління й контролю. Ними можуть бути предмети, що є сенсомоторними стимулами, які впливають на органи чуття й полегшують безпосереднє та непряме пізнання світу [3, с. 335]. Підходів до систематизації наочних засобів навчання є досить багато. За однією з відомих класифікацій наочні засоби об'єднуються в три групи: 1) об'ємні посібники (моделі, колекції, прилади, апарати тощо); 2) друковані посібники (картини, плакати, портрети, графіки, таблиці тощо); 3) проєкційний матеріал (кінофільми, відеофільми, слайди тощо) [5, с. 278]. Серед цих трьох груп усе більшої уваги набуває проєкційний матеріал як такий, що дає можливість оперативно ознайомити студентів зі значним обсягом найновішої наукової інформації.

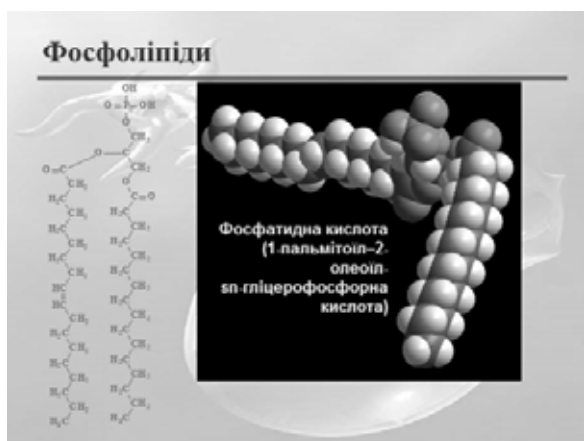
Усі наочні посібники, що використовуються в навчальному процесі, мають виконувати, зокрема, такі функції: 1) ознайомлення з явищами

та процесами, які не можуть бути відтворені під час заняття; 2) ознайомлення із зовнішнім виглядом об'єкта в його сучасному вигляді та в історичному розвитку; 3) наочне уявлення про будову та принцип дії об'єкта, управління ним, техніку безпеки; 4) наочне уявлення про порівняння або вимірювання характеристик явища або процесу; 5) знакове зображення етапів експлуатації, виготовлення або проектування виробу; 6) ознайомлення з історією науки й перспективами її розвитку [5, с. 278].

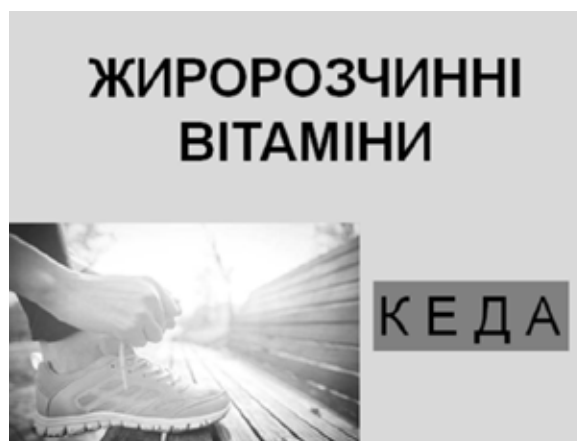
Для забезпечення функцій, що мають нести наочні засоби навчання, та поряд із цим утримання уваги студентів, для яких наочне представлення в лекційному курсі у вигляді мультимедійних презентацій є досить звичним, необхідно дослідити можливість внесення корективів у стандартну подачу початкового матеріалу шляхом зміни її форми.

Метою статті є вивчення особливостей застосування наочних засобів, а саме мультимедійних презентацій, пошук шляхів зміни їх форми подачі в лекційних курсах ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. На першому курсі тут вивчається дисципліна «Біохімія». Її навчальний зміст є досить важким для засвоєння [1, с. 32]. Крім того, більшість студентів факультету фізичного виховання характеризується переважанням наочно-образного, а не словесно-логічного способу мислення, тож актуальним є використання наочності, яка б полегшила сприйняття ними теоретичного матеріалу. Зміст лекційного курсу «Біохімія» не передбачає використання об'ємних посібників, друковані посібники (графіки, таблиці тощо) в умовах великої лекційної аудиторії можна використати лише дуже обмежено, тож проєкційний матеріал є основним елементом наочності. Особливо це стосується слайдів до мультимедій-



А



Б

Рис. 1. Терміни та акронім на слайдах (А – слайд із теми «Ліпіди»; «Б» – слайд із теми «Вітаміни» з акронімом для запам'ятовування жиророзчинних вітамінів: К, Е, Д, А)



Рис. 2. Приклади слайдів із курсу «Біохімія», які викликають емоції в студентів під час їх сприйняття (А – слайд із теми «Вступ. Хімічний склад живих організмів»; «Б» – слайд із теми «Ліпіди»)



Рис. 3. Приклад слайду на побудову асоціацій (слайд із теми «Біохімічні основи спортивного тренування»)

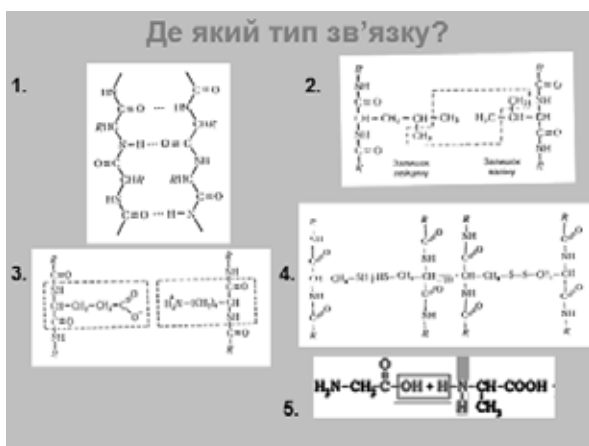


Рис. 4. Приклади слайдів з проблемним питанням (А – слайд із теми «Білки. Типи зв'язків у білковій молекулі») та з елементом сторителінгу (Б – слайд із теми «Нуклеїнові кислоти»)



Рис. 5. Приклад слайду з інфографікою (слайд із теми «Обмін води в організмі»)

ної установки, бо, наприклад, інший різновид проєкційного матеріалу – відеофільми – займає багато часу й більш доцільний до застосування як елемент самостійної підготовки студентів у вільний від аудиторних занять час.

Традиційною є така структура мультимедійної презентації: слайд із темою лекції, слайд із планом лекцій, слайди основного змісту й заключний слайд. Найбільш лабільною частиною є слайди основного змісту лекції. Ті з них, які містять лише текст (визначення, класифікації, хімічні реакції тощо), зазвичай погано сприймаються студентами. Їх переписування зі слайду, як стверджує К.Л. Багрій [1, с. 265], краще замінити задиктовуванням, навівши на дошці або на слайді лише найбільш складні терміни. Скорочення слів та акроніми, які вперше згадуються в лекції, також доцільно показати візуально, що уникнути помилкового запису «на слух» і подальшого такого ж заучування їх студентами (рис. 1).

Слайди, які містять ілюстрації, що стосуються теми, і викликають емоційний відгук, набагато краще сприймаються й запам'ятовуються студентами. На рис. 2 нами наведено кілька прикладів таких власних слайдів.

Ще одним із варіантів, використаним нами в мультимедійних презентаціях, були слайди, які під час викладу лекційного матеріалу стимулювали студентів до побудови асоціацій.

Так, у темі «Біохімічні основи спортивного тренування» під час розгляду актуальних дієт наводився слайд, що представлений на рис. 3.

Також позитивно сприймалася студентами наявність серед слайдів лекції одного-двох, які

містили графічні питання, на які треба було дати відповідь. Такі слайди активізували пізнавальну діяльність студентів, що особливо важливо після тривалого сприйняття одноманітної теоретичної інформації (рис. 4А).

Одним із сучасних підходів до форми подання інформації є сторителінг – метод, що передбачає представлення слухачам цілісної історії, а не окремих розрізнених фактів. Через великий обсяг різно-рідного навчального матеріалу ЗВО застосування цього методу до всієї лекції загалом є неможливим. Але досить вдало він може використовуватися на початку лекції – для актуалізації її теми, наприкінці – для підведення підсумків, в основній частині. Можна його використати й на конкретному слайді – як візуалізацію думки лектора (рис. 4Б).

Найбільш сучасним візуальним засобом, що поступово має поширитися й на слайди мультимедійних презентацій до навчальних курсів ЗВО, є інфографіка. Відмінність інфографічного представлення матеріалу від звичайного зображення чи схеми полягає в тому, що якщо з інфографіки прибрати увесь текст, то людина однаково здатна сприйняти її основну ідею. Це полегшує засвоєння навчального матеріалу студентам-іноземцям, людям з особливими потребами та особам з чітким переважанням образного способу мислення. І навіть для решти студентів такий спосіб подання інформації найчастіше є більш зручним, ніж традиційний – у вигляді тексту чи таблиць. На рис. 5 наводиться слайд, на якому водночас наявна й інфографіка (верхній ряд), і табличний показ матеріалу (таблиця в нижній частині слайду). Із рис. 5 стає очевидно, що інфографіка

дає значно краще уявлення про співвідношення та загальний стан описуваного питання.

Після завершення лекційного курсу з біохімії студентам пропонувалося вказати, які саме слайди запам'яталися їм найкраще. Згідно з відгуками, найбільше це стосувалося емоційно забарвлених слайдів. Також згадувалися слайди на побудову асоціацій і з графічними проблемними питаннями. Переважна відсутність помилок у складних термінах і високий рівень запам'ятовування студентами акронімів свідчив про користь їх візуального представлення. Слайди з елементами сторителінгу та інфографіки згадані студентами рідше, що може пов'язуватися з їх малим процентним представленням відносно загальної кількості слайдів із дисципліни. Слайди лише з текстовим наповненням не згадувалися студентами взагалі.

Висновки. Застосування наочних засобів навчання завжди мало велике значення. З огляду на надлишок інформації, яку отримують сучасні студенти з різних джерел, необхідно вдосконалювати традиційні мультимедійні презентації до лекційних курсів з метою акцентування уваги на найсуттєвіших ланках пропонованого навчального матеріалу. Здійснити це можна шляхом зміни форми представлення мультимедійної наочності: використання яскравих ілюстрацій та емоційно забарвлених слайдів, слайдів на побудову асоціацій, графічних проблемних питань і завдань, елементів сторителінгу й інфографіки тощо.

Подальші перспективи вбачаємо в більш широкому впровадженні сучасних форм представлення інформації для наочного супроводу лекційних курсів як з біохімії, так і з інших дисциплін факультету фізичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Багрій К.Л. Наочність у викладанні та її значення в навчальному процесі. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Серія «Економічні науки»*. 2016. Вип. 1. С. 260–268.
2. Бібчук К.В., Усманова Г.О. Вплив занять з біохімії на рівень загальнобіологічної підготовки студентів факультету фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт»*. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2013. Вип. 107. Т. 3. С. 32–35.
3. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под редакцией В.А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 400 с.
5. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗИ

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE LANGUAGE PREPARATION OF FUTURE AGRICULTURAL INDUSTRY PROFESSIONALS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем мовної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, а саме використанню цифрових технологій для вивчення іноземних мов у закладах вищої аграрної освіти. Аналіз результатів сучасних педагогічних досліджень і нормативної документації засвідчив, що необхідність інтеграції української аграрної освіти й науки до світової наукової спільноти та участь у міжнародних освітніх програмах передбачає вдосконалення рівня володіння іноземною мовою фахівцями аграрної галузі. Розглянуто цифрові технології, які використовуються викладачами Сумського національного аграрного університету на заняттях з вивчення іноземних мов. Застосування цифрових технологій (мобільних додатків, віртуальних подорожей, вебквестів, аудіо- та відеофайлів, Skype, ведення блогів, електронних курсів, що базуються на освітній платформі Moodle) надає численні переваги для формування комунікативних компетентностей студентів аграрних ЗВО порівняно з традиційним викладанням. Цифрові технології у вивченні іноземних мов забезпечують доступність для студентів новітніх автентичних навчальних матеріалів; індивідуалізацію освітнього процесу відповідно до потреб і рівня знань студентів; уможливають залучення сучасних психологічних, педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Завдяки використанню цифрових технологій у процесі засвоєння іноземних мов відбувається підвищення мотивації студентів, які постійно використовують цифрові гаджети (ноутбуки, смартфони, комп'ютери) у навчальній, професійній і соціальної діяльності. Застосовані новітні цифрові технології спрощують як педагогічну діагностику і спостереження викладача за рівнем і темпом формування знань студентів, так і зворотній зв'язок між студентами й викладачем. Автор наголошує, що використання цифрових технологій в освітньому процесі має супроводжуватися формуванням розуміння студентами необхідності кібербезпеки й оцінювання потенційних ризиків під час користування цифровими технологіями для потреб майбутньої професійної та соціальної діяльності.

Ключові слова: цифрові технології, студенти аграрних ЗВО, вивчення іноземних

мов, комунікативні компетентності, кібербезпека.

The article deals with one of the most essential problems of language training for future specialists in the agricultural sector, namely, the use of digital technologies for the study of foreign languages in the institutions of higher agricultural education. The analysis of the results of modern pedagogical research and normative documentation showed that the need to integrate the Ukrainian agrarian education and science into the world research community and participation in the international educational programs conveys an improvement of the level of foreign language proficiency by specialists in the agricultural sector. The article describes digital technologies used by teachers of Sumy National Agrarian University in foreign language lessons. The use of digital technologies (mobile applications, virtual trips, web quests, audio and video files, Skype, blogging, e-courses based on the Moodle educational platform) provides numerous benefits for students to develop their communication skills comparing to the traditional teaching. Digital technologies in foreign language learning provide students with the up-to-date authentic study materials; individualization of the educational process according to the needs and the level of knowledge of students; enable the involvement of modern psychological, pedagogical and information and communication technologies. The use of digital technologies in the process of learning foreign languages results in the increasing motivation of students who constantly use digital gadgets (laptops, smartphones, computers) in their educational, professional and social activities. The latest digital technologies are used to facilitate teacher's pedagogical diagnostics and monitoring of the level and progress of students' knowledge formation, as well as to support feedback between students and the teacher. The author emphasizes that the use of digital technologies in the educational process should be accompanied by the formation of students' awareness of the necessity for cybersecurity and the assessment of potential risks when using digital technologies for the professional and social purposes.

Key words: digital technologies, students of agrarian universities, foreign languages learning, communication skills, cybersecurity.

УДК 378.147:377:63(477)(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-3>

Білоцерковець М.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Сумського національного
аграрного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Система освіти України, включаючи вищу професійну освіту, орієнтована на інтеграцію в європейський освітній простір, що вимагає впровадження новітніх технологій професійної підготовки кадрів. Для подолання кризи в аграрному секторі Кабінет Міністрів України прийняв Розпорядження «Про схвалення Концепції реформування аграрної науки на основі інноваційної моделі» (2015) [1]. Схвалена Концепція проголошує реформування аграрної освіти й науки із застосуванням іннова-

ційних підходів, що дає змогу підвищити їх якість і результативність.

Метою Концепції є створення необхідних передумов для формування сприятливого наукового інституційного середовища аграрної науки та розвитку її до рівня, який би відповідав світовим досягненням, зі збереженням наявного дослідницького потенціалу, оновленням підходів і посиленням ефективності використання цифрових технологій для забезпечення інтеграції вітчизняних наукових досліджень у міжнародний дослідницький про-

стір; удосконалення мовної підготовки фахівців аграрної галузі, що забезпечить транспарентність, динамічність поширення й популяризацію вітчизняних аграрних знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні педагогічні експерименти довели, що викладачі мають розширити використання цифрових технологій, щоб забезпечити тісний зв'язок зі студентами, які щодня використовують смартфони, комп'ютери та Інтернет [9]. Застосування цифрових технологій відкрило нові канали комунікації та співпраці в освітньому процесі, заохочуючи мотивацію студентів і їхню активну участь у навчанні, розвиваючи процеси взаємного оцінювання та зворотного зв'язку в системі «викладач-студент». Саме знання про те, що викладач контролює й перевіряє їхню навчальну роботу, мотивує студентів докладати більше зусиль, щоб виконати необхідне завдання [6].

Сучасні вчені розглядають цифрові технології як інструменти професійної підготовки, що сприяють становленню майбутніх фахівців, завдяки розвиткові рефлексивних і дослідницьких компетентностей [4]. Поточні опитування також указують на те, що в професійно-технічних навчальних закладах цифрові технології (зокрема електронні курси на платформі Moodle) використовуються для активізації та індивідуалізації освіти, заощадження часу й ресурсів набагато ефективніше, ніж традиційне викладання [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як студенти, так і викладачі потребують спеціальної підготовки для ґрунтовного застосування цифрових технологій. Така підготовка включає достатній рівень навичок студентів і викладачів, їхню здатність до використання програмного забезпечення, веб-сайтів та інших інструментів, спрямованих на реалізацію віртуального навчального середовища, залучення новітніх психологічних і педагогічних досягнень, а також соціально-виховний контекст, заохочення позитивного сприйняття інформації студентами та формування в них поняття про кібербезпеку.

Мета статті – розглянути можливості цифрових технологій, які використовуються у вивченні дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» для формування у студентів аграрних спеціальностей необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування. Очікуваними результатами мовної підготовки є сформованість у студентів аграрних університетів активних і пасивних мовленнєвих навичок; формування соціокультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Потреба вивчення іноземних мов у ЗВО аграрного профілю зростає, що пояснюється необхідністю детального вивчення світових наукових досягнень, зарубіжного досвіду, розширення міжнародної діяль-

ності. Усвідомлюючи роль міжнародної співпраці та необхідність широкої інтеграції до світового науково-освітнього простору, в Україні здійснено комплекс заходів, які забезпечують просування національної системи освіти до інтегрованого міжнародного освітнього простору. Так, цільова програма формування кадрового потенціалу в сільськогосподарському виробництві на 2015–2020 рр. передбачає проведення роботи з організації практики студентів за кордоном [2]. Більшість аграрних ВНЗ співпрацює із зарубіжними навчальними закладами та науковими установами, що дає можливість українським студентам проходити стажування в провідних університетах країн ЄС (Бельгія, Болгарія, Великобританія, Данія, Німеччина, Польща, Швеція, Франція та ін.) [2], а також іноземним студентам навчатися в Україні.

Сумський національний аграрний університет (далі – СНАУ) уклав понад 60 договорів про різні види й форми співробітництва із зарубіжними партнерами з 19 країн, які покликані забезпечити підвищення якості освітньої та наукової діяльності до рівня світових стандартів, реалізує програми подвійних дипломів з аграрними ВНЗ Польщі й Німеччини [198].

Установлення міжнародних партнерських відносин між закладами вищої освіти, студентами та викладачами, які беруть участь у різних міжнародних програмах, вимагає високого рівня оволодіння іноземною мовою, що є неможливим без застосування сучасних освітніх технологій, у тому числі й цифрових.

Різноманітні цифрові пристрої, гаджети – це інструментарій, із яким студенти регулярно взаємодіють як в академічній, так і в професійній діяльності, а отже, їм потрібно вдосконалити лінгвістичні та інформаційні навички, тому, чим більше цифрові технології будуть інтегровані в освітній процес, тим краще.

Вивчення іноземної мови, зокрема англійської, у СНАУ супроводжується застосуванням різноманітних цифрових програм і мобільних додатків. Такі програми, як «Grammar Up» [3], «Best Colleges Online» [5] тощо, дають студентам змогу активізувати й перевіряти свої знання загальних граматичних правил, конкретних тем (дієслова, прийменники тощо), основні правила правопису та вимови. Важливою функцією таких додатків є можливість безперервного спостереження викладача за досягненнями студентів.

Майбутні фахівці здобувають велику кількість інформації завдяки дослідницькому та інтерактивному навчанню, яке також може відбуватися у віртуальному просторі завдяки цифровим технологіям. Спеціальні сайти, серед яких – «4-Н Віртуальна ферма» [7] або «Всередині Білого дому» [8], дають студентам багато можливостей, щоб вивчити практично будь-яку тему в Інтернеті.

Таблиця 1

Переваги, що забезпечуються впровадженням цифрових технологій у навчання іноземних мов

Цифровий інструментарій	Іншомовні навички
Мобільні додатки	Активізація навичок практичного володіння граматикою, навички правопису та вимови
Віртуальні подорожі	Інтерактивна активізація лексичних і соціокультурних знань
Аудіо- та відеофайли	Формування пасивних навичок: сприйняття на слух, читання й розуміння іноземної мови
Skype, ведення блогів	Формування активних, комунікативних і писемних навичок

Аудіокниги використовуються для вдосконалення техніки читання й розуміння студентами іноземної мови. Навчальні та художні відеоролики, ефіри новин необхідні для формування навичок студентів сприймати на слух розмовну іноземну мову, розширити запас професійної й повсякденної лексики, а також поглибити соціокультурні знання про країну, мова якої вивчається. Використання цифрових ресурсів, таких як iTunes або інші, призначених спеціально для вивчення англійської мови, надає викладачам доступ до сотень безкоштовних підкастів, цифрових аудіофайлів на різноманітні теми. Студенти також створюють власні підкасти, доповіді та презентації, щоб практикувати навички іншомовного говоріння.

Такий інноваційний інструмент, як створення веб-квестів, дає студентам змогу нарощувати знання іноземної мови за допомогою Інтернету. Викладачі СНАУ створюють власні проекти або використовують цифрові ресурси, такі як Web Quests [11], для доступу до підручників і баз даних попередньо створених веб-квестів.

Викладачі іноземної мови заохочують студентів до ведення блогу мовою, яка вивчається. Студенти можуть писати на конкретні професійні теми, які їм цікаві, коментувати поточні події та соціальні проблеми. Такий автентичний досвід письма знаходить широку аудиторію по всьому світу, яка має доступ до електронних публікацій, тому студенти вмотивовані докладати зусилля до ведення своїх блогів.

Упровадження Skype в аудиторії дає студентам СНАУ можливість проводити сеанси запитань і відповідей із науковцями в усьому світі й віртуальні закордонні поїздки, інтерв'ю з професіоналами у своїй галузі та кураторами програм проходження виробничої практики закордоном; вони можуть також контактувати зі студентами з інших культур і країн.

Отже, застосування цифрових технологій на заняттях з іноземної мови в процесі мовної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі надає значні переваги у формуванні навичок практичного використання граматики, правопису й вимови, інтерактивної активізації соціокультурних знань, активних і пасивних комунікативних навичок.

З 2012 року в СНАУ використовуються переваги електронного навчання як цифрової технології, що дала можливість стимулювати академічну

мобільність студентів і викладачів, а також розробляти навчальні програми відповідно до європейських і світових стандартів, таких як Болонський процес та ECTS. Повний перехід від традиційного заочного навчання до електронного дистанційного навчання відбувався поступово.

У 2016 р. на базі навчальної платформи Moodle створено центр дистанційного навчання, який координує електронні курси, розроблені та представлені на його сайті. Багато студентів, які є працевлаштовані під час навчання чи живуть за кордоном, обирають дистанційну форму навчання, доступну для них завдяки впровадженню інноваційних цифрових технологій. Система дистанційного навчання на базі платформи Moodle в СНАУ має 2457 електронних курсів, розроблених чотирма мовами (українською, англійською, німецькою, російською) для 5185 студентів денної та заочної форм навчання.

Навчальна платформа Moodle забезпечує використання інноваційних освітніх технологій, систему моніторингу й оцінювання навчальної діяльності студентів, реалізуючи індивідуалізацію навчального процесу та вільний доступ до численних електронних ресурсів. Педагоги, які викладають іноземні мови за допомогою платформи Moodle, мають змогу створювати власні програми й електронні курси з урахуванням останніх педагогічних і психологічних досліджень, а також сучасних досягнень у сфері цифрових технологій, а саме:

- детальний аналіз можливих лексичних і граматичних помилок відповідно до кожного окремого блоку курсу, за допомогою чату студентів із викладачем;
- аудіовізуальний, мультимедійний та інший мовний контент, пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю студентів, узятий з автентичних джерел;
- урахування попереднього пізнавального досвіду студентів, на основі якого складені навчальні матеріали для електронного курсу.

Викладання за допомогою цифрових технологій неможливе без визначення потенційних ризиків, із якими студенти можуть зустрітися під час використання Інтернету й інших засобів комунікації. Формування поняття про кібербезпеку передбачає усвідомлення студентами природи та наслідків кіберзлочинів, ролі технології в профе-

сійному й особистому житті людини, знання елементарних правил безпечної роботи в Інтернеті та користування соціальними мережами. Викладачі нагадують студентам про випадки й наслідки кіберзнущань, фейкові текстові повідомлення чи електронні листи, чутки, надіслані електронною поштою або розміщені на сайтах соціальних мереж, а також небезпечні зображення, відео, веб-сайти й підроблені профілі.

Висновки. Отже, аналіз новітніх педагогічних досліджень і документально-нормативної бази показав, що використання цифрових технологій у мовній підготовці студентів аграрних закладів вищої освіти забезпечує ефективне формування іншомовних комунікативних компетентностей, полегшує доступ студентів до якісних автентичних навчальних матеріалів; індивідуалізує освітній процес відповідно до потреб і можливостей студентів; передбачає застосування сучасних психологічних, педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій; дає можливість постійного зворотного зв'язку студентів із викладачем і контролю якості отриманих знань. Застосування цифрових технологій у процесі засвоєння іноземних мов підвищує мотивацію студентів, адже вони надають перевагу поєднанню навчання із застосуванням цифрових гаджетів (ноутбуків, смартфонів, комп'ютерів) у повсякденному житті й зацікавлені у формуванні поняття кібербезпеки для потреб своєї майбутньої професійної та соціальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція реформування аграрної науки на основі інноваційної моделі. URL: <http://minagro.gov.ua/en/node/18402>.
2. Сумський національний аграрний університет. URL: <https://www.snau.edu.ua>.
3. Best Colleges Online. URL: <https://www.bestcollegesonline.org/>.
4. Bielousova R. (2015). Designing ESP materials within the blended learning concept. *SGEM: Ecology, economics, education and legislation*, 847–853.
5. Grammar Up. URL: <http://www.grammar-express.com/grammarup>.
6. Husar J. & Duplakova D. (2016). Evaluation of Foreign Languages Teaching in LMS: Conditions by Facility and Discrimination index. *TEM journal*. 5(1), 44–49.
7. 4-H Virtual Farm. URL: <https://www.sites.ext.vt.edu/virtualfarm/main.html>.
8. Inside the White House. URL: <https://artsandculture.google.com/partner/the-white-house>.
9. Knežević Ž. (2012). Učenje jezika pomoću računara. Mi o jeziku, jezik o nama [Learning languages using computers. We are about language, language about us.]. *Zbornik radova sa II konferencije Društva za primijenjenu lingvistiku Crne Gore*, 217–223.
10. Mukminin A., Habibi A., Muhammad, Asrial, Haryanto E., Setiono P. (2019). Vocational technical high school teachers' beliefs towards ICT for the 21st century education: Indonesian context. *Problems of education in the 21st century*. Vol. 77, No. 1. 22–38.
11. Web Quests. URL: <https://webquest.org/>.

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

MODEL OF PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE SOCIAL PEDAGOGES' IN THE FORMING OF LIFE COMPETENCE OF TEENAGERS IN A GENERAL SCHOOLS

У статті розкривається актуальність реалізації компетентнісних орієнтирів сучасної системи освіти й набуття молодим поколінням ключових компетентностей для успішної життєдіяльності, самореалізації та соціалізації. У зв'язку з цим виникає необхідність моделювання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти. Проаналізовано сутність понять «модель», «моделювання», «контент», «навчально-методичний контент». Запропоновано та теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти. Наголошено на цілісності моделі та логічності у взаємозв'язку її елементів, на можливості її комплексного та фрагментарного використання, на динамічності й гнучкості моделі, її придатності до модифікацій, трансформацій та доповнень. Визначено та охарактеризовано структуру запропонованої моделі, яка складається з цільового, концептуально-методологічного, змістовно-процесуального та результативного блоків. Окреслено структурні елементи визначених блоків запропонованої моделі: цільовий містить мету та завдання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у напрямі формування життєвої компетентності підлітків у школі; концептуально-методологічний включає стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня», концептуальні засади, наукові підходи та принципи фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у зазначеному напрямі; змістовно-процесуальний презентує компоненти, педагогічні умови та етапи їх реалізації, навчально-методичний контент професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками у школі в напрямі формування у них життєвої компетентності; результативний містить критерії та рівні, очікувані результати фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в школі щодо формування у них ключових компетентностей для успішного життя.

Ключові слова: модель, моделювання, модель професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти, навчально-методичний контент, фахова підготовка

майбутніх соціальних педагогів, компетентнісний підхід в освіті, життєва компетентність, підліток.

The article deals with the relevance of the implementation of the competencies of the modern education system and the acquisition of key competences for the younger generation for successful life, self-realization and socialization. In this regard, it is necessary to model the vocational training of future social educators for the formation of adolescents' life competencies in a general secondary education setting. The essence of the concepts "model", "modeling", "content", "educational and methodical content" is analyzed. A model of professional training of future social educators for the formation of adolescents' life competence in general secondary education institutions is proposed and theoretically substantiated. Emphasis is placed on the integrity of the model and the logic in the interrelation of its elements, on the possibility of its complex and fragmentary use, on the dynamic and flexibility of the model, its applicability to modifications, transformations and additions. The structure of the proposed model, which consists of target, conceptual, methodological, substantive, process and resultant blocks, is defined and characterized. The structural elements of the identified blocks of the proposed model are outlined: target – contains the purpose and tasks of professional training of future social educators in the direction of formation of life competence of adolescents in school; conceptual and methodological – includes the standard of higher education in the specialty 231 "Social work for the first (bachelor) level", conceptual foundations, scientific approaches and principles of professional training of future specialists in the social sphere in the specified direction; substantive-procedural – presents the components, pedagogical conditions and stages of their implementation, educational and methodological content of future social pedagogues' professional preparation for work with teenagers in school in the direction of formation of vital competence in them; effective – contains criteria and levels, expected results of professional training of future social educators to work with teenagers in school to form key competencies for successful life in them.

Key words: model, modeling, model of professional preparation of future social pedagogues' for formation of life competence of adolescents in institutions of general secondary education, educational-methodical content, professional training of future social teachers, competence approach in education, life competence, teenager.

УДК 378.046-057.87:373.5.013.42:
005.336.2-053.6(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-4>

Великжаніна Д.В.,
аспірант кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодення вимагає від сучасної особистості динамічності, гнучкості знань та умінь, критичного й творчого мислення, здатності практичного використання теоретичного знання, а також соціальної

активності, конкурентоспроможності, самостійності у вирішенні життєвих задач, життєвої компетентності загалом. Тому пріоритетним завданням сучасної освіти в Україні нині є реалізація компетентнісного підходу, який передбачає наближення

змісту освіти до практики та формування в учнів ключових компетентностей для життя. Згідно з Концепцією «Нова українська школа», ключові компетентності для життя – це ті компетентності, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [8]. Життєва компетентність особистості, своєю чергою, є основою для її успішної самореалізації і передбачає здатність людини вирішувати життєві проблеми самостійно, використовувати накопичений досвід у різних життєвих обставинах. Вітчизняні вчені І. Єрмаков, Л. Несен, Л. Сохань визначають життєву компетентність як: «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проєкту, які передбачають свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей» [4, с. 9].

Реалізація компетентнісного підходу в освіті, зокрема формування життєвої компетентності молодого покоління, значною мірою є об'єктом соціально-педагогічної діяльності, адже сучасний соціальний педагог паралельно та через реалізацію своїх професійних функцій у школі покликаний створювати комфортні та сприятливі умови для соціалізації та соціальної адаптації учнів, розвитку їхньої комунікативності, здатностей визначати життєві цілі, планувати свою життєдіяльність, для формування умінь попереджати та вирішувати конфліктні ситуації.

Специфічною категорією учнів, з якою працює соціальний педагог у школі, є підлітки. Ця категорія учнів, з огляду на особливості свого психофізичного та соціального розвитку, характеризується прагненням до самостійності, незалежності, бажанням бути на рівні з дорослими, водночас підлітки часто сором'язливі, не впевнені у своїх силах, шукають соціального визнання й ідентифікації. Соціальний педагог у школі допомагає підліткам не розгубитись на шляху свого особистісного становлення, вибору життєвих цілей та засобів їх досягнення, він здійснює соціально-педагогічний супровід соціального розвитку підлітків, залучає учнів до суспільно корисної діяльності, сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу та самореалізації, формуванню життєво важливих здатностей на засадах індивідуального підходу, толерантності, поваги до дитини, порядності й чесності, що має особливе значення у налагодженні співпраці з учнями підліткового віку.

Формування життєвої компетентності особистості підлітків – процес багатогранний і безперервний. Він вимагає від соціальних педагогів відповідальності й професійної компетентності. Тому

актуалізації набуває професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти. У зв'язку з цим можна констатувати необхідність розробки моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині у професійній підготовці фахівців широко використовується моделювання як метод наукового пошуку та навчання. Створенню моделей фахової підготовки соціальних педагогів до роботи в різних напрямках професійної діяльності присвячені наукові дослідження таких вітчизняних учених, як: Л. Боднар (модель формування підготовленості соціальних педагогів до професійної діяльності із застосуванням електронних засобів навчання), Р. Вайнола (модель забезпечення особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки), О. Карпенко (модель діяльності та модель особистості соціального працівника), Т. Ковальчук (модель формування готовності соціальних педагогів до роботи у сфері дозвілля), І. Ковчина (модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності), О. Лісовець (модель професійної діяльності соціального педагога з громадськими дитячими та молодіжними організаціями як науково-теоретичне забезпечення процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями), О. Міхєєва (модель професійної підготовки педагогів), Ю. Рябова (модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі), В. Тесленко (модель цільової підготовки фахівців до реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями), О. Тютюнник (модель та організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників), З. Фалинська (модель неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів) та ін. Однак, попри наявний науковий досвід моделювання процесу фахової підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності, не досить вивченим, на нашу думку, залишається питання розробки дидактичної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів за таким актуальним напрямом соціально-педагогічної діяльності, як формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів нині орієнтується на потреби й проблеми суспільства, освіти й дитячого

середовища, які розкриваються у необхідності формування життєвої компетентності молодого покоління. Вона має бути максимально практико-зорієнтованою, сучасною, дієвою. Тому важливими аспектами у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків є її комплексність, технологічність й ефективність. Забезпечити реалізацію вищевказаних аспектів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у зазначеному напрямі можливо за умов її моделювання, яке консолідує оптимальні складники, ключові ідеї, сутність, методи, форми, засоби й технології, кінцеві результати такої підготовки у схемі або структурно-функціональній моделі. Тому доцільною є розробка детальної моделі професійної підготовки майбутніх педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах школи.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Моделювання як метод дослідження передбачає вивчення об'єкта, процесу або явища за допомогою створення його моделі, а також включає три системоутворюючі елементи: суб'єкт дослідження; об'єкт дослідження; модель, яка опосередковує відносини між об'єктом, що вивчається, та суб'єктом, що пізнає [12].

Модель як продукт моделювання визначається як специфічний об'єкт, створений з метою отримання та зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формулами, графіками, схемами та ін.) або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв'язки об'єкта оригіналу довільної природи, які є істотними для вирішення суб'єктом певного завдання [2, с. 186].

Модель (від лат. *modulus* – «міра, аналог, зразок, взірєць») – це узагальнений синтезований образ об'єкта-прототипу (явища, процесу), що використовується для вивчення, дослідження, систематизації тощо. Вивчення моделі відображає фундаментальні властивості об'єкта-прототипу, допомагає виявити ключові ознаки аналізованих процесів, проаналізувати їх динаміку, виявити причинно-наслідкові зв'язки. Модель обов'язково містить прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього [11, с. 238].

Модель також розуміється як предметна, знакова чи уявна система, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме безпосереднє вивчення

якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього [13, с. 391].

Класичним тлумаченням поняття «модель» є визначення В. Штоффа: «модель» – це подумки уявлена або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити таким чином, що вивчення цієї системи надає нову інформацію про цей об'єкт [14]. І. Зязюн трактує поняття «модель» як: штучно створений зразок у вигляді схеми, конструкцій, знакових форм чи формул, подібний до досліджуваного об'єкта чи явища, що відображає і відтворює в простому вигляді структуру, властивості й взаємозв'язки та відношення між його елементами [6, с 4–7]. На думку С. Гончаренка, кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення, може бути створена на основі глибокого розуміння функцій і властивостей, які моделюються, а також виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [3, с. 156].

Широке застосування методу моделювання у педагогічних дослідженнях дає змогу створювати оптимальні структури професійної підготовки фахівців. У межах нашого дослідження створення моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти має на меті цільову, спеціальну й вузько спрямовану фахову підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, а також забезпечення процесу такої фахової підготовки технологічною схемою, зразком, алгоритмом здійснення педагогічного впливу щодо набуття студентами професійної компетентності з формування життєвої компетентності підлітків.

Розроблена модель (рис. 1) професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти має таку структуру: цільовий, концептуально-методологічний, змістовно-процесуальний та результативний блоки.

Охарактеризуємо складники розробленої моделі.

Цільовий блок становлять мета і завдання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти. Професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти як *мету* конкретизують такі *завдання*: формування стійких мотивів у майбутніх соціальних педагогів зі сприяння молодому поколінню на шляху формування їхньої життєвої компетентності, соціалізації,

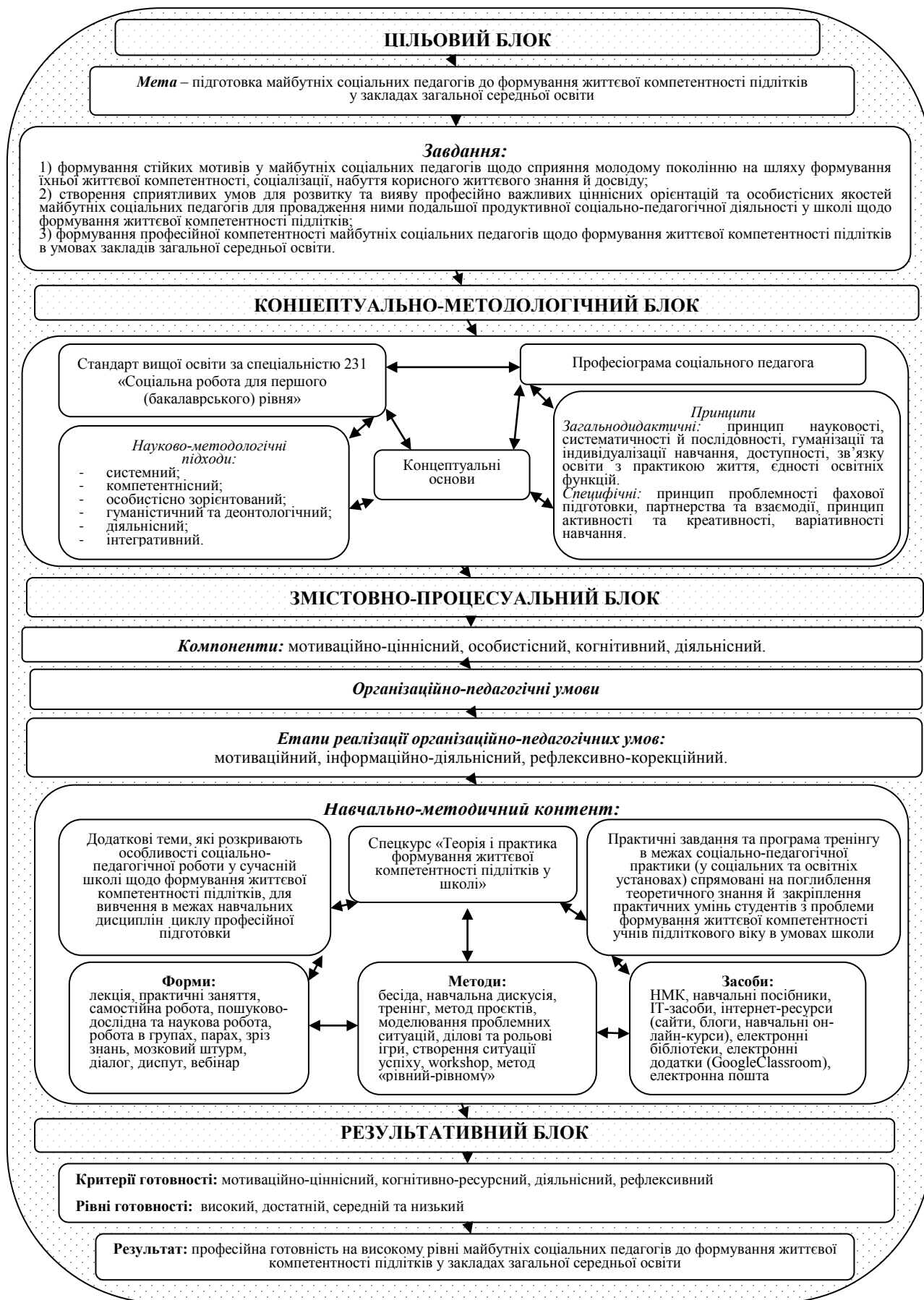


Рис. 1. Модель професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у школі

набуття корисного життєвого знання й досвіду; створення сприятливих умов для розвитку та вияву професійно важливих ціннісних орієнтацій та особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів для здійснення подальшої продуктивної соціально-педагогічної діяльності з підлітками у школі щодо формування в них життєвої компетентності; формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, що включає відповідні знання, уміння і здатності, щодо формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти.

Концептуально-методологічний блок містить посилання на стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 № 557) з окресленим ним переліком фахових компетентностей, на професіограму соціального педагога, на концептуальні засади фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти (педагогіка життєтворчості, педагогіка партнерства, інноваційні технології та методи навчання, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи). Також цей блок містить наукові підходи та принципи, на яких ґрунтується професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів у процесі здобуття освіти у ЗВО до роботи з підлітками у школі в напрямі формування їхньої життєвої компетентності.

Теоретичною та методологічною основою для створення моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти стали системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, гуманістичний, деонтологічний, діяльнісний, діалогічний, інтегративний підходи.

Системний підхід є методологічною основою більшості сучасних педагогічних досліджень. Його основою є філософське вчення про цілісність системотворчих зв'язків і відношень, спрямованих на розвиток особистості [7, с. 47]. Системний підхід передбачає розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і єднання їх в єдину теоретичну систему. Системний підхід покликаний сприяти безперервному вдосконаленню освітнього процесу через об'єднання й систематизацію наявного науково-практичного досвіду. У підготовці майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти системний підхід реалізується через встановлення взаємозв'язків та взаємодії всіх компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців у зазначеному напрямі.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на оволодіння здобу-

вачами освіти загальними й професійними компетентностями, на формування у майбутніх фахівців здатностей продуктивно розв'язувати професійні задачі, на розвиток професійно значущих умінь, засвоєння механізмів та алгоритмів успішної роботи за фахом. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками у школі в напрямі формування їхньої життєвої компетентності базується на формуванні у студентів здатності організовувати таку діяльність, провадити її з відповідною результативністю, налаштовувати доброзичливі стосунки та продуктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу задля комфортного й успішного розвитку життєвої компетентності молодого покоління.

Особистісно зорієнтований підхід полягає у врахуванні індивідуальних характеристик студентів, їхніх особистісних якостей, нахилів і здібностей у процесі здобуття освіти. Особистісно орієнтований підхід передбачає повагу до індивідуальності особистості, її всебічний розвиток на засадах гуманізму та формування в неї цінностей самоповаги, гідності, особистісної унікальності й неповторності, самоцінності. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками на основі особистісно орієнтованого підходу в змозі забезпечити позитивний приклад організації педагогічної діяльності з учнями, який продемонструє важливість і результативність суб'єкт-суб'єктних відносин, механізмів і засобів взаємодії на рівних, урахування індивідуальних особливостей особистості в процесі навчання і виховання.

Сучасним системоутворювальним чинником гуманістичної парадигми фахової підготовки майбутніх працівників соціальної сфери виступають *гуманістичний* та *деонтологічний* підходи, які передбачають демократичний стиль взаємодії студентів і викладачів, взаємоповагу та орієнтир у процесі навчання на загальнолюдські цінності, індивідуальні здібності й задатки студентів, а також узгодження з нормами, принципами та цінностями діяльності майбутніх працівників соціальної сфери у професійному просторі [5, с. 44].

Діяльнісний підхід в освіті передбачає орієнтацію освітнього процесу на обов'язкове застосування теоретичного знання у практичній діяльності, на розвиток необхідних компетентностей особистості для продуктивної діяльності в різних сферах життя, на самоосвіту, успішну соціалізацію та професійну самореалізацію за допомогою включення особистості до різних видів діяльності. Діяльність виступає засобом розвитку особистості в різних напрямках, залучає до цього процесу все розмаїття форм, методів і прийомів освітнього процесу. Діяльнісний підхід дає змогу зробити підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з підлітками в школі практико зорієнтованою, із засвоєнням алгоритмів професійної дії

та накопиченням студентами соціально-педагогічного досвіду через участь у практикумах, воркшопах, залучення до волонтерської роботи, практичну підготовку в межах навчального плану тощо.

Інтегративний підхід передбачає побудову змісту освіти за допомогою дидактичної моделі, що розробляється на основі обґрунтованого поєднання елементів знань з різних предметів і реалізується з використанням інтегрованих форм і методів організації навчання [10]. У фаховій підготовці соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків інтегративний підхід дає змогу логічно об'єднати міждисциплінарні знання за цією проблемою, узгодити теоретичний і практичний складники такої підготовки, а також інтегрувати в освітній процес розмаїття сучасних та ефективних засобів, форм і методів навчання.

Організація професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів щодо формування життєвої компетентності підлітків у школі передбачає не лише реалізацію вищевказаних методологічних підходів, а й орієнтацію на принципи (загальнодидактичні й специфічні) організації освітнього процесу студентів у межах проблематики дослідження. Так, загальнодидактичними принципами виступають: принцип науковості, систематичності й послідовності, гуманізації та індивідуалізації навчання, доступності, зв'язку освіти з практикою життя, єдності освітніх функцій. До специфічних принципів належать: принцип проблемності фахової підготовки, партнерства та взаємодії, принцип активності та креативності, варіативності навчання.

Змістовно-процесуальний блок моделі містить компоненти професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків; організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками у школі в напрямі формування у них життєвої компетентності та етапи їх реалізації; навчально-методичний контент (зміст, форми, методи і засоби) професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до зазначеної діяльності.

Так, у ході дослідження компонентами професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти визначено: мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісний.

Сутність *мотиваційно-ціннісного компонента* полягає у формуванні стійкої мотивації студентів до організації професійної соціально-педагогічної роботи, виявленні та реалізації потреби здійснення суспільно корисної діяльності, у формуванні загальнолюдських цінностей та особистісних цінностей щодо саморозвитку й самовдосконалення.

Особистісний компонент включає розвиток індивідуально-психологічних якостей особистості кожного студента паралельно із формуванням професійно-педагогічної спрямованості, професійно значущих якостей і здатностей; включає орієнтацію особистості на налагодження комунікацій, спілкування з оточуючими, зокрема з дітьми. Так, цей компонент передбачає, по-перше, формування адекватної самооцінки студентів, самокритичності, потреби в самоаналізі та рефлексії професійної діяльності, прагнення до особистісного й професійного самовдосконалення; розвиток емоційної врівноваженості, налаштування на оптимізм; формування у майбутніх соціальних педагогів критичного мислення, креативності, послідовності у діях, наполегливості та цілеспрямованості; формування емпатійності, уважності, турботи та небайдужого ставлення до оточуючих, гуманності, доброти, справедливості, тактовності, працелюбності, організованості; по-друге, формування соціально та професійно важливих якостей та здібностей майбутніх соціальних педагогів (педагогічного такту, комунікативності, толерантності, готовності прийти на допомогу, відповідальності, здатності переконувати, поваги до дітей); по-третє, спонукання студентів до соціальної активності та волонтерської роботи (участь у соціальних проєктах, благодійних акціях, соціальних ініціативах; організація суспільно корисних заходів, превентивної соціально-педагогічної роботи).

Когнітивний компонент, своєю чергою, передбачає набуття студентами теоретичного знання (знання специфіки потреб та інтересів сучасних підлітків, особливостей роботи у різних мікросоціумах, функцій державних та недержавних установ у системі соціально-педагогічної діяльності, основ державної політики та соціально-правового захисту дітей та молоді, особливостей соціально-педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти, знання соціології, педагогіки, психології та закономірностей розвитку особистості підлітка, принципів та методів соціально-педагогічної роботи з дітьми, педагогіки життєтворчості) та практичних умінь (комунікативних, аналітичних, організаторських, прогностичних, проєктувальних тощо).

В основі *діяльнісного компонента* покладено набуття студентами професійної та життєвої компетентності, серед яких – загальнонаукова, загальнокультурна, пошуково-дослідницька, методологічна, діагностична, проєктивна, організаційна, життєтворча, корекційно-реабілітаційна, здоров'язбережувальна, соціальна, інформаційна, самоосвітня, психологічна, комунікативна, тьюторська, рефлексивна, політико-правова, прогностична, інтегративна компетентності [9, с. 291–293].

Організаційно-педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів

до роботи з підлітками у школі в напрямі формування в них життєвої компетентності виступають:

1. Психолого-педагогічні: формування стійких мотиваційних установок майбутніх соціальних педагогів щодо розвитку життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти.

2. Організаційні: забезпечення комфортних умов для розвитку та вияву професійно важливих ціннісних орієнтацій, особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів для ефективної організації соціально-педагогічної діяльності з підлітками у школі щодо формування в них життєвої компетентності.

3. Навчально-методичні: організація процесу оволодіння майбутніми соціальними педагогами професійними знаннями, уміннями й здатностями щодо формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти за допомогою спеціального навчально-методичного контенту.

Етапами реалізації вищезазначених організаційно-педагогічних умов виділено: мотиваційний, інформаційно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний. Розглянемо визначені етапи детальніше.

Мотиваційний етап передбачає формування у студентів інтересу до обраної професії, стійких мотивів щодо опанування специфікою соціально-педагогічної роботи в сучасній школі з підлітками в напрямі їх успішної соціалізації і формування життєвої компетентності, а також формування у майбутніх соціальних педагогів професійно значущих особистісних характеристик (особистісних якостей, ціннісних орієнтацій), ціннісного ставлення до реалізації соціально-педагогічних функцій, до особистісного й професійного зростання.

Інформаційно-діяльнісний етап передбачає оволодіння студентами в процесі навчання професійним знанням щодо провадження соціально-педагогічної діяльності з підлітками в напрямі розвитку їхньої життєвої компетентності в умовах загальноосвітньої школи, а також активну практичну діяльність із набуття цінного професійного досвіду щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті й налагодження продуктивної взаємодії з підлітками.

Рефлексивно-корекційний етап передбачає самоаналіз студентів щодо власної професійної готовності до роботи з підлітками в школі щодо формування в них життєвої компетентності; вдосконалення соціально-педагогічного інструментарію та вироблення індивідуальної професійної траєкторії соціально-педагогічної роботи у зазначеному напрямі; визначення шляхів професійного вдосконалення.

Ключову позицію у розробленій моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до зазначеної діяльності займає специфічний, на наш погляд, навчально-методичний контент.

Поняття «контент» (від англ. *content* – вміст) – це зміст, наповнення, сутність, об'єм чого-небудь залежно від контексту [1]. Контент є змістовим наповненням інформаційного носія (книги, фільму, сайту, блогу, портфоліо, авторських розробок тощо). До терміна «контент» може бути включено все те, що містить інформацію (текстову чи візуальну), наприклад: текст, відео, аудіо, фотографії, інші зображення, інфографіка. Характер контенту інформаційного носія може бути як статичним, так і динамічним, він може постійно оновлюватись.

У контексті нашого дослідження навчально-методичне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків є формою, що наповнена відповідним змістом (контентом).

Навчально-методичний контент розуміється нами як систематизований, інтегрований, логічно побудований і структурований, зрозумілий і доступний, а також якісний (перевірений, достовірний) матеріал навчального й методичного характеру, який розкриває здобувачам вищої освіти цілі, зміст основних ідей окремих тем (проблемних питань) навчальної дисципліни або практичної підготовки. Навчально-методичний контент, на наш погляд, є квінтесенцією навчально-методичного комплексу, що адресований студентам. Він спрямовує підготовку майбутніх фахівців на конкретний напрям професійної діяльності, глибоке вивчення окремих професійних питань та на відпрацювання студентами специфічних практичних умінь, розкриває методику фахової підготовки. Важливою характеристикою навчально-методичного контенту є його якість і доступність (у тому числі через мережу Інтернет, онлайн-ресурси) для всіх учасників освітнього процесу.

Так, навчально-методичний контент у контексті нашого дослідження включає зміст, форми, методи і засоби педагогічної взаємодії зі студентами в процесі набуття ними професійної освіти, зокрема в напрямі їх фахової підготовки до роботи в закладах загальної середньої освіти щодо формування життєвої компетентності учнів підліткового віку.

Зміст зазначеного навчально-методичного контенту включає, по-перше, навчальні дисципліни циклу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів: «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Соціалізація особистості», структуру й сутність яких доповнено спеціальними темами, що мають розкрити студентам специфіку реалізації компетентнісного підходу в освіті та особливості соціально-педагогічної роботи у сучасній школі щодо формування життєвої компетентності учнів, зокрема підліткового віку.

По-друге, навчально-методичний контент містить спецкурс «Теорія і практика формування життєвої компетентності учнів».

тевої компетентності підлітків у школі», мета якого полягає у поглибленні знань і закріпленні умінь майбутніх соціальних педагогів у напрямі формування життєвої компетентності молодого покоління, а також який характеризується конкретною спрямованістю і вузькою спеціальною підготовкою фахівців до роботи з підлітками у загальноосвітній школі. Програму спецкурсу «Теорія і практика формування життєвої компетентності підлітків у школі» побудовано за модульним принципом і у своїй структурі вона передбачає вивчення студентами трьох змістовних модулів, кожен з яких спрямовано на оволодіння майбутніми соціальними педагогами такими професійними компетенціями, як: компетенції реалізації теоретичного знання у практичній роботі з учнями; компетенції креативного вирішення професійних задач та впровадження сучасних освітніх технологій у практику роботи соціального педагога в школі; компетенції щодо безперервного професійного зростання й самовдосконалення; компетенції налагодження комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, продуктивної взаємодії з підлітками; компетенції критичного мислення; інформаційні компетенції; компетенції організації соціально-педагогічної діяльності на засадах освітнього менеджменту.

Методичний супровід освітнього процесу майбутніх фахівців оптимізує їхню фахову підготовку, адже забезпечує комплексність засвоєння ними професійних знань та умінь, конкретизацію та систематизацію отриманої в ході навчання інформації, а також забезпечує попередню ґрунтовну підготовку до навчальної роботи як студентів, так і викладача. Тому доцільною була розробка до спецкурсу методичних рекомендацій щодо проведення практичних занять та самостійної роботи студентів.

По-третє, навчально-методичний контент має у своїй структурі спеціально розроблені практичні завдання та програму тренінгу, які пропонуються до виконання майбутніми соціальними педагогами в межах проходження соціально-педагогічної практики (у соціальних та освітніх установах). Запропоновані практичні завдання для соціально-педагогічної практики спрямовані на поглиблення й закріплення теоретичного соціально-педагогічного знання з проблеми формування життєвої компетентності учнів підліткового віку в умовах школи, а також на отримання студентами практичного педагогічного досвіду й відпрацювання практичних умінь щодо провадження професійної роботи з підлітками в школі щодо сприяння їх соціалізації, формуванню життєвих цінностей, саморозвитку й самореалізації, набуття ними важливих життєвих компетенцій задля успішної життєдіяльності.

Тренінг «7 цікавих зустрічей», який також виступає складником соціально-педагогічної практики, має на меті формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів щодо

організації соціально-педагогічної роботи у школі з підлітками в напрямі розвитку їхньої життєвої компетентності. Розроблений тренінг характеризується динамічністю й гнучкістю щодо вибору проблемних питань та форм педагогічної роботи у відповідності до цільової аудиторії, адже його особливістю є спрямованість на студентів – майбутніх соціальних педагогів з метою їх професійної підготовки до роботи з підлітками щодо формування у них важливих для успішної життєдіяльності компетентностей, на підлітків з метою формування у них життєвої компетентності, на практикуючих соціальних педагогів з метою підвищення їхньої професійної обізнаності в зазначеному напрямі соціально-педагогічної діяльності. Тренінг має дати змогу майбутнім фахівцям соціальної сфери за допомогою цікавих форм і прийомів педагогічної роботи здобути інформацію про сутність життєвої компетентності особистості, про особливості її формування, здобути досвід набуття життєвої компетентності через апробацію різних соціальних ролей, моделювання й практичне вирішення різних життєвих ситуацій, побудову життєвих планів та визначення шляхів їх досягнень, а також змогу навчитись вільно висловлювати власну думку, ділитись почуттями й враженнями, презентувати себе, результати своєї роботи і роботи групи, отримати досвід спілкування й можливість реалізації особистісних ресурсів та розкриття творчого потенціалу.

Ефективними формами, які покликані забезпечити реалізацію змісту навчально-методичного контенту щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у школі з підлітками в напрямі формування у них життєвої компетентності, на нашу думку, є як традиційні форми організації академічного навчання – лекція, семінар, практичне заняття, індивідуальна консультація, робота в групі (в парі, у мікрогрупі), самостійна робота, пошуково-дослідна та наукова робота, зріз знань, так і нестандартні, інноваційні форми організації навчання – інтегровані, тренінгові, інтерактивні заняття зі студентами, проєктна діяльність, інтернет-конференції, діалоги та диспути, вебінари, мозковий штурм, перегляд навчальних відео із подальшим обговоренням, розробка сценаріїв соціальної реклами та соціально-виховних заходів, інсценування життєвих ситуацій та проєктування їх вирішення, створення життєвих проєктів та портфоліо, практикуми з опанування алгоритмів розв'язання життєвих задач і проблемних ситуацій. Методами реалізації змісту розробленого навчально-методичного контенту, які доцільно, на нашу думку, використовувати у професійній підготовці студентів у напрямі роботи з підлітками в школі щодо формування в них життєвої компетентності визначено: приклад, бесіду, розповідь, навчальну дискусію, ділові та рольові ігри, змагання, захоочення, моделювання та вирішення

проблемних педагогічних ситуацій, створення ситуацій успіху, тренінг, медіацію, аналіз життєвих ситуацій, метод «рівний-рівному», метод проєктів, сторітеллінг, наставництво, peer-education, workshop, flash mob, педагогічні технології (технології життєвого проєктування, соціального партнерства, розвитку й стимулювання пізнавальної активності і творчих здібностей).

Забезпечення реалізації змістового складника навчально-методичного контенту здійснюється також за допомогою засобів навчання, якими виступають: друковані й електронні підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, словники, ІТ-засоби (комп'ютери, комунікатори, планшети з виходом до мережі Інтернет, мультимедійні та сенсорні дошки та ін.), інтернет-ресурси (сайти, блоги, інтернет-відео, навчальні онлайн-курси, репозитарії тощо), електронні бібліотеки, електронна пошта (e-mail) та зручний і затребуваний сьогодні GoogleClassroom.

Результативний блок розробленої моделі призначений для перевірки якісних і кількісних характеристик досягнення мети і завдань щодо професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у загальноосвітній школі з підлітками в напрямі формування у них життєвої компетентності, для визначення ефективності й доцільності результатів такої підготовки в процесі здобуття вищої освіти. Цей блок містить критерії та рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками щодо формування у них життєвої компетентності в умовах закладу загальної середньої освіти, а також сформульовані очікування – результат роботи зі студентами.

Таким чином, запропонована модель включає логічно пов'язані елементи, розкриває їх сутність та функціональність, акцентує увагу на синхронності, паралельності й послідовності педагогічного впливу на процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів з орієнтиром на формування життєвої компетентності молодого покоління в умовах школи. Варто зазначити, що модель характеризується як цілісна і водночас як гнучка, динамічна й готова до модифікацій та доповнень, адже її елементи можуть бути використані не лише комплексно, а й окремо або частково та у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери в інших напрямках роботи з учнями в школі.

Висновки. Отже, реалізація компетентнісного підходу до навчання й виховання, формування життєвої компетентності особистості учня стає актуальним завданням сучасної освіти, а разом з тим набуває великого значення й у контексті професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, які виступають помічниками й наставниками в процесі соціалізації та особистісного становлення молодого покоління. Моделювання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів

у напрямі формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти дало змогу чітко визначити її структуру та презентувати у моделі. Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо експериментальну перевірку запропонованої моделі, яка нині є теоретичною та виступає своєрідною дидактичною стратегією професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в школі в напрямі формування життєвої компетентності підлітків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Cambridge Dictionaries Online. URL: <https://bitly.su/tMBixO>.
2. Бартенєва І.О. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / І.О. Бартенєва, І.М. Богданова, І.В. Бужина та ін. Одеса : ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2002. 344 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
5. Зозуляк-Случик Р. Теоретико-методологічний аналіз процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 9 (73). С. 42–51.
6. Зязюн І.А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / ред. кол.: І.А. Зязюн та ін. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2000. С. 4–7.
7. Коломієць А.М., Лазаренко Н.І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*. Одеса, 2016. № 3 (110). С. 47–52.
8. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». 2016. 40 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
9. Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія. Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. 512 с.
10. Опачко М.В. Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту у підготовці магістрів-фізиків. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 43–45.
11. Соціологічна енциклопедія / уклад. О. Яременко та ін. Київ : АКАДЕМВИДАВ, 2008. 455 с.
12. Термінологічно-тлумачний словник «Моделювання економіки». URL: <https://bitly.su/0XZtLxhc>.
13. Філософський енциклопедичний словник / уклад. В. Шинкарук та ін. Київ : Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ, 2002. 742 с.
14. Штофф В.А. Моделирование и философия. Ленинград : Наука, 1966. 302 с.

ПРОФЕСІОГРАМА ОФІЦЕРА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ –
ВІЙСЬКОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧАPROFESSIOGRAM OF THE OFFICER OF THE ARMED FORCES
OF UKRAINE – MILITARY TRANSLATOR

Стаття присвячена питанню розроблення професіограми офіцера Збройних сил України – військового перекладача.

Внаслідок розширення участі підрозділів Збройних сил України у миротворчих місіях, процесу переходу на стандарти НАТО виникає потреба в залученні висококваліфікованих військових перекладачів під час професійної взаємодії українських військовослужбовців з іноземними колегами. Тому питання щодо підготовки висококваліфікованих військових фахівців, офіцерів Збройних сил України – військових перекладачів, визначення вимог до їх професійної компетентності, вдосконалення професійного стандарту та розроблення професіограми військового перекладача набувають все більшого значення.

Аналіз показників вступної кампанії до вищих військових навчальних закладів (військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти) свідчить про те, що досить багато абітурієнтів прагне здобути фах військового перекладача. Професія військового перекладача, окрім відмінних знань з першої та другої іноземних мов, вимагає від особистості ще й ґрунтовних знань, якими повинен володіти загальновійськовий офіцер. Особливі вимоги ця професія висуває й до здоров'я, психічного стану та розумової діяльності особистості. Трапляються випадки, коли вже під час навчання на першому чи другому курсах курсант усвідомлює, що він, хай як бажає, не готовий стати професійним військовим перекладачем. Саме для того, щоб вже на етапі профорієнтаційної роботи абітурієнт визначився з тим, чи спроможний він стати військовим перекладачем, в нагоді стає професіографування. Завдяки професіографуванню розкривається професіограма, яка повністю розкриває всі особливості професії.

Професіограма військового перекладача поєднуватиме в собі дві складові, які й обумовлюють специфіку цієї професії, компоненти фахової компетентності та характеристики професії цивільного перекладача та офіцера Збройних сил України.

Ключові слова: професіографія, професіограма, військовий переклад, професійні компетенції офіцера, психограма.

The article is devoted to the issue of developing the profессиogram of officer of the Armed Forces of Ukraine – military translator.

As a result of expansion of participation of Armed Forces of Ukraine units in peacekeeping missions, process of adoption of NATO standards, there're a necessity to implicate highly qualified military translators during professional interaction between Ukrainian military servicemen and their foreign colleagues. So issues of training such highly qualified military experts, officers of the Armed Forces of Ukraine – military translators, determination the requirements of their professional competence, improvement of the professional standard and designing the profессиogram of military translator have achieved more important meaning.

Analysis of entrance process campaign to military higher educational institutions shows us that many of entrants are seeking to become a military translation specialist. This specialty requires not only excellent knowledge both of languages, and also requires broad understanding of military disciplines, as officer shall do. There're also special requirements for health status, physiological status, and intellectual activity. Sometimes there're cases, when cadet in the 1-st or 2-nd years of study understands, that despite on his desire, he cannot become a professional military translator. So profессиograming can help entrants on the phase of vocational guidance decide, can he become a military translator, or not. A result of profессиograming is profессиogram, that reveals all speciality peculiarities.

Military translator's profессиogram will combine two components of such profession specific: components of professional competence and characteristics of civilian translator, and officer of the armed forces.

Key words: profессиography, profессиogram, military translation, officer's professional competencies, psychogram.

УДК 378:37.011

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-5>

Гальчус А.О.,

начальник управління науково-дослідного центру

Військового інституту

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Внаслідок закріплення в Конституції України незворотності стратегічного курсу держави до набуття повноправного членства в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору перед Україною постало питання щодо переформатування та наближення до євроатлантичних стандартів усіх сфер державного управління. Це стосується й воєнної організації держави, основною складовою якої є Збройні сили України. Сучасні інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні та характеризуються переорієнтацією всіх сфер та галузей на міжнародне співробітництво, актуалізують питання підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей,

які б у своїй професійній діяльності на високому рівні могли виконувати свої безпосередні функціональні обов'язки в іншомовному середовищі. Проте в сучасних умовах реформування Збройних сил України, попри покращення іншомовної підготовки особового складу українського війська внаслідок збільшення заходів міжнародного військового співробітництва (зокрема проведення таких масштабних міжнародних навчань, як українсько-американські штабні навчання "Rapid Trident", "Sea Breeze", «Світла лавина», «Чисте небо», «Ріверайн»), участі підрозділів Збройних Сил України в курсах підготовки особового складу під керівництвом інструкторів навчально-тренувальних місій ORBITAL, JMTG-U, UNIFIER, розширення участі

підрозділів Збройних сил України у миротворчих місіях, процесу переходу на стандарти НАТО, виникає потреба в залученні висококваліфікованих військових перекладачів під час професійної взаємодії українських військовослужбовців з іноземними колегами. Тому питання підготовки висококваліфікованих військових фахівців, офіцерів Збройних сил України, військових перекладачів, визначення вимог до їх професійної компетентності, вдосконалення професійного стандарту та розроблення професіограми військового перекладача набувають все більшого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професійної підготовки перекладачів досліджувалося багатьма вченими. Однак вітчизняними вченими цьому питанню приділялося недостатньо уваги. Переважно воно досліджувалося російськими вченими (Л. Бархударов, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, Ю. Найда, О. Петрова, Я. Рецкер, Г. Рябов, І. Халєєва, М. Цвіллінг, Л. Черняховська, А. Швейцер).

Дослідження професійних компетентностей та вимог до військового перекладача здійснювалося в працях Л. Нелюбіна, В.В. Балабіна.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наразі основним програмним документом, що визначає вимоги до військового перекладача, є професійний стандарт. Професійним стандартом є «затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій» [2].

Закон України «Про освіту» визначає, що професійний стандарт – це «затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Професійні стандарти можуть розроблятися роботодавцями, їх організаціями та об'єднаннями, органами державної влади, науковими установами, галузевими радами, громадськими об'єднаннями, іншими зацікавленими суб'єктами» [3].

В.В. Балабін визначає професійний стандарт військового перекладача як «державний нормативний документ, що розробляється на підставі аналізу посадових обов'язків та функцій службової діяльності, узагальнює зміст освіти, відображає цілі освітньої та професійної підготовки, визначає спеціалізацію, вимоги за кваліфікаційним рівнем та рівнем вищої освіти, перелік та ступінь сформованості компетенцій, вимоги до державної атестації, місце військового перекладача у структурі збройних сил та інших формувань сфери національної безпеки і оборони України» [1, с. 361].

Хоча питання розроблення професіограми військового перекладача не вивчалось зарубіжними та вітчизняними вченими, на нашу думку, воно є досить актуальним з огляду на збільшення

кількості бажаючих отримати спеціальність військового перекладача. Оскільки професіограма містить не тільки опис необхідних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти військовий фахівець, а ще й детальний опис особливостей професії та трудового процесу, психічні та фізіологічні параметри, вивчивши професіограму, людина зможе завчасно визначити, чи спроможна вона зі своїми психологічними особливостями та особистісними характеристиками виконувати службові функції на посаді військового перекладача.

Метою статті є вивчення питання щодо розроблення професіограми офіцера Збройних сил України – військового перекладача, розкриття її сутності та змістовних складників.

Виклад основного матеріалу. На підставі наукових досліджень у галузі професіології та професіографії Є.А. Климова [4; 5], Я.В. Крушельницької [7], Р.Н. Макарова [8; 9], К.К. Платонова [10; 11], В.С. Рижикова [12; 13] та інших, аналізу нормативно-правових документів щодо організації освітнього процесу у вищій школі, особливостей його організації у вищих військових навчальних закладах (військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти), анкетування й тестування курсантів, науково-педагогічних працівників, експертних оцінок військових фахівців розроблено професіограму офіцера – військового перекладача, що дозволяє визначити відповідні знання, уміння, навички, які дають характеристику військового перекладача під час виконання ним функціональних обов'язків в умовах бойової готовності відповідно до військово-політичної ситуації в державі.

Анкетне опитування фахівців (експертів) є найпоширенішим способом розроблення професіограми за оптимальної кількості експертів по кожній професії не менше 250–300.

У проведеному нами анкетуванні брали участь офіцери, курсанти, науково-педагогічні працівники Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. На підставі отриманих і математично оброблених анкет згідно з результатами анкетного опитування експертів розраховуються професійно важливі якості офіцера військового перекладача. Для цього результати експертного опитування по кожній професії представлені у вигляді матриці відповідей a_{ij} :

$$a_{ij} = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix}, \quad (1)$$

де $i = 1, 2, \dots, m$ – оцінювані якості; $j = 1, 2, \dots, n$ – учасники опитування.

Як правило, оцінки учасників опитування носять суб'єктивний характер і виражаються в різних середніх значеннях оцінок. Для зменшення впливу суб'єктивізму оцінок проводиться нормування. Для цього вихідна матриця відпові-

дей b_{ij} перетворюється на матрицю нормованих оцінок a_{ij} :

$$b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^m a_{ij}}, \quad (2)$$

Кількісна міра значимості кожної із професійно важливих якостей як середнє значення нормованої оцінки (її якості) обчислена згідно з відповідними всім учасникам опитування, розраховується за нормованими оцінками. Далі визначається коефіцієнт відносної значимості кількісної оцінки кожної якості порівняно з максимально можливою оцінкою S_{\max} (у частках одиниці), рівень S_{\max} (у частках одиниці). Рівень S_{\max} визначається з припущення, що всі учасники опитування цієї групи оцінюють деякі якості вищим балом («100»).

S_{\max} знаходиться з вираження думки експертів:

$$S_{\max} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \frac{2}{\sum_{i=1}^m a_{ij}}, \quad (3)$$

Коефіцієнт відносної значимості якостей (С) може перебувати в діапазоні від 1 до 0. У число професійно важливих якостей рекомендується включати якість із відносною значимістю $C > 0,7$ [6; 7].

Індивідуальна професійна відповідність може досягатися як завдяки високому й рівномірному розвитку всіх професійно важливих якостей, так і завдяки компенсації окремих, менше розвинених інтелектуальних якостей іншими, що мають вищий ступінь розвитку.

Виконання інтелектуальних операцій, індивідуальний стиль діяльності офіцера ЗСУ – військового перекладача вимагає від нього саме добре розвинених інтелектуальних якостей. Тому сукупність здібностей, їхня взаємна компенсація (а не окремі якості й здібності) є важливими для кожної із професій.

Отже, для прогнозування індивідуальної професійної відповідності людини до вимог професії використовується комплексний критерій.

У рівняння для розрахунку комплексного критерію входять нормовані значення вимірюваних професійних показників X_i з коефіцієнтами їхньої значимості для успішного освоєння професії C_i .

У загальному виді рівняння для розрахунку критеріального показника K має вигляд:

$$K = C_i X_i; i = 1, 2, \dots, n, \quad (4)$$

де C – коефіцієнт відносної значимості професійно важливих якостей; X – індивідуальні значення професійно важливих якостей, виражені в балах (ми беремо за основу 100-бальну шкалу).

Бали визначаються у такий спосіб.

Найнижчому значенню показника відповідає 1 бал, найвищому – 100 балів.

Отримані значення в балах подаються у формулах для розрахунку показника професійної відповідності K .

Індивідуальні значення K рівняються із критеріальними $K_{кр}$, розрахованими для кожної професії.

Якщо виконується умова K більше $K_{кр}$, робиться позитивний висновок про професійну відповідність.

Якщо K менше $K_{кр}$, людині не рекомендується навчання за відповідною професією.

Варто відзначити, що не всі інтелектуальні якості однаково необхідні для успішного освоєння професії. Крім того, багато професій не вимагають абсолютної професійної придатності, тобто не припускають суворого професійного відбору. Кожної із цих професій можна навчити будь-якого юнака або дівчину. Але питання в тім, на які результати у такому разі можна очікувати і якою інтелектуальною ціною людина цього досягне.

Підготовка сучасного фахівця має на меті забезпечити гармонійний розвиток людини, особистості працівника, що припускає розвиток всіх закладених у ньому потенційних можливостей. І в цьому вирішальна роль належить виробничій праці, професійній діяльності, в тому числі військовослужбовця. І тільки через забезпечення відповідності, адекватності потенційних можливостей і здібностей характеру діяльності людини за інших рівних умов можна чекати високих виробничих показників та, головне, особистої задоволеності.

Тому, рекомендуючи людині професію, якщо немає медичних протипоказань, а професія не пред'являє особливих вимог, потрібно керуватися принципом забезпечення відповідності індивідуальних і професійних особливостей тим вимогам, які випливають із характеру самої професійної діяльності. Тільки за дотримання цієї умови результати консультації й відбору можуть бути певною гарантією успішності оволодіння професією, наступна адаптація буде основою становлення професіонала високого рівня.

Для виконання будь-якої діяльності потрібні відповідні загальні й спеціальні здібності. Здібності, як відомо, формуються у процесі діяльності й тому під час проведення професійної консультації або відбору ми повинні зосереджуватися не на виявленні особистих здібностей, а на якостях, закладених природою, на ступені їх розвитку завдяки попередньому досвіду. Разом вони утворюють деяку сукупність якостей, у тому числі й професійно важливих, які можуть забезпечити надалі успіх професійної діяльності. Саме на виявленні професійно важливих якостей (далі – ПВЯ), як правило, і зосереджується психолог у своїй діяльності під час проведення професійної консультації або відбору.

Діяльність профконсультанта у своїй основі прогностична, не повинна обмежуватися рішенням діагностичних завдань, тобто відшукуванням відповідей на такі питання: якими ПВЯ володіє людина, яка ймовірність успішного оволодіння

нею майбутньою професією за наявності певних ПВЯ [14; 15].

Сутність сучасного прогностичного підходу в рішенні завдань консультації й відбору полягає не тільки в тому, щоб визначити ступінь інтелектуальної відповідності людини вимогам, пропонованим до неї ПВЯ, а в цілому у визначенні здатності до діяльності з конкретної професії.

Отже, друге принципове положення звучить так: інформативність відповідних профконсультацій і відбору повинна бути необхідною й достатньою не тільки для того, щоб надати рекомендацію людині у виборі професії, але й для відшукування ефективних, оптимальних для особистості шляхів її професійної підготовки.

З огляду на це виникає необхідність дотримання третього принципу під час консультації та відбору. Сформулюємо його так: людині пропонується професія, вибір оптимальних шляхів і засобів професійної підготовки, які повинні базуватися на параметрах, що забезпечують надійність її діяльності у всіх можливих виробничих ситуаціях.

Пропонована методика дозволяє створювати професіограми для найбільш важливих професій безпосередньо практичними працівниками. Однак під час складання таблиць критеріальних значень професійно важливих якостей для досягнення їхньої репрезентативності необхідно дотримуватися таких правил:

а) число обстежуваних повинно бути якомога більшим (не менше 200 осіб);

б) відповідні до критеріальних значень бали повинні відповідати умові $K = M \pm$, де $M \pm 0,5$ – середнє значення по всій сукупності даних по параметру відповідає 3 балам, $M+ =$ балам, $\square M+ = 5$ балам і $M- = 2$ балам, $M-M- = 1$ балу, коли є пряма залежність між зростанням абсолютного значення показника й поліпшенням функції та навпаки, коли є зворотна цієї залежності $\square M- = 4$ балам, $M- = 5$ балам і $\square M+ = 2$ балам, $M+ = 1$ балу.

Професіограма професій представляється у вигляді переліку професійно важливих якостей з коефіцієнтом відносної значимості 3 не нижче 0,7. Потім розраховується критеріальне значення. Отримані результати в балах заносяться у формулу для розрахунку показника професійної відповідності K.

Індивідуальні значення K порівнюються із критеріальними $K_{кр}$, розрахованими для кожної професії. І, як уже зазначалося, якщо виконується умова K більше $K_{кр}$, робиться позитивний висновок про професійну відповідність. Якщо K менше $K_{кр}$, особі не слід рекомендувати навчання за цією професією.

Під час складання професіограми потрібно брати до уваги лише ті з параметрів, які відповідно є професійно важливими і витримали перевірку практикою.

Процес створення професіограм базується на певних принципах, дотримання яких забезпечує наукову обґрунтованість результатів дослідження. Принципи професіографії сформулював К.К. Платонов. Основними з них є комплексність, цілеспрямованість, особистісний підхід, надійність (вимоги до емоційної стійкості особистості в умовах перешкод і шумів), диференціація, типізація, перспективність і реальність [10; 11].

Комплексний аналіз особливостей будь-якої професії передбачає виробничу характеристику професії та її спеціальностей, включаючи економічне значення, соціологічну і соціально-психологічну, педагогічну (перелік обсягу знань і вмінь, необхідних для успішної професійної праці, термін професійної підготовки тощо) характеристики професії, а також санітарно-гігієнічну характеристику умов праці з особливим наголосом на так званих шкідливих для здоров'я виробничих процесах; перелік медичних протипоказань для роботи за цією професією; психограму (перелік психологічних вимог професії до спеціаліста). Всі ці аспекти вивчення професії, об'єднані принципом комплексності, повинні враховуватися залежно від поставленої мети дослідження.

Відповідно до принципу цілеспрямованості зміст і обсяг професіограми визначаються тими практичними завданнями, заради яких здійснюється вивчення професії. Метою такого вивчення може бути профконсультація, профвідбір, виробниче навчання, раціоналізація виробничого процесу, вдосконалення умов праці тощо.

Згідно з принципом особистісного підходу психограма повинна передбачати різні психологічні вимоги, розраховані на середнього працівника і на працівника з високим рівнем розвитку професійних здібностей. Тобто, професіограма має розроблятися з урахуванням правила допусків.

Важливим принципом, покладеним в основу професіографічного дослідження, є принцип надійності. Він передбачає врахування ускладнених умов досліджуваної професії, тобто вимог професії до емоційної стійкості людини в стресових ситуаціях чи в умовах посиленних перешкод. Адже емоційна стійкість є однією з найважливіших умов надійності людини в процесі професійної діяльності. Цей принцип насамперед враховується під час розроблення професіограм професій, пов'язаних з небезпекою, ризиком (професій водія, льотчика, операторських тощо).

Принцип типізації, навпаки, передбачає об'єднання різних професій у певні групи за подібністю вимог до психологічної структури спеціаліста. Цей принцип покладається в основу психологічної класифікації професій.

Принципи перспективності і реальності вказують на необхідність врахування у професіографічному дослідженні тенденцій розвитку і змін у психологічній структурі досліджуваної професії.

Дотримання зазначених методологічних принципів визначає якість професіографічного дослідження і запобігає помилкам під час розроблення професіограм.

Комплексність і цілеспрямованість професіографії припускає вивчення професії за такими напрямами:

1) *виробнича характеристика*. Розкриває інформаційний матеріал про сукупність спеціальностей, що належать до структури досліджуваної професії, а також основних технологічних вузлів останньої — виробничих операцій. Цьому напрямові відповідає також опис основних виробничих умов професійної діяльності. До цього ж напряму належить дослідження і опис предмета праці, всіх засобів, що використовуються;

2) *економічне значення професії*. У дослідженні за цим напрямом розкриваються роль і місце професії в системі народного господарства, її взаємозв'язок з іншими професіями, економічна результативність цієї професійної діяльності для народного господарства в цілому і для людини, яка нею займається (заробітна плата, економічні пільги тощо);

3) *соціальна і соціально-психологічна характеристика професії*. Цьому напряму дослідження професій притаманне розкриття спеціальної інформації про престиж професії, особисті перспективи фахівця, взаємодію працівників у межах безпосереднього виробничого оточення (колектив бригади, лабораторії, бюро тощо), особливості стосунків членів колективу, їх взаємодію та взаємодію керівників і підлеглих;

4) *навчально-виробнича характеристика професії*. Ця характеристика розкриває питання про обсяг, діапазон, глибину спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для оптимальної професійної діяльності. Тут також вказуються можливості здобуття необхідних знань та вмінь, умови навчання, навчальні заклади, які готують спеціалістів з цієї професії, термін навчання, навчальні предмети;

5) *гігієнічна характеристика професії*. У цьому напрямку вивчається навколишнє середовище. Визначаються кліматичні умови професійної діяльності, освітленість, звуки, шуми, вібрації тощо. Особлива увага приділяється хімічному складу середовища (зокрема, повітря) таким чинникам: запах, смак, подразники шкіри. У гігієнічній характеристиці виділяються фактори, що за певних умов можуть мати негативний вплив на організм людини, погіршуючи стан її здоров'я;

6) *фізіологічна характеристика вимог професії до людини*. У цьому напрямі дослідження виявляються фізичні і нервові навантаження, що виникають під час виконання виробничих операцій у професійній діяльності людини, зокрема фізичні навантаження на окремі аналізатори. Визначаються типова виробнича робоча поза людини

і можливості її зміни протягом робочого дня, нервові навантаження протягом робочого часу і в окремі періоди праці. Що стосується фізичного і нервового навантаження, то йдеться про виявлення не тільки їх інтенсивності, а й тривалості. Водночас досліджуються такі типові особливості темпу і ритму праці: чи є вони заданими, примусовими, незмінними протягом усього робочого часу, чи динамічними, варіативними, вільними тощо. Вказуються медичні протипоказання для роботи за цією професією;

7) *Психологічна характеристика професійної діяльності*. Ця характеристика передбачає визначення вимог професії до психологічної сфери особистості, до окремих її психічних функцій, жорстко пов'язаних з технологією професійної діяльності і детермінованих нею, бажаних для оптимальної професійної діяльності. Виявляються спеціальні і загальні здібності, від наявності яких залежить успіх діяльності в цьому виді професійної праці. Окреслюються професійно значущі властивості особистості, такі її особливості: інтереси, вольові, емоційні та мотиваційні характеристики, комунікативні і організаторські, спеціальні ділові якості (наприклад, оперативність або пунктуальність у розв'язанні певних істотних для цієї професійної діяльності питань). Визначаються також суттєві для професії характерологічні особливості особистості. Розкриваються такі професійно значущі особливості прояву окремих психічних функцій: мислення, пам'яті, сприймання, уваги, а також сенсомоторики і уваги. Зазначаються можливості компенсації тих чи інших властивостей, або особливостей прояву особистості в процесі професійної діяльності. При цьому проблема компенсації трансформується у проблему формування індивідуального стилю роботи, що забезпечує оптимальну професійну діяльність.

Відповідно до розробленої Р.Н. Макаровим [9] методики оцінювання респондентів (вагові коефіцієнти) у професіограмі визначено як змістовну частину загальної підготовки офіцера та специфічну підготовку військового перекладача, так і групи її компонентів, що дозволяє розставити акценти за важливістю в організації освітнього процесу під час підготовки фахівців з військового перекладу у вищих військових навчальних закладах (військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти). Професіограма включатиме також психограму, яка відображає психологічний портрет сучасного офіцера – військового перекладача, що дозволяє проаналізувати спеціальні емоційно-вольові, комунікативні компоненти особистості військового перекладача.

Професіограма офіцера є системоутворювальним чинником у побудові процесу професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах (військових навчальних підрозділах закладів

вищої освіти). Це повний набір знань, умінь, навичок, а також стан основних професійно важливих якостей, зібраних воєдино [9].

Відповідно до теми нашого дослідження проведено анкетне опитування, а його науково-аналітичний аналіз дає підстави для розроблення практичного складника профілю офіцера ЗСУ – військового перекладача, а саме: психологічного, командирсько-управлінського портрету сучасного офіцера Збройних сил України. В анкетному опитуванні брали участь курсанти, ад'юнкти, науково-педагогічні працівники Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Житомирського військового інституту імені С.П. Корольова. Усього опитано 360 осіб (курсантів – 288, офіцерів – 23, науково-педагогічних працівників кафедр мовної підготовки – 49).

Характеристика професії офіцера ЗСУ (військового перекладача)

Професія військового перекладача включена в групу досить диференційованих військових спеціальностей, що розрізняються як за родами військ, так і за тим, яка саме робота виконується. З огляду на конкретну спеціальність офіцер може або переважно командувати солдатами і нижчими за званням офіцерами, або самостійно працювати зі складною бойовою технікою.

Армія – це структура, в якій існує чітка ієрархія, кожна людина точно знає, чії накази вона зобов'язана виконувати і кому сама має право наказувати (а накази, як відомо, не обговорюються). У ній досить жорстко регламентовано більшість сторін життя і діяльності, існують статuti, безліч різних нормативних документів, є встановлена форма одягу, режим дня тощо. Гарними офіцерами стають ті, кому комфортно в таких умовах. Тим же, хто найбільше мріє про свободу і творче самовираження, краще пошукати себе в інших сферах діяльності.

Вибираючи професію військового, не можна розраховувати на те, що служба завжди буде проходити в мирних умовах. На щастя, вірогідність виникнення нової світової війни зараз невелика, але бойові дії раз у раз виникають в різних гарячих точках. А потрапляють туди здебільшого не ті, що проходять службу за призовом або мобілізуються із запасу, а саме ті, що вибрали військову справу своєю основною професією. Це бійці-контрактники і кадрові офіцери. Від офіцера в умовах бойових потрібна величезна стресостійкість, поєднання рішучості з розумною обережністю, а також уміння миттєво орієнтуватись у складних і небезпечних ситуаціях. Від того, наскільки він проявить ці якості, буде залежати життя – і його власне, і бійців.

Тип і клас професії офіцера Збройних сил України

Професія військового за предметом праці належить до типу «людина – людина», за характером праці є професією виконавчого класу.

Зміст професійної діяльності офіцера Збройних сил України

Офіцер є командиром і вихователем. Завдання Збройних сил України – захищати державу, допомагати цивільному населенню, інформувати інші держави про напад і співпрацювати з ними в міжнародному плані також і в мирний час, надавати допомогу державі в разі стихійного лиха, епідемій і під час проведення рятувальних і аварійних робіт, а також навчання цивільного населення в галузі цивільної оборони. Основні види військ (сухопутні війська, військово-повітряні сили і військово-морські сили) поділяються на самостійні військові частини (батальйони). Батальйон складається з рот, рота зі взводів і взвод – з відділень. Офіцер, службовець на посаді командира підрозділу діє на основі правових актів, статутів, інструкцій і розпоряджень. Йому підкоряються весь особовий склад підрозділу і прикомандировані до нього військовослужбовці. Командир підрозділу відповідає за бойову готовність, бойовий вишкіл та фізичну підготовку військовослужбовців, перевіряє хід навчань, участь у них і їх результати, затверджує навчальні плани, складені командирами частин, і через штаб особисто керує загальними навчаннями підрозділу, завідує господарством підрозділу і перевіряє його, відповідає за доцільне використання і зберігання матеріальних цінностей, призначає матеріально відповідальних осіб, а також виконує ще й інші завдання, пов'язані з командуванням підрозділу.

Вимоги до знань і вмінь офіцера ЗСУ

Залежно від посадового призначення і отриманого завдання (в умовах бойової обстановки, в мирний час, в місті, поза населеним пунктом) діяльність військовослужбовця (офіцера) здійснюється як в приміщенні, за робочим місцем, так і поза приміщенням. Діяльність може здійснюватися у військовому колективі або індивідуально. Професійне спілкування може відбуватися безпосередньо, а також за допомогою технічних засобів зв'язку або умовних сигналів.

Офіцерам необхідні загальні та професійні знання, знання в галузі наукових і прикладних дисциплін, технічні, управлінські, економічні, юридичні, психологічні, педагогічні, медичні, математичні, наукові, комп'ютерні, мовні, художні, музичні, артистичні, спортивні, спеціальні навички.

Кваліфікований офіцер ЗСУ повинен **знати** такі документи:

- статuti Збройних сил;
- спеціальні дисципліни;
- посадові інструкції.

Кваліфікований військовослужбовець повинен мати такі якості:

- бути вірним Військовій присязі, служити своєму народові, мужньо, вміло, не шкодуючи своєї крові і самого життя, захищати незалежність України, виконувати військовий обов'язок;
- суворо дотримуватися Конституції і законів України, виконувати вимоги військових статутів;
- постійно опановувати військові професійні знання, удосконалювати свій військовий вишкіл і військову майстерність;
- знати і тримати в постійній готовності до застосування ввірені йому озброєння і військову техніку, берегти військове майно;
- бути чесним, дисциплінованим, хоробрим, під час виконання військового обов'язку виявляти розумну ініціативу;
- беззаперечно підкорятися командирам (начальникам) і захищати їх у бою, оберігати Бойовий Прапор військової частини;
- дорожити військовим товариством, виручати товаришів з небезпеки, допомагати їм словом і ділом, поважати честь і гідність кожного;
- дотримуватися правил військової ввічливості, поведінки та військового вітання, завжди бути за формою, чисто й акуратно одягненим;
- бути пильним, суворо зберігати військову та державну таємницю;
- офіцер повинен з гідністю нести високе звання захисника незалежної України, дорожити честю і бойовою славою Збройних сил, своєї військової частини і честю свого військового звання;
- військовослужбовці зобов'язані виявляти повагу один до одного, сприяти командирам (начальникам) і старшим у підтриманні порядку і дисципліни. У разі порушення визначених військовими статутами правил взаємовідносин між військовослужбовцями офіцер повинен негайно вжити заходів до наведення порядку і також доповісти своєму безпосередньому начальнику;
- військовослужбовець повинен дотримуватися вимог безпеки військової служби, вживати заходів попередження захворювань, травм і поразок, повсякденно підвищувати фізичну загартованість і тренуваність, утримуватися від шкідливих звичок (тютюнопаління і вживання алкоголю);
- зі службових та особистих питань військовослужбовець повинен звертатися до свого безпосереднього начальника і з його дозволу до наступного по команді начальника;
- військовослужбовець зобов'язаний знати і неухильно дотримуватися міжнародних правил ведення військових дій, поводження з пораненими, хворими, особами, що пережили корабельну аварію, з цивільним населенням в районі бойових дій, а також з військовополоненими;
- військовослужбовець в ході бойових дій, навіть перебуваючи у відриві від своєї військо-

вої частини (підрозділу) і в повному оточенні, зобов'язаний надавати рішучий опір противнику.

Якщо ж військовослужбовець буде захоплений противником в полон, він повинен використовувати будь-яку можливість для звільнення і повернення в свої війська. Військовослужбовець, захоплений противником в полон, під час допиту має право повідомити тільки своє прізвище, ім'я, по батькові, військове звання, дату народження і особистий номер. Він зобов'язаний підтримувати гідність воїна, зберігати військову та державну таємницю, відкидати спроби противника використовувати військовослужбовця для нанесення шкоди Збройним силам України.

Якісні вимоги до індивідуальних особливостей офіцера: відповідальність, чесність, принциповість, старанність, дисциплінованість, грамотна, чітка, логічна усна і письмова мова, уміння переконувати, доводити свою точку зору, організованість, сильна воля, аналітичні, вербальні, комунікативні здібності, розвинене дедуктивне мислення (від загального до конкретного), швидкість реакції, фізична і психічна витривалість, ініціативність, хороша інтуїція, патріотизм, справедливість, уміння зберігати таємницю, почуття обов'язку, добре розвинені мнемічні здібності (властивості пам'яті), гарний загальний фізичний розвиток (витривалість, координованість, сила, швидкість), комунікативні здібності (навички спілкування і взаємодії з людьми), фізична підготовленість до впливу несприятливих факторів професійного середовища, збереження працездатності у разі стомлення, здатність переносити фізичне і психічне напруження; енергійність, організаторські здібності, здатність ризикувати, уміння приймати адекватні рішення.

Умови праці військовослужбовців (офіцерів)

Характер і зміст військової праці істотно відрізняються від повсякденної трудової діяльності цивільного населення низкою специфічних особливостей. Військовослужбовці працюють у незвичайних умовах життя і побуту. Це характеризується частими порушеннями тимчасового стереотипу трудового навантаження і неузгодженістю його з біологічними ритмами (добового ритму сну і активної діяльності тощо), інколи військовослужбовці обтяжені ізоляцією від звичного зовнішнього світу, зростанням питомої ваги навчально-бойової діяльності вночі. Військовослужбовці безпосередньо взаємодіють із різноманітною військовою технікою за неможливості суворої регламентації величини і тривалості фізичних, інтелектуальних і емоційних навантажень. У процесі навчально-бойової діяльності вони контактують з небезпечними і шкідливими факторами виробничого середовища й іншими впливами, з якими не зустрічалися і до яких не виробилися захисні реакції і філогенетично сформовані механізми адаптації

(невагомість, перевантаження, вплив електромагнітних полів надвисокочастотного діапазону, проникаючої радіації, високотоксичних агресивних рідин тощо).

Праця військовослужбовців – це не тільки їх вузькоспеціальна професійна діяльність, але також і фізична, стройова, вогнева підготовки та інші види діяльності. Навіть особистий час військовослужбовців важко віднести до відпочинку, оскільки в цей час вони повинні привести до ладу себе, своє обмундирування і спорядження. У будь-який момент, навіть вночі, вони можуть бути підняті по тривозі, залучені до заходів з боротьби зі стихійними лихами тощо.

Сучасна праця військового – це складна, вузькоспеціалізована робота, що характеризується значним нервово-психічним напруженням, великим потоком інформації і складністю завдань, що вирішуються в умовах дефіциту часу. Тому водночас із традиційним вивченням впливу на організм умов, у яких протікає трудова діяльність, гігієна військової праці вивчає також вплив самої праці на стан здоров'я і працездатність військовослужбовців.

Деяко специфічною є і соціальна сторона праці військовослужбовців, оскільки вони практично не можуть поміняти місце і умови своєї діяльності, змінити своє оточення, тому їх правове становище в умовах сучасної військової реформи потребує вдосконалення.

Існують такі медичні протипоказання:

- нервово-психічні розлади;
- хронічні хвороби, порушення в роботі опорно-рухового апарату;
- швидка втомлюваність.

Базова освіта

Для оволодіння професією військовослужбовця (офіцера) необхідно мати професійну або вищу військову освіту залежно від військово-облікової спеціальності.

Шляхи отримання професії є тільки у військових спеціальних закладах.

Галузь застосування професії

Безпека, оборона, політика, правосуддя, в'язниці, оскільки саме в цих галузях основне – це виконання наказів і силовий компонент. Оскільки в сучасному житті практично будь-яка галузь економіки потребує контролю та охорони, праця офіцера застосовується в промисловості, зв'язку та телекомунікації, будівництві, торгівлі, туризмі, фінансах і банківському бізнесі тощо.

Що стосується фізкультури і спорту, то загальновідомо, що військові взагалі повинні бути фізично добре підготовленими, досить часто вони беруть участь і перемагають у міжнародних змаганнях.

Перспективи кар'єрного зростання офіцера

Відсутність необхідної кількості молодших офіцерів у збройних силах є компенсацією для швидкого кар'єрного просування. Старші офі-

цери поступово звільняються з армії відповідно до вислуги за роками служби. Місця їх звільняються і потребують заміни. Дефіцит офіцерських кадрів у військах компенсується надлишком у штабах. Та й у військах багато командирських посад займають молоді офіцери. Так, лейтенанти нерідко бувають командирами рот (посада капітана), старші лейтенанти – начальниками штабів батальйонів (посада майора), капітани – командирами батальйонів (посада підполковника). Отже, можливості для зростання молодих офіцерів прекрасні. Їм тільки треба бути дисциплінованими, мати гарну виконавчу дисципліну і кар'єрне зростання забезпечене.

Висновки. Компоненти професіограми офіцера ЗСУ – військового перекладача дозволяють підійти до формування професійно важливих якостей, що є основою успішної кар'єри військового перекладача, а також виступають теоретичним підґрунтям визначення змісту, форм і методів формування фахової компетентності майбутнього військового перекладача у процесі професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти.

Подальша перспектива дослідження в заданому напрямі полягає в обґрунтуванні складників психограма військового перекладача, яка є невід'ємним елементом професіограми, та визначенні військово-спеціальних компетентностей, якими повинен володіти військовий перекладач. Буде розроблена комплексна професіограма офіцера Збройних Сил України – військового перекладача, яка буде містити в собі інтегральне поєднання ключових компонентів та характеристик професій перекладача та офіцера Збройних сил України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балабін В.В. Теоретичні засади військового перекладу в Україні : монографія. Київ : Логос, 2018. 498 с.
2. Про освіту : Закон України / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
3. Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів : Наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18>.
4. Климов Е.А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / гл. ред. Д. И. Фельдштейн. Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : НПО «Модекс», 1996, 400 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие. Ростов на Дону : Феникс, 1996. 512 с.
6. Крутецкий В. А. Психология : учебник. Москва : Просвещение, 1980. 352 с.
7. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : підручник. Київ : КНЕУ, 2003. 367 с.

8. Макаров Р.Н. Человек и цивилизация в свете науки XXI века : энциклопедический справочник. Москва : МАПЧАК, 2006. 1153 с.

9. Макаров Р.Н., Герасименко Л. В. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : монография. Москва, 1997. 450 с.

10. Платонов К.К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 312 с.

11. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.

12. Рыжиков В.С. Краткий словарь-справочник по управлению персоналом. Москва : МАПЧАК, 2007. 100 с.

13. Рыжиков В.С. Теория та практика ігрового навчання в професійній підготовці майбутніх юристів : монографія. Херсон : ТОВ «Айлант», 2011. 215 с.

14. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі : підручник / І.В. Біжан, В.С. Афанасенко, М.П. Деменко та ін. ; за заг. ред. І.В. Біжана. Харків : МО України, ХВУ, 2001. 410 с.

15. Прохоров О.А. Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 308 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ КАДРІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

IMPROVING PRACTICAL TRAINING OF MEDICAL PERSONNEL AS AN ELEMENT OF THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES

Стаття присвячена проблемі забезпечення якості освітньої діяльності, що здійснюється шляхом удосконалення практичної підготовки медичних кадрів. Методологія дослідження побудована з урахуванням можливості проведення експериментальної частини зі студентами випускних курсів спеціальності 223 «Медсестринство», які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста. Проведено аналіз науково-методичної літератури та здійснено дослідження, метою якого є наукове обґрунтування необхідності вдосконалення практичної підготовки медичних кадрів, виявлення ефективності впливу застосування інтерактивних технологій в освітній діяльності на рівень засвоєння навчального матеріалу й формування професійних компетентностей у здобувачів освіти в процесі вивчення фахових дисциплін. Отримані за результатами дослідження дані підтвердили гіпотезу, що найкращою стратегією вдосконалення практичної підготовки майбутніх медичних фахівців є впровадження комплексного підходу, застосування інтерактивних технологій, аналіз типових і нетипових клінічних завдань, курація пацієнтів, вирішення ситуаційних завдань, проведення адекватного програмованого тестового контролю, симуляційне навчання тощо. Науковою новизною дослідження стало обґрунтування стану практичної підготовки та подальшого вдосконалення інтерактивних технологій у процесі навчання майбутніх медичних фахівців. Одержані результати впроваджено в підготовку медичних сестер КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради. Серед загальних висновків, що зроблені за результатами дослідження, необхідно визначити те, що забезпечення якості освітнього процесу є пріоритетним завданням діяльності закладів медичної освіти. Підкреслено вагоме значення інтерактивних технологій в освіт-

ньому процесі практичної підготовки майбутніх медичних фахівців.

Ключові слова: якість, медична освіта, практична підготовка, інтерактивні технології.

In particular, the article is devoted to the problem of ensuring the quality of educational activity, which is carried out by improving the practical training of medical personnel. The methodology of the research is based on the possibility of conducting an experimental part with the students of the final courses of the specialty 223 "Nursing", obtaining the educational-qualification level of a junior specialist. The analysis of the scientific and technical literature and the research that aims to improve the scientific rationale for practical training of medical personnel, detection of the effectiveness of using interactive technologies in educational activities at the level of learning and formation professional competence of applicants education in the study of professional disciplines. The results of the study confirmed the hypothesis that the best strategy for improving the practical training of future medical professionals is the introduction of a comprehensive approach, using interactive technologies, analysis of typical and atypical clinical tasks, patient supervision, solving situational problems, conducting adequate program control. etc. The scientific novelty of the study was to substantiate the state of practical training and further improvement of interactive technologies in the process of training future medical specialists. The results put into preparing nurses MHEI "Zhytomyr Medical Institute" Zhytomyr Regional Council. Among the general conclusions made by a study it is necessary to determine that ensuring the quality of the educational process is a priority activity of the medical education institutions. The importance of interactive technologies in education practical training of future medical professionals is emphasized.

Key words: quality, medical education, practical training, interactive technologies.

УДК 378.091.33-027.22:614.253.5]:[378:005.6]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-6>

Гордійчук С.В.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін,
проректор з навчальної роботи
КВНЗ «Житомирський медичний інститут»
Житомирської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Створення сучасного освітнього простору вищої школи України, що спостерігається останніми роками, супроводжується зміною традиційних підходів до навчання студентів, зокрема, медичних спеціальностей, відповідно до міжнародних критеріїв організації освітньої діяльності [1]. Цей факт зумовлений значним зростанням вимог до професійної підготовки медичних фахівців, а тому виникає необхідність у зміні сучасної парадигми вищої медичної освіти й формуванні інноваційного мислення в здобувачів освіти шляхом забезпечення високої якості викладання навчального матеріалу з використанням як традиційних, так і сучасних методів навчання [2; 3; 4]. Це вимагає суттєвого вдосконалення практичної підготовки

майбутніх медичних фахівців, розроблення нових, більш ефективних форм передачі матеріалу з метою поглибленого вивчення клінічної інформації та засвоєння її значного обсягу на більш високому та якісно новому рівні [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основним питанням управління та забезпечення якості освітньої діяльності в умовах реформування системи освіти присвячено роботи В. Бондаря, С. Гончаренко, Г. Єльникової, Б. Жабровського, Л. Калініної, С. Калашнікової, В. Лугового, Т. Лукіної, Ж. Таланової; питання забезпечення якості медичної освіти в працях розглядають С. Гордійчук, І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Шатило; вдосконалення процесів, форм та інноваційних технологій підготовки медич-

них фахівців під час теоретичного і практичного навчання – О. Гончар, В. Коробчанський, О. Омельченко, О. Ольшевська, В. Ольшевський, Г. Сенаторова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас потребує більш глибокого висвітлення проблема забезпечення якості освітньої діяльності й удосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» шляхом запровадження інтерактивних технологій навчання.

Мета статті – наукове обґрунтування доцільності вдосконалення практичної підготовки медичних кадрів для підвищення рівня сформованості фахових компетентностей як елемента системи забезпечення якості освітньої діяльності медичного коледжу.

Виклад основного матеріалу. З метою вдосконалення практичної підготовки медичних кадрів, виявлення ефективності впливу застосування інтерактивних технологій в освітній діяльності на рівень засвоєння навчального матеріалу та формування професійних компетентностей у здобувачів освіти в процесі вивчення фахової дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині» упродовж 2018–2019 років проведено педагогічний експеримент. Місцем проведення дослідження став коледж КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради. Експериментальна перевірка здійснювалася у три етапи: констатувальний, пошуковий і формувальний, яким передувало вивчення проблеми дослідження та організації освітньої діяльності в медичному закладі вищої освіти, а також вибір критеріїв і показників, за допомогою яких можна було б установити динаміку розвитку пізнавальної активності й рівень сформованості загальних і спеціальних компетентностей у майбутніх медичних фахівців. Загальна кількість здобувачів освіти, задіяних у педагогічному експерименті, становила 60 осіб, тобто сформовано дві однорідні групи по 30 студентів. Для зазначеного експерименту обрано студентів випускних курсів, які здобувають освіту за спеціальність 223 «Медсестринство» спеціалізації «Сестринська справа».

Для аналізу запропонованого нами експерименту й установлення динаміки розвитку пізнавальної активності та рівня сформованості загальних і спеціальних компетентностей у майбутніх медичних фахівців нами визначено початковий рівень знань, умінь, навичок у експериментальній і контрольній групах. Отже, встановлено, що якісні показники початкового рівня знань в обох групах мають певну однорідність і становлять: експериментальна група – 78%, контрольна група – 77%. Контрольний моніторинг знань проводився в межах одного модульного контролю з дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині», що вклю-

чало в себе вивчення таких тем, які передбачені навчальною та робочою програмою з дисципліни: ведення пацієнта із хворобами серцево-судинної системи (12 годин); ведення пацієнта із патологією органів дихання (12 годин); ведення пацієнта із хворобами органів травлення (12 годин); ведення пацієнтів із хворобами нирок і сечовивідних шляхів (12 годин). Форма контрольного моніторингу – підсумкова письмова контрольна робота за змістовими модулями (тестування). Завдання контрольної роботи підготовлені так, щоб у них були відображені компетентності й програмні результати навчання, що передбачені відповідним освітнім стандартом та освітньою програмою. Також методикою експерименту передбачено застосування в освітньому процесі підготовки медичних сестер, що ввійшли до складу експериментальної групи, як традиційних, так й інтерактивних технологій. Студенти контрольної групи опанували навчальну дисципліну «Медсестринство у сімейній медицині» лише традиційними методами навчання (лекційні заняття, фронтальне опитування на практичних і семінарських заняттях тощо).

Для здійснення освітньої діяльності в експериментальній групі застосовано спеціалізований курс, що складався з лекційних і практичних занять, самостійної роботи, поточного контролю знань (контрольних робіт) і заключного контролю знань (підсумковий модульний контроль). Проведення лекційних занять передбачало виконання таких умов: мультимедійна презентація, що містить структуровану подачу навчального матеріалу у вигляді схем, діаграм, таблиць, малюнків тощо, для підвищення рівня візуалізації; інтерактивні лекції, вебінари, лекції в режимі реального часу з використанням on-line режиму, інформаційний матеріал (презентація), розміщений у внутрішньо-інститутській системі Інтранет ще до початку проведення відповідного курсу; перелік ресурсів, де можливо отримати основну та додаткову інформацію по кожній темі лекційного матеріалу; перелік компетентностей, що мають бути засвоєні після лекційної частини курсу, тощо.

Для якісної організації освітнього процесу підготовки майбутніх медичних фахівців пріоритетним завданням є застосування інтерактивних методик під час проведення клінічних (фахових) дисциплін. До початку проведення практичної частини клінічного курсу дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині» здобувачі освіти, які входили до експериментальної групи, через мобільний додаток були проінформовані про перелік загальних компетентностей (уміння виявляти, ставити, вирішувати проблеми; здатність працювати в команді; мати навички взаємодії; здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу; здатність до адаптації в новій ситуації; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних

робіт тощо); фахових компетентностей (здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички в умовах фахової діяльності; здатність використовувати обладнання й оснащення в практичній діяльності; здатність застосовувати на практиці принципи медичної етики та деонтології; здатність працювати в колективі лікувально-профілактичного закладу тощо); програмні результати навчання; критерії оцінювання (високий/творчий рівень достатній/конструктивно-варіативний рівень, середній/репродуктивний рівень, низький/рецептивно-продуктивний рівень).

Основними методами, що застосовані під час проведення практичних занять, стали метод малих конкурентних груп; дискусія, професійний практичний тренінг з елементами рольової гри, навчальні ситуації з формуванням проблеми; скрайбінг, кейс-стаді тощо. Серед методів контролю – прийоми «мікрофон», «незакінчене речення», метод дебрифінгу, навчальні клінічні ситуації, тестовий контроль тощо. Структура практичних занять з дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині» включала підготовчий, основний і заключний етапи. На підготовчому етапі застосовувався комунікативний тренінг із використанням прийомів «мікрофон» і «незакінчене речення». Запропонована типова клінічна ситуація (описувалися основні скарги пацієнта, визначався об'єктивний анамнез, були наведені результати діагностичних і лабораторних досліджень), і кожен студент мав визначати діагноз, тактику лікування, етапність надання медичної допомоги. Через прийом «незакінчене речення» повторювалися визначення основних дефініцій, термінів із відповідної теми. Заключною частиною підготовчого етапу було тестування вхідного рівня знань студентів.

Початок основного етапу практичних занять проводився у вигляді професійного тренінгу: студенти працювали в парах, малих конкурентних групах і відпрацьовували на муляжах практичні навички. Кожна мала конкурентна група об'єднувала по 3–4 студенти, перед якими ставилася нетипова клінічна ситуація (представлена клінічна ситуація з певною кількістю ускладнень). Кожна група пропонувала свій варіант результату вирішення клінічної ситуації. Проводилася підсумкова дискусія, заключним етапом було порівняння результатів, запропонованих здобувачами освіти, з еталонами відповіді, представленими викладачем.

Заключна частина основного етапу проводилася у відділеннях лікувально-профілактичних закладів і включала обстеження хворих із відповідним діагнозом під контролем викладача та подальшим аналізом медичної документації (історії хвороби, лабораторних і діагностичних обстежень тощо). Матеріалами методичного забезпечення основного етапу занять були структурно-логічна схема змісту кожної теми, що передбачена навчальною та робочою програмами (визначення; етіологія; класифікація; можливі скарги пацієнта; анамнез; об'єктивні ознаки; діагностика; лікування; класифікація захворювання за важкістю, морфологією, етіологією, активністю процесу, ускладненнями тощо); алгоритми для формування професійних умінь і практичних навичок, курації пацієнта (проведення об'єктивного обстеження пацієнта, формування попереднього діагнозу, оцінювання показників додаткових лабораторних досліджень, інтерпретація даних додаткових інструментальних досліджень, проведення диференційної діагностики, формування остаточного клінічного діагнозу, призначення лікування пацієнту). Підведення під-

Таблиця 1

Результати кінцевого модульного контролю знань студентів

Результати тестового контролю	Кількість правильних відповідей		Оцінка відповідно до національної шкали	Результати тестового контролю (%)	
	Кількість	%		Експериментальна група	Контрольна група
Результати кінцевого модульного контролю	1–20	до 50	2	0	0
	21–27	51–69	3	6,7	23,3
	28–35	70–90	4	50,0	50,0
	36–40	91–100	5	43,3	26,7

Таблиця 2

Результати рівня знань студентів на початку наступного семестру

Результати тестового контролю	Кількість правильних відповідей		Оцінка відповідно до національної шкали	Результати тестового контролю (%)	
	Кількість	%		Експериментальна група	Контрольна група
Рівень знань на початку наступного семестру	1–20	до 50	2	0	0
	21–27	51–69	3	10,0	30,0
	28–35	70–90	4	53,3	56,7
	36–40	91–100	5	36,7	13,3

сумків практичних занять із дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині» (заключний етап заняття) проводилося у вигляді тестового контролю остаточного рівня знань. Кожному студенту пропонувалося заповнити протокол клінічного розбору пацієнта, що містив інформацію про паспортні дані, скарги хворого, анамнез (з якого часу вважає себе хворим, коли вперше з'явилися симптоми, коли було останнє загострення хвороби тощо), об'єктивний анамнез (результати діагностичних обстежень), попередній діагноз, план обстеження пацієнта, результати додаткових методів дослідження, обґрунтування клінічного діагнозу, основні захворювання, ускладнення, лікування.

Методичний матеріал для самостійної роботи студентів експериментальної групи з дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині» представлений у вигляді структурованої інформації, що як доступна як у паперових носіях, так і містилася у внутрішньоінститутській системі Інтранет. Формат методичних матеріалів для самостійної роботи студентів становив ситуаційні завдання, тестові завдання, завдання для самоконтролю, літературні джерела інформації, схеми й таблиці для заповнення студентами, алгоритми практичних навичок, перелік і зміст режимних наказів та уніфікованих клінічних протоколів, із якими можливо ознайомитися через сканування QR-коду тощо. Формами контролю засвоєних знань за результатами самостійної підготовки студентів були обрані освітні Web-квести, що дали змогу вирішувати проблемні завдання з елементами рольової гри. По завершенні формувального етапу експериментальна перевірка передбачала виконання статистичного аналізу експериментальних даних, що отримані в результаті проведення тестового контролю. З метою одержання достовірних результатів під час проведення заключного етапу дослідження тексти контрольних завдань, анкети та критерії оцінювання були однаковими для експериментальної та контрольної груп.

Підсумковий модульний контроль (ПМК) в експериментальній групі проводився із залученням інформаційної системи тестування «Колоквіум», а в контрольній групі використовувався традиційний метод – письмове тестування. Методика загального оцінювання студента була однаковою для обох груп. Результати кінцевого модульного контролю знань представлені на таблиці 1.

Для формування загальних і спеціальних компетентностей і програмних результатів навчання важливим є визначення не тільки кінцевих результатів навчальних досягнень студентів, а й продуктивності засвоєння необхідних знань. Тому на початку наступного після вивчення дисципліни семестру проведений додатковий контроль знань студентів експериментальної та контрольної груп. Це дало нам змогу повторно перевірити, яка

методика дає змогу кращого засвоєння матеріалу з тривалим проміжком часу. Результати проведеного контролю наведені в таблиці 2.

Отримані дані, наведені в таблиці 2, підтверджують факт формування в студентів експериментальної групи продуктивного рівня знань, умінь і навичок за результатами проведеного спеціалізованого курсу з дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині». Отримані якісні показники успішності констатують збільшення кількості здобувачів освіти, які за результатами тестування отримали максимальну кількість балів.

За результатами проведеного дослідження здобувачам освіти, які брали участь в експериментальній групі, запропонована анкета щодо рівня задоволеності формами та методами проведення курсу й рівнем отриманих знань, умінь і навичок. 95% респондентів високо оцінили структуру та змістовність курсу з дисципліни «Медсестринство у сімейній медицині» з використанням інтерактивних методів навчання. Також 87% анкетованих здобувачів освіти зазначили, що проведений курс мотивує до кращого засвоєння знань і підвищує рівень формування загальних і спеціальних компетентностей.

Висновки. У системі реформування охорони здоров'я пріоритетного значення набуває якість кадрового забезпечення галузі, а тому формуються нові вимоги до якості освіти й освітньої діяльності, що здійснюють заклади медичної освіти. Проведене нами дослідження підтверджує гіпотезу, що найкращою стратегією вдосконалення практичної підготовки майбутніх медичних фахівців є впровадження комплексного підходу, застосування інтерактивних технологій, аналіз типових і нетипових клінічних завдань, курація пацієнтів, вирішення ситуаційних завдань, проведення адекватного програмованого тестового контролю, симуляційне навчання тощо. Отже, вдосконалення практичної підготовки майбутніх медичних фахівців дасть змогу забезпечити якість освітньої діяльності та вплине на підвищення рівня формування професійних компетентностей, що дасть можливість покращити якість надання медичної допомоги.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гиліон О.В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані* : наук.-теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара ; Центр соц.-політ. дослідж. Дніпропетровськ, 2012. № 1 (81). С. 102–104.
2. Викладання педіатрії в сучасних умовах з використанням інноваційних методик на кафедрі педіатрії та неонатології / М.О. Гончар, Г.С. Сенаторова, О.В. Омельченко та ін. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні* : матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (18–19 травня 2017 року, м. Тернопіль). Тернопіль, 2017. Т. 1. С. 112–114.

3. Гордійчук С.В. Якість як пріоритетний напрям освітньої діяльності медичного навчального закладу. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 6 (303). С. 100–107.

4. Гордійчук С.В. Забезпечення якості освітньої діяльності на інституційному рівні. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Київ, 2017. С. 139–144.

5. Ольшевська О.В., Ольшевський В.С. Інноваційні методи підготовки фахівців з акушерства та гінекології за освітньої-науковим рівнем. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні* : матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (18–19 травня 2017 року, м. Тернопіль). Тернопіль, 2017. Т. 1. С. 231–232.

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

THE PRINCIPLES FOR DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN UNIVERSITY TEACHERS

У статті представлено теоретичний аналіз принципів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи. Зауважено, що ефективний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти залежить від доцільного та обґрунтованого вибору принципів, а також умов системного їх використання, оскільки всі принципи взаємопов'язані, взаємозалежні й характеризують сутність цілісного процесу формування цієї компетентності. З'ясовано, що обґрунтуванню принципів становлення професійної, професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників у дослідженнях певну увагу приділили Т. Амелченко, С. Батишев, І. Драч, І. Каньковський, Л. Комісарова, А. Конох, Г. Полякова, Л. Сушенцева, Є. Яковлев та ін. Водночас виявлено, що проблема реалізації принципів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи як у теоретичному, так і в практичному аспектах залишається переважно малодослідженою. Наголошено, що принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи корегуються активною позицією самого викладача, якому властиві самостійність, цілеспрямованість, досвідченість, усвідомлення важливості самовдосконалення й саморозвитку. Визначено, що нові факти й узагальнення, пов'язані з вирішенням проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, можна отримати, спираючись на певну структуру принципів. Так, у статті розглянуто загальні (науковості, системності, цілісності, фундаментальності, детермінізму, демократизації, гуманітаризації); технологічні (інтеграції, послідовності, варіативності, наступності, проблемності, неперервності, прогностичності); професійного розвитку (професійної спрямованості, індивідуалізації, суб'єктності, діалогічності) принципи. Зроблено висновок, що принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи реалізуються на основі системного підходу, а отже, взаємодіють один із одним і функціонують як цілісна система розвитку цієї компетентності, доповнюючи й підсилюючи один одного.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійно-педагогічна компетентність,

викладач закладу вищої освіти, професійний розвиток, принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності.

The article theoretically analyzes the principles for developing professional-pedagogical competency in university teachers. It is noted that the effective development of professional-pedagogical competency in university teachers depends on the expedient and justified selection of principles, as well as their systematic use since all the principles are interrelated, interdependent and characterize the essence of a holistic process of developing this competency. It is found that such scholars as T. Amelchenko, S. Batyshev, I. Drach, I. Kankovskyi, L. Komisarova, A. Konokh, H. Poliakova, L. Sushentseva and Ye. Yakovlev attempted to justify the principles for developing professional-pedagogical competency in teaching staff in their studies. However, it is proved that the theoretical and practical implementation of the principles for developing professional-pedagogical competency in university teachers remains largely unexplored. It is highlighted that the principles for developing professional-pedagogical competency in university teachers are updated due to the active position of the very teacher, who is independent, determined, experienced and aware of the importance of self-improvement and self-development. It is determined that new facts and summaries related to the development of professional-pedagogical competency in university teachers can be gathered using a certain structure of principles. Thus, the article discusses general (scientificity, systematicity, integrity, fundamentalization, determinism, democratization, humanitarianism); technological (integration, sequence, variability, continuity, problematicity, predictability); professional development (professional determination, an individual approach, subjectivity, dialogue) principles. It is concluded that the principles for developing professional-pedagogical competency in university teachers are implemented based on a systematic approach and, therefore, interact with each other and function as a complete system for developing this competency, complementing and reinforcing each other.

Key words: competency-based approach, professional-pedagogical competency, teacher of higher educational establishment, professional development, the principles for developing professional-pedagogical competency.

УДК 378.091.212:005.963

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-7>

Горохівська Т.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та соціального управління
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нові тенденції розбудови вищої національної освіти виносять на порядок денний основні проблеми, актуальні для сучасної генерації викладачів вищої школи. Серед таких – постійне ускладнення змісту освіти; робота в єдиному інформаційному середовищі, яке передбачає раціональне використання інформаційних технологій в освітньому процесі; самостійна постановка й вирішення дослідницьких і творчих завдань на рівні світових стандартів;

оволодіння інноваціями вітчизняного та зарубіжного досвіду; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем; безперервне професійне зростання. За цих умов одним зі шляхів успішної реалізації підвищення професіоналізму викладачів вищих закладів освіти є посилення державної підтримки щодо розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. Успішність реалізації цього процесу багато в чому залежить від якості відбору й застосування принципів, на яких ґрунту-

ється розвиток цієї інтегральної професійно-особистісної характеристики викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує глибоку увагу вітчизняних і зарубіжних науковців до компетентнісного підходу як чинника, що сприяє модернізації вищої національної освіти. Так, напрями діяльності вищої школи, її спрямованість на підготовку педагогічних кадрів на засадах компетентісно-орієнтованого підходу розглядаються в дослідженнях І. Беха, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Селіврстової, Л. Кондрашової, В. Лозової, О. Падалки, М. Ярмаченка та ін. Філософсько-методологічні аспекти професійної компетентності й особливості її формування розв'язуються в працях Б. Гершунського, Н. Добровольської, Н. Кузьміної, М. Левківського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Шадрікова та ін. Водночас сутність і структура педагогічної компетентності досліджується авторами, серед яких – Г. Бурлака, С. Бухальська, І. Ісаєв, П. Павленок, М. Фірсов, О. Холостова, Є. Шиянов та ін.

Окремі аспекти розуміння сутності й розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогічних кадрів висвітлено в роботах Т. Данилової, С. Демченко, Т. Колодько, А. Маркової, С. Мурзіної та ін. Структурі та змісту професійно-педагогічної компетентності викладача присвячено дослідження Т. Браже, В. Дьоміна, Л. Карпової, Т. Мельниченко, Л. Мітіної й ін. Обґрунтуванню принципів становлення професійно-педагогічної компетентності педагогів у дослідженнях певну увагу приділили Т. Амельченко, С. Батишев, І. Драч, І. Каньковський, Л. Комісарова, А. Конох, Г. Полякова, Л. Сушенцева, Є. Яковлев та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те що кількість публікацій, присвячених дослідженню професійної, професійно-педагогічної компетентності, впровадженню компетентнісного підходу у вищій національній освіті, постійно зростає, доводячи поглиблення науково-педагогічної уваги до цього перспективного напрямку, питання відбору й застосування принципів, на яких ґрунтується розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, до останнього часу не знайшло достатнього наукового обґрунтування.

Метою статті визначено здійснення теоретичного аналізу принципів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем не тільки для країн пострадянського простору, а й усієї міжнародної спільноти. Вирішення цієї проблеми пов'язано не тільки з переосмисленням мети й результату освіти, модернізацією її змісту, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу [5, с. 6], а й орієнтацією на безперервне професійне зростання особистості

педагога. Виходячи з переконання, що особистість викладача характеризується рівнем його професійно-педагогічної компетентності, одним зі шляхів її розвитку розуміємо відбір і застосування принципів, на яких ґрунтується означена інтегральна професійно-особистісна характеристика викладача вищої школи, що визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно й відповідально в професійній ситуації, відображає готовність до саморозвитку, проявляється в професійній активності, що дає змогу характеризувати викладача як суб'єкта педагогічної діяльності.

Принцип (лат. *principium* – початок, основа) розуміють як основу певної сукупності фактів або знань; засади, з яких необхідно виходити та якими варто керуватися в різних сферах людської діяльності [9]. Словник української мови поняття «принцип» тлумачить як основне, вихідне положення; особливість, правило, покладене в основу створення або здійснення чого-небудь [8]. Як елемент педагогічної системи принципи впливають на формування змісту, вибір методів, застосування засобів, форм, на реалізацію педагогічної технології, а також визначають характер взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Як сполучна ланка між теорією і практикою педагогічні принципи необхідні для визначення напрямів досягнення педагогічних цілей професійної підготовки викладачів для вищої школи.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що дослідники в працях по-різному трактують принципи та їх особливості, а також виокремлюють різні підходи до їхньої класифікації. Так, В. Загвязінський розглядає педагогічні принципи на основі законів і закономірностей у педагогічному процесі, наголошуючи, що навчальна діяльність має бути спрямована на досягнення мети, а отже, ґрунтуватися на необхідних для цього принципах. Зокрема, науковець виокремлює принцип фундаментальності, який, на його думку, лежить в основі розвитку особистості професіонала [4, с. 43]. І. Подласий визначає необхідні вимоги до застосування педагогічних принципів, серед яких – обов'язковість утілення принципів у практичну діяльність; комплексність і одночасне їх застосування на всіх етапах педагогічного процесу; рівнозначність усіх принципів, що сприяє запобіганню можливим порушенням педагогічного процесу [7]. Критерії, покладені в основу успішного відбору принципів, обґрунтовує В. Андрєєв. На думку автора, до них можна зарахувати об'єктивність, системність, аспектність, доповнюваність, ефективність, теоретичну та практичну значущість принципів [1, с. 115].

Важливо наголосити, що принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи як принципи навчання дорослих

людей корегуються активною позицією самого викладача, якому властиві самостійність, цілеспрямованість, досвідченість, усвідомлення важливості самовдосконалення й саморозвитку. Так, у цьому контексті Н. Якса виокремлює принципи організації процесу навчання дорослих людей, до яких зараховує пріоритет самостійності навчання; принцип спираючись на досвід того, хто навчається; індивідуалізацію; системність; принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності, контекстності навчання [10, с. 47–48]. Суголосною є думка В. Вихрущ, яка до найбільш загальних принципів навчання дорослих, окрім зазначених Н. Яксою, додає спільну діяльність суб'єктів процесу навчання; коригування застарілого досвіду й особистісних установок, що перешкоджають освоєнню нових знань; рефлексивність; системність; розвиток особистості [2, с. 65].

Основними принципами, що дають змогу сформулювати вимоги, яких необхідно дотримуватися в процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, визначаємо такі: загальні (науковості, системності, цілісності, фундаментальності, детермінізму, демократизації, гуманітаризації), технологічні (інтеграції, послідовності, варіативності, наступності, проблемності, неперервності, прогностичності) професійного розвитку (професійної спрямованості, індивідуалізації, суб'єктності, діалогічності). Зупинимось докладніше на обґрунтуванні означених принципів.

Одним із загальних принципів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи є *принцип науковості*, який ґрунтується на положенні, відповідно до якого зміст професійного навчання викладачів забезпечується достовірною інформацією про наукові факти, поняття, закономірності, сучасні досягнення та відкриття. Цей принцип відображає значущість наукових знань, передбачає засвоєння викладачами актуальної інформації, яка відповідає сучасному етапу розвитку науки.

Відповідно до *принципу системності*, процес розвитку професійно-педагогічної компетентності розглядається як цілісне явище, а вся навчальна інформація, яка повідомляється викладачам, засвоюється ними в певній, педагогічно обґрунтованій системі. Системність є взаємопов'язаним комплексом функціонально співвіднесених компонентів, що забезпечує цілеспрямоване набуття викладачем змістовних, взаємопов'язаних знань, умінь, засвоєних у визначеному порядку на основі діалогічної взаємодії.

Водночас принцип системності передбачає виконання низки умов:

- поглиблення знань, умінь і навичок у викладачів згідно з логічною послідовністю (кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими елементами; наступне спирається на

попереднє і стає базою для засвоєння нового, тим самим забезпечуючи послідовність засвоєння);

- дотримання логічних зв'язків між формами й методами проведення професійного навчання, контролю навчально-пізнавальної діяльності та її результативності, що забезпечує процес поступового просування від репродуктивного до продуктивного й творчого рівня засвоєння;

- виявлення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків.

Принцип *цілісності педагогічного процесу* передбачає віддзеркалення в процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів адекватного цілісного змісту цього процесу, тому підтримується поліваріантністю методів, засобів, організаційних форм проведення професійного навчання. Цей принцип відіграє провідну роль у підвищенні професійного рівня викладачів, тому що вчить мислити цілісними фундаментальними теоріями. До умов реалізації принципу цілісності можна зарахувати оптимальний вибір змісту, форм, методів професійного навчання, орієнтованих на придбання додаткових практичних можливостей, досвіду професійно-педагогічної діяльності; врахування різноманіття професійних посадових обов'язків викладача.

Принцип фундаментальності сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів за рахунок ґрунтовної теоретичної й практичної їх підготовки. Він є провідним у відборі змісту підвищення кваліфікації, що забезпечує реальний освітній потенціал викладача від морального старіння. Фундаментальність професійної діяльності викладача передбачає повноту й глибину засвоєних ним знань, єдність як методологічної, загальноосвітньої, так і теоретичної й практично-професійної підготовки до роботи у ЗВО. Ми погоджуємося з думкою Г. Дутки, яка обґрунтовує фундаменталізацію вищої освіти як дидактичний принцип, що забезпечує гарантовану якість роботи викладача, зокрема, у сучасній вищій школі. Авторка розуміє фундаменталізацію освіти викладача як створення такої її структури, пріоритетом якої мають бути не вузькопрагматичні, вузькоспеціальні знання, а методологічно важливі, довгоживучі, інваріантні знання, що сприяють інтелектуальному розвитку особистості й адаптації її у швидкозмінних соціально-економічних і технологічних умовах [3, с. 45–46].

Специфіка *принципу детермінізму* сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи й виявляється в декількох напрямках, зокрема під час реалізації внутрішніх умов їхньої професійної діяльності як спонукальної причини подальшого професійного розвитку. Варто зазначити, що процес удосконалення професійного рівня особистості викладачів має подвійну детермінацію: внутрішню (розкриває

їх особистий педагогічний потенціал) і зовнішню (шляхом усвідомлення і прийняття зовнішніх впливів у процесі набуття ними педагогічного потенціалу). При цьому принцип детермінізму, безумовно, розглядається односпрямовано, з орієнтацією тільки на прогресивний розвиток, самовдосконалення педагогічної діяльності викладачів.

Принцип демократизації передбачає розширення прав закладів вищої освіти у зміні стандартів і загальної концепції, дає змогу викладачам виявляти ініціативу в пошуках нових форм організації освітнього процесу, водночас спонукає до підвищення відповідальності за результати роботи. Цей принцип сприяє саморозвитку та самовизначенню викладачів, передбачає обов'язковість демократичних взаємин між суб'єктами навчання, оновлення змісту освіти, наповнення її загальнолюдськими цінностями. Водночас принцип демократизації декларує повагу до особистості викладачів і розвиток їхньої внутрішньої свободи й почуття власної гідності.

Реалізація *принципу гуманітаризації* передбачає необхідність спрямування педагогічного процесу у ЗВО на посилення загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах його забезпечення, підвищення ефективності діяльності викладача за рахунок поглибленого засвоєння ним основних складників таких соціогуманітарних дисциплін, як філософія, соціологія, культурологія, історія, іноземні мови тощо, що розширюють його кругозір, поглиблюють знання національної та світової культур, розвивають світогляд, світосприйняття, ціннісні орієнтації. У процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача принцип гуманітаризації сприяє формуванню гуманітарного й необхідного системного мислення.

Комплексного характеру набуває розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів за умови дотримання технологічного *принципу інтеграції*. Його реалізація забезпечує загальну системність, комплексність та інтегративність спеціальних професійних знань, способів реалізації завдань у професійно-педагогічній діяльності й передбачає єдність освітнього та професійного компонентів.

Натомість *принцип послідовності* в організації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів дає змогу прогнозувати темп її засвоєння та передбачає проходження таких етапів: підготовчий (ознайомлення зі змістом професійного навчання та запропонованими методиками); мотиваційний (створення позитивної установки щодо необхідності оволодіння професійно-педагогічною компетентністю; стимулювання пізнавального інтересу й потреби в оволодінні необхідними знаннями, уміннями, навичками); когнітивний (засвоєнням запропонованої системи знань і конкретних умінь, типів

професійних завдань, методики самоперевірки здобутих навчальних досягнень); дієво-практичний (визначає самостійність і творчий підхід до вирішення професійних завдань); оцінно-результативний (оцінювання та самооцінка професійних досягнень) [6].

Принцип наступності в системі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів має два складники. Перший – передбачає наступність у розвитку творчих здібностей викладача в процесі вирішення нестандартних професійних і педагогічних ситуацій під час професійного навчання. Другий складник спрямований на забезпечення його творчого розвитку в процесі подальшої професійно-педагогічної діяльності.

Важливе місце в переліку технологічних принципів посідає *принцип неперервності*. Варто зазначити, що процес змін у професійно-педагогічній компетентності викладача відбувається неперервно, змінюються лише швидкість та ознаки змін. У ході розвитку означеної компетентності неперервність пов'язана з формуванням індивідуальних, професійно-значущих якостей особистості викладача, засвоєнням нових знань, технологій на основі вже наявних. Тому реалізація цього принципу потребує, з одного боку, постійного поповнення нових професійних знань, зміст яких відповідає індивідуальному досвіду й сукупності здобутих знань, а з іншого – побудови ієрархії цілей і завдань відповідно до етапів навчання й рівнів розвитку компонентів професійно-педагогічної компетентності.

Принцип варіативності ґрунтується на подоланні одноманітності змісту навчання, можливостях вибору цілей, методів, відповідних обсягів, темпів, термінів і місця навчальної діяльності. У контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи принцип варіативності реалізується й за допомогою диверсифікації структури програм підвищення кваліфікації, які дають можливість побудови своєї освітньої траєкторії з урахуванням власних особливостей та устремлень. Це означає, що викладач має право й реальну можливість конструювати не лише простір свого навчання, а й час, хронологію просування в справі професійного розвитку, самостійно задаючи режим інтенсивності навчання та ритм необхідного освітнього навантаження.

Водночас необхідно підкреслити важливість *принципу проблемності* для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. Проблемне навчання являє собою особливий тип взаємозумовленої діяльності, що детермінується системою проблемних ситуацій. Їх створення активізує навчальний процес, сприяє активному засвоєнню знань слухачами, розвитку творчого й самостійного педагогічного мислення. Зазначимо, що для реалізації принципу проблемного

навчання в процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів необхідно дотримуватися таких умов: використанню проблемних ситуацій має сприяти адекватне конструювання практичного змісту матеріалу; створення методичних рекомендацій; стимулювання пізнавальної активності слухачів.

На необхідність прогнозування результатів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи орієнтує *принцип прогностичності*. Реалізується він шляхом розроблення моделі розвитку зазначеної компетентності, що містить педагогічні умови, етапи розвитку, критерії, основоположні принципи побудови, знання, методи, функції та компоненти, складові концепти.

Категорія професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Тому не випадково структура принципів розвитку професійно-педагогічної компетентності доповнена принципами професійного розвитку, одним із яких є *принцип професійної спрямованості*. Цей принцип полягає в організації професійно-педагогічного навчання, спрямованого на набуття викладачами професійних навичок і вмінь, необхідних для орієнтації в інноваціях педагогічної науки, застосування новітніх технологій навчання, виховання та розвитку студентів, здатності до активної, творчої роботи, спроможності до безперервного професійного зростання. До правил реалізації принципу зарахуємо:

- здійснення відбору змісту, методів, засобів і форм професійної підготовки викладачів відповідно до сучасних запитів вищої освіти;

- розвиток навичок і вмінь професійної комунікації, що сприятимуть ефективному вирішенню професійних завдань;

- поєднання засвоєння передового педагогічного досвіду й сучасних інноваційних розробок із використанням наявного професійного досвіду;

- наближення навчальної діяльності викладачів до різноманітних педагогічних ситуацій за рахунок оптимального поєднання теоретичних і практичних завдань, проектування педагогічної технології тощо;

- розвиток здатності викладача до творчого вирішення професійних завдань за допомогою використання активних та інтерактивних методів навчання, створення проблемних ситуацій тощо.

Принцип суб'єктності передбачає розуміння явищ життя з його законами й відносинами, усвідомлення самого себе зі складними психічними та духовними потребами. При цьому важливою умовою професійного розвитку викладачів

вищої школи є усвідомлення ними необхідності змін, перетворення власного внутрішнього світу й пошуку нових можливостей самовтілення в педагогічній праці. Виходячи з того, що принцип суб'єктності орієнтує викладача на необхідність самореалізації та самовдосконалення, розвиток професійно-педагогічної компетентності сприяє становленню і прояву таких особистісних структур свідомості педагогів, які втілюють творчі якості людини, позитивне ставлення до себе, орієнтацію на внутрішні, а не тільки зовнішні цілі розвитку.

Практична реалізація принципу суб'єктності тісно пов'язана з *принципом діалогічності* як способом пізнання себе й навколишньої дійсності в умовах суб'єктно-змістового спілкування. Саме в діалозі людина транслює себе, свою унікальність і самобутність за умов адекватної самооцінки, здібності до повноцінної самореалізації, уміння визначати сенс предметів і явищ, бути критичною. Тому тільки в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправного навчального співробітництва та взаємодії можливе вдосконалення особистості викладача. Так, у контексті цього принципу розвиток професійно-педагогічної компетентності визначається як активізація, стимулювання прагнення викладача до саморозвитку, створення умов для професійного самовдосконалення. Особливе значення при цьому мають ціннісні орієнтації учасників навчального процесу, пов'язані з їхнім ставленням один до одного, до професійної діяльності, до курсів підвищення кваліфікації. Реалізація принципу потребує проектування способів взаємодії викладачів через застосування системи форм співробітництва; діагностики й розвитку готовності до спілкування.

Ураховуючи той факт, що одним із центральних завдань процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів є створення умов для розкриття індивідуальності педагога, вагомого значення набуває *принцип індивідуалізації*. Він ґрунтується на пошуку можливостей гармонійного поєднання індивідуальних особливостей з індивідуальною освітньою траєкторією професійного навчання викладачів.

Висновки. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи розглядається як шлях до становлення творчої індивідуальності, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій і здатність адаптуватися в педагогічному середовищі, що швидко змінюється. Ефективність цього процесу багато в чому залежить від доцільного та обґрунтованого вибору принципів, а також умов системного їх використання, оскільки всі принципи взаємопов'язані, взаємозалежні й характеризують сутність цілісного процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у розробленні моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. 238 с.
2. Вихрущ А.В., Вихрущ В.О., Романишина Л.М. Загальні основи андрагогіки : підручник. Тернопіль : Крок, 2018. 351 с.
3. Дутка Г.Я. Принцип фундаменталізації у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 6. С. 45–50.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. 2-е изд., испр. Москва : Академия, 2004. 188 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / Н.М. Бібік та ін. Київ : Плетяди, 2005. 120 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для вузов. Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
8. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 10.08.2019).
9. Философская энциклопедия / под редакцией Ф.В. Константинова. URL: <http://philosophy.niv.ru> (дата звернення: 10.08.2019).
10. Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання. *Андрагогічний вісник* : наукове електронне періодичне видання. 2014. Вип. 5. С. 47–52. URL: <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення: 11.08.2019).

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

PREPARING TEACHERS FOR ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті розглянуто стан організації самостійної роботи студентів у період переходу України до нової моделі системи вищої освіти, підходи до якої потребують докорінних змін. Сучасні суспільно-економічні та політичні умови вимагають від майбутніх спеціалістів глибоких і міцних знань зі спеціальності, вдосконалення вмінь і навичок, які не можна отримати тільки на лекційних і практичних заняттях. Необхідність засвоєння великої кількості необхідної інформації студентами закладів вищої освіти актуалізує потребу вдосконалення самостійної роботи студентів як засобу підвищення ефективності навчання та якості підготовки молодого спеціаліста. Згідно з кредитно-модульною системою, здатність до самостійного навчання є необхідним складником загальної компетенції студента. До пріоритетів освіти, що орієнтуються на сучасний ринок праці, зараховують уміння оперувати такими знаннями й технологіями, які здатні задовольнити потреби інформаційного суспільства, підготувати студентів до нових ролей у цьому суспільстві. Сьогодні дуже важливо вміти не лише оперувати власними знаннями, а й бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, вміти управляти інформацією, швидко приймати рішення та активно діяти, навчаючись упродовж свого життя.

Сучасна вища педагогічна освіта вимагає інноваційних підходів до організації самостійної роботи студентів. Це зумовлено інформацією суспільства загалом, а також вимогами до навчально-виховного процесу у вищій школі, пов'язаними з інтеграцією України до європейського освітнього простору. Звичайно, проблема організації самостійної роботи студентів не нова. Теорія та методика навчання у вищій школі має деякий арсенал наукових досліджень, які аналізують той чи інший аспект самостійної роботи студентів, але як сама практика її організації, так і дидактика ще далекі від ефективного розв'язання завдань професійної підготовки майбутніх спеціалістів. У вищих навчальних закладах виникає необхідність якісно нового рівня організації самостійної роботи студентів, який урахував би попередній досвід та останні наукові дослідження в галузі педагогіки.

Здійснено дослідження щодо пізнавальної діяльності студентів і її залежності від уміння організувати самостійну роботу. Вивчено, за допомогою яких форм і методів викладач може ефективно управляти нею та контролювати її в процесі навчання. Проаналізовано ефективні форми самостійної роботи студентів. На основі опрацювання, узагальнення й систематизації наукової літератури виділено фактори, які сприяють підвищенню активності до самостійної роботи студентів закладів вищої освіти. Визначено шляхи стосовно поліпшення організації та методичного супроводу самостійної роботи студентів, адже самостійна робота полягає в самоти-

вації студентів. Але, щоб стимулювати її в студентів, потрібно встановити сильну взаємодію між викладачем і студентом, що стає невід'ємним компонентом сучасної вищої освіти.

Ключові слова: самостійна робота, самоосвіта, самореалізація, самовдосконалення, форми організації самостійної роботи, пізнавальна активність студентів, управління самостійною роботою студентів, фактори активізації самостійної роботи.

The state of organization of students' independent work during the transition of Ukraine to the new model of the higher education system, approaches to which require radical changes, is considered. Modern socio-economic and political conditions require future specialists to have deep and solid knowledge in the field of improving skills that can not be obtained only in lectures and practical classes. The need to assimilate a large amount of information required by students of higher education institutions actualizes the need to improve students' independent work as a means of improving the effectiveness of training and quality of training of young specialists. According to the credit-modular system, the ability to self-study is a necessary component of the student's overall competence. Priorities in education that focus on the modern labor market include the ability to operate with such knowledge and technology that can meet the needs of the information society, prepare students for new roles in this society. Today, it is very important to be able to operate not only with your own knowledge, but also to be ready to change and adapt to the new needs of the labor market, to be able to manage information, to make quick decisions and to act proactively, throughout your life.

Modern higher education requires innovative approaches to the organization of students' independent work. This is due to the information of the society as a whole, as well as the requirements for the educational process in higher education, related to the integration of Ukraine into the European educational space. Of course, the problem of organizing students' independent work is not new. Theory and methodology of higher education have some arsenal of scientific research that analyzes one or another aspect of students' independent work, but both the practice of its organization and didactics are still far from effectively solving the tasks of professional training of future specialists. Higher education institutions need a new level of organization of independent work of students, which would take into account previous experience and recent scientific research in the field of pedagogy.

Research has been carried out on students' cognitive activity and its dependence on the ability to organize independent work. It explores what forms and methods the teacher can effectively manage and control in the learning process. Effective forms of students' independent work are analyzed. On the basis of elaboration, generalization and systematization of scientific literature, the factors that contribute to increasing the activity of independent

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-8>

Гула Л.В.,

асистент кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету,
аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти
Харківського національного університету внутрішніх справ

students of higher education institutions are highlighted. The ways of improving the organization and methodical support of students' independent work are determined. After all, independent work consists in self-motivation of students. But in order to stimulate it for students it is necessary to establish a strong interaction between the teacher and the stu-

dent, which becomes an integral component of modern higher education.

Key words: *independent work, self-education, self-realization, self-improvement, forms of organization of independent work, cognitive activity of students, management of independent work of students, factors of activation of independent work.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному ринку праці фахівець уважається конкурентоспроможним тільки тоді, коли має здатність самостійно приймати рішення в нестандартних ситуаціях, рухатися індивідуальними шляхами самовдосконалення, власними зусиллями збагачувати сферу професійних знань і вмінь. У зв'язку з цим головним завданням закладів вищої освіти в підготовці майбутніх фахівців є оволодіння ними ефективними методами самостійної навчальної роботи відповідно до конкретного фаху.

Найбільш актуальною ця проблема виявилася у сфері професійної підготовки педагогічних працівників, оскільки з'явився новий попит на фахівця, здатного здійснювати педагогічне керівництво за самостійною роботою студентів. Викладач, який має досвід ефективної організації власної самостійної роботи, зможе формувати самостійність у своїх вихованців, спроможність до успішної життєдіяльності, що перебуває в динамічному розвитку.

Успішність і якість процесу навчання можна досягти за допомогою правильно організації та контролю самостійної роботи студентів, оскільки такий підхід зосереджений саме на формуванні професійної компетентності студентів. Успішність самостійної роботи залежить від різноманітних факторів. До таких факторів можна зарахувати співпрацю викладача зі студентом, установлення сприятливих умов навчання та індивідуальні здібності студентів. До вищезгаданого варто додати мотивацію, яка є важливим елементом самопідготовки.

Актуальною стала проблема саме раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів. Беручи до уваги думку В. Корнешук, можемо сказати, що невміння самостійно опрацьовувати матеріал, неспроможність спланувати й організувати власне навчання є певними труднощами студентів першого курсу вишів [2, с. 72].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У теорії та практиці вищої освіти накопичено великий досвід, який можна використати для вдосконалення самостійної роботи майбутніх викладачів: розглянуто теоретико-методологічні основи організації самостійної роботи в системі фахової підготовки педагога в умовах університетської освіти (А. Алексюк, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Кучерявий, О. Мещаніков, В. Мороз, Ю. Піменова та ін.); визначено педагогічні умови щодо підвищення

ефективності організації та керування самостійною роботою студентів (Е. Гапон, М. Смирнова, М. Солдатенко, І. Шимко та ін.); привертну увагу до самостійної роботи студентів як засобу вдосконалення підготовки майбутнього викладача (І. Бобакова, В. Буринський та ін.); системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджувався в роботах Г. Гнитецької, Л. Заякиної.

На необхідність модернізації самостійної роботи студентів закладів вищої освіти з метою поліпшення їхньої професійної підготовки вказували такі педагоги-дослідники: В. Козаков, В. Паламарчук, О. Пехота, О. Савченко, Т. Шамова, І. Шапошнікова.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна вища освіта поступово, але неухильно переходить від передачі знань до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю та формування в студентів навиків самостійної роботи. Самостійна робота студентів, підходить до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти.

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи студента не тільки призводять до збільшення навантаження, а й вимагають зміни у взаєминах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності й потребують підготовки фахівців.

Виникає необхідність у коригуванні різними психолого-педагогічними засобами забезпечення самостійної роботи студентів. Значущість самостійної компоненти в навчанні студентів підтверджується тим фактом, що в значній більшості країн співвідношення часу, яке відводиться на аудиторну й самостійну роботу, становить 1:3,5 [3, с. 20].

Саме самостійна робота забезпечить «набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвиткові креативних здібностей студентів і спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності й конкурентоздатності сучасного фахівця» [6, с. 647].

Усе це зумовлює пошуки таких форм навчальної роботи в закладах вищої освіти (далі – ЗВО), коли допомога й контроль з боку викладача не пригнічуватимуть ініціативи студента, а навчатимуть його самостійно вирішувати питання щодо планування, організації та контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність, самосвідомість і самореалізацію як особисті риси характеру.

Мета статті – висвітлити проблеми керування самостійною роботою студентів закладів вищої освіти й визначити шляхи подолання їх у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Актуальність дослідження зумовлена, по-перше, розробленням нових навчальних планів, у яких акцент зроблено на скорочення аудиторних годин і розширення кількості часу для самостійної роботи студентів; по-друге, збільшенням кількості студентів, що навчаються за індивідуальним графіком, а це потребує не тільки значної уваги викладачів, а й методичного забезпечення самостійної роботи цих студентів; по-третє, першочерговою потребою студентів ефективно й раціонально організувати навчально-пізнавальну діяльність, яка потребує наявності в них певних дидактичних умінь: уміння планувати цю роботу, чітко формувати систему завдань, виділяти серед них найголовніші, вміло обирати способи для оптимального вирішення поставлених завдань, здійснювати ефективний постійний контроль за виконанням завдань, уносити необхідні корективи в самостійну роботу, підводити загальні підсумки своєї роботи, порівнювати ці результати з наміченими тактичними та опера-

ційними цілями, знаходити причини недоліків і намічати шляхи їх усунення в наступній діяльності.

Отже, завданням дослідження було з'ясування ставлення студентів до самостійної роботи, виявлення форм, змісту цього виду діяльності, визначення її регулярності й організація методичного забезпечення на цьому етапі.

Вирішенню поставлених завдань сприяло дослідження, яке проведене на базі Миколаївського національного аграрного університету у 2019 році. У дослідженні взяли участь 147 студентів 1–3 курсів і 13 викладачів інженерно-енергетичного факультету. Серед студентів проведено анкетування щодо повноти й ефективності їхньої професійної підготовки в майбутній діяльності. Особливу цінність для дослідження мали питання, що стосуються саме самостійної роботи студентів.

Так, на запитання стосовно форми організації освітнього процесу в ЗВО, що стимулюють інтерес до самостійного оволодіння знаннями, 41,3% студентів назвали семінари, 30,3% визначили практичні заняття і 13% – завдання-комплекси, що пов'язані з основними розділами дисципліни, які видаються на навчальний рік і логічно взаємопов'язані. Так, кожний тематичний комплекс

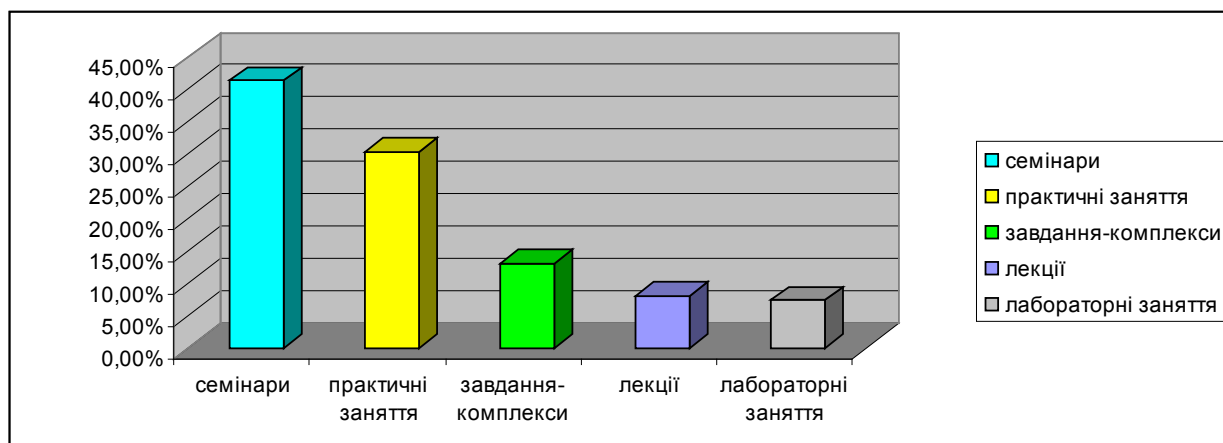


Рис. 1. Форми організації освітнього процесу стосовно стимулювання самостійної роботи

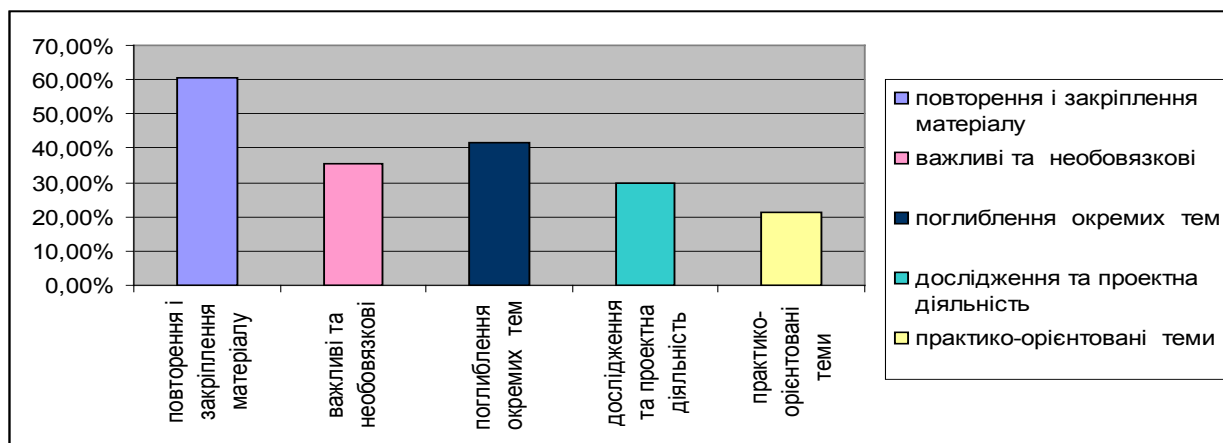


Рис. 2. Рівень зацікавленості студентів самостійною роботою стосовно тем

може складатися з 5–7 завдань, а саме: скласти глосарій до теми або опорну схему чи заповнити опорну таблицю; відповісти на питання самоперевірки; розв'язати ситуаційні завдання та вправи. При цьому лекції (8,1%) і лабораторні роботи (7,3%) студенти не вважають стимулом для активізації власної пізнавальної діяльності (рис. 1).

Варто звернути увагу на те, що 70,7% студентів не вважають виробничу практику простором вияву своєї самостійності.

Результати дослідження дають змогу зробити висновок, що спонукають до самостійної активності студентів такі форми роботи, на яких чітко визначений поетапний контроль-оціночний компонент. Саме можливість набрати бали більше приваблює студентів, аніж бажання розширити сферу своїх професійних знань і вмінь, тоді як лекції з певної дисципліни або лабораторні роботи не спонукають студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. А небажання проявити самостійність під час виробничої практики свідчить або про слабкий професійний інтерес студентів, або про надмірне опікування

ними викладачів, яке знижує потребу студентів у самостійній підготовці.

Стосовно особливостей тематичної конкретизації самостійної роботи студентів поставлено запитання: «Які ж теми викладачі зобов'язанні виносити на самостійне опрацювання?»

Так як у студентів була змога обрати декілька відповідей водночас, ми одержали такі результати. 60,7% студентів вважають, що це теми, які орієнтовані на повторення й закріплення вивченого матеріалу. 35,6% вважають, що це теми, спрямовані на вивчення деяких окремих питань, які не є важливими та обов'язковими, а більше являють собою довідкову інформацію для загального розвитку. 41,7% студентів, які вказали на матеріал поглиблення окремих тем, а 29,7% бажають самостійно здійснювати дослідницьку або проектну діяльність під час самостійної роботи, лише 21,5% студентів назвали практико-орієнтовані теми (рис. 2).

Можна зробити висновок, що більшість студентів розглядають самостійну роботу лише як репродуктивне повторення з незначним поглибленням вивченого матеріалу з викладачем, а не стартовий

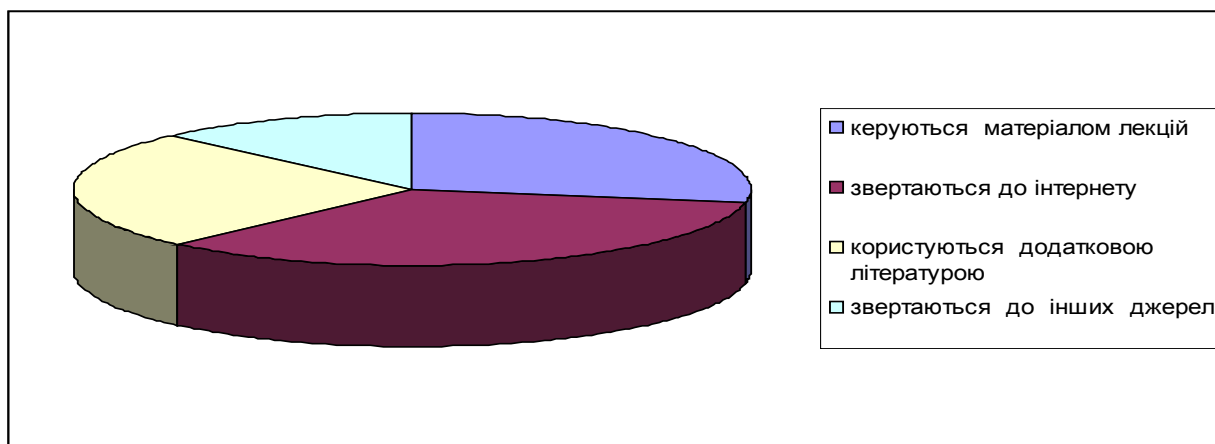


Рис. 3. Співвідношення між використанням засобів до самостійної підготовки

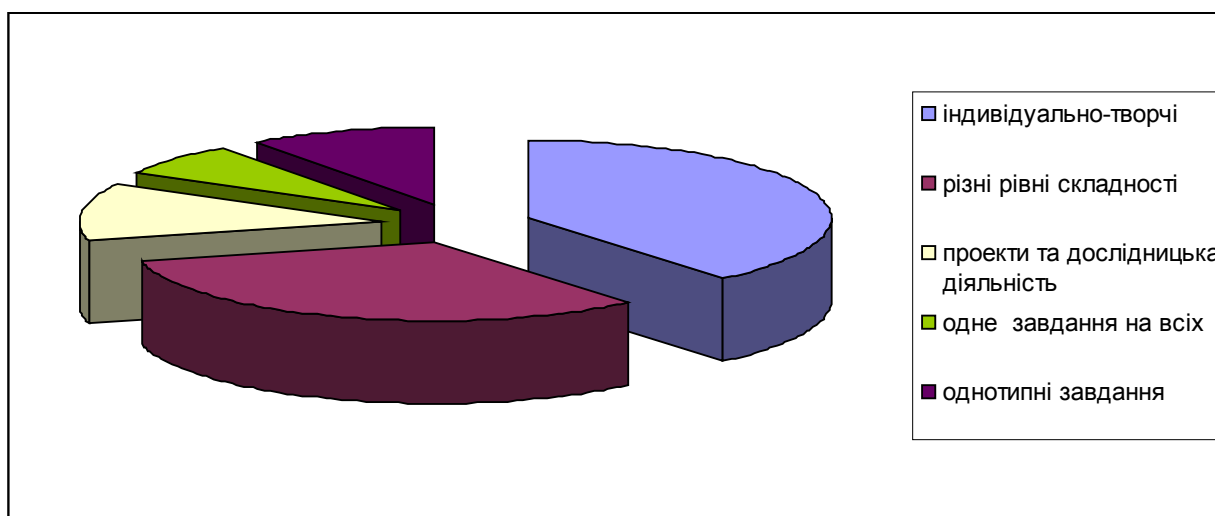


Рис. 4. Співвідношення різновидів самостійних завдань, пропонованих викладачами

майданчик для подальшого руху в освоєнні професійних знань. І тільки третя частина студентів бажає самостійно відкривати для себе горизонти нових знань, самовдосконалюватися завдяки дослідницькій і проектній діяльності.

Дуже цікаво й те, що 47% студентів під час самостійної підготовки до занять керуються лише матеріалом лекцій викладачів, 58% звертаються до інтернет-ресурсів, 43% використовують додаткову літературу й 21% залучають інші джерела інформації (рис. 3).

Це свідчить саме про те, що кожен студент намагається знаходити найбільш зручніші для нього інформаційні джерела, які відповідають його інтересам і вподобанням і є ситуаційно виправдані.

Опитавши викладачів, ми отримали результати, які збігаються з результатами відповідей під час анкетування студентів. Більшість студентів знаходить час для консультації з викладачем для кращого опрацювання поданого на лекціях матеріалу. Отже, потреба в консультаціях виникає в 71% студентів, спілкування з викладачем потребують 63% для опрацювання пропущеного матеріалу, 47,9% уточнюють під час консультацій деталі лекційного матеріалу, 35% мають бажання розв'язувати додаткові та творчі завдання, лише 27,1% роблять спроби дискутувати з викладачем, виявляють свою позицію і намагаються відстоювати її, використовуючи додаткові аргументи й факти.

Отже, можна стверджувати, що консультації викладачів найчастіше мають репродуктивний характер, який збігається з відповідями студентів щодо змістового наповнення їхньої самостійної роботи.

Одержані дані підтверджені й характером завдань, які пропонувалися викладачами для самостійної роботи: 39% завдань можна зарахувати до категорії індивідуально-творчих, 32% охоплюють різні рівні складності, 12% – проекти й

завдання пошуково-дослідного характеру, однотипні завдання становлять 10%, одне завдання на всіх – 7% (рис. 4).

Отже, дослідження показало певну відповідність між даними викладачем завданнями й виявленням самостійності в студентів. Важливо відмітити, що після роз'яснення викладачів завдання, яке дається одразу більшості студентів, й однотипні завдання частіше виконуються студентами за єдиним шаблоном. Варто відзначити, що це як значно як позитивний ефект від виконання завдання, так й уповільнює вияв самостійності студентів. Що стосується проектної діяльності, то вона часто залишається поза увагою студентів, бо потребує інтегрованих знань із різноманітних предметів, вміння проводити пошуково-дослідну діяльність та комунікативної компетентності. Крім того, ця діяльність потребує значно більше часу для виконання самостійної роботи, тому це впливає на студентський вибір завдань. Також виконання проектних завдань вимагає й значної підтримки та допомоги викладача, оскільки не всі виконавці проекту можуть бути компетентними щодо особливостей певного виду діяльності.

З'ясовано й кількість часу, яка витрачається студентами на індивідуальну підготовку до занять. Середні показники зводилися до 4,5 години в робочі дні та 5,5 годин у вихідні. Студенти старших курсів витрачають порівняно з першокурсниками менше часу на самостійну роботу.

Стосовно проблем, що пов'язані з організацією самостійної роботи, студенти виділили 2 групи труднощів. До першої вони зарахували досить великий обсяг інформації та недостатність часу на її опрацювання. Це швидше за все свідчить про невміння студентів розрахувати власний час і раціонально вибудувувати роботу, що, на думку деяких дослідників, є запорукою успіху. В. Петрук уважає, що самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для

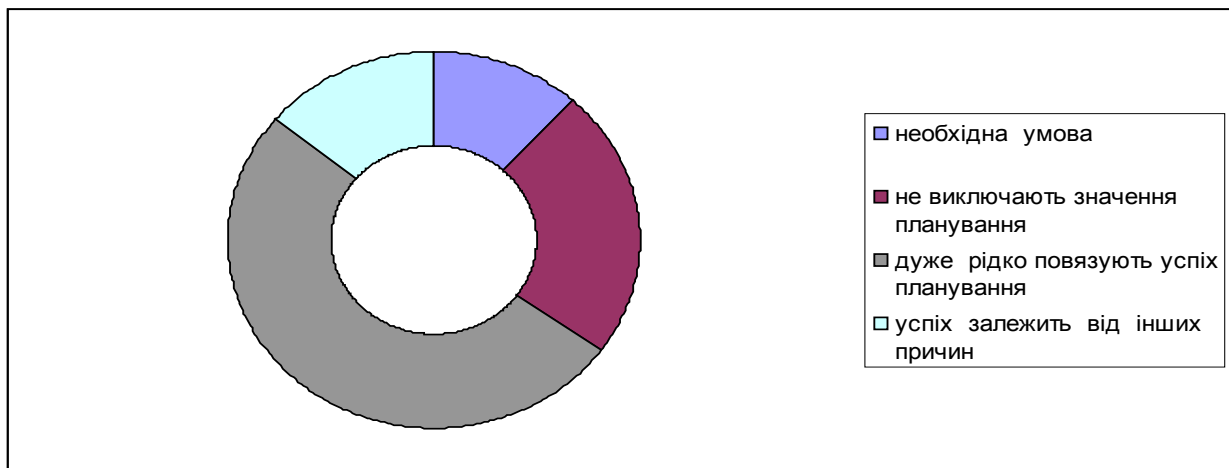


Рис. 5. Залежність успіху та позитивного результату від планування навчальної діяльності

себе ставити завдання, цілі, планувати власну діяльність і здійснювати її [4, с. 23].

Цей висновок підтверджено опитуванням студентів щодо ролі планування в досягненні позитивних результатів та успіхів. На питання «Вважаєте Ви, що планування діяльності є запорукою отримання позитивного результату й успіху роботи?» студенти дали такі відповіді: 11,8% опитаних вважають, що це є необхідною умовою успіху; 23,2% не виключають значення щодо планування в досягненні позитивних результатів у роботі; 51,1% дуже рідко пов'язують успіх із плануванням; а 13,9% студентів стверджують, що успіх залежить від інших причин, але не від планування (рис. 5).

Одержані результати свідчать, що більшість студентів не вбачає необхідності чітко планувати власну діяльність, бо впевнена, що детально розроблені плани не реалізуються через вплив різноманітних непередбачуваних причин і факторів.

Друга група труднощів більше пов'язана з методичним забезпеченням самостійної роботи студентів викладачами й мала такі причини: нечіткість формулювання завдань, відсутність методичних рекомендацій щодо виконання завдань, зависокі вимоги викладачів.

Висновки. Дослідження дало змогу резюмувати таке:

1. Самостійна робота зараз переважно виконує функцію повторення, уточнення та закріплення матеріалу й має нижчий рівень за аудиторну роботу. Викладачі частіше перебільшують роль логічного початку у викладанні своїх дисциплін і не приділяють уваги проблемі сприйняття його студентами. Рідко висвітлюються міждисциплінарні зв'язки, що впливають на краще засвоєння викладеного матеріалу.

2. Немає великої зацікавленості студентів виконанням самостійних завдань, адже вони не бачать їх ролі в професійному зростанні. Важливим спонукальним чинником є можливість бути успішним і вмотивованим у майбутній професійній діяльності. В. Корнещук стверджує, що успішність самостійної роботи залежить від усвідомлення необхідності професійного зростання. Високий рівень мотивації щодо отримання фахових знань, формування вмінь і навичок сприяють самостійній пізнавальній активності, бажанню досягати успіхів в оволодінні обраною професією [2, с. 73]. Самостійна робота за зацікавленого ставлення студентів до неї переростає в їхню самоосвітню діяльність. Це відбувається тоді, коли вони усвідомили цілі самостійної роботи й за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти [7, с. 99].

3. Обсяг завдань на самостійну роботу й число контрольних із дисципліни визначаються викладачем або кафедрою, частіше їх дуже багато, що обтяжливо для студента. Не завжди викла-

дачем робиться обґрунтована оцінка складності завдання та часу, необхідного на його підготовку.

4. Не узгоджені терміни подання домашніх завдань із різних дисциплін призводять до нерівномірності розподілу самостійної роботи за часом.

5. Багато з пропонованих завдань для студентів не налаштовані на активну роботу, а їх виконання часто може бути здійснено формально, без індивідуального і творчого підходу, а іноді й без розуміння виконуваних завдань.

6. У більшості студентів не сформована постійна потреба в самоосвіті, самоактуалізації та саморозвитку.

7. Методичне забезпечення самостійної роботи потребує вдосконалення для надання студентам можливості формування власного освітнього шляху.

8. Недостатні навички самостійної роботи студентів блокують зростання професійної компетентності.

Результати опитування дали змогу підсумувати, що організація самостійної роботи студентів – це проблема, яка вимагає ще тривалого дослідження та серйозних підходів. Ефективність її залежить від гнучкого управління, що пов'язане з чітким плануванням, умілою організацією, продуманим методичним забезпеченням, використанням інформаційно-комп'ютерних технологій стосовно самостійної роботи.

Виходячи з того, що самостійна робота студентів у сучасних умовах розвитку вищої освіти України є головним резервом підвищення ефективності професійної підготовки викладачів, можна виділили такі фактори, які сприяють активізації самостійної роботи студентів.

1. **Єдині вимоги.** Створити єдині вимоги до організації самостійної роботи студентів викладачів з усіх навчальних дисциплін. Визначення обсягів позааудиторної роботи, розроблення нормативів.

2. **Постійний контроль.** Забезпечити послідовність, систематичність самостійної роботи і зробити самостійну роботу основою стабільного руху студентів шляхом індивідуально-професійного самовдосконалення.

Здійснювати керівництво самостійною роботою та контроль за її ходом.

3. **Зрозумілість.** Передбачити доступність і посиленість навчального матеріалу для самостійного опрацювання студентами.

4. **Якісні умови.** Забезпечити умови для організації самостійної роботи студентів (наявний аудиторний фонд, відповідна матеріально-технічна база, методичне забезпечення, консультації викладачів тощо).

5. **Цінність.** Важливо психологічно налаштувати студента, показати йому, наскільки потрібна виконувана ним самостійна робота.

6. **Умотивованість.** Використання мотивуючих факторів контролю знань (рейтинг, тести, накопичувальні оцінки, нестандартні екзаменаційні процедури тощо). Ці фактори можуть викликати прагнення до змагання, що саме по собі є сильним чинником вмотивованості й самовдосконалення студента.

7. **Творчість.** Творча наукова діяльність – це основа самостійної роботи. Прикладом такої діяльності може бути залучення студентів до науково-дослідної або методичної роботи, участь в олімпіадах із навчальних дисциплін, конкурсах науково-дослідних робіт, конференціях.

8. **Інтегрованість у навчання.** Освіта розглядається через призму загальної картини й не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі зникають, коли викладачі заохочують студентів установлювати зв'язок між дисциплінами й спиратися на знання та навички з кількох дисциплін. Розроблення навчальних посібників міждисциплінарного характеру може стати новою сходинкою в самостійній роботі студентів на етапі одержання сучасної освіти.

9. **Проблемний підхід.** Проблемна ситуація в навчанні – це пізнавальна перепона, для подолання якої студенти мають здобути самостійно нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. У подальшому студенти самостійно формулюють проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі) під контролем викладача.

10. **Технологія концентрованого навчання.** Ця технологія є інтерпретацією широковідомого методу занурення – навчання з елементами релаксації, навіювання і гри. Різновидом цього виду занять є проведення багатогодинного практичного заняття, яке охоплює кілька тем курсу та спрямоване на вирішення наскрізних завдань.

11. **Студент-консультант.** Призначення студентів-консультантів із найбільш обдарованих студентів і надання їм усебічної допомоги. Практикувати обмін ролями таких студентів із викладачем. Наприклад, читання ними фрагменту лекції за умови їх попередньої підготовки викладачем.

Отже, для успішної організації та функціонування самостійної роботи студентів вкрай необхідні, по-перше, комплексний підхід до організа-

ції такої роботи за різними формами аудиторної роботи, по-друге, поєднання всіх типів самостійної роботи, по-третє, забезпечення якісного контролю за виконанням завдань. На підставі проведеного дослідження та практичного досвіду можна зробити висновок, що вдосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи щодо організації самостійної роботи має відбуватися шляхом системного підходу.

Отже, лише за умови систематичного, планомірного й інтегрованого підходу до організації, проведення, керівництва та управління самостійною роботою можна підготувати висококваліфікованого й компетентного спеціаліста на рівні європейських вимог до професійної підготовки з достатнім і високим інтелектуальним потенціалом, фаховими і творчими здібностями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. 384 с.
2. Корнещук В. Самостійна робота студентів як важливий фактор неперервної професійної підготовки фахівців. *Збірник наукових праць / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2009. № 48. Ч. 2 (2). С. 71–73.
3. Кочина Л., Сіндіч І. Організація та зміст самостійної роботи студентів. *Початкова освіта*. 2009. № 11. С. 20–22.
4. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія. Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. 292 с.
5. Швець Д.Є., Швець Є.Я. Керованість самостійною роботою студентів як шлях для підвищення якості освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2010. Вип. 41. С. 203–207.
6. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2010. 696 с.
7. Яковець Н.І., Аніщенко О.В., Дубровська Л.О. Вступ до спеціальності : навчально-методичний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / за заг. ред. Н.І. Яковець. 2-ге вид. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 167 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТЕОЛОГІЇ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF READINESS OF BACHELOR'S DEGREE RECIPIENTS IN THEOLOGY TO COMMUNICATIVE INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY: PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL TRAINING

У статті розкрито особливості здійснення формувального етапу педагогічного дослідження щодо впровадження авторської структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності. Під час організації експериментального етапу дослідження виходили з того, що, згідно з висунутою нами гіпотезою, високий рівень сформованості готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності буде досягнутий за умови розгляду комунікативної взаємодії майбутніх богословів як важливого складника цілісного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців; впровадження структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності; реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності. Наголошено, що формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності відбувалося логічно-послідовно та безперервно, всебічно охоплюючи життя студента в структурі освітньо-виховного процесу; у позааудиторній діяльності, яка здійснювалася студентами-теологами поза навчальними програмами на добровільних засадах у співпраці з викладачами кафедр і відділами єпархії УПЦ, що стали базою для проведення практик майбутніх теологів, і під час самостійної роботи. Удосконалення освітнього процесу організувалося так, щоб уведення оновлених елементів змісту обраних предметів та авторського спецкурсу органічно поєднувалося з дисциплінами обов'язкового й вибіркового циклів професійної підготовки, не викликаючи перенавантаження у здобувачів вищої освіти, але при цьому досягаючи поставленої мети дослідження.

Ключові слова: бакалаври з теології, комунікативна взаємодія, структурно-функціональна модель, формування готовності.

The article reveals the peculiarities of the implementation of the formative stage of pedagogical research on the introduction of the author's structural and functional model of forming the readiness of future bachelors in theology for communicative interaction in professional activity. When organizing of the experimental stage of the study, it was assumed that, according to our hypothesis, a high level of willingness of future bachelors in theology for communicative interaction in professional activity will be achieved if the communicative interaction of future theologians is considered as an important component of the complete process of the professional training of future specialists; introduction of a structural-functional model of forming the readiness of future bachelors in theology to communicative interaction in professional activity; implementation of a set of organizational and pedagogical features aimed at forming the readiness of future bachelors in theology for communicative interaction in professional activity. It was emphasized that the formation of the readiness of future bachelors in theology for communicative interaction in professional activity took place logically, consistently and continuously, comprehensively covering the life of the student in the structure of the educational process; in extracurricular activities conducted by students of theology outside the curriculum on a voluntary basis in cooperation with the teachers of the departments and departments of the eparchies of the UOC, which became the basis for the practice for future theologians and during their independent work. Improvement of the educational process was organized in such a way that the introduction of updated elements of the content of the selected subjects and the author's special course are organically combined with the disciplines of compulsory and selective cycles of vocational training, without causing overloads in higher education applicants, but at the same time achieving the goal of our research.

Key words: bachelors in theology, communicative interaction, structural-functional model, readiness formation.

УДК 378.013.75:2-1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-9>

Дерстуганова Н.В.,

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні теологія органічно й упевнено увійшла до українського освітнього простору, з якого була примусово вилучена за радянських часів, що, у свою чергу, призвело до постановки перед сучасною педагогічною наукою завдань щодо вдосконалення змісту освітніх програм фахової підготовки майбутніх теологів з метою виховання висококваліфікованих спеціалістів,

здатних виконати покладене на них украй важливе та відповідальне завдання з відродження духовно-морального стану нашого суспільства. Одним із важливих аспектів фахової підготовки майбутніх богословів, що суттєво впливає на кваліфікацію молодих спеціалістів, є процес формування практичних навичок і вмінь здійснення результативної комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Протягом усього часу існування Церкви велика увага приділялася процесу духовної освіти. Питання теорії й практики проповідницької діяльності відображено в роботах архієпископа Феодосія (Більченко), В. Буреги, священника О. Лимарева, О. Волкова, архієпископа Аверкія (Таушева), протоієрея А. Ткачева, протоієрея І. Толмачева, М. Тареева.

Розвиток теорії та методології православної педагогіки висвітлено в наукових працях С. Борхович, ігумена Георгія (Шестуна), Л. Гладких, С. Дивногорцевої, Є. Ісаєва й В. Слободчикова, Т. Тхоржевської та ін.

Аналіз процесу формування й розвитку системи православної духовної освіти України представлено в роботі Л. Роциної, інституційні засади релігійної освіти в Україні (на прикладі православ'я) розглянуто О. Панасенко, значення православ'я в контексті культурного розвитку українського народу досліджено О. Саган.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На підставі ґрунтовного аналізу широкого кола джерел і наукових праць визначено, що в педагогіці накопичено значний досвід підготовки майбутніх теологів, але проблема формування теоретичних знань і практичних навичок здійснення результативної комунікативної взаємодії в професійній діяльності сьогодні є актуальною та потребує дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості впровадження авторської моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Формувальний етап експериментального педагогічного дослідження присвячений аналізу ходу роботи щодо впровадження й перевірки ефективності авторської структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Під час організації означеного етапу експерименту в обов'язковому порядку враховувалася специфіка теологічної освіти та багатовікова спадкоємність традицій в організації навчальної й виховної роботи в православних духовних школах, які дбайливо зберігаються й донині.

Варто підкреслити, що навчальна діяльність у вищих духовних навчальних закладах передбачає засвоєння освітніх стандартів вищої духовної освіти, затверджених Священним Синодом УПЦ, а виховний процес ґрунтується на Євангельському вченні та Святому Переданні Православної Церкви й унормовуються внутрішнім Уставом. Освітній і виховний процеси на богословських кафедрах і факультетах світських закладів вищої освіти організовані дещо в інший спосіб (з урахуванням організації освітнього та виховного про-

цесів світських ЗВО), але базується на тих самих принципах.

Одними з основних принципів, покладених в основу дослідження, стали принципи системності, послідовності, комплексності й безперервності, спираючись на які формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності відбувалося логічно-послідовно, всебічно охоплюючи життя студента в структурі освітньо-виховного процесу; у позааудиторній діяльності, яка здійснювалася студентами-теологами поза навчальними програмами на добровільних засадах у співпраці з викладачами кафедр і відділами єпархій УПЦ, що стали базою для проведення практик майбутніх теологів, і під час самостійної роботи.

В основу підготовки студентів-теологів експериментальних груп з метою формування готовності до комунікативної взаємодії в професійній діяльності в структурі освітньо-виховного процесу покладено оновлені елементи змісту наявних дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Педагогіка», «Психологія», «Історія України та української культури», «Вступ до спеціальності та основи богослов'я», «Апологетика» та авторський спецкурс «Основи комунікативної взаємодії теологів в професійній діяльності».

Наприклад, розширення змісту обов'язкової дисципліни циклу професійної підготовки майбутніх теологів «Вступ до спеціальності та основи богослов'я» відбулося внаслідок уведення тем «Розуміння поняття «спілкування» в Старому й Новому Заповітах», «Живе Богоспілкування як ціль богослов'я», «Дар слова як образ Слова Іпостасного» з метою формування в здобувачів вищої освіти знань щодо трансформації в історичному контексті змісту понять «богослов'я», «богослов», «спілкування»; православного розуміння термінів «богослов'я» та «богослов»; формування ціннісного ставлення до комунікативної взаємодії в професійній діяльності; осмислення значення здійснення результативної комунікативної взаємодії для кваліфікованого виконання фахових обов'язків; необхідності постійного самовдосконалення.

Для інтенсифікації розвитку комунікативних навичок і вмінь майбутніх теологів ми запропонували збільшення питомої ваги проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-візуалізацій, лекцій удвох, лекцій-прес-конференцій у загальному обсязі викладання лекційного матеріалу обов'язкових і вибіркових дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх теологів, що дало можливість не тільки активізувати механізми розумової активності студентів під час засвоєння теоретичного матеріалу, а й значною мірою діалогізувати лекційний етап навчання, що, у свою чергу, позитивно вплинуло на формування готовності майбутніх

бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Наприклад, під час викладу досить важких для засвоєння студентами тем обов'язкової дисципліни циклу професійної підготовки «Догматичне богослов'я», знання якої мають принципову важливість у процесі підготовки майбутнього богослова, таких як «Суперечки про характер і межі богопізнання», «Полеміка з аріанством в IV столітті», «Римо-католицьке вчення про «Філіокве» (Filioque)», «Основні заперечення проти вчення про творіння світу ні з чого», «Християнське вчення про походження світу і нехристиянські концепції походження світу», «Помилки відносно розуміння людської природи Ісуса Христа», проведено лекції вдвох, завдяки чому зміст навчального матеріалу викладено в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів, які доказову базу наукового феномена викладали від імені представників різних богословських шкіл, що мають протилежні точки зору, що дало змогу не тільки здійснити актуалізацію наявних фахових знань через необхідність зіставлення двох точок зору та вибору однієї з них, а й змоделювати реальні професійні комунікативні ситуації, опанувати культуру дискусії, способи ведення діалогу, отримати досвід залучення слухачів до процесу обговорювання, навички коректного висловлювання власного ставлення до проблеми та його обґрунтування, отримати досвід проведення подібних заходів у подальшій професійній діяльності богословів.

Отже, активне застосування нових форм лекцій під час викладання дисциплін основного й варіативного циклів не тільки активізувало засвоєння навчального матеріалу, а й сприяло формуванню готовності майбутніх бакалаврів із теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Організація семінарів для студентів-теологів здійснювалася так, щоб дати здобувачам вищої освіти можливість практичного використання теоретичних знань в умовах, наближених до реальних комунікативних умов майбутньої професійної діяльності.

Для досягнення максимального особистісного, фахового та комунікативного розвитку студентів під час проведення семінарських занять усіляко намагалися досягти того, щоб мета всієї групи (учасників семінару) стала водночас й особистісною метою кожного учасника семінару.

Наприклад, на семінарі-дискусії розглядалися такі актуальні теми, як «Що таке Божественні енергії і яким чином можливо до них долучитися?», «Богословські думки про походження людських душ», «Чим душі людські відрізняються від душ тварин?», під час якого студенти набували практичного досвіду спільної участі в пошуках відповідей на поставлені запитання на засадах рівноправної та активної участі, навички лаконічного

висловлювання своїх наукових поглядів, тактового дискутування, коректного спростовування помилкових точок зору опонентів.

Як впливає з вищесказаного, під час семінарських занять не лише відбувалася інтерполяція теоретичних знань у практичну площину професійної підготовки майбутніх фахівців, а й активно формувалися та розвивалися навички комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Метою вивчення спецкурсу «Основи комунікативної взаємодії теологів в професійній діяльності» було формування в майбутніх бакалаврів з теології теоретичних знань і практичних навичок і вмінь здійснення комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Програма авторського спецкурсу побудована так, щоб вивчення кожного з восьми модулів курсу здійснювалося на принципах постійної активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу завдяки активному використанню під час викладання теоретичного матеріалу проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-візуалізацій, лекцій удвох, лекцій-прес-конференцій; широкому застосуванню різноманіття семінарів контекстного типу, на яких відтворювалися майбутні реальні професійні комунікативні ситуації; самостійній роботі, організованій так, щоб для виконання частини завдань кожного з модулів здобувачі вищої освіти повинні були не тільки ретельно опрацювати теоретичний матеріал, а й самостійно об'єднатися в різноманітні групи та організувати спільну діяльність для вирішення поставлених завдань, у яких моделювалися фахові комунікативні ситуації.

Отже, результативність самостійної роботи залежала не тільки від вміння самостійно вчитися, а й від перенесення всіх наявних теоретичних знань про професійну комунікативну взаємодію в практичну площину, активізуючи внутрішній особистісний потенціал.

Упродовж усього авторського спецкурсу, переходячи від модуля до модуля, студенти отримували не лише теоретичні знання в галузі комунікативної взаємодії в професійній діяльності, а й активно застосовували отримані знання, виконуючи завдання, що активізували їхній особистісний, інтелектуальний і комунікативний потенціали.

Варто підкреслити, що від модуля до модуля самостійно організовані колективні завдання ставали все важчими, щоб здобувачі вищої освіти, спираючись на наявні теоретичні знання й отримані практичні навички встановлення та підтримки комунікативної взаємодії, з кожним разом (наче по сходинках піднімаючись до гори), активізуючи особистісний, інтелектуальний і комунікативний потенціали, набиралися досвіду розв'язання все складніших професійних завдань.

Для семінарських і самостійних занять свідомо обиралися актуальні й гаряче обговорювані

в суспільстві теми, які часто не мають однозначних відповідей, з метою відпрацювання навичок ведення коректних дискусій, уміння шанобливого ставлення до представників протилежної точки зору, аргументованого доказу правоти власних поглядів, тренування навичок роботи в команді та досягнення спільних рішень.

Отже, протягом усього спецкурсу студенти постійно перебували в стані активної «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії, що давало змогу усвідомити власні комунікативні знання та навички, з'ясувати певні якості й уміння, які треба вдосконалювати.

Детальний аналіз наявних програм професійної практики майбутніх теологів свідчить, що підготовку до професійної діяльності розглядають переважно як засіб закріплення й поглиблення теоретичних знань студентами, а процесу опанування практичними навичками організації комунікативної взаємодії в професійній діяльності приділяють зовсім незначну увагу, що не відповідає рівню вимог сучасного суспільства до молодого теолога. Тому в програмах практики передбачена спрямованість на формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Для священнослужителів-керівників практики й інших фахівців у галузі релігії від баз практики з метою збагачення теоретичними знаннями та практичним досвідом формування в майбутніх бакалаврів з теології готовності до комунікативної взаємодії в професійній діяльності організована робота науково-методичного семінару «Педагогічна майстерність: формування готовності до здійснення комунікативної взаємодії в професійній діяльності майбутніми бакалаврами з теології».

Завдання кожної з практик, що є логічним продовженням попередньої практики, давали можливість здобувачам вищої освіти безпосередньо в професійному середовищі не тільки опанувати індивідуальними практичними знаннями, навичками й вміннями, а й отримати досвід колективних способів дій у процесі виконання фахових завдань, що інтенсивно сприяло формуванню готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Розуміння богослов'я як частини цілкового служіння людини Богові, як певного способу життя сприяло тому, що більшість здобувачів вищої освіти у свій вільний час добровільно виконували певні види робіт при храмах і монастирях, були читцями, паламарями, співаками на кліросі, викладачами в дитячих школах, катехізаторами, консультантами. Розуміючи важливість набуття певного духовного, фахового, інтелектуального та комунікативного досвіду здобувачами вищої освіти під час виконання перерахованих видів робіт, викладачі кафедр постійно здійснювали всебічну підтримку їхньої діяльності, стимулювання прояву різноманітних ініціатив, що також сприяло формуванню готовності до професійної комунікативної взаємодії.

Висновки. Отже, провідною ідеєю формувального етапу експериментального дослідження ефективності авторської структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності стала організація освітнього процесу на засадах спільної продуктивної діяльності й активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії здобувачів вищої освіти з викладачами та одногрупниками під час виконання різноманітних завдань у групах мінливого складу чисельності, а також студентів із людьми різного віку під час практик, просвітницьких і катехізичних заходів за межами закладів вищої освіти.

На всіх етапах упровадження структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності здійснювався певний контроль з метою оцінювання ефективності запропонованої моделі. Підкреслюємо, що нами зафіксована стабільна позитивна динаміка всіх показників окреслених компонентів готовності бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у всебічному дослідженні, науковому осмисленні й обґрунтуванні процесу формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до результативної комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

ПОТЕНЦІАЛ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

POTENTIAL OF PRAXEOLOGICAL APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS

У статті розглянуто обґрунтування потенціалу прaxeологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Розкрито сутність прaxeології як науки, трактування науковцями змісту її завдань прaxeологічного підходу та спеціальних форм прaxeологічної роботи зі студентами. Прaxeологічний підхід до організації професійної підготовки фахівців розглядається нами як методологія оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає такі аспекти: гносеологічний (спільна стратегія розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання); процесуальний (зміна освітнього середовища); результативний (досягнення якості продукту). З'ясовано, що реалізація прaxeологічного підходу в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти уможливорює формування в студентів сукупності професійно зумовлених знань, практичних умінь, що є основою успішної діяльності за рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, які забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності. На особливу увагу в професійній освіті заслуговує уявлення про структуру прaxeологічного знання, яке передбачає розгляд суб'єкта практики (людини або групи людей), мети як суб'єктивного образу майбутньої, цілеспрямованої діяльності з вибору засобів і ресурсів практики, об'єкта діяльності та її результату. Уважаємо, що в педагогіці прaxeологічна методологія стала актуальною у зв'язку з посиленням уваги до раціональної й продуктивної педагогічної діяльності в умовах ускладнення педагогічної праці та необхідності підвищення рівня її осмисленості. Доведено, що досліджуваний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів дає можливість передбачати й реалізовувати нове бачення результатів цього процесу.

сійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи.

The article outlines the substantiation of the potential of praxeological approach in the professional training of future primary class teachers. The essence of praxeology as a science is revealed as well as examination of scientist's content and tasks of the praxeological approach and the special forms of praxeological work with students. The present article studies the praxeological approach to organising the professional training of specialists as a method of optimizing the activity of individuals in the educational process which provides the following aspects: epistemological (a common strategy of examination of a successful activity from the point of view of generating new scientific and professional knowledge); procedural (educational environment change); productive (product quality achievement). It has been found out that realizing praxeological approach in the educational process of higher education institutions enables the formation of a set of professionally predetermined knowledge, practical skills which are the basis of a successful activity at the expense of a conscious choice of methods, techniques and means of work that ensure its effectiveness, activates creativity and encourages active creativity. An understanding of the structure of the praxeological knowledge deserves a particular attention in vocational education as it foresees a review of the subject of practice (a person or a group of people), purpose as a subjective image of the future, purpose driven activity in the choice of means and resources of practice, the object of activity and its result. We believe that praxeology is relevant due to the increased attention to rational and productive pedagogical activity in the conditions of complications in the pedagogical work and its result. We believe that praxeology provides a possibility to anticipate and implement a new vision of results of this process.

Key words: praxeology, praxeological approach, pedagogical praxeology, professional training, future teachers of primary classes.

УДК 378.091.33:373.3.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-10>

Джанда Г.Б.,
заступник директора
з навчально-методичної роботи
Коледжу Закарпатського угорського
інституту імені Ференца Ракоці II

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Останніми роками у вітчизняній освіті відбулися глобальні зміни в змістовному, структурно-функціональному й технологічному аспектах. Така перебудова зумовлена насамперед формуванням нової філософії освіти, яка, у свою чергу, спонукає педагогічні заклади вищої освіти до пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У контексті всієї педагогічної освіти професійній підготовці вчителів початкових класів належить особливе місце, адже початкова освіта визначена в Україні як обов'язкова фундаментальна, необхідна для подальшого життя й навчання дитини, як навчальна й виховна діяль-

ність, що органічно поєднує родинне та соціальне виховання, є максимально пристосованою до природних особливостей та індивідуальних здібностей, інтересів і потреб дитини.

У педагогічній науці виділено декілька підходів, які зробили істотний внесок у розвиток теорії і практики професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Такими підходами є компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, системний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний тощо. Але, на наш погляд, в умовах запровадження нових стандартів освіти необхідний «свіжий» підхід, що дасть змогу реалізувати ефективність, корисність і якість передусім педа-

гогічних дій. Таким підходом вважаємо праксеологічний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів вивчали О. Дубасенюк, Л. Коваль, О. Комар, Л. Красюк, С. Мартиненко, З. Онишків, О. Савченко, О. Сорока, Н. Теличко, Л. Хомич та ін. Упровадження праксеологічного підходу як нової парадигми освіти, що забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців, є предметом теоретичних і філософських досліджень українських і зарубіжних дослідників (В. Андрущенко, В. Арутюнов, Н. Бібік, О. Веретюк, М. Верніков, Л. Губерський, Т. Домбровський, М. Євтух, Л. Комаха, Т. Котарбінський, О. Ланге, В. Поліщук, Є. Проворова, О. Савченко, В. Храмов та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-теоретичних праць свідчить, що проблема комплексного дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах праксеологічного підходу, вивчення її сутності, структури та процесу формування готовності фахівців до педагогічної діяльності в контексті праксеології не була предметом цілісного наукового дослідження. Цей чинник негативно позначається на якості професійної підготовки студентів, які слабо володіють педагогічними вміннями раціональної організації навчально-виховної діяльності дітей молодшого шкільного віку в освітньому просторі сучасної початкової школи, не можуть самостійно приймати науково-обґрунтовані та своєчасні рішення, не виявляють належний рівень педагогічної майстерності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні потенціалу праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед розглянемо сутність наукової дефініції «праксеологія». Уперше поняття «праксеологія» використав французький філософ та історик А. Еспінас (1844–1922) у кінці XIX століття. Саме він запропонував ідею створення окремої наукової дисципліни про фактори підвищення ефективності й корисності дій [1, с. 13]. «Друге народження» праксеології відбулося в Києві, де Євген Слуцький у 1926 році опублікував статтю в IV томі університетського видання «Записки соціально-економічного відділу». Автор не вказує, запозичив він термін «праксеологія» чи сконструював самостійно. Однак зміст статті переконує, що йдеться про ті самі проблеми, про якусь теорію цілеспрямованої дії. Новою є триступінчаста побудова його теоретичної системи. Вищий щабель займає онтологія, за нею йде праксеологія, а на нижчому щаблі узагальнення перебуває її конкретизація – політеконія [2, с. 110].

У середині XX століття польський філософ і логік Т. Котарбінський опублікував книгу «Трактат про хорошу роботу», яка принесла йому всесвітню популярність і стала основою формування праксеологічного підходу як особливого способу аналізу та пояснення людської діяльності в аспекті її доцільності, раціональності, ефективності. Автор визначив праксеологію як загальну теорію ефективної організації діяльності, що охоплює три групи проблем: аналітичний опис, характеристику, класифікацію та систематизацію практичних дій; вивчення умов і законів, що визначають ефективність дій; вивчення генезису й розвитку різних видів діяльності, шляхів їх удосконалення та регресу, керованих силою традиції й винахідливості. Т. Котарбінський стверджував, що праксеологія є дисципліною, яка синтезує дані різних наук, що стосуються організації праці. Вона об'єднує тільки те, що можна використати для будь-якої діяльності й має загальний характер. «Праксеологія є типовою моделлю організаційної науки з нахилом на вироблення практичних порад, з асиміляцією даних із десятків наук, із систематизацією цих даних під кутом зору завдань цієї галузі діяльності» [3].

Сутність праксеології в словникових джерелах фахівці спрямовують на практичне дослідження та характеристику різних трудових навичок і прийомів, виявлення їх елементів і підготовку на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [11]. Зокрема, Філософський енциклопедичний словник визначає праксеологію як науку, яка вивчає історичні типи й види практики – раціональні форми організації людських дій, що спрямовані на зміну природи, суспільства та самої людини [12, с. 512].

Праксеологія, на думку І. Колеснікової, може дати характеристику реальних людських можливостей, визначити її об'єктивні й суб'єктивні дії, сприяти становленню ідеалів і цінностей, допомогти оптимізувати свою життєдіяльність і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і в громадському, загальному плані. Оскільки праксеологічний підхід формує дві сторони відносин – знання й діяльність, між ними є протиріччя і єдність, які повинні обов'язково враховуватися. Сутність праксеологічного підходу (М. Вебер, Е. Вінограй, Дж. Дьюї, М. Каган, І. Колеснікова, Т. Котарбінський, К. Курода та ін.) полягає в проникненні в закономірності перетворення практики з позиції «розумної дії», що змінює дійсність і побудову діяльності на основі цих закономірностей. Цей підхід є основою для структурно-функціонального аналізу основних використовуваних педагогом у практиці «інструментів», таких як діяльність, метод, методика, технологія. Проникаючи в їх структуру, фахівець отримує додаткову можливість для рефлексії з приводу успішності чи неуспішності своїх дій [1, с. 20].

Сутність праксеологічного підходу до організації професійної підготовки фахівців полягає в пошуку, відборі та впровадженні в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для її здійснення з позицій категорій «раціональність», «ефективність», «технологічність», «естетичність», «валеологічність». Практикологічний підхід до організації професійної підготовки фахівців розглядається нами як методологія оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає спільну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання (гносеологічний аспект), зміну освітнього середовища (процесуальний аспект), досягнення якості продукту (результативний аспект). Оптимізація професійної підготовки фахівців та організація її на основі праксеологічного підходу передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, яка змінює механізми ресурсного забезпечення цього виду діяльності й передбачає нову якість продукту, одержуваного в результаті освітнього процесу. На особливу увагу в професійній освіті заслуговує уявлення про структуру праксеологічного знання, яке передбачає розгляд суб'єкта практики (людини або групи людей), мети як суб'єктивного образу майбутньої, цілеспрямованої діяльності з вибору засобів і ресурсів практики, об'єкта діяльності та її результату.

Погоджуємося з В. Поліщук, що основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності й життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті. У науковому пізнанні праксеологічна проблематика передбачає вивчення цілеспрямованої праксеологічної діяльності людей, спрямованої на перетворення природи й суспільства, відтворення продуктивних сил і суспільних відносин. Як ціннісно-цільовий орієнтир ефективної діяльності праксеологія висуває базове поняття «практична успішність», регулятивна й операціоналізуюча сила якого зумовлює потенціал праксеологічного підходу у вищій освіті – розширення базових понять прикладного рівня категоризації, що забезпечують ментальну сферу практичної діяльності поняттями інструментального характеру (засоби, методи, технології) [6, с. 148]. Дослідниця вважає, що використання ідей і принципів праксеології в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти уможливіє підвищення ефективності процесу професійної підготовки, що відповідає вимогам нової освітньої парадигми й змінним соціально-економічним умовам у суспільстві. Тобто реалізація праксеологічного підходу в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти уможливіє формування в студентів сукупності професійно зумовлених

знань, практичних умінь, що є основою успішної діяльності за рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, які забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності.

Як окремий напрям активно розвивається педагогічна праксеологія, яка є предметом дослідження М. Горчакової-Сибірської, І. Зязюна, І. Колеснікової, А. Марона, Є. Титової та ін. Основи педагогічної праксеології в професійній підготовці фахівців становлять певні логічні вимоги до організації дій у рамках педагогічного процесу, задані професійною установкою. Виконуючи функцію методологічного орієнтира, педагогічна праксеологія допомагає фахівцеві вийти на новий рівень здійснення професійної діяльності за рахунок включення його в інший тип відносин. Проаналізувавши погляди науковців, можемо стверджувати, що педагогічна праксеологія є загальною теорією педагогічної діяльності, яка розкриває її сутність, закономірності, способи досягнення ефективності й успішності діяльності педагога, є практико-орієнтованою методологічною системою, що інтегрує філософські, наукові, практичні знання в галузі педагогічної дії.

У системі професійної педагогічної освіти Л. Романовська визначає праксеологію як важливу методологічну основу для обґрунтування специфіки виконання правильних та ефективних дій майбутнього фахівця. Реалізація праксеологічного підходу базується на поєднанні основних категорій праксеології й наукових положень для уточнення сутності професійної діяльності. Предметом її вивчення є способи досягнення мети в певній діяльності, вивчення цілей і засобів вчинків, оцінювання придатності обраних засобів для досягнення мети. Це дає змогу розглядати праксеологічний підхід як специфічний спосіб аналізу та пояснення практичної діяльності людини в контексті цільовідповідності, раціональності, ефективності її дій. Практикологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх фахівців з урахуванням гносеологічного підходу, що дає змогу поєднати міждисциплінарні знання, історичний досвід фахової діяльності й інноваційні підходи (комплексний та інтеграційний підходи); формування в студентів необхідних умінь і навичок виконання професійних дій, що передбачає вияв активності й апробації раціональних моделей професійної діяльності (діяльнісний підхід); на основі рефлексивного аналізу власних професійних дій (правильних і помилкових) студенти набувають теоретичного та практичного досвіду успішної діяльності (особистісний підхід); порівнюючи теоретичні та практичні моделі професійних дій, визначаючи доцільність їх використання в майбутній фаховій діяльності, сту-

денти визначають серед них найбільш цінні зразки для власного професійного становлення (аксіологічний підхід), окреслюють вершини (акмеологічний підхід) для професійного зростання [8, с. 214].

Отже, праксеологічний складник підготовки майбутнього вчителя «являє собою найважливішу змістову характеристику професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця ... спрямовану на розвиток таких особистісних настанов, що дають кожному студенту можливість стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами до професії. Вона – обов'язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті вироблення навичок і вмінь ефективної та якісної професійної діяльності студентів. Це складник, підсистема професійної компетентності» [4, с. 33].

Головне завдання праксеологічного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів – вивчення й упровадження необхідного знання для здійснення ефективної діяльності, а також цінностей і змісту, цілей, дій, процедур, результатів і відповідної корекції. Реалізація праксеологічного підходу, на думку Н. Сацкова, ґрунтується на інтеграції знання й діяльності як специфічної форми активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, дія. Дві величини – знання й ефективна діяльність – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи сукупності принципів, що визначають загальну мету і стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу [10, с. 203]. У працях науковці (А. Малихін, Н. Олійник, Є. Проворова, В. Савіцька, О. Швець) зазначають важливі функції праксеологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме: системну, діяльнісну, особистісно зорієнтовану, компетентнісну, технологічну, тезаурусну. Головні функції праксеологічного підходу органічно вписуються в систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, уможливають взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, що сприяють успіху в ефективному опануванні професійними знаннями, уміннями та навичками.

П. Самойленко визначає головні праксеологічні принципи ефективного навчання, які забезпечать якість професійної підготовки майбутніх учителів: принцип діагностичності цілей і результатів навчальної діяльності; принцип стимулювання й мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби, запити та інтереси; принцип вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів; принцип взаємозв'язку

етапів навчання; принцип значущості й застосування (необхідності) результатів навчання; принцип опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності суб'єктів навчання [9, с. 67].

Утілення функцій праксеологічного підходу в систему професійної підготовки майбутніх учителів, на думку Є. Проворової, сприяє реалізації головних його характеристик, таких як ефективність, що передбачає досягнення планованого результату з найменшими ресурсними витратами, та результативність, що вказує на співвідношення поставленої мети й досягнутого результату. Власне ефективність досягнень і результативність засвідчують якісні показники професійної підготовки майбутніх учителів. В умовах праксеологічного підходу уможливується організація психолого-педагогічної, методичної діяльності майбутніх учителів з позиції результативності (відповідність окресленій меті) й доцільності; продуктивності, осмисленості й раціональності; правильності, точності, адекватності, максимального наближення до заданого зразка – норми, уникнення непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень; надійності, об'єктивності, послідовності [7, с. 131].

Погоджуємося з В. Майбородою, що праксеологічна підготовка є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті вироблення навичок і вмінь ефективної та якісної професійної діяльності студентів. Це складник, підсистема професійної компетентності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, використання власних підходів і досвіду роботи науковець визначає такі форми праксеологічної роботи зі студентами, як запрошення фахівців-практиків, керівників різних рівнів до викладання окремих дисциплін, спецкурсів, участі у фахових конференціях, круглих столах, диспутах, науково-практичних симпозиумах тощо; проведення комплексу робіт із вивчення потреби роботодавців у фахівцях з тієї чи іншої спеціальності; укладання середньо- (до трьох років) і довготермінових (до п'яти років) договорів про забезпечення базами практики; максимальне наближення навчальних планів і робочих навчальних програм закладів вищої освіти до вимог Європейського знанневого проекту; використання інтерактивних інноваційних технологій навчання, ділових ігор, інтегральних курсів, ідеї співробітництва, діалогу, поваги до особистості та її прав, визнання іншої точки зору; здійснення розподілу випускників за участю роботодавців тощо [4, с. 33]. Особливо важлива роль у розвитку праксеологічної підготовки, на думку В. Майбороди, належить науковій роботі студентів.

Висновки. Отже, праксеологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів збагачує навчальний процес

новими методами й технологіями, які орієнтують студентів на якісне і продуктивне виконання майбутньої діяльності за рахунок оволодіння прийомами її раціоналізації: оптимальної організації часу; раціональної роботи з навчальним матеріалом; цілеспрямованої наукової роботи; використання ефективних прийомів запам'ятовування матеріалу тощо. Праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів дає можливість передбачати й реалізувати нове бачення результатів цього процесу – не тільки сформованість певних умінь і навичок, а й здатність і готовність особистості до практичної діяльності й вирішення різного роду професійних завдань, передбачених ключовою освітньою реформою, основні засади якої викладено в Концепції Нової української школи.

У подальших дослідженнях ми зупинимось на аналізі потенціалу праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, що здобувають освіту в системі «коледж-університет».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Колесникова І.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. Москва, 2005. 256 с.
2. Комаха Л.Г. Тадеуш Котарбінський як засновник праксеології. *Мультиверсум. Філософський альманах* : зб. наук. праць / гол. ред. В.В. Лях. Київ : Український центр духовної культури, 2001. Вип. 25. С. 103–111.
3. Котарбінський Т. Развитие праксиологии. *Польское обозрение*. 1962. № 12. С. 15–27.
4. Майборода В.К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31–36.
5. Малихін А.О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. Тернопіль, 2014. № 3. С. 72–77.
6. Поліщук В.А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 32. С. 148–150.
7. Проворова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.
8. Романовська Л.І. Праксеологічний підхід до підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 214–216.
9. Самойленко П.И. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. університету*. Кам'янець-Подільський. Вип. ІХ. С. 65–68.
10. Сацков Н.Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк : Сталкер, 448 с.
11. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
12. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди ; редкол. : В.І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИМ САМОПРОЄКТУВАННЯМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

MODEL OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL SELF-DESIGN FUTURE EDUCATION MANAGERS

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх менеджерів освіти – їх професійно-педагогічному самопроєктуванню. Зокрема, зазначається, що професійна діяльність менеджерів освіти є ефективною за умов наявності готовності до досягнення ними власного професійного акме, націленості на успіх, володіння акмеологічними технологіями саморозвитку та самовдосконалення, складником яких є самопроєктування.

Для того щоб зрозуміти сутність самопроєктування, розроблено модель управління цим процесом, що являє собою гіпотезу про його розгортання та можливі результати такого процесу. Мета моделі управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти полягає у забезпеченні успішності управління цим процесом.

Досягнення мети передбачає вирішення низки завдань: 1) визначення сутності феномена «самопроєктування»; 2) аналіз методологічних підходів і принципів; 3) виявлення акмеологічних шляхів та умов самопроєктування майбутніх менеджерів освіти; 4) розробка акмеологічної технології як засобу управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти; 5) забезпечення реалізації акмеологічної технології управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти.

Вирішення першого і другого завдань забезпечує теоретико-методологічний блок, який включає базисний компонент (сутність професійно-педагогічного самопроєктування, модель майбутнього менеджера освіти як суб'єкта самопроєктування) та компонент методологічного забезпечення (загально-методологічні підходи, конкретно-методологічні підходи, методологічні принципи). Технологічний блок (технологічно-методичний компонент) являє підставу для вирішення третього та четвертого завдань. У межах цього компонента виявляються шляхи, умови і методи забезпечення професійно-педагогічного самопроєктування, а також етапи такого процесу, розробляється акмеологічна технологія як засіб управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти, а також система акмеологічної підтримки такого самопроєктування. Реалізаційний блок (реалізаційний компонент) включає: авторську програму управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти; форми і методи реалізації авторської програми; акмеологічну траєкторію управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти; апробацію та подальшу реалізацію авторської програми.

Розроблена на акмеологічних засадах модель управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутнього менеджера освіти становить підставу для створення акмеологічної технології формування здатності до самопроєктування та її реалізації в освітньому процесі (для майбутніх мене-

джерів освіти – студентів магістратури) та професійній діяльності (для чинних менеджерів освітніх закладів).

Ключові слова: акмеологічна технологія, загальнометодологічні підходи, конкретно-методологічні підходи, майбутній менеджер освіти, професійно-педагогічне самопроєктування, методологічні принципи, модель управління самопроєктуванням.

The article is devoted to the urgent problem of training future education managers – their professional and pedagogical self-design. In particular, it is noted that the professional activity of education managers is effective if they are ready to achieve their own professional acme, focus on success, own acmeological technologies of self-development and self-improvement, which is a part of self-design.

In order to understand the essence of self-designing, a control model for this process has been developed, which is a hypothesis of its deployment and the possible results of this process. The goal of the professional-pedagogical self-design management model for future education managers is to ensure the success of this management process.

Achieving the goal involves solving a number of problems: 1) essence of the phenomenon definition "self-design"; 2) analysis of methodological approaches and principles; 3) demonstration of acmeological paths and conditions for self-design by future education managers; 4) acmeological technology's elaboration as a method of managing professional pedagogical self-designing for future education managers; 5) ensures the acmeological technology's implementation by management professional pedagogical self-design for future education managers.

The solution of the first and second problems provides a theoretical and methodological bloc that includes a basic component (the essence of professional pedagogical self-design, a model for the future education manager as a subject of self-design) and a component of methodological support (general methodological approaches, specific methodological approaches, methodological principles). The technological bloc (technological and methodological component) forms the basis for solving the third and fourth problems, within the framework of this component, ways, conditions and methods for ensuring professional and pedagogical self-design, as well as phases of this process are identified, acmeological technology is developed as a method of managing future professional and pedagogical self-design education managers, as well as the acmeological support system for self-designing. The implementation bloc (implementation component) includes: the author's program of professional and pedagogical self-design management for future education managers; forms and methods of implementing the author's program; the acmeological trajectory of managing professional pedagogical self-designing for future education managers; approbation and further implementation of the author's program. The management model for professional and pedagogical self-designing for future education manager developed on acmeological founda-

УДК 005+378.111+155.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-11>

Дін Юйцзін,

аспірант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

tions, which is the basis for creating an acmeological technology for building the ability to self-design and implement in the educational process (for future education managers – magistracy students) and professional activities (for existing managers of educational institutions).

Key words: acmeological technology, future education manager, specific methodological approaches, methodological principles, self-design management model, general methodological approaches, professional and pedagogical self-design.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У XXI столітті невпинно зростає потреба у високоосвічених фахівцях – майстрах своєї справи, котрі можуть відкрити нове бачення на систему сучасної освіти. Компетентності, усвідомлення проблем, які виникають у процесі професійного зростання, побудови менеджерами ділової кар'єри, становлять підставу для їхнього вдосконалення.

Професійна діяльність менеджерів освіти є ефективною за умови наявності готовності до досягнення ними власного професійного акме, націленості на успіх, володіння акмеологічними технологіями саморозвитку та самовдосконалення, складником яких є самопроєктування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами самопроєктування переймаються сучасні науковці-психологи (Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.В. Зазимко та ін.), які розглядають самопроєктування особистості у дискурсивному просторі [9]. О.Є. Остапчук досліджує феномен самореалізації вчителя, умови підготовки вчителя в парадигмі готовності до самовдосконалення і професійної самореалізації [7].

Аналізуючи феномен самопроєктування, сучасні науковці вважають, що здатність до нього є системним багаторівневим утворенням, «яке впродовж життя набуває різних змістовних конфігурацій, проте, його ядерний складник визначається відносно сталим інтегральним корпусом психологічних характеристик особистості, серед яких провідними є: прагнення до саморозвитку, самодетермінація; продуктивна рефлексія; толерантність до невизначеності; прогресивний характер смисложиттєвих орієнтацій; перспективна орієнтованість індивідуального досвіду особистості» [3]. При цьому чинники розвитку здатності суб'єкта до самопроєктування об'єднуються у три умовні групи: мотиваційні, комунікативні, метакогнітивні.

Слід відзначити суттєвий внесок учених-акмеологів, які досліджують самопроєктування як інструмент професійного саморозвитку майбутніх і чинних фахівців сфери «людина – людина» (А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, С.Д. Пожарський та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на появу достатньої кількості наукових розробок проблеми самопроєктування у структурі професійного саморозвитку та самореалізації сучасного фахівця, нині ще не досить уваги приділяється технологічним аспектам формування здатності до самопроєктування у майбутніх фахівців (особливо у майбутніх менеджерів освіти). Акмеологічна технологія фор-

мування такої здатності має спиратися на відповідну модель управління цим процесом.

Мета статті – розробити та обґрунтувати модель управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу. Для того щоб зрозуміти сутність самопроєктування, необхідно розробити модель управління цим процесом, що являє собою гіпотезу про його розгортання та можливий результати такого процесу.

Метод моделювання широко використовується багатьма сучасними науками, зокрема, акмеологією, тому що сама модель задає перспективи, цілі, засоби для будь-якої особистості (в нашому дослідженні майбутнього менеджера освіти) для її прогресивного розвитку [1].

На підставі детального аналізу управлінської діяльності менеджера освіти, а також праць сучасних учених-акмеологів [2; 4; 5; 6; 8] нами розроблена модель управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти.

Мета моделі управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти полягає у забезпеченні успішності управління цим процесом.

Досягнення мети передбачає вирішення низки завдань:

- 1) визначення сутності феномена «самопроєктування»;
- 2) аналіз методологічних підходів і принципів;
- 3) виявлення акмеологічних шляхів та умов самопроєктування майбутніх менеджерів освіти;
- 4) розробка акмеологічної технології як засобу управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти;
- 5) забезпечення реалізації акмеологічної технології управління професійно-педагогічним самопроєктуванням майбутніх менеджерів освіти.

Вирішення першого і другого завдань забезпечує *теоретико-методологічний блок*, який включає *базисний компонент* (сутність професійно-педагогічного самопроєктування, модель майбутнього менеджера освіти як суб'єкта самопроєктування) та *компонент методологічного забезпечення* (загальнометодологічні підходи, конкретно-методологічні підходи, методологічні принципи).

Самопроєктування – процес виявлення можливих варіантів поєднання засобів, цілей, просторово-часових параметрів діяльності з метою пошуку найбільш прийняттого, оптимального

варіанту для розвитку і вдосконалення особистості. Результатом самопроекування є різні проекти (варіанти) майбутньої діяльності, різні моделі Я-ідеального.

Розглянемо зміст компонента методологічного забезпечення.

Акмеологічний підхід, на думку А.О. Деркача, визначається використанням загальних підходів (комплексного, системного, суб'єктного), загальних принципів (принципу детермінізму, принципу розвитку, принципу гуманізму), а також спеціальних, більш конкретних методологічних принципів (принципу суб'єкта діяльності, принципу життєдіяльності, принципу потенційного й актуального, принципу моделювання, принципу оптимальності, операційно-технологічного принципу, принципу зворотного зв'язку).

Комплексний підхід націлений на інтеграцію знання про різні аспекти, властивості і стани людини і різні системи, в яких вона здійснює свою життєдіяльність. Комплексний підхід в акмеології націлений на інтеграцію різнорівневого знання про закономірності і механізми прогресивного розвитку людини як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності. Специфіка комплексного підходу в акмеології полягає також у тому, що він задає орієнтацію на єдність вивчення і реального вдосконалення людини. Основна ідея *комплексного підходу* полягає у вивченні об'єкта як цілого, що складається з різних взаємопов'язаних елементів, упорядкованого і складно організованого. В акмеології системний підхід уможливує розкриття змісту прогресивного розвитку особистості та її особистісно професійного розвитку як акмеологічної системи. *Суб'єктний підхід* заснований на ідеї С.Л. Рубінштейна про суб'єкт як центр організації буття та суб'єктності, що виявляється через потребу і здатність вдосконалення людини.

Принцип детермінізму: 1) акмеологія розглядає внутрішні умови особистості як спонукальні причини і детермінанти розвитку; 2) системоутворюючим фактором або рушійною силою розвитку є сама особистість, а механізмом розвитку – саморегуляція, самоорганізація (на відміну від суто зовнішньої регуляції процесу розвитку); 3) процес вдосконалення особистості має подієву детермінацію: внутрішню (розкриття потенціалу) і зовнішню (усвідомлюваних і прийняття зовнішніх впливів). *Принцип розвитку* розуміється як орієнтація на прогресивний розвиток і самовдосконалення особистості і суспільства. Принцип розвитку передбачає: 1) розуміння розвитку як вдосконалення, руху до зрілості, до оптимального вищого рівня; «руху за висхідною»; 2) визнання суб'єктивного характеру розвитку; 3) здійснення розвитку, через що суб'єктом вирішуються протиріччя; 4) урахування індивідуального характеру розвитку; 5) розгляд розвитку в контексті життєвого шляху і діяльності

особистості; 6) зв'язок розвитку особистості як у життєвому плані, так і в професійному; 7) урахування співвідношення потенційного й актуального в розвитку особистості; 8) акмеологія не зіставляє послідовні стадії розвитку, а вивчає наявну стадію порівняно з ідеалом, з перспективою. *Принцип гуманізму* полягає в пріоритеті не абстрактних для людини цінностей, а цінностей її власної особистості – здоров'я, оптимізму, працездатності. *Принцип суб'єкта діяльності* – особливість цього принципу полягає в тому, що, функціонуючи, особистість вписується в інші системи життєдіяльності, зокрема професійну діяльність, спілкування, пізнання. Сутність *принципу життєдіяльності* дає можливість зрозуміти місце, роль, зміст і значення діяльності в життєвому шляху особистості, зрозуміти життя не тільки як вільний від роботи час, але і як завдання самореалізації особистості. *Принцип потенційного й актуального* виконує дві функції: 1) методологічного орієнтира на резерви, можливості особистості, які можуть реалізуватися в майбутньому самою особистістю або за акмеологічної підтримки; 2) практико-діагностичного орієнтира. *Принцип моделювання* був розроблений у середині ХХІ століття у сфері управління соціальними та виробничими системами. Ідеальна модель включає інтеграл вихідного стану особистості, способу його зміни і розвитку і його фінішний, кінцевий стан. *Операційно-технологічний принцип* характеризує сутність акмеології як прикладної, практичної дисципліни. Технології, що застосовуються в акмеології, мають відповідати принципу оптимізації особистісних і професійних ресурсів.

Технологічний блок (технологічно-методичний компонент) являє підставу для вирішення третього та четвертого завдань. У межах цього компонента виявляються шляхи, умови і методи забезпечення професійно-педагогічного самопроекування, а також етапи такого процесу, розробляється акмеологічна технологія як засіб управління професійно-педагогічним самопроекуванням майбутніх менеджерів освіти, а також система акмеологічної підтримки такого самопроекування.

Усвідомлене використання проєктувального підходу в особистості людини, досягнення нею вищого рівня реалізації свого потенціалу – акме – обмежене труднощами, пов'язаними зі створенням і впровадженням у практику спеціальних програм і форм навчання проєктування, необхідністю зміни шляхів і умов професійно-педагогічного самопроекування, що забезпечують їх реалізацію, а також з відсутністю проєктної компетенції менеджерів або низьким рівнем її розвитку.

Умовами успішного формування умінь і навичок самопроекування професійної діяльності під час професійної підготовки менеджерів освіти вважаємо: формування і розвиток у майбутніх фахівців умінь професійного Я, усвідомлення ними зна-

чуності умінь самопроекткування; підвищення ролі самостійної роботи з проектування; інтегроване застосування активних методів, підходів і принципів, що спеціально націлені на формування готовності до самопроекткування професійної діяльності.

Формування здатності до самопроекткування менеджера буде успішним, якщо буде розроблена та реалізована програма і технологія формування самопроекткування менеджера, показниками ефективності якої можуть бути: ціннісно-смилові орієнтації менеджера; акмеологічні компетентності; професійна готовність менеджера до реалізації акмеологічної технології управління як умови реалізації менеджером індивідуального освітнього маршруту (професійна готовність включає наявність розробленої авторської програми індивідуальної управлінської дії і підтримує реалізацію систематичного акмеологічного самопроекткування); організаційно-управлінські умови, що сприяють формуванню здатності до самопроекткування менеджера. Під час професійної підготовки необхідно розвивати у майбутніх менеджерів освіти культуру самопроекткування.

Успішне освоєння програми «Акмеологічна технологія як засіб управління професійно-педагогічним самопроекткуванням майбутніх менеджерів освіти» дасть менеджерам змогу ефективніше здійснювати консультаційну, організаційну та іншу допомогу під час розробки та реалізації індивідуальних освітніх програм, а також забезпечити умови для успішного просування менеджерів за їхніми індивідуальними акмеологічними траєкторіями.

Мета програми – формування системи акмеологічних компетенцій, наявність яких забезпечить готовність менеджера до застосування акмеологічної технології в професійній діяльності, в управлінській практиці.

Очікуваними результатами роботи менеджера освіти в управлінському процесі є: 1) компетентність, комплекс компетенцій, які забезпечують готовність і здатність здійснювати самопроекткування, самоосвіту і саморозвиток, включаючи професійне самопроекткування і саморозвиток; 2) акмеологічна компетентність, комплекс професійних акмеологічних компетенцій, які забезпечують застосування акмеологічної технології в професійній діяльності, в управлінській практиці; 3) готовність і здатність слухати і чути, розуміти і приймати іншу людину (толерантність); 4) самовизначення; 5) самореалізація; 6) самоосвіта (готовність до освіти протягом усього життя); 7) готовність до життєвого і професійного вдосконалення.

Реалізаційний блок (реалізаційний компонент) включає: авторську програму управління професійно-педагогічним самопроекткуванням майбут-

ніх менеджерів освіти; форми і методи реалізації авторської програми; акмеологічну траєкторію управління професійно-педагогічним самопроекткуванням майбутніх менеджерів освіти; апробацію та подальшу реалізацію авторської програми.

Результат розробленої моделі управління професійно-педагогічним самопроекткуванням майбутніх менеджерів освіти – майбутній менеджер освіти як професіонал, який здатний здійснювати успішне управління власним професійним самопроекткуванням.

Висновки. Розроблена на акмеологічних засадах модель управління професійно-педагогічним самопроекткуванням майбутнього менеджера освіти являє підставу для створення акмеологічної технології формування здатності до самопроекткування та її реалізації в освітньому процесі (для майбутніх менеджерів освіти – студентів магістратури) та професійній діяльності (для чинних менеджерів освітніх закладів).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вартофський М. Модели. Репрезентация и научное понимание. / Пер. с англ. Общ. ред. и послесл. И.Б. Новика и В.Н. Садовского. Москва : Прогресс, 1988. 507 с.
2. Гладкова В.М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи : монографія. Київ : Освіта України, 2013. 350 с.
3. Гуцол К.В. Чинники розвитку здатності особистості до самопроекткування. URL: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Hutsol_Kyrylo_2018.pdf (дата звернення: 04.08.2019).
4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Методы акмеологических исследований : учебное пособие. Москва : Изд-во РАГС, 2010. 166 с.
5. Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н. Методы исследования образовательных систем : монография / Под ред. Н.М. Жаринова. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. 164 с.
6. Новська О.Р. Методика самопроекткування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах : дис. ... канд. пед. н. : спец. 13.00.02. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2015. 247 с.
7. Остапчук О.Є. Самопроекткування як засіб професійної самореалізації майбутнього вчителя. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/16584/4/ostapchuk.pdf> (дата звернення: 04.08.2019).
8. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття : монографія / заг. ред. В.М. Гладкової, С.Д. Пожарського. Київ : Інтерсервіс, 2019. 206 с.
9. Чепелева Н.В. Самопроекткування особистості у контексті постнекласичної психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2012. Том 20. С. 17–25.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇTECHNOLOGY OF PREPARING FUTURE NAVIGATORS
FOR PROFESSIONAL COMMUNICATIVE INTERACTION

У статті подано теоретичне обґрунтування технології підготовки майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії. З'ясовано, що на сучасному етапі підготовки морських фахівців однією з найактуальніших проблем є професійна взаємодія у процесі виконання фахової діяльності. Від того, наскільки ефективно вміє спілкуватися судноводій із членами екіпажу, наскільки він володіє технікою професійної взаємодії, певною мірою залежить безпека судноплавства, а також життя пасажирів. З огляду на це виникає необхідність розроблення та поетапного впровадження технології підготовки майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії у вищих морських навчальних закладах України. Аналіз стану підготовки майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії у ВМНЗ засвідчив відсутність цілісної системи, стратегії або чіткого плану. Розробці технології підготовки майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії передувало: вивчення структури її особливостей підготовки майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії; визначення основних підходів до її формування; визначення педагогічних умов підготовки майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії; виокремлення критеріїв, їх показників і рівнів готовності майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії, а саме: концептуальна основа; змістова частина; процесуальна частина, що стосується питань організації навчального процесу відповідно до цілей, методів і форм навчальної діяльності студентів та викладачів. Запропоновано реалізацію технології через авторський спецкурс «Основи професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводів», подано навчальний план спецкурсу.

Ключові слова: технологія, підготовка, майбутні судноводії, професійна комунікативна взаємодія, комунікація.

The article presents the theoretical and methodological basis of the technology of training future navigators for professional communicative interaction. It was found out that at the present stage of training of navigators one of the most important problems is professional interaction. The safety of navigation, as well as the lives of passengers, depends on how effectively a navigator can communicate with crew members, his technique of professional interaction. In this respect, there is a need to develop and carry out the technology of training future navigators for professional communicative interaction in higher marine educational institutions of Ukraine. The analysis of the state of future navigators' training for professional communicative interaction in higher marine educational institutions showed a lack of a system, strategy or plan. The development of technology for the training of future navigators for professional communicative interaction was predetermined by the following: study of the structure and features of the training of future navigators for professional communicative interaction; defining of the basic approaches to its formation; definition of pedagogical conditions for the training of future navigators of professional communicative interaction; the selection of criteria, their indicators and levels of readiness of future navigators for professional communicative interaction. The components of the technology of training future navigators for professional communicative interaction, in particular: conceptual basis; content part; the procedural part concerning the issues of the organization of the educational process in accordance with the aims, methods and forms of educational activity of students and teachers. The implementation of the technology through the author's specialized course "Communication of the professional communicative interaction of future ship drivers" is proposed, the curriculum of the specialized course is given.

Key words: technology, preparation, future ship navigation, professional communicative interaction, communication.

УДК 378.6:355
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-12>

Желясков В.Я.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри гуманітарних
дисциплін
Дунайського інституту
Національного університету
«Одеська морська академія»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема впливу інформаційного середовища на професійну діяльність судноводів є надзвичайно актуальною у системі вищої морської освіти. На сучасному етапі підготовки морських фахівців однією з найактуальніших проблем є професійна взаємодія у процесі виконання фахової діяльності. Від того, наскільки ефективно вміє спілкуватися судноводій із членами екіпажу, наскільки він володіє технікою професійної взаємодії, певною мірою залежить безпека судноплавства, а також життя пасажирів. Більшість морських суден мають багатомовні інтернаціональні екіпажі, які часто з різних причин не здатні продемонструвати необхідні професійні навички, в тому числі з англійської мови, таким чином ризикуючи заподіяти шкоду пасажирів,

компанії, майну та навколишньому середовищу. Важливу роль у цьому відіграє професійна комунікативна взаємодія, яка є надзвичайно важливою для безпеки морського транспорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Термін «технологія» прийшов у педагогіку з виробничої сфери і стає все більш правомірним способом методів та методики навчання. Тлумачення цього поняття залежить від розуміння авторами структури освітнього процесу та його складників. Різноманітність підходів у класифікації технологій навчання зумовлена їх складністю і багатоаспектністю, оскільки технологія – це і логіка виховного процесу, що здійснюється в різних видах педагогічної діяльності, і майстерність, і сукупність прийомів і методів навчання, що забезпечують

високу ефективність навчально-виховного процесу. Загальна установка педагогічної технології – вирішувати дидактичні проблеми управління навчальним процесом з точно заданими цілями, досягнення яких має бути чітко визначене.

Починаючи з 60-х років поняття «педагогічна технологія» поступово посіло своє місце в педагогічній науці. Певний внесок у дослідження цього поняття зробили П. Автомонов, В. Беспалько, Л. Герганов, І. Дичківська, М. Махмутов, Е. Бурцева, Л. Загрекова, М. Мусоріна, Н. Таліпова, М. Кларін, Т. Мошарова, Л. Нікогорова, В. Паламарчук, О. Барановська, О. Пометун та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії у ВМНЗ засвідчив відсутність цілісної системи, стратегії або чіткого плану. Результати наукового пошуку та власний педагогічний досвід підтвердили необхідність розроблення та поетапного впровадження технології підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії у ВМНЗ України. Розробці технології підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії передувало:

1) вивчення структури й особливостей підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії;

2) визначення основних підходів до її формування;

3) визначення педагогічних умов підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії;

4) виокремлення критеріїв, їх показників і рівнів готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії.

Мета статті – теоретично обґрунтувати технологію підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній літературі зустрічаються поняття «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «педагогічні технології навчання». Вони співвідносяться так само, як і категорії: педагогіка, освіта та навчання. Найширшим є поняття «педагогічна технологія», оскільки воно охоплює процеси навчання і виховання. Освітня технологія пов'язана з організацією освітніх систем. Технологія навчання описує діяльність учителя та учнів у навчальному та виховному процесі.

Поняття «педагогічні технології навчання» трактується по-різному, залежно від розуміння авторами мети, сутності, структури та результатів педагогічного процесу. Педагогічні технології покликані вирішувати певні дидактичні проблеми із заданими цілями, організацією навчання та чітко визначеною структурою реалізації. Педагогічна технологія означає не тільки сукупність

методів, прийомів та способів навчання, але й педагогічну майстерність, творчий підхід викладача до навчання, створення ситуацій для саморозвитку й успіху.

В. Якунін зазначає, що педагогічна технологія – це «єдність основних функцій, які послідовно й циклічно змінюються у процесі планування, організації і проведення процесу навчання. Педагогічна технологія включає такі функції: діагностики, визначення мети, інформації, прогнозування, проєктування (планування), прийняття рішення, організації виконання, комунікації, контролю і корекції за провідної ролі цілепокладання» [7, с. 15].

На думку Л. Нікогорова, педагогічні технології застосовують для «використання потенціалу різних дисциплін, які співпрацюють з педагогічною наукою, для підвищення ефективності навчання і підведення всіх учнів до єдиного, заздалегідь запланованого рівня володіння знаннями, вміннями, навичками» [4, с. 29].

В. Юдін надає таке визначення технології: це послідовність кроків рекомендованої навчальної діяльності, виділених на основі наукових уявлень [5].

Л. Герганов під інноваційною педагогічною технологією розуміє «набір навчальних процедур, які вдосконалюють навчальний процес, упроваджують нововведення й гарантують кінцевий запланований результат» [2, с. 301], що, на нашу думку, дуже важливо у професійному становленні фахівців морського профілю.

В. Смелікова під технологією розуміє структурно-системний, доцільно організований та діяльнісний процес із безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів і викладачів, який гарантує досягнення заздалегідь поставлених цілей [6, с. 68].

М. Мусоріна визначає педагогічну технологію як: «наукове вирішення проблем педагогіки, за яким може здійснюватися моделювання та автентичне відтворення педагогічних дій задля виконання класичних завдань педагогіки: опису, пояснення, прогнозування та проєктування педагогічних процесів» [3, с. 109].

Розробляючи технологію формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, ми виходили з визначення педагогічної технології, запропонованого В. Беспальком, який визначив її як: «систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу», тобто технологія є «проєктом певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [1, с. 10]. У нашому розумінні технологія має суто практичне підґрунтя і реалізується у певних методах навчання задля досягнення конкретної мети – формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії.

Технологія підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії складається з таких структурних компонентів:

- концептуальна основа;
- змістова частина;
- процесуальна частина, що стосується питань організації навчального процесу відповідно до цілей, методів і форм навчальної діяльності студентів та викладачів;
- діагностична частина (оцінювання поточних результатів навчання відповідно до поставлених цілей).

Концептуальна основа технології включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (що визначає мету, чітку процесуальність, взаємозв'язок); керованість (що об'єднує планування, етапність, зворотний зв'язок); цілісність (наявність усіх обов'язкових елементів); інноваційність (нові досягнення педагогічної науки і практики); відтворюваність (алгоритмічність, прозорість, доступність, структурованість); ефективність (результативність, оптимальність, гарантія досягнення певного стандарту навчання); конкурентоспроможність у сучасних умовах.

Змістова частина технології передбачає теоретичне наповнення модулів навчальних дисциплін підготовки до професійної комунікативної взаємодії, спрямоване на формування всіх компонентів підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного), визначає зміст навчально-методичних матеріалів.

Процесуальною частиною технології формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії є положення про можливість формування зазначеної якості через вплив на всі компоненти педагогічного процесу, які відображають специфіку діяльності майбутніх судноводіїв, – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, упродовж трьох послідовних етапів – організаційного, практико-діяльнісного, креативного.

Перший етап (1 курс) – організаційний – передбачав розвиток позитивного ставлення студентів до обраної професії, стимулювання їхнього інтересу до спілкування, прагнення до самовдосконалення. На цьому етапі студентам надавалися інструкції та роз'яснення щодо використання навчальних матеріалів, відбувалася координація подальшої навчальної діяльності з метою усвідомлення студентами необхідності формування готовності до професійної комунікативної взаємодії.

Другий етап (2–3 курс) – практико-діяльнісний – був спрямований на опанування студентами основних понять, термінів, правил і обмежень ведення професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв, засвоєння фахової лексики, процедур експлуатації приладів і обладнання, відпрацю-

вання навичок успішної взаємодії в групі та організації групової діяльності, оптимального розподілу ролей у групі, набуття студентами вміння налагоджувати комунікативну взаємодію та розв'язувати конфлікти, техніки посередництва в конфліктній взаємодії сторін.

Третій етап (4 курс) – креативний – був спрямований на закріплення знань, відпрацювання вміння і набуття стійких навичок професійної комунікативної взаємодії під час виконання професійних завдань у практиці судноводіння (навчально-плавальної та виробничо-плавальної), демонструючи при цьому особистісні якості, необхідні для ведення успішної комунікативної взаємодії.

На різних етапах реалізації технології формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії ми використовували такі методи навчання:

- в аудиторній роботі: навчальні бесіди та дискусії, мозковий штурм, ділові ігри, аналіз професійних ситуацій, «розбір польотів», моделювання ситуацій професійної комунікативної взаємодії, програвання інтерв'ю під час прийому на роботу, «брифінг», навчальні тренінги, «круглий стіл», інтерактивні лекції (лекція-«конференція», лекція-«диспут», лекція-«дискусія» тощо), навчально-рольові та ділові ігри, робота в групах, кейс-метод, «акваріум», метод веб-квестів, методи рефлексії та самоконтролю;

- у позааудиторній роботі: перегляд фільмів, відеороликів на професійну тему, прослуховування автентичних аудіозаписів, випуск студентської газети, підготовка матеріалів та випуск радіогазети, презентації за обраною темою, участь в інтернет-форумах, робота з професійними документами англійською мовою.

Висновки. Отже, розроблена авторська технологія підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії мала на меті удосконалення комунікативних умінь студентів і була спрямована головним чином на професійну комунікацію в процесі здійснення переговорів англійською мовою. На різних етапах реалізації технології були використані різні методи навчання, які сприяли розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: говорінню, читанню, аудіюванню й письму. Технологія підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії можлива за умови спільної роботи викладачів і студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1993. 213 с.
2. Герганов Л.Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві : дис. ... д-ра пед. н. Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти. Київ, 2016. 485 с.

3. Мусоріна М.О. Формування технічної компетентності майбутніх фахівців судноводіння у процесі навчання технічних дисциплін : дис. ... канд. пед. н. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 221 с.

4. Никонорова Л.М. Технология проблемно-модульного обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе : монография. М-во образования Рос. Федерации, Казан. гос. энергет. ун-т, Казань : КГЭУ, 2004. 95 с.

5. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы : монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 453 с.

6. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук (доктор філософії). Херсонський державний університет, Херсон, 2017. 305 с.

7. Якунин В.А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1998. 231 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

CONCEPTUAL APPROACHES TO PREPARE PRE-SERVICE TEACHER OF NATURALLY-MATHEMATICAL DISCIPLINES TO USE TECHNOLOGIES OF VISUALIZATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Стаття присвячена одній з найактуальніших проблем сучасної освіти – підготовці майбутнього педагога до професійної діяльності. Автором представлено аналіз концептуальних підходів до підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі. Розглянуті ключові моменти таких підходів: системний, синергетичний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, контекстний та технологічний з позиції підготовки педагогів зазначеного вище напрямку. Показано важливість кожного з підходів у загальній системі підготовки майбутнього фахівця. Системний підхід дозволяє розробити цілісну модель такої підготовки, виявити відповідні її елементи, компоненти, встановити зв'язки і відношення між ними, визначити системоутворювальні фактори та умови функціонування. Синергетичний підхід дозволяє створити умови для підготовки майбутніх учителів, здатних до повноцінної і продуктивної діяльності в постійно змінюваному світі з урахуванням його сучасних потреб та інтересів. Діяльнісний підхід спрямований на формування професійних умінь та навичок педагогічної діяльності, які забезпечують успішне становлення майбутнього професіонала. Акмеологічний підхід передбачає сприяння постійному пошуку майбутнім педагогом новітньої інструментарію та методик його застосування у майбутній діяльності упродовж усього професійного життя. Аксіологічний підхід відповідає за формування системи ціннісних орієнтацій і спрямовує майбутнього педагога до пізнавальної активності, визначення траєкторії власного розвитку, постановки самоосвітніх цілей. Контекстний підхід відбивається у створенні системи навчальних проблемних ситуацій, проблем і завдань, які поступово наближаються до проблем і завдань, що постають у професійній діяльності. Технологічний підхід передбачає навчання студентів технології проектування цифрових дидактичних візуальних ресурсів та технологію їх застосування в освітньому процесі.

Ключові слова: концептуальні підходи, підготовка вчителя, технології візуаліза-

ції, цифрові дидактичні візуальні засоби, освітній процес.

The article is devoted to one of the most urgent problems of the modern education of preparation of the pre-service teachers for professional activity. The author presents the analysis of conceptual approaches on preparation of pre-service teachers of naturally-mathematical disciplines for the use of visualization technologies in the educational process. The key points of such approaches as systemic, synergetic, activity, acmeological, axiological, contextual and technological from the point of view of teacher training of the above-mentioned direction are considered. The importance of each of the listed approaches in the general system of training of the future specialist is shown: the system approach allows to develop a holistic model of such training, to identify the corresponding elements, components, to establish relationships and relations between them, to determine the system-forming factors and conditions of functioning. A synergetic approach allows the creation of conditions for the training of future teachers, capable of full and productive activities in a constantly changing world, taking into account his current needs and interests. A business approach aimed at developing professional skills and pedagogical activities that ensure the successful development of a future professional. Acmeological approach involves promoting the constant search for the future teacher of the latest tools and techniques for their use in future activities throughout their professional life. Axiological approach is responsible for the formation of a system of value orientations and directs the future teacher to cognitive activity, determining the trajectory of their own development, setting self-educational goals. Contextual approach is reflected in the creation of a system of educational problem situations, problems and tasks that gradually approach the problems and tasks that arise in professional activity. Technological approach involves teaching students the technology of designing digital didactic visual resources and the technology of their use in the educational process.

Key words: conceptual approaches, teacher training, imaging technologies, digital didactic visual aids, educational process.

УДК 378.4:004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-13>

Житеньова Н.В.,

канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри інформатики
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна підготовка майбутнього вчителя є сьогодні предметом багатьох досліджень, що зумовлено підвищенням вимог до педагога як фахівця в умовах кардинальних змін у суспільстві і, відповідно, до якості його підготовки до самостійної педагогічної діяльності. Такі обставини вимагають оновлення методологічних засад здійснення підготовки майбутніх учителів, а особливо основ підготовки майбутніх учителів природничо-матема-

тичних дисциплін, оскільки саме цим предметам належить «виняткова роль у формуванні наукової картини дійсності та світоглядних орієнтацій школяра, у його ознайомленні з методологією сучасної науки, технологією та інструментами проведення досліджень» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі готовності студентів до педагогічної праці присвячено широке коло педагогічних розвідок психологів та педагогів, серед яких праці

А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, Г. Балла, І. Бега, О. Бодальова, Є. Бондаревської, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кічука, Б. Красовського, А. Маркової, Л. Мітіної, І. Підласого, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та інших. Безпосередньо до висвітлення сутнісних характеристик професійної підготовки вчителя звертались І. Зязюн, О. Вітковська, І. Колеснікова, Л. Коростильова, І. Кльоцина, Н. Реброва, С. Сапронова, К. Созонов, Н. Осухова, О. Пехота та інші. Вивченню проблем, пов'язаних з підготовкою педагогічних кадрів до застосування технологій візуалізації у професійній діяльності, присвячені дослідження багатьох авторів. Психолого-педагогічним питанням підготовки вчителів до впровадження нових інформаційних технологій навчання присвячені дослідження В.Ю. Бикова, Л.І. Білоусової, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, Ю.В. Триуса та інших. У роботах В.А. Касторнової, І.І. Косенко, С.В. Лозовенко, Є.В. Малкіної, Г.М. Некрасової, Л.В. Сидорової, А.В. Тумалева розглянуті питання навчання майбутніх педагогів розробці мультимедійних навчальних матеріалів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних умовах інформатизації освіти основною ідеєю стала орієнтація вузів на підготовку вчителя-професіонала, фахівця, який не тільки знає свій предмет, володіє різноманітними методами та прийомами роботи з учнями з урахуванням специфіки предмета й індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей, але й уміє використовувати власні оригінальні методики [11], перетворювати інформацію в електронний формат, створювати авторські візуальні дидактичні засоби. Візуалізація навчального матеріалу відіграє особливу роль в умовах сьогодення, оскільки у школу приходять діти, чиї психологічні особливості сформувалися в умовах нового інформаційного середовища і зорієнтовані на сприйняття візуальної інформації. С.Д. Каракозов, О.В. Дріжанова відзначають, що психологи говорять про кліпове мислення сучасної дитини. Ментальні відмінності одного покоління дітей від іншого проявляються кілька разів за період життя одного покоління педагогів [9] і без врахування таких особливостей сучасних школярів не можна говорити про ефективність освітнього процесу. Отже, актуальним є розгляд вихідних підходів підготовки майбутніх учителів до застосування технологій візуалізації у майбутній професійній діяльності.

Мета статті полягає в аналізі та висвітленні концептуальних підходів підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогіці до *переліку підходів*, які, на думку вчених, можуть бути основою підготовки

майбутніх учителів, можна віднести аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, гносеологічний, діалогічний, діяльнісний, етнопедагогічний, інтегративний, інформаційний, компетентнісний, культурологічний, особистісноорієнтований, праксеологічний, професійноорієнтований, синергетичний, системний, соціетарний та інші.

Основними підходами формування готовності майбутнього вчителя ми визначаємо системний, синергетичний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, контекстний та технологічний. Одним із основоположних підходів у підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації у професійній діяльності є системний підхід.

У сучасній педагогічній науці *системний підхід* є методологічним засобом, за допомогою якого досліджуються або створюються цілісні педагогічні об'єкти, розкривається їх структура, взаємозв'язки частин, інтегральні якості, закономірності функціонування. Основою системного підходу як засобу теоретичного синтезу є систематизація, яка має на меті об'єднання знань про об'єкти професійної діяльності в органічне ціле. Цей складний процес дозволяє не тільки визначити системоутворюючі елементи, сформувані їх ієрархічну структуру, але і спрогнозувати послідовність і рівні пізнавальних і практичних дій для дослідження і перетворення педагогічних об'єктів з метою виховання і навчання [1]. Системний підхід дозволяє бачити процес навчання як єдине ціле щодо до всієї системи освіти. Він також дозволяє вивчати об'єкт з різних боків, аспектів, за допомогою різних галузей науки. Дослідження системного підходу відображені у працях Б. Ананьєва, П. Анохіна, Л. Берталанфі, Т. Ільїної, М. Очілова, Н. Муслімова, В. Безрукова, Г. Серікова, В. Сластьоніна, Т. Парсонса, Ж. Хамідова та інших.

Системний підхід заснований на об'єднанні досліджуваних об'єктів у сукупність, встановленні властивостей і зв'язків всередині її, а також на виділенні факторів, важливих для досягнення поставленої мети. Тому саме системний підхід до підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації у професійній діяльності дозволяє розробити цілісну модель такої підготовки, виявити відповідні її елементи, компоненти, встановити зв'язки і відношення між ними, визначити системоутворюючі фактори та умови функціонування.

Серед важливих сучасних підходів дослідники виокремлюють *синергетичний підхід*, який є одним з основних у нашому дослідженні. Підставами синергетичного підходу в науці визнаються системний підхід, теорія управління, теорія прогнозування багатовимірних, нелінійних, відкритих процесів і явищ. Підставою синергетичного підходу також називають багатовимірний

складний характер досліджуваних наукою явищ, об'єктів, процесів, що постійно розвиваються. Спостерігається перехід науки до вивчення систем, що самоорганізуються і саморозвиваються, як до об'єктів нового типу. Ще одним компонентом підстави цього підходу є відкритий характер освітніх систем [2].

Практика використання принципів синергетики в освіті найефективніше відповідає потребам всебічного розкриття здібностей особистості і способам безперервної самоорганізації, яка в аспекті освіти означає самоосвіту. Важлива роль синергетики в освіті підтверджується її взаємодоповнюючим характером і міждисциплінарністю [20].

Синергетичний підхід до підготовки майбутнього фахівця базується на використанні властивостей нелінійності, відкритості педагогічних систем, їх здатності адаптуватися до умов навколишнього середовища на основі самоорганізації, системності та прогнозуванні результатів.

Синергетичний підхід – це не разовий педагогічний метод, він виходить за рамки одного уроку і охоплює весь навчальний процес і освітню систему. Виділяють такі три найважливіші аспекти впровадження методів синергетики в освіті:

- дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти;
- використання їх в моделюванні і прогнозуванні розвитку освітніх систем;
- застосування в управлінні навчально-виховним процесом [5].

Використання синергетичного підходу передбачає, що навчання студентів повинно виходити за рамки традиційної моделі, де, зазвичай, студент є лише пасивним одержувачем знань, а викладач повинен бути не тільки постачальником знань, але й суб'єктом, який визначає освітній напрямок кожного студента [20]. Синергетичне навчання відбувається, коли студенти зосереджені на двох основних речах – на змісті і навичках курсу та на тому, як вони навчаються, тобто студенти повинні розвивати розуміння себе як учнів і вміти оцінювати себе як викладачі. Синергетичний підхід полягає в тому, що студенти навчаються у викладача його відповідному досвіду і знанням, а також вони навчаються у інших студентів, які розкривають та обґрунтовують власні погляди та наводять пояснення. Коли студенти позиціонуються як вчителі, їх впевненість зростає, так само як і впевненість тих, хто вчиться у них. Завдяки цій синергії студенти усвідомлюють, що вони можуть дуже легко зрозуміти і навіть осмислити важкі теми [15].

У освітньому процесі застосування синергетичного підходу є гарантом забезпечення багатоваріантності навчання, що надає кожному студенту можливість самостійного і неординарного руху до успіху шляхом створення умов для вибору і альтернативи.

Доцільність упровадження синергетичного підходу в підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації зумовлюється необхідністю активізації формування відповідних особистісних якостей студентів, актуалізації їх професійного розвитку, розкриття їх творчого потенціалу в зазначеному напрямі професійної педагогічної діяльності. Такий підхід дозволить нам створити умови для підготовки майбутніх учителів, здатних до повноцінної і продуктивної діяльності в постійно змінюваному світі з урахуванням його потреб та інтересів.

Одним з основних у підготовці майбутніх фахівців природничо-математичних дисциплін є *діяльнісний підхід*, що корелюється з ключовою метою будь-якої освітньої системи. Діяльнісний підхід заснований на положенні про те, що психіка особистості нерозривно пов'язана з її діяльністю і зумовлена нею. З огляду на це діяльність розуміється як навмисна активність людини, що проявляється у процесі її взаємодії зі світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні важливих завдань, що визначають існування і розвиток людини.

Основні положення цього підходу розглядаються в роботах П. Гальперіна, В. Давидова, О. Запорожця, С. Котельнікова М. Левиної, В. Лекторського, О. Леонтєєва, С.Л. Рубінштейна, В. Слободчикова, Н. Тализіної, Г. Щедровицького, Д. Ельконіна. Провідною ідеєю діяльнісного підходу є положення про те, що будь-який розвиток (наприклад, особистісний або професійний) відбувається тільки в діяльності. Актуальність цього підходу для досліджень педагогічної спрямованості визначається такими підставами:

- ефективний розвиток особистості можливий тільки у процесі оволодіння знаннями про навколишнє середовище, досвідом попередніх поколінь, культурою, власним позитивним досвідом суспільних відносин. Це можливо тільки через активну діяльність (С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та інші);
- діяльність відображає рівень активності особистості, визначає здатність реалізувати відносини зі світом;
- актуальність діяльнісного підходу визначається також з огляду на закон психології про єдність діяльності і розвитку особистості (С.Л. Рубінштейн), який має загальний характер [2].

Д.Б. Ельконін [22] і В.В. Давидов [7] вбачали реалізацію діяльнісного підходу в комунікації й у формуванні особистісного сенсу. На їхню думку, саме завдяки діяльності відбувається особистісне самовдосконалення і реалізується розвиток особистісного потенціалу студента. Саме діяльність є проявом форми активності. С.Л. Рубінштейн, аналізуючи основні психічні процеси людської активності, уточнює, що діяльність – це відношення

людини до світу, якщо вона цілеспрямована і свідома [18].

Поза діяльнісною концепцією неможливо досягти справжньої фундаменталізації природничо-математичної освіти. З погляду діяльнісного підходу два послідовних завдання педагогіки (передавання знань і формування вмій їх застосовувати) замінюються одним – набути знань одночасно із засвоєнням способів дій з ними. Діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості та дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожного студента через включення їх у діяльність, яка сприяє самореалізації й особистісному зростанню [19].

У нашому дослідженні в межах діяльнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін мають бути засвоєні та практично апробовані система способів і прийомів здійснення професійної діяльності, професійні уміння та навички педагогічної діяльності, педагогічно-професійні методи роботи, які забезпечують успішне становлення майбутнього професіонала.

Акмеологічний підхід є інтегративним у дослідженні педагогічних процесів, оскільки його реалізація забезпечує спрямованість на високий результат професійної підготовки фахівця, що є співзвучним з компетентнісним підходом та передбачає досягнення вершин професійної зрілості акме, що не є можливим без саморозвитку та самовдосконалення [21].

Теоретико-методологічні основи дослідження теорії акмеологічного підходу були закладені в роботах А. Бодальова, А.А. Деркача, Н. Кузьминої, В. Максимової, В. Зазикіна та інших учених. Проблеми професійної підготовки вчителів в акмеологічному аспекті досліджують такі українські і російські вчені: І. Зязюн, А. Реан, Н. Нічкало, Н. Мачинська, Н. Кошарна, Д. Мотигуллін, О. Леонтєва та інші. Основні аспекти педагогічної акмеології розглянуті в дослідженнях В. Максимової. На її думку, акмеологія – це наука про якість людини та якість життя. Акмеологія освіти досліджує умови досягнення високої якості освітніх систем і розвитку суб'єктів освітнього процесу. Акмеологічний підхід до освіти стає особливо актуальним у зв'язку із загостренням проблеми якості сучасної вищої школи [8].

Сутність педагогічної акмеології полягає у такому:

- у визначенні шляхів досягнення педагогом професіоналізму;
- у гуманістичній орієнтації на розвиток особистості учня засобами окремих навчальних предметів;
- у виборі педагогом способів своєї діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, мети;

– у підготовці учнів до наступних педагогічних впливів [17].

Акмеологічний підхід є системою принципів, прийомів і методів, що дають змогу вирішувати акмеологічні проблеми та завдання. Його реалізація в професійній освіті зумовлює прогресивні зміни у змісті й рівні спрямованості особистості майбутніх фахівців, у рівні їхньої теоретико-методологічної та практичної професійної підготовленості.

Суть упровадження акмеологічного підходу в професійну освіту полягає у спрямованості дослідницьких і формувальних дій на актуалізацію творчого потенціалу студентів, на підвищення у них професійної мотивації і мотивації досягнення успіху в діяльності, що передбачає створення умов для освоєння ними прогресивних і сучасних методик та технологій навчання й виховання, самовиховання та саморозвитку. Метою реалізації акмеологічного підходу в системі підготовки педагогів є здійснення акмеолого-педагогічної дії на студентів, щоб сформувати в них акмеологічну спрямованість особистості як основну властивість і найважливіший показник професіоналізму. Акмеологічна спрямованість – це якісна характеристика загальної спрямованості особистості, яка орієнтує людину на прогресивний розвиток, на максимальну творчу самореалізацію як у професійній діяльності, так і в життєдіяльності загалом [15].

За умов застосування акмеологічного підходу основною є проблематика розвитку компонентів готовості майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації, особливо до постійного пошуку новітнього інструментарію та методик його застосування, що здійснюється впродовж усього професійного життя.

Нині *аксіологічний підхід* (ціннісний підхід) є одним з основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх педагогів. Аксіологічний підхід у системі сучасної освіти є актуальним і належить до проблем світоглядного характеру. З огляду на це проблема аксіологічного підходу в педагогіці стала актуальним предметом дослідження низки науковців. Цій проблемі присвячені праці Н. Асташової, І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, П. Ігнатенка, В. Кузнецової, В. Лутая, В. Сластьоніна, В. Струмаського.

Сутність аксіологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як особистості та професіонала. Також аксіологічний підхід забезпечує вивчення явищ для виявлення потенціальних можливостей людини задовольнити свої потреби у розв'язанні завдання гуманізації суспільства, у якому людина є найвищою цінністю.

Аксіологізація підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації забезпечує перенесення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом формування знань, умінь і навичок студентів на внутрішні фактори активізації їх ціннісно-сислової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності тощо [4].

Спеціаліст з повністю сформованою системою ціннісних орієнтацій усвідомлює, яке важливе значення для вирішення професійних завдань у педагогічній сфері має якість придбаних ним знань, навичок і умінь. Такий фахівець постійно приділяє увагу своїй пізнавальній активності, визначає траєкторію власного розвитку, ставить самоосвітню мету, що цілком забезпечує актуальність його знань і ефективність та якість професійно-педагогічної діяльності.

В основі системи професійної підготовки компетентного фахівця природничо-математичних наук до використання технологій візуалізації у майбутній діяльності є також *контекстний підхід*, розроблений А. Вербицьким. Зміст контекстного підходу розглядається як в роботах самого А. Вербицького, так і його послідовників О. Агапова, Є. Андрєєвої, Н. Борисової, Т. Дубовицької, О. Ларіонової, В. Швець. Контекстний підхід до професійної підготовки фахівця передбачає зміну орієнтації із засвоєння продуктів минулого досвіду на установку майбутньої професійної діяльності. Згідно з контекстним підходом метою професійної підготовки компетентного фахівця є не оволодіння системою інформації, а формування знань, умінь, навичок і здібностей до виконання майбутньої професійної діяльності.

Контекстним є таке навчання, в якому науковою мовою за допомогою всієї системи традиційних та нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, які наближаються до форм професійної діяльності, динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці. У такий спосіб забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця [6].

Інформація займає структурне місце в навчальній діяльності студента лише певний час, а потім ця інформація повинна отримати практику свого застосування як засіб регуляції діяльності, яка стає професійною. Згідно з контекстним підходом зміст навчальних матеріалів та контрольних робіт має відповідати змісту майбутньої професійної діяльності, що надає цілісність, системну організованість і особистісний сенс засвоєваним компетенціям [13].

Реалізація контекстного підходу у підготовці майбутніх фахівців природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації відображається у тому, що зміст наук утворює

предметний зміст діяльності студента і вибудовується як система навчальних проблемних ситуацій, проблем і завдань, які поступово наближаються до проблем і завдань, що постають у професійній діяльності.

Технологічний підхід є перспективним напрямком у професійній підготовці студентів дисциплін природничо-математичного циклу і дозволяє викладачеві організувати педагогічну взаємодію зі студентами в контексті їх майбутньої професійної педагогічної діяльності для досягнення дидактичної мети.

Технологічний підхід визначає можливість формування професійної компетентності майбутніх вчителів і передбачає наукове обґрунтування організаційних підходів до змісту навчання в педагогічному коледжі, його структури, вибору форм і методів навчання студентів, управління пізнавальною діяльністю учнів, а також спосіб контролю та оцінки результатів професійної підготовки [12].

Технологічний підхід є методом пізнавальної та управлінської діяльності, що дозволяє за допомогою об'єкта-замінника системи адекватно й цілісно відобразити її сутність, найважливіші якості та засоби [10].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питанням технологічного підходу присвячено праці Л. Андерсона, Ю.К. Бабанського, С. Батишева, Дж. Блока, В. Боголюбова, Т. Гілберта, В. Євдокимова, М. Кларіна, Н. Кузьміної, С. Максименка, Р. Мейджера, І. Прокопенка, С. Смірнова, М. Чошанова й інших науковців.

Сутність технологічного підходу виявляється в тому, що педагогічний процес розглядається як чітко визначена послідовність кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, що дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками та відповідає критеріям технологічності.

Термін «технологія» у педагогіку ввів А.С. Макаренко, який був одним із перших, хто у педагогічній історії послідовно втілював ідею виховання як технологічного процесу. Найґрунтовніше поняття «технологія», на нашу думку, розглядає Н.П. Краснова, яка виділяє такі три основні аспекти: науковий, де технологія є науково розробленим (розроблюваним) розв'язанням певної проблеми, яке базується на досягненнях психолого-педагогічної теорії та передової практики; формально-описовий, де технологія – це модель, опис цілей, змісту, методів та засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів; процесуально-дієвий, де технологія є процесом здійснення діяльності, послідовністю та порядком функціонування та зміни всіх його компонентів, об'єктів і суб'єктів діяльності [10].

Реалізація технологічного підходу у підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних

дисциплін до використання технологій візуалізації передбачає навчання студентів технології проектування цифрових дидактичних візуальних ресурсів та технологію їх застосування в освітньому процесі.

Висновки. Проведений аналіз основних підходів до підготовки майбутнього вчителя показав, що професійна освіта є багатоплановим явищем. Розгляд концептуальних підходів до оновлення змісту підготовки студентів вищих навчальних педагогічних закладів показує, що вони пов'язані зі змінами, які відбуваються в освітній галузі завдяки осмисленню нових парадигм освіти. Наголошуємо, що кожен із підходів підтверджує свою важливість, проте зазначені підходи є ефективними сукупно, тоді вони забезпечують ґрунтовну методологічну основу побудови процесу підготовки майбутніх вчителів. *Перспективним напрямком подальших досліджень є виокремлення певних принципів організації навчального процесу у системі вищої освіти, яких необхідно дотримуватися, щоб забезпечити високий рівень підготовки майбутніх педагогів.*

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асадуллин Р.М. Системный подход в профессиональной подготовке студентов. *Среднее профессиональное образование*. 2004. № 4. С. 40–42.
2. Безукладников К.Э., Сыпачева Г.Ш. Подходы к формированию правовых компетенций будущего учителя на интерактивной основе. *Фундаментальные исследования*. № 5. 2014. С. 577–583 URL: <https://www.fundamental-research.ru/pdf/2014/5-3/33921.pdf>.
3. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В., Криштоф С.Д., Яциніна Н.О. Сучасні тенденції у навчанні природничо-математичних дисциплін. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*: зб. наук. пр. / редкол. : Л.І.Білоусова та ін. Х. : Віровець А.П. «Апостроф», 2013. Вип.9. 168 с. : іл., С. 30.
4. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 32–37, С. 35.
5. Ворожбитова А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода. *Вестник высшей школы*. 1999. № 2. С. 22–26.
6. Галусян О.В. Деятельностный и контекстный подходы к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста. *Вестник ВГУ. II Теория и практика образовательного процесса*. 2016. С.31–35. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2016/02/2016-02-07.pdf>.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). Москва, 1972. 424 с.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
9. Каракозов С.Д., Дрижанова О.В. Содержательная и формальная составляющие профессиональной подготовки современного преподавателя. *Традиции и инновации в образовательном пространстве России* : ХМАО Югры, НВГУ : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, г. Нижневартовск, 24 марта 2015 г. / отв. ред. М.В. Худжина. Нижневартовск : Изд-во Нижневартовского университета. 2015. С. 3–4. С. 3.
10. Краснова Н.П. Некоторые аспекты социально-воспитательных технологий в контексте современных концепций воспитания. *Вісник Луганського держ. пед. університету ім. Т.Шевченка*. 2003. № 7. С. 122–128, С. 123.
11. Кропачева Т.Б. Методика преподавания естествознания в педагогическом вузе. *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 2. С. 37–43. С. 38.
12. Курило В.С., Щука Г.П. Возможности оптимизации научно-дослідної роботи студентів. *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 1 (164). С. 5–12.
13. Кутузова З.Ю. Информационный и технологический подходы к профессиональной подготовке студентов в педагогическом колледже при изучении гуманитарных дисциплин. URL: <http://www.tsutmb.ru/auka/internet-konferencii/2017/13-lprs/2/kutuzova.pdf>.
14. Мирончук Н.М. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 4 (76). С. 85–88. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13927/1/85-88.pdf>.
15. Носовець Н.М. Теоретичні основи педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2013. Вип. 108.1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_26.
16. Чайка В.М. Основы дидактики : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 238 с.
17. Прокоф'єва М.Ю. Реалізація акмеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 124–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_22.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. : Педагогика, 1989. 326 с.
19. Савченко Н. Методологічні підходи формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 70–83.
20. Тарасов Н.А. Использование синергетического подхода при подготовке специалистов в области информационных технологий в вузе. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2017/5/26835.pdf>.
21. Шамуратова Г.Ю. Синергетический подход как форма многовариантности в образовательном процессе. *Молодой ученый*. 2017. № 22. С. 203–205. URL: <https://moluch.ru/archive/156/44215>.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Москва, 1989. 554 с.

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

THE DIAGNOSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE ARTISTIC POTENTIAL OF PRESCHOOL TEACHERS

У статті розглянуто проблему діагностики художнього потенціалу майбутніх вихователів. Розглянуто зміст понять «художній потенціал», «художній потенціал майбутніх вихователів». Визначено поняття художнього потенціалу майбутніх вихователів як багатоаспектного явища, що виражається в особливому, художньому ставленні до світу, потребі у самовираженні, у професійно-творчій самореалізації, перетворенні особистісних вражень у художніх образах, що характеризується єдністю емоційної, когнітивної та креативної сфер особистості. Описано компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльно-творчий, оцінно-рефлексивний), критерії, показники, рівні розвитку досліджуваного явища. Обґрунтовано необхідність використання поряд з тестовими завданнями, творчих завдань: зображення з натури; по пам'яті, які дають змогу зробити висновок про розвиток художньо-творчих умінь і навичок (володіння графічними та живописними техніками, уміння спостерігати і передавати характерні пропорції, колір у малюнку); виявити наявність інтересу до художньої діяльності, визначити рівень творчої уяви; здатність до вираження свого емоційного стану. Запропоновано діагностичну методику, у складі якої: тестові завдання, бесіди, спостереження за художньо-творчою діяльністю студентів, творчі вправи, художньо-творчі проекти, аналіз продуктів творчої діяльності. Подано результати констатувального експерименту з визначення художнього потенціалу майбутніх вихователів, проведеного серед студентів бакалаврату факультету дошкільної педагогіки і психології. Зроблено висновок, що у майбутніх вихователів подальшого розвитку потребують: художнє сприйняття, художньо-творча уява, креативне й критичне мислення; потреба у самовираженні у власній творчій діяльності; самоактуалізація; самовдосконалення у художній діяльності.

Ключові слова: художність, художній потенціал, художній потенціал майбутніх вихователів, діагностувальна методика.

The article deals with the scientific problem of diagnosing the artistic potential of future educators. The contents of the concepts "artistic potential", "artistic potential of future educators" are considered. The author suggested the following definition of the concept of artistic potential of future educators: it is a complex phenomenon, which is expressed in the artistic attitude to the world, the need for self-expression, in the professional-creative self-realization, in the transformation of personal impressions into artistic images. Artistic potential is characterized by the unity of emotional, cognitive and creative spheres of personality. The article describes the components of artistic potential: motivational, cognitive, activity-creative, evaluative-reflexive; criteria, levels of development of the phenomenon under study. The article substantiates the need to use, along with test tasks, creative tasks, namely: images from nature; by memory, which allow to make a conclusion about the development of artistic and creative skills (possession of graphic and painting techniques, the ability to observe and transmit characteristic proportions, color in the drawing); identify the interest in artistic activity, determine the level of creative imagination; ability to express their emotional state. The author proposes a diagnostic technique, which consists of test tasks, discussions, observations on students' artistic and creative activity, creative exercises, artistic and creative projects, analysis of products of creative activity. The article presents the results of a statement experiment conducted among the students of the bachelor's degree – future tutors. The conclusion is that it is necessary to develop the following qualities in future tutors: artistic perception, artistic and creative imagination; creative and critical thinking; the need for self-expression in one's own creative activity; self-actualization; self-improvement in artistic activity.

Key words: art, artistic potential, artistic potential of future educators, diagnostic technique.

УДК 378:37
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-14>

Івершинь А.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна концепція розвитку суспільства заснована на розумінні цінності творчої особистості як основоположного капіталу для майбутнього процвітання держави. Творчість визнається невід'ємною характеристикою людини. Так, у Законі України «Про освіту» метою освітнього процесу визначено всебічний розвиток людини, її талантів; збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу. За таких умов проблема актуалізації творчого, зокрема, художнього потенціалу особистості набуває особливої уваги.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Становлення майбутніх вихователів як фахівців дошкільної освіти неможливо уявити поза худож-

нім аспектом професійної освіти, адже вже з першої ланки освіти ставляться завдання художнього, естетичного, творчого розвитку дітей. Педагогу на цьому етапі необхідно ввести дитину у світ культури через специфічне образне пізнання нею різних видів мистецтва, навчити переживати почуття захоплення, радості, творчого піднесення від спілкування з прекрасним; сформувати перцептивну культуру, що є основою становлення художньо-творчих здібностей у період дошкільства. Завданням вихователя також є організація образотворчої діяльності, що надає дитині можливість встановлювати комунікацію із соціумом мовою мистецтва; допомогти змодельювати свою «картину світу», навчити передавати особисті враження за допомогою різних зображувальних матеріалів [6]. Успіх

цієї багатогранної діяльності залежить від рівня розвитку художнього потенціалу вихователів.

Особливого значення в цьому контексті набувають наукові праці, присвячені дослідженню різних аспектів професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, К. Волинець, Л. Галаманжук, Н. Голоти, І. Дичківської, Л. Друбецької, О. Ємчик, Л. Зданевич, Л. Кідіної, Н. Ковалевської, Н. Кічук, С. Нечай, Н. Лисенко, О. Листопада, Т. Поніманської, Г. Сухорукової, Г. Шевченко, А. Янцур та ін.

Аналіз літературних джерел дає змогу стверджувати, що однією з умов професійно-педагогічної діяльності вихователів визначається розвиток творчого потенціалу педагога. Однак розвиток художнього потенціалу вихователя закладу дошкільної освіти в освітньому процесі вишу залишається не досить вивченим.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вважаємо, що за традиційного підходу до викладання мистецьких дисциплін основна увага приділяється розвитку спеціальних образотворчих умінь і навичок студентів; педагог практично не може керувати розвитком здібностей більш високого порядку (естетичною позицією особистості), впливати на особистісний розвиток студентів. Але образотворчі уміння самі по собі художньо-творчої специфіки не несуть, і набувають її, лише стаючи підлеглим моментом інших якостей (уяви, емоційності, чутливості, естетичної позиції особистості). Тому треба орієнтувати виховний процес на розвиток особистісних якостей студентів, приділяти увагу розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів тощо.

Мета статті – визначити сутність художнього потенціалу майбутніх вихователів, описати діагностичну методику виявлення його рівня розвитку у майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав нам змогу виділити різні підходи до визначення поняття «художній потенціал».

Художній потенціал особистості визначається психологами (М. Бахтін, Л. Виготський, Л. Ермолаєва-Томина, Б. Мейлах, А. Мелік-Пашаєв, С. Раппопорт) як: творчий процес відображення глибинної сфери психічних процесів особистості, основа її когнітивних процесів – сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви; художньо-естетичного ставлення; як художні потреби особистості, спосіб їх задоволення (М. Каган); інтегративний процес духовних (інтелектуальних, емоційних, вольових) і практичних можливостей особистості в процесі творчого перетворення навколишньої дійсності (Л. Виготський, Я. Пономарьов, П. Якобсон та ін.).

Художній потенціал особистості розглядається вченими в контексті поняття «художність», яка є

«формою образного осягнення та освоєння світу, ступенем реалізації естетичних цінностей і краси, визначається певними якістьми, що дає змогу штучно створений об'єкт сприймати як витвір мистецтва» (І. Лісаковський) [3, с. 197].

«Художність» – результат глибокого осмислення й духовної переробки безпосередніх життєвих сприймань і вражень, передача внутрішнього сенсу явищ дійсності у разі відтворення їх чуттєвої форми [3]. Категорія художнього зумовлює націленість особистості на творчість, на відображення в образній формі думок і почуттів. М. Каган зауважує з цього приводу, що художня активність особистості може виявлятися у художньо-творчій діяльності, а також у «споживанні» творів мистецтва [1].

«Художність» також визначається як потреба виразити свої переживання, внутрішній світ у художніх образах. Під час створення художнього образу відбувається самопізнання особистістю своїх індивідуальних можливостей, суб'єктивних якостей. Це сприяє розвитку творчих здібностей особистості, її креативності (сприйнятливості, спостережливості, чутливості, емоційної спрямованості, внутрішньої мотивації) [1].

«Художність» передбачає наявність такої здатності, як естетичне ставлення до дійсності. Художньо-естетичне ставлення до дійсності охоплює такі характеристики особистості: чуттєву (яскраво виражену емоційність, переживання, різноманітність і багатство почуттів) і раціональну (естетично розвинений розум, сукупність поглядів, переконань, ідеалів, тобто світогляд особистості).

Чуттєва сторона естетичного ставлення до дійсності забезпечує можливість пізнавати гармонію світу, виділяти те, що може стати в нагоді для творчості, використовувати засоби мистецтва, визначити форму твору. Раціональна частина естетичного ставлення до дійсності виражається в спрямованості думок художника, його творчого методу, мети творчості, особливостей сприйняття світу, що знаходить відображення у змісті твору, його темі, ідеї, сюжеті, композиційній побудові.

В. Кузін визначає естетичне ставлення як емоційне ставлення (особливо розвинені естетичні почуття) до сприйманого і зображуваного явища [4], Б. Додонов відзначає «емоційну спрямованість» особистості; А. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська пропонують термін «естетична позиція» як рушійної сили творчого процесу, що зумовлює відбір життєвих вражень, яка виявляється як найбільш цінне емоційне переживання або стан особистості [4].

Таким чином, художній потенціал особистості являє собою складний феномен, ресурс особистості, що виражається в когнітивних, особистісних і творчих проявах людини, що сприяє становленню творчості. Розуміння його сутності в психологічній науці розкривається через аналіз процесу худож-

ньої творчості, за допомогою якого особистість реалізує свій художній потенціал.

У рамках цього дослідження художній потенціал майбутніх вихователів розуміється як багатоаспектне явище, що виражається в особливому ставленні до світу, потребі у самовираженні, у професійно-творчій самореалізації, перетворенні особистісних вражень у художніх образах та характеризується єдністю емоційної, когнітивної та креативної сфер особистості.

Аналіз і узагальнення теоретичних досліджень, присвячених вивченню різних аспектів проблеми художнього потенціалу особистості (А. Адлер, Л. Виготський, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Каган, А. Мелік-Пашаєв, Я. Пономарьов та ін.), дали нам змогу виокремити особливості особистості, яка володіє розвиненим художнім потенціалом: естетичне ставлення до дійсності; прагнення зберегти і виразити свої почуття в художньому образі; емоційна вразливість під час сприйняття світу; особливості зорового сприйняття; розвинена образна і емоційна пам'ять; творче мислення; креативність; творча уява; емпатія, пізнавально-творчі інтереси, що зумовлюють творчу активність особистості; потреба в самовираженні [1].

Сутнісні характеристики художнього потенціалу та взаємозв'язок з художньою діяльністю, а також художніми здібностями дають нам змогу виділити такі критерії й показники художнього потенціалу майбутніх вихователів.

Мотиваційний критерій відображає особистісне ставлення до діяльності, виражене в цільових установках, інтересах, мотивах, а саме: розвиток інтересу до художньої діяльності, до вивчення методик викладання образотворчого мистецтва; до організації пошукової діяльності в галузі художньо-естетичного виховання у ЗДО; потреби у художній творчості; прагнення до придбання загальних і спеціально-художніх знань, умінь і навичок.

Когнітивний критерій художнього потенціалу передбачає наявність теоретичних знань з різних галузей мистецтва і гуманітарних наук. Включає знання мистецтвознавчого змісту, вміння і навички організації творчої діяльності, знання інтегрованого характеру, що сприяють вирішенню художньо-образних завдань. Передбачає наявність таких психологічних компонентів, як розвинене художнє сприйняття, уява, емоційність, фантазія; способи розумових дій (образне мислення, креативність).

Діяльнісно-творчий критерій художнього потенціалу майбутніх вихователів відображає здатність до створення художнього твору (продукту, виробу); вміння і навички в художньо-практичній діяльності, спрямовані на самовираження в певному виді художньої діяльності; визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи; здатність організувати освітньо-розви-

вальне середовище для образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти.

Оцінно-рефлексивний критерій художнього потенціалу майбутніх вихователів включає внутрішні процеси осмислення й аналізу; самоаналіз і самооцінку власної творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення; здатність до аналізу образотворчої діяльності дошкільників, визначення власного шляху в інноваційних художніх методиках.

За виокремленими критеріями й показниками було охарактеризовано рівні розвитку художнього потенціалу майбутніх вихователів. Так, для високого рівня характерне емоційно-ціннісне ставлення до діяльності, яке визначається в цільових установках, потребах, мотивах. У студентів виявляється інтерес до художньої діяльності, потреба в самовираженні і придбанні мистецького досвіду, розвинуте прагнення до придбання загальних і спеціально-художніх знань, умінь і навичок. Для студентів характерна особлива вразливість; розвинене художнє сприйняття й художнє мислення, почуття краси (гармонії, ритму, форми, кольору), розвинена інтуїція; орієнтація на духовні та загальнолюдські цінності, схильність до рефлексії. Художньо-творчий процес характеризується активністю, ініціативою під час вирішення образотворчих завдань; оригінальною творчою уявою; потребою у самовдосконаленні.

У розробленій нами діагностичній методиці використовувалися загальнонаукові, міждисциплінарні та наукові методи дослідження: діагностичні (тестування, метод експертних оцінок, узагальнення незалежних характеристик); методи спостереження (за художньо-творчою діяльністю студентів, вправами творчого характеру); практичні (аналіз результатів творчої діяльності, аналіз виконання студентами розробки й реалізації художньо-творчого проєкту); експериментальні методи, методи статистичної обробки експериментальних даних.

Діагностика розвитку художнього потенціалу особистості має свої особливості, на яких необхідно зупинитися докладніше. Одним із завдань було виявлення художності, якості особистості, що передбачає створення художнього образу: в ньому автор виявляється як творець, розкриває свій внутрішній світ, суб'єктивні якості неповторної особистості. Цей багатогранний процес не можна описати тільки за допомогою тестів. Отже, діагностика не має обмежуватися тестовими методиками. Ми згодні з твердженням Дж. Равена, що «традиційні тести досягнень не можуть належним чином оцінити результати...» [5, с. 25]. До нових діагностичних методик Дж. Равен відносить техніку описових висновків, подієво-поведінкове інтерв'ю, процедуру виявлення ціннісних очікувань. Вони відповідають цілій низці принципово інших вимог: є чутливими до особливостей особистісного досвіду (компетентнос-

тей), враховують індивідуальні особливості, інтереси і цінності, фіксують динаміку розвитку індивідуальних здібностей [5].

Тому поряд з тестовими методиками, завданнями для діагностики художньо-творчих умінь було: зображення з натури (натюрморт); зображення по пам'яті (пейзаж у будь-якій техніці: аплікація, графіка, живопис). Виконання студентами цих завдань дає змогу зробити висновок про розвиток художньо-творчих умінь і навичок (володіння графічними та живописними техніками, уміння спостерігати і передавати характерні пропорції, колір у малюнку); виявити наявність інтересу до художньої діяльності; рівень творчої уяви; здатність до вираження свого емоційного стану.

Дослідження проводилося на факультеті дошкільної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського» серед

студентів 2 курсу у кількості 114 осіб (62 – у контрольній групі і 52 – в експериментальній). Методика оцінки рівня художнього потенціалу враховувала основні критерії його розвитку у майбутніх вихователів (подана у таблиці 1).

Досліджувані показники залежно від їх сформованості оцінювалися за десятибальною шкалою: 0–2 бали – показник не проявляється або проявляється незначно; 3–5 балів – показник проявляється не достатньою мірою; 6–8 – показник проявляється частково; 9–10 – показник проявляється в повному обсязі.

Введення бальних оцінок дає змогу визначити як ступінь розвитку кожного критерію, так і рівень розвитку художньо-творчої діяльності студентів. Ми спиралися на інформацію про те, що найчастіше досвід діяльності формується на репродуктивному (низькому) рівні і рідше на достатньому й високому, тому доцільно встановити нерівно-

Таблиця 1

Діагностична методика розвитку художнього потенціалу майбутніх вихователів

Критерії	Показники	Методи діагностики	Максимальна кількість балів
Мотиваційний	– інтерес до художньої діяльності, – потреба в художній творчості; – художня спрямованість особистості	а) бесіда з метою оцінки поведінки і суджень студента; б) тестова методика «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупов); діагностика емоційної спрямованості особистості (Б. Додонов)	30 балів
Когнітивний	– уява; – оригінальність; – художнє сприйняття; – образне мислення; – креативність; теоретичні знання основ образотворчого мистецтва	а) спостерігається у процесі художньої діяльності; б) визначається тестами: тест креативності Є. Торренса «Закінчи малюнок»; художньо-графічний тест «Картина світу» (Е. Романова, О. Потьомкін); тестова методика «Візуальний інтелект»; «Діагностика емоційного інтелекту» (А. Холл); діагностика особистісної креативності (Е. Тунік)	60 балів
Діяльнісно-творчий	– потреба у самовираженні; – активність у пізнавальній діяльності; – потреба у самовдосконаленні; – практичні вміння з графічної грамоти.	а) виявляється під час підготовки творчого проєкту; б) спостерігається під час використання засобів художньої виразності; в) визначається тестами: «Самооцінка творчого потенціалу особистості»; визначається тестами: «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості» (Н. Фетіскін)	40 балів
Оцінно-рефлексивний	– самоаналіз і самооцінка власної творчої діяльності; – прагнення до самовдосконалення; – здатність до аналізу виражальних засобів образотворчої діяльності.	а) спостерігається в художній діяльності; б) визначається тестами: «Психогометрична самооцінка особистості» (С. Делінгер); «Діагностика самореалізації» (А. Лазукін).	30 балів

Таблиця 2

Рівні розвитку художнього потенціалу майбутніх вихователів

№	Рівні	Балі	Кількість студентів (%)	
			Експериментальна	Контрольна
1	високий	160–140	16	12
2	достатній	139–80	39	37
3	низький	79–45	42	40
4	критичний	44–10	4	-

мірність інтервалів угруповання значень (А. Киверялг) [2]. Згідно з його методикою, репродуктивний рівень визначає 25% відхилення значення від середнього за діапазоном бальних оцінок. Таким чином, оцінка з інтервалу від R (min) до $0,25 R$ (max) дає змогу констатувати репродуктивний рівень розвитку досліджуваного параметра, а про продуктивний рівень свідчать оцінки, які перевищують 75% максимально можливих. Оскільки сумарний бал, що оцінює узагальнений результат, змінюється в межах від 0 до 160, то у відповідності до викладеної вище методики рівні визначилися таким чином: від 140 до 160 балів – високий рівень, 80–139 балів – достатній; 79–45 балів – низький, 10–44 балів – критичний.

Обробка отриманих експериментальних даних здійснювалася із застосуванням методів математичної статистики (за допомогою програмного пакета «Microsoft Excel»). За результатами дослідження було отримано певні показники розвитку художнього потенціалу майбутніх вихователів у контрольній і в експериментальній групах, які відображено в таблиці 2.

Висновки і пропозиції. За результатами дослідження можемо констатувати, що у студентів виявляється інтерес до художньої діяльності, до опанування мистецьким досвідом, є прагнення до придбання художніх умінь і навичок. Але особистісні якості студентів потребують подальшого розвитку: креативність, потреба у самовираженні; самоактуалізації; самооцінка власної творчої діяльності. Студенти розуміють потребу в самовдосконаленні, але рівень активності цього процесу низький. Також відзначаємо, що художнє сприйняття виражено слабко, художньо-творчий процес характеризується репродуктивністю, фантазія обмежена, творчі роботи – в основному копії зразків з Інтернету.

Це підтверджується й цифровими значеннями. Так, 42% майбутніх вихователів в експериментальній групі і 40% у контрольній групі мають

низький рівень розвитку художнього потенціалу; 39% студентів в експериментальній групі й 37% у контрольній мають достатній рівень і тільки 16% студентів в експериментальній групі й 12% у контрольній групі перебувають на високому рівні розвитку творчого потенціалу. Це в основному студенти, які до вступу до вишу закінчували спеціалізовані навчальні заклади (музичні, художні школи, хореографічні, театральні, художні студії та гуртки й т. ін.). В експериментальній групі 4% студентів набрали від 10 до 40 балів і віднесені нами до критичного рівня. Таким чином, результати дослідження показали, що необхідна спеціальна організація процесу розвитку художнього потенціалу майбутніх вихователів; можливо, за рамками обов'язкового навчального плану.

Подальші дослідження будуть спрямовані на створення методики розвитку мистецького потенціалу майбутніх вихователів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект : Культура, 2005. 304 с.
2. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
3. Лисаковский И.Н. Художественная культура: термины, понятия, значения : словарь-справочник. Москва : РАГС, 2002. 240 с.
4. Пастухова Ю.А. Художньо-естетичне виховання студентської молоді в цілісному педагогічному процесі університету : дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2009.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 2001. 142 с.
6. Сухорукова Г.В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 376 с.
7. Фетискин Н.П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : ИИП, 2009. 216 с.

МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

MEDIA COMPETENCE OF THE TEACHER AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

Стаття присвячена одному з актуальних питань сучасної вітчизняної педагогічної науки – медіакомпетентності вчителя. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «медіаосвіта», «медіакультура», «медіаграмотність», «медіаобізнаність», «медіакомпетентність», «медіакомпетенція». Основна увага зосереджується на з'ясуванні ступеня розробки досліджуваної проблеми в нормативно-правовому полі та в спеціальній педагогічній та психологічній літературі. Розглянуто документи ЮНЕСКО, Резолюції з медіаграмотності Європейського парламенту, вітчизняну Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні. У статті наводяться результати теоретичного вивчення праць провідних вітчизняних і зарубіжних учених у галузі медіаосвіти. Визначено підходи до впровадження медіаосвіти в Український освітній простір, її мету, завдання та основні проблеми, з якими стикаються під час реалізації Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Вказано суперечності, що заважають ефективно реалізовувати програму Нової української школи щодо імплементації медіаосвіти в шкільний простір (на кшталт розбіжностей між сучасними вимогами суспільства до професійної діяльності вчителя, яка має забезпечити створення медіаосвітнього середовища, та неготовності більшості педагогів до її здійснення).

У статті порушуються питання медіаінформаційної грамотності, медіаімунітету особистості, рефлексії і критичного мислення (як психологічних механізмів, що забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа), здатності до медіаторчності та спеціалізованих аспектів медіакультури.

Поняття «медіаграмотність» розглянуто як одну з ключових компетентностей XXI століття, що визнана великою кількістю організацій: від ООН до професійних освітніх інституцій. Звернено увагу на різні підходи до понять «медіаосвіта» та «медіакомпетентність», останнє розглядається як багатомірне та динамічне категорія. Медіакомпетентність учителя проаналізовано у трьох площинах: індивідуальній (як показника його готовності до здійснення медіаосвіти школярів), загально-професійній (що пов'язана з умінням пересуватися з учнями одними онлайн-траєкторіями і бути провідниками світом медіа) і предметній (яка пов'язана зі специфікою шкільної дисципліни). **Ключові слова:** медіаосвіта, медіакультура, медіаграмотність, медіаобізнаність, медіакомпетентність, медіакомпетенція, медіазалежність, кібербулінг.

The article is devoted to one of the most important problems of the national modern pedagogical study – media competence of a teacher. It particularly reveals the matter of such notions as “media education”, “media culture”, “media literacy”, “media awareness”, “media competence”, “media competency”. The main focus of the article is on the finding the stage of the development of the problem in standard legal area as well as in specific pedagogical and psychological literature. The article studies the UNESCO documents, the Resolutions on Media literacy of the European Parliament, the National Thesis of Implementation of Media education in Ukraine.

The document mentions the results of the study on the various works of prominent local and foreign scholars in the relevant area. It also defines the approaches to the implementing media education into Ukrainian educational environment, its purposes, tasks as well as main questions, which are mostly faced while the National Thesis of Implementation of Media education in Ukraine is realized. The article also looks into different contradictions that prevent the New Ukrainian School Curriculum from efficient realization as for the implementing media education into schooling (including the differences between modern social requirements to professional teaching which is supposed to guarantee the development of the media educational environment and the inability of most teachers to provide it).

The article reveals the problems of media informational literacy, “media immunity of a person”, their feedback and critical thinking (acting as psychological mechanisms to provide the conscientious consuming media produce and the management of media interaction), their capability of media creativity and specialized media cultural aspects.

The definition of media literacy is viewed as one of the key competences of the 21st century, which is recognized by most institutions – from the UN to vocational establishments. The document also reflects numerous approaches to the notions of “media education” and “media competence”, where the last one is regarded as a versatile and dynamic category. Media competence of a teacher is analyzed in three dimensions: individual (as an indicator of their capability of the implementing students' media education), generally professional (which is connected to the ability of a teacher to follow the same online paths as their students do and occasionally to act as a conductor) and objective (which is linked to the peculiarities of a subject).

Key words: media education, media culture, media literacy, media awareness, media competence.

УДК 373.31.14:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-15>

Казакова О.М.,
заступник директора
з науково-методичної роботи
Миколаївського муніципального
колегіуму

Форсайт-аналіз розвитку сучасної освіти демонструє, що функції педагога поступово зміщуються від безпосереднього спілкування з учнями до взаємодії з ними за допомогою різних медіа, розробки навчальних комп'ютерних програм та адаптації до

конкретних умов, які пов'язані з медіаможливостями і медіазагрозами. Все це потребує розвитку у вчителя медіакомпетентності, яка є результатом і показником медіосвіти, медіакультури, медіаобізнаності і медіаграмотності.

Зазначене вище змушує визначити нові функції педагога в медіаосвіті школярів. Необхідність дослідження й вирішення зазначеної проблеми, її актуальність і доцільність зумовлені наявними суперечностями між:

– сучасними вимогами суспільства до професійної діяльності вчителя, яка має забезпечити створення медіаосвітнього середовища, та неготовністю більшості педагогів до її здійснення;

– актуальною потребою сучасної дидактики в новітніх медіаосвітніх технологіях, що відповідають віковим особливостям розвитку й пізнавальним інтересам школярів, і відсутністю науково-методичного підґрунтя їх застосування в навчально-виховному процесі;

– визнанням педагогічною наукою та практикою необхідності впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти сучасних форм і методів навчання, що розвивають у вчителів медіакомпетентності.

Проблема розвитку у вчителів компетентностей, яких вимагає сучасність (у тому числі і медіакомпетентності), знайшла відображення під час вирішення широкого кола теоретичних і прикладних питань: дослідження готовності педагога до різних видів педагогічної діяльності (А. Капська, О. Пєхота); дослідження психологічних засад підготовки та перепідготовки вчителів (О. Клепцова, М. Рубінштейн); розробки новітніх підходів до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та розвитку їхньої інноваційної культури (О. Анісімов, В. Воронцова, Н. Конасова); визначення психолого-педагогічних засад розвитку професійної компетентності викладачів (О. Гура, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Слєпханов та ін.); виявлення особливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі (Р. Гуревич, А. Кучай, А. Панфілова та ін.). Останніми роками тема медіаграмотності педагогів та учнів стала активно порушуватись зарубіжними і вітчизняними науковцями: О. Барішполець, О. Волошенюк, К. Рігбі, О. Маланцевою, Л. Найдьоновною, В. Петросянцем, Е. Сінюковою, Р.Дж. Хазлер. Проблеми, виокремлені вченими, потребують пошуку нових підходів до функцій вчителя. Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної підготовки та неперервної освіти вчителів, проблема розвитку медіакомпетентності вчителів, наприклад у системі післядипломної освіти як у теоретичному, так і практичному аспекті, є малодослідженою, що зумовлено, передусім, новітнім характером самого явища медіаосвіти, а також невизначеністю науково-методичних засад розвитку у вчителів медіаосвітніх компетентностей.

Мета статті полягає в з'ясуванні ступеня розробки досліджуваної проблеми в нормативно-правовому полі та в спеціальній педагогічній та психологічній літературі.

Медіаграмотність визнано однією з ключових компетентностей XXI століття великою кількістю організацій: від ООН до професійних освітніх інституцій. У 1973 році проблеми медіаосвіти розглядаються на спільному засіданні ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації. Саме тоді вперше було зазначено, що «Медіаосвіта – це частина основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і прав на інформацію та інструмент підтримки демократії» [7, с. 215]. У 1982 оприлюднено Грюнвальдську декларацію, у якій виокремлені галузі медіаграмотності (з огляду впливу медіа на освіту); на Тулузькій конференції (1990) уточнено основні поняття галузі; у 1999 році під час Віденської конференції сформульовано новий погляд на медіаосвіту в контексті розвитку ІКТ; під час семінару ЮНЕСКО в Севілії (2002) визначено необхідність таких дій: дослідження; навчання (тренінги); співпраця між школами, ЗМІ, неурядовим сектором і державними установами; консолідація та просування громадського сектору та його співпраця зі ЗМІ.

У 2007 році Паризька програма ЮНЕСКО сформулювала основні положення медіаосвіти: інтегрувати медіаосвіту у навчальний етап підготовки педагогів; розвивати ефективні педагогічні методи; практикувати пожиттєву медіаосвіту.

Резолюція з медіаграмотності Європейського парламенту 2008 року наголошує, що «медіаграмотність – базовий елемент політики в сфері споживання інформації, охоплює всі категорії людей протягом усього життя», а «медіаосвіта – обов'язкова частина навчальної програми на кожному ступені шкільного навчання» [7, с. 41]. Саме тоді рекомендувалося внести в програму навчання вчителів обов'язкові модулі з медіаосвіти.

Основні завдання медіаосвіти також сформульовані у Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.).

Натепер активно реалізується Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) (Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України від 21квітня 2016 року) [5]. У документі йдеться про те, що медіаосвіта має стати одним з головних чинників забезпечення відкритості освіти щодо сучасних швидко змінюваних знань і наближення змісту освіти до потреб повсякденного життя людини. У документі прописано, що медіаосвіта – не тільки шлях до ефективності діяльності людини в системі трудових відносин, але й спосіб залишатися цілісною особистістю, здатною до самовираження і людяності. Не втрачають значення і традиційні завдання медіаосвіти, які полягають у запобіганні

вразливості людини до медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, у профілактиці поширення медіазалежностей [5]. Головною метою Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти, що має стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у громадян медіаінформаційну грамотність і медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей [5].

Спираючись на вітчизняну нормативно-правову базу, можна визначити мету медіаосвіти в сучасному освітньому просторі України: формування теоретичної бази знань учнів з основ медіаграмотності та практичних навичок ефективної і безпечної взаємодії з інформацією, отриманою з медіаджерел, у тому числі з урахуванням використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденній практичній, зокрема навчально-пізнавальній діяльності учнів та їх міжособовому спілкуванні; започаткування основ їхньої медіакультури вираження себе в сучасному медіа-просторі.

Головними завданнями медіаосвіти є **сприяння формуванню**:

– **медіаінформаційної грамотності** як комплексу умінь, знань, розуміння і відносин, які дають споживачам можливість ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу. Наприклад, медіаінформаційно грамотна людина (МІГ) має вміння відрізнити фейк від правди, а бота – від реального співрозмовника;

– **медіаімунітету** особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу і деструктивним медіаінформаційним впливам, забезпечує психологічне благополуччя під час споживання медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів. Людина зі сформованим медіаімунітетом вмє ігнорувати дії кібербулерів;

– **рефлексії і критичного мислення** як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіа-просторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання

змісту, джерела, форми і якості надання інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, розвивають здатність протистояти зовнішній інформаційній агресії і пропаганді, деструктивним медіаінформаційним впливам. Наприклад, під час виснажливих кібератак підліток має проаналізувати: навіщо його атакують, хто криється під агресором, критично поставитись до особистісних якостей булера і, враховуючи всі складники, зуміти просто його проігнорувати;

– **здатності до медіатворчості** для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, розвитку патріотизму, української ідентичності, згуртованості, солідарності, зокрема для подолання соціальних наслідків воєнних дій на Донбасі та окупації Криму, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, доброзичливості в мережі стосунків, а також якості життя в значущих для особистості спільнотах;

– **спеціалізованих аспектів медіакультури**: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), аудіальної і музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, сучасних напрямів медіа-арту тощо.

Вивчення нормативних документів дало підстави для висновку, що медіаосвіта педагогічних кадрів є проблемою державного рівня, а завдання підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, що володіють необхідним рівнем медіакомпетентності, актуальне на всіх рівнях державної системи педагогічної освіти (довузівська підготовка, підготовка у ВНЗ, післядипломна підготовка).

Проблеми медіаосвіти в сучасному педагогічному дискурсі привертають увагу багатьох учених, зокрема досліджуються: теоретико-методологічні засади медіаосвіти (К. Безелгет, Д. Букінгем, Л. Мастерман, К. Тайнер, Ю. Усов, О. Шариков, Е. Харт, П. Шефер), концепції, моделі та методи медіаосвіти (О. Баришполець, І. Жилавська, Л. Зазнобіна, Г. Онкович, С. Пензін, О. Шариков, Д. Бекінгем), медіаосвіта в професійній підготовці майбутніх педагогів (Ю. Казаков, Н. Рижих, І. Хижняк, О. Шипнягова, Н. Шубенко та ін.), основи медіадидактики (Е. Бондаренко, Л. Зазнобіна, Г. Онкович), вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти (Г. Головченко, Л. Бойченко, В. Колесниченко, А. Новікова, А. Пономаревський, О. Худолєєва, О. Федоров, І. Челішева). Тематику медіапедагогіки окреслили Лілі Фрідленд та Бернард Лускін, виокремивши три основні напрями: дослідницький, технологічний і презентаційний. В Україні перший підручник «Медіаосвіта та медіаграмотність» випущено у 2012 році (під редакцією В. Іванова та О. Волошенюк), а «Медіапсихологія: основи рефлексив-

ного підходу» (автор Л. Найдьонова) випущено у 2015 році.

Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних підходів до визначення сутності медіаосвіти: навчання теорії та практичних умінь щодо оволодіння сучасними засобами масової комунікації (документи ЮНЕСКО); вивчення таких ключових понять, як: «джерело медіаінформації», «категорії медіа», «технології медіа», «медіамова», «аудиторія медіа», «репрезентації медіа» (К. Безелгет і Е. Харт); медіаосвіта як громадянське виховання (Ж. Гоне), як формування медіаграмотності (Р. К'юбі, К. Тайнер та ін.); процес освіти й розвитку особистості за допомогою й на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу й оцінки медіатексту (Ю. Усов, О. Федоров); вивчення закономірностей створення, сприйняття й споживання текстів ЗМІ, ролі засобів масової комунікації у формуванні комунікативної, інформаційної, соціальної, естетичної культури людини (Н. Леготіна), безперервний розвиток особистості в суспільстві (Н. Кирилова) тощо.

Вітчизняний медіапсихолог Л. Найдьонова розглядає поняття таким чином: «Медіаосвіта: 1. Процес навчання й розвитку особистості за допомогою та на матеріалі ЗМК з метою формування культури спілкування з медіа, творчих комунікативних здатностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу й оцінки медіатексту, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки. 2. Система освітницьких заходів із формування медіакультури підростаючих поколінь» [7, с. 431]. На погляд українського медіадидакта Г. Онкович, медіаосвіта – це процес навчання й самонавчання особистості за посередництва масово-комунікаційних засобів [8].

Медіаосвіту в контексті діяльності вчителів вітчизняні вчені розглядають як надання знання щодо того, як аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси й контексти; інтерпретувати медіатексти й цінності, що несуть у собі медіа; добирати відповідні медіа для створення та поширення власних медіатекстів і залучення зацікавленої в них аудиторії; уможливити вільний доступ до медіа для споживання та виробництва власної медіапродукції [9].

Медіаосвіта спрямована на формування в суспільстві медіакультури, складниками якої є медіаобізнаність і медіаграмотність, рівень якої визначається медіакомпетентністю суспільства [5].

Видатний зарубіжний медіапедагог О. Федоров зазначає, що «Медіакультура – це сукупність

матеріальних й інтелектуальних цінностей у галузі медіа, а також історично визначена система їх відтворення й функціонування у соціумі» [11, с. 118]. Рівень медіакультури характеризує високий рівень медіакомпетентності (медіаграмотності, медіаобізнаності) аудиторії. Медіакомпетентність багатомірна й потребує широкої перспективи, що міститься у розвинутій структурі знання. Це не стала категорія, теоретично підвищувати рівень медіакомпетентності необхідно протягом усього життя людини, під час сприйняття, інтерпретації та аналізу пізнавальної, емоційної, естетичної й етичної медіаінформації. Дж. Поттер зазначає, що «аудиторія, що перебуває на більш високому рівні медіаграмотності, має більш високий рівень розуміння, управління й оцінки медійного світу». На думку А. Федорова, медіакомпетентність може допомогти людині «дати відповідь у контексті історично обмежених значень, що доступні їй та її сприйняттю». Грамотність читання та переосмислення медіатекстів сприяє з'ясуванню питання: «Ким я стаю, коли це бачу?» [11, с. 123].

Під медіакомпетентністю вітчизняні науковці (Л. Найдьонова, О. Баришполець, О. Волошенко, Г. Онкович) розглядають розуміння видів медіа та їх вплив на людину і суспільство; а під медіакомпетентністю – вміння користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації, робити правильний вибір її та створювати медіапродукти.

Медіакомпетентність дає людям розуміння того, як медіатексти, які є частиною буденного життя, допомагають пізнанню світу у різних соціальних варіаціях, економічній і політичній позиціях. Критична медіаграмотність педагога має під собою вміння бути активним читцем та автором медіатекстів чи будь-якої іншої інформації, які, своєю чергою, можуть вплинути на протидію медійним агентам, що маніпулюють свідомістю пересічних громадян.

Звертає увагу те, що більшість дослідників пов'язують медіакомпетентність учителя або з розвитком критичного мислення (І. Бодалев, А. Столбникова), або з формуванням комунікативної й ІКТ-компетентності та креативності (О. Бурім, В. Можарова, Ж. Кудіна, Н. Перегуда, О. Трегуб, В. Шарко).

Аналіз розглянутих нами досліджень дає змогу розглядати медіакомпетентність педагога у трьох площинах: **індивідуальній, загально-професійній і предметній.**

Зосередимо увагу на характеристиці **індивідуальної медіакомпетентності** як показника готовності до здійснення медіаосвіти школярів. За визначенням Л. Найдьонової: індивідуальна компетентність – це здатність особи отримувати, використовувати, аналізувати, розуміти й створювати медіапродукцію [6, с. 234]. До складу індивіду-

альної медіакомпетентності входить широкий набір навичок, які дають змогу підвищити рівень обізнаності щодо інформаційного простору, здійснювати критичний аналіз, творчо розв'язувати проблеми, створювати новий зміст (контент) і спілкуватися.

Загально-професійна педагогічна медіакомпетентність, на наш погляд, пов'язана з умінням пересуватися з учнями одними онлайн-траєкторіями, вмінням слідкувати за онлайн-репутацією учнів, володіти алгоритмами протистояння кібербулінгу, медіаманіпуляціям, тобто педагог має вміння навчити учня ефективно і безпечно перебувати у віртуальній реальності. Так, у роботі О. Мерзлякової йдеться про інформаційну грамотність учителя у контексті протидії пропаганді, у працях Л. Найдьонової представлені алгоритми протидії кібербулінгу.

Предметна медіакомпетентність пов'язана зі специфікою шкільної дисципліни. Так, медіаосвітою майбутнього вчителя у вищій філологічній школі займалися О. Семенов, А. Волошина, К. Волошина, формуванню медіаграмотності вчителів початкових класів присвячені праці Г. Єрко, О. Плотнікової, І. Стеценко, інформаційній культурі як складника професійно-педагогічної культури вчителів іноземної мови присвячено роботи І. Лук'янчик, питання формування компетентності педагога-музиканта розглядається Н. Привалою, Н. Шубенко.

Результати діагностування рівня сформованості кожного компонента медіакомпетентності вчителя стануть підставою для розробки індивідуальної траєкторії його саморозвитку в такому аспекті методичної діяльності.

Отже, наведений вище аналіз привів нас до висновку, що термін медіакомпетентність більш точно визначає суть наявних у педагога вмінь використовувати, критично аналізувати, оцінювати й передавати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа у соціумі. Беручи до уваги те, що останнім часом учні все частіше стали скаржитися на медіаагресію у медійному середовищі (наприклад, на кібербулінг у соцмережах), необхідно, на наш погляд, додати до визначення медіаосвіта ще вміння протидіяти медіанасильству та медіаагресії, тобто здатність особистості до безпечного перебування в кіберпросторі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурім О. Інноваційні підходи до впровадження медіаосвітніх технологій для підвищення якості освітньої діяльності / О. Бурім, І. Дунай, Н. Ксенофонтова. *Освіта на Луганщині*. 2016. № 4. С. 29–34. Бібліогр.: 5 назв. : мал.
2. Волошина А.К., Волошина К.О. Формування медіакомпетентності викладача засобами аудіовізуальних технологій. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознав-*

ство. Літературне місто. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=24954>.

3. Єрмоленко А.О. Медіакомпетентність як необхідний складник професійної майстерності сучасного педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 137. С. 330–333. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_80.

4. Іванов В.Ф. Медіакомпетентність та медіаграмотність як основні компетентності сучасного педагога / В.Ф. Іванов, Т.В. Іванова. *Інформаційне суспільство*. 2014. Вип. 20. С. 96–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/is_2014_20_23.

5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: http://www.ispp.org.ua/bibl_2.htm.

6. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навчально-методичний посібник / За ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Баришпольця. Київ: Міленіум, 2010. 440 с.

7. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів та слухачів інститутів підвищення кваліфікації вчителів / авт. кол.: О.В. Волошенко; ред.-упоряд.: В.Ф. Іванов, О.В. Волошенко. Вид. 2-ге, стер. Київ : Академія Української Преси : Центр Вільної Преси, 2013. 352 с. Бібліогр.: с. 341–342. URL: <http://balakliyaschool2.edu.kh.ua/Files/downloads/D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>.

8. Найдьонова Л.А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник для слухачів системи післядипломної підготовки / літ. редактування Медюка Ю.Г.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології Нац. акад. пед. наук України. Вид. 2-ге, стер. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015. 243 с.

9. Медіакомпетентність фахівця : колектив. монографія / Онкович Г.В., Горун Ю.М., Кравчук В.О. та ін.; за наук. ред. Г.В. Онкович; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ : Логос, 2013. 287 с.

10. Федоров А.В. Медіаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура. *Высшее образование в России*. 2005. № 6. С. 134–138.

11. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

12. Федоров А.В. Медіаобразование в России и Украине : сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008). *Медіаобразование*. 2008. № 4. С. 23–45.

13. Федоров А.В. Медіаосвіта: творчі завдання для школярів. *Відкритий урок : розробки, технології, досвід*. 2008. № 1. URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>.

14. Чельшева И.В. Теория, методика и практика развития медиакомпетентности современного педагога : монография. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2019. 148 с.

15. Шарко В.Д. Медіакомпетентність як складник методичної підготовки вчителя та її діагностування. *Херсон*, 2018. С. 42–58. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/1014>.

ПЕДАГОГІКА ПІДПРИЄМНИЦТВА: НОВА РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

PEDAGOGY OF ENTREPRENEURSHIP: NEW ROLE OF THE TEACHER IN FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE ECONOMISTS

У статті наведеной теоретико-методологічний аналіз і надані результати дослідження економіко-дидактичних складників формування підприємницької компетентності студентів – майбутніх економістів. Аналізується завдання наближення професійної освіти і фахової підготовки у вищій та бізнес-освіті до економічної практики, що реалізується такими напрямками, як формування економічної компетентності студентів у процесі навчання, розвиток здатності та необхідних умінь для професійної адаптації та самореалізації випускника на ринку праці, вивчення основ і технологій підприємницької діяльності загалом, організація власної справи (самозайнятості), включення окремих тем і модулів з підприємництва в різні економічні дисципліни, організація навчально-професійних тренінгів і проектів тощо. Акцентується, що лише у процесі освіти й професійного навчання формуються навички різних способів мислення й аналізу різних поглядів на ситуації глобального контексту з позицій економічних перспектив для суспільства й підприємницьких можливостей (entrepreneurial opportunity). Це актуалізує проблеми виховання підприємницької компетентності студентів засобами поєднання формального і неформального навчання, кроскультурних проектів, волонтерства тощо.

Пропонуються рівні реалізації академічної підприємливості у процесі фахового навчання, що створюють основи для поетапного формування глобальної компетентності майбутнього економіста із компонентами глобальної підприємливості. Висвітлені основи поняття глобального підприємництва як складової частини глобальних навичок (global skills), що є необхідною частиною результатів фахового навчання. Виділені основні аспекти в структурі глобального підприємництва, його мету і завдання. Наголошено значимість ролі зацікавленого і мотивованого педагога для розвитку економічної творчості та підприємницької ініціативи студентів у їх професійній підготовці як майбутніх фахівців для сучасної економіки та бізнесу.
Ключові слова: академічне підприємництво, глобальна підприємливість, підприємницька компетентність, практикоорієнтоване навчання, студенти.

The article presents the theoretical and methodological analysis and presents the results of the study of economic and didactic components of the formation of entrepreneurial competence of students – future economists.

The task of bringing vocational education and training in higher education and business education to economic practice is analyzed, which is being implemented in many areas, in particular: formation of students' economic competence in the learning process, development of the ability and necessary skills for professional adaptation and self-realization of the graduate in the labor market, studying the basics and technologies of business activity in general, organization of own business in the field of small business (self-employment), inclusion of individual topics and modules in entrepreneurship in different economic disciplines, organization of vocational trainings and projects etc.

It is emphasized that only in the process of education and vocational training are the skills of different ways of thinking and analyzing different perspectives on the situation of the global context from the perspective of economic prospects for society and entrepreneurial opportunities (entrepreneurial opportunity). This actualizes the problems of fostering entrepreneurial competence of young people. by means of a combination of formal and non-formal learning, cross-cultural projects, volunteering and more. The levels of realization of academic entrepreneurship in the process of professional education are offered, which create the basis for the gradual formation of the global competence of the future economist with the components of global entrepreneurship. The basics of the concept of global entrepreneurship as a component of 'global skills', which is a necessary component of the results of professional training, are highlighted. The main aspects of the structure of global entrepreneurship, its purpose and objectives are highlighted. The importance of the role of an interested and motivated teacher for the development of economic creativity and entrepreneurial initiative of students in their professional training as future specialists for the modern economy and business is emphasized.

Key words: academic entrepreneurship, global entrepreneurship, entrepreneurship competence, students, practical training.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-16>

Ковальчук Г.О.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та психології

Київського національного
економічного університету
імені Вадима Гетьмана

Баніт Ю.С.,

аспірант кафедри педагогіки
та психології

Київського національного
економічного університету
імені Вадима Гетьмана

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За сучасних умов інтеграції України до європейського простору вищої освіти актуальним є відображення й упровадження вимог освітніх нормативних актів Європейського союзу (далі – ЄС) в практику професійної підготовки студентів у вітчизняних закладах вищої освіти [4]. Європейська комісія розробляє ініціативи, які спрямовані на сприяння розвитку європейського освітнього

простору і які відображають прагнення комісії дати молоді кращу освіту і професійну підготовку та знайти роботу по всьому континенту. Всі держави-члени ЄС зацікавлені в тому, щоб задіяти весь потенціал освіти і культури як рушійну силу для створення робочих місць, економічного зростання та соціальної справедливості, а також як засіб для відчуття європейської ідентичності в усьому різноманітті [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різноманітні аспекти проблеми модернізації професійної підготовки студентів з урахуванням євроінтеграційних тенденцій в освіті досліджували і вітчизняні, й зарубіжні вчені. Про необхідність посилення змісту професійної (практикоорієнтованої) складової частини у підготовці майбутніх економістів йдеться у працях А. Гальчинського, М. Вачевського, В. Євтушевського, А. Павленка та інших. Про міжпредметні аспекти упровадження інноваційних педагогічних технологій і методів навчання наголошують Г. Ковальчук, Т. Поясок та інші. О. Дарморіс, С. Заскалета, Шарл Уолгутер (С.С. Wolhuter) досліджують сучасні проблеми відображення в змісті й технологіях професійної підготовки майбутніх економістів глобальних тенденцій європейського освітнього простору в контексті регіональних потреб забезпечення економічної якості та співробітництва країн ЄС, покращення зайнятості й трудової мобільності молоді засобами освітніх ініціатив. У дослідженнях Г. Шайдулліної відображено формування глобальної компетентності майбутніх фахівців. У працях Л. Андерсена, І. Алексашиної, Л. Лескова, І. Синагатуліна, Р. Хенві розкрито питання глобалізації в освіті.

Дослідники наголошують, що сучасні випускники вищої освіти мають бути зорієнтовані на діяльність і працю в умовах глобальних і динамічних змін. Така професійна спрямованість у них недостатньо сформована, оскільки у підготовці майбутніх фахівців не враховано вплив глобалізації на вимоги до якості і результатів навчання для XXI століття. Тому заклади освіти повинні вирішувати завдання готовності студентів до праці у мінливому глобалізованому суспільстві. Водночас зазначимо, що сама собою фахова підготовка, навіть у контексті глобальної компетентності, є недостатньою для ініціативної професійної самореалізації випускника в кроскультурному мультимодальному світі. Інтегративним компонентом, який забезпечує передумови реалізації цієї мети, є формування підприємницької компетентності, у тому числі й глобальної, що є міждисциплінарним завданням, у вирішенні якого взаємодіють викладачі різних галузей знань (економіки, управління й адміністрування, права, фінансів, психології особистості, психології діяльності, педагогіки, дидактики тощо).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча є численні публікації стосовно моделей формування підприємницької компетентності в процесі фахової підготовки студентів, однак відсутні спеціальні дослідження щодо ролі педагога в реалізації інтегративного підприємницького навчання майбутніх економістів.

Мета статті полягає у висвітленні ролі викладача у сучасній системі організаційно-педагогіч-

них умов формування підприємницької компетентності студентів у процесі фахового навчання.

Виклад основного матеріалу. Навчання глобальній компетентності є способом вирішення проблем, пов'язаних з глобалізацією [10]. Це передбачає також надання учням і студентам надійних орієнтирів для майбутнього, набуття навігаційних навичок і якостей характеру, які допоможуть обрати свій шлях у невизначеному, змінюваному, енергозалежному і неоднозначному світі. Натепер немає чіткого визначення, що повинні включати глобальні навички (global skills), як їх впровадити у програмах навчання, як визначити готовність молоді до життя і зайнятості у глобалізованому світі. Організація економічного співробітництва і розвитку (*далі* – ОЕСР) визначає глобальні компетентності як *потенціал* для аналізу глобальних і міжкультурних питань критично і різнобічно, щоб *зрозуміти*, як різноманітності впливають на сприйняття, судження та ідеї, *брати участь* у відкритих та ефективних взаємодіях з іншими людьми різних соціальних груп на основі загальної поваги до людської гідності. Як вказує директор з освіти ОЕСР Андреас Шлейхер, глобальні компетентності формуються на основі трьох принципів – справедливості, згуртованості, сталості [10].

У документах ЄС і нормативно-правових актах національного законодавства наголошується на цілях і завданнях навчання майбутніх фахівців, бажаних результатах цього процесу, яких очікують роботодавці і суспільство. В усталеному тлумаченні вітчизняного освітнього простору йдеться про запити ринку праці, вимоги роботодавців до рівня підготовленості випускників (компетентності, знання, вміння тощо), які виражені у системі компонентів значимих компетентностей, необхідних для соціально-економічної активності у суспільстві.

Завдання наближення професійної освіти і фахової підготовки у вищій та бізнесовій освіті до економічної практики в Україні реалізується багатьма напрямками, серед яких головними є такі: формування економічної компетентності студентів у процесі навчання; розвиток здатності та необхідних умінь для професійної адаптації та самореалізації випускника на ринку праці; вивчення основ і технологій підприємницької діяльності загалом; організація власної справи у сфері малого бізнесу (самозайнятості); включення окремих тем і модулів з підприємництва в різні економічні дисципліни; організація навчально-професійних тренінгів і проектів тощо.

Також важливими є очікування студентів стосовно процесів і результатів їхнього навчання у закладі освіти. Наші опитування серед студентів – майбутніх економістів (2014–2019 рр.) виявляють їх основні сподівання, які полягають у тому, щоб отримати фундаментальні теоретичні й практичні знання, щоб здобути хорошу роботу

із високою зарплатою, реалізувати себе в професії. Ці результати узгоджуються із європейськими тенденціями. Як зазначають фахівці освітнього порталу www.perspektywy.pl/, випускник середньої школи 2018 року хоче отримати знання і навички з обраного напрямку в університеті, що дасть йому диплом, цінний для роботодавців. Хороший університет може розраховувати на інтерес кращих кандидатів, у яких вищий бал в атестаті. Інтелектуальними перевагами в такому закладі освіти є підвищений рівень навчання, адже хороші випускники школи вимогливі до викладачів, творчі, інноваційні й активні [9].

Для вирішення завдань, які ставлять перед освітою сукупно держава, суспільство, роботодавці й студенти як майбутні фахівці, заклад освіти створює певне навчальне (академічне) середовище із системою організаційно-методичних і дидактично-психологічних умов. До суб'єктів цього середовища зазвичай відносять заклади освіти, керівників підрозділів за напрямками професійного навчання, адміністративний персонал, підприємців, керівників підприємств, представників влади, викладачів підприємницьких і суміжних дисциплін, викладачів фахових дисциплін. Кожен із названих суб'єктів має певні завдання і повноваження, виконує свої функції у стратегічному процесі сталого розвитку з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [2].

За цих умов особливим для суспільства є значення підприємництва та підприємця, який винаходить способи для створення умов і застосування праці людей. Стає зрозумілим, що підприємець виконує відповідальну функцію в житті держави й суспільства. На Глобальному саміті з підприємництва у 2017 р. було заявлено, що інновації та підприємництво – це найважливіші інструменти для створення робочих місць, економічного зростання й стабільності в спільнотах, країнах і регіонах [10]. З огляду на це актуальним стає виховання підприємницької компетентності, креативності й ініціативи, особливо серед молоді, створення таких можливостей для студентів, щоб їм можна було отримати хоча б один підприємницький досвід під час навчання [6]. На нашу думку, лише у процесі освіти й професійного навчання формуються навички різних способів мислення й аналізу різних поглядів на ситуації глобального контексту з позицій економічних перспектив для суспільства й підприємницьких можливостей (entrepreneurial opportunity). Із цим завданням узгоджується ініціатива європейських університетів. У своїй Заяві про місію університет 4EU + підкреслив: «<...> Ми повинні направляти наших студентів, коли вони

набувають знання, для побудови кращого майбутнього, підтримувати наших дослідників, щоб розширювати межі знань і забезпечувати, щоб ці знання допомагали суспільству вирішувати проблеми нашого часу» [2; 5].

Суттєве значення для досягнення вказаних цілей має академічне підприємництво (АП), що є способом передачі знань і технологій від наукової та освітньої сфер до приватного бізнесу, сприяє підвищенню інноваційності та конкурентоспроможності економіки, особливо в секторі малих і середніх підприємств (доктор Александер Кнут і доктор Ольга Красовська).

Першим кроком до реалізації цих завдань є діяльність педагогів, що стають основними мотиваторами академічної підприємливості, вони є психологічними актуаторами й ініціаторами академічних спільнот, які створюють аксіологічне середовище навчання. Саме від викладачів залежить рівень навчання й освіти, вони на практиці відповідають, як сприймаються університети. Про це йдеться у «Конституції освіти» [7; 8]. Тут для педагогів передбачено збереження традицій академічної свободи, нові можливості для академічної і наукової кар'єри, акцентування на якості досліджень і публікацій, подолання проблеми фрагментації знань і дисциплін, інтеграція і міждисциплінарність на основі стандартів ОЕСР. Також акцентується на сприянні міжтериторіальності наукових досліджень, гарантії прав і стабільній зайнятості (другий трудовий договір на невизначений термін), визнанні обов'язків викладача як творчої діяльності індивідуального характеру.

Для формування підприємливості випускника необхідний підприємливий, творчий, ініціативний педагог, який сприяє реалізації взаємодії академічної та підприємницької культури у професійній підготовці студентів для становлення економіки знань. Великі можливості для цього закладено в системі академічної підприємливості, яка може бути реалізована на таких рівнях складності й суб'єктності: *рівень викладання окремих тем, модулів нормативних дисциплін та дисциплін підприємницького спрямування; рівень міждисциплінарного навчання за вузькою спеціалізацією; рівень навчання за певною кваліфікацією (в рамках факультету); рівень відкритого екстериторіального навчання (через співпрацю закладу освіти з іншими структурами); рівень трансконтинентальний*, що спостерігаємо на прикладі ініціативи 4EU + для об'єднання покоління креативних європейців, які можуть співпрацювати в різних мовах, культурах, кордонах, дисциплінах для вирішення соціальних проблем, з якими стикається Європа [5].

Запропоновані нами рівні реалізації академічної підприємливості у процесі фахового навчання створюють основи для поетапного формування глобальної компетентності майбутнього еконо-

міста. Як наголошує генеральний директор Міжнародного альянсу з розвитку бізнесу (Канада) Марина Бельських, бути *глобально ментальним підприємцем* означає вміти вести бізнес паралельно в кількох країнах; жити потребами споживачів і постійно працювати над їх вирішенням, але не думати локально, не обмежуватись рамками району або території; мати доступ до нових тенденцій розвитку своєї галузі на міжнародному ринку; розглядати інші країни як експериментальні лабораторії, подорожувати не лише для того, щоб приємно провести час, а щоб побачити нові можливості; шукати можливості взаємодіяти з підприємцями з різних країн; перетворювати малий бізнес у транснаціональний, розвивати кластерні ініціативи в групах гнучких глибоко спеціалізованих невеликих горизонтально керованих підприємств тощо [11]. Забезпечення таких системних результатів економічної (підприємницької) діяльності розпочинається з малих кроків у навчальному процесі, з розвитку економічної творчості та підприємницької ініціативи студентів за підтримки зацікавленого і мотивованого педагога. Важливе значення тут має поєднання формального і неформального навчання, кроскультурні проекти, молодіжна робота, волонтерство, що сприяють розвитку міжособистісних, когнітивних і комунікативних навичок, критичного мислення, творчого підходу, активної громадянської компетентності. Такий підхід орієнтується на виклики сучасності, враховує актуальні суспільні умови, коли студенти, викладачі, соціальні й корпоративні партнери співпрацюють в міждисциплінарних командах для вирішення багатьох європейських проблем [2].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, необхідно акцентувати на значимості ролі педагога у професійній підготовці майбутніх фахівців для сучасної економіки та бізнесу, адже усі євроінтеграційні та глобалістичні ініціативи уря-

дів і закладів освіти безпосередньо реалізуються у навчальному процесі силами і талантами науково-педагогічних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38, Ст. 2004.
2. Європейська ініціатива університетів. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en.
3. Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002–2011 роки. Послання Президента України від 30.04.2002 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0001100-02>.
4. Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони : Закон України № 1678-VII від 16.09.2014. / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 40. Ст. 2021.
5. Університети 4EU+: web-site. URL: <https://www.4eualliance.eu>.
6. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01).
7. Ewaluacja-jakosci-dzialalnosci-naukowej-przewodnik. 05.03.2019. URL: <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/03/ewaluacja-jakosci-dzialalnosci-naukowej-przewodnik20190305.pdf>.
8. Міністерство науки і освіти Польщі : вебсайт. URL: <https://www.gov.pl/web/nauka/>.
9. Рейтинговий освітній ресурс Республіки Польща : web-site. URL: <http://www.perspektywy.pl/RSW2018/o-rankingu>.
10. Pisa tests to include 'global skills' and cultural awareness : web-site. URL: <http://www.bbc.com/news/business-36343602>.
11. Новини Казахстану : вебсайт. URL: http://bnews.kz/ru/redesign/dialog/interview/ekspert_biznes_v_kazahstan.

КЛЮЧОВІ КОМПОНЕНТИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

KEY COMPONENTS OF LINGUISTIC-AND-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Стаття присвячена розгляду ключових компонентів лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов у контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до професійної діяльності у закладах вищої освіти. Використовуючи генетичний підхід, нами наведено алгоритм формування терміна «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови», здійснено його гетерохронний аналіз для розкриття змісту й структури цього поняття. У статті розглянуті підструктурні компоненти поняття «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови», які становлять інтегровану єдність сформованих у випускника закладів вищої освіти предметно-фахових знань, професійних умінь та навичок, особистісних установок, індивідуально-психологічних елементів та аутопсихологічних інваріантів. У контексті дослідження педагогічної діяльності викладача у статті нами виділено такі основні напрями професійної діяльності викладача іноземної мови: викладацьку професійно-методичну діяльність, спрямовану на організацію процесу викладання іноземних мов відповідно до нормативних документів; організаційну професійно-педагогічну діяльність, орієнтовану на організацію педагогічних практик; науково-дослідну діяльність, покликану розвивати творчий, науковий потенціал; виховну та культурно-просвітницьку діяльність, орієнтовану на можливість використовувати навчальну дисципліну (іноземну мову) задля прищеплення духовних, морально-етичних, громадянських якостей. У статті виділяються такі головні функції викладача іноземних мов під час роботи в закладі вищої освіти: гностично-проектувальні, комунікативно-організаторські, діагностико-корекційні, мотиваційно-розвивальні та рефлексивні. Ми дійшли висновку, що зміст та структура лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови включають два вектори, які інкорпоровані гетерохронною єдністю властивостей, які, з одного боку, становлять структурні компоненти поняття «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови», а з іншого, є особливостями професійної діяльності викладача іноземної мови у процесі роботи в закладі вищої освіти.

Ключові слова: лінгвометодична компетентність, компетентнісний підхід, викладач іноземної мови, зміст та структура, професійна діяльність.

The article is devoted to key components of linguistic-and-methodological competence of foreign language teachers in the context of training foreign language teachers for professional activity in higher educational establishments. Specifically, using the genetic approach, the algorithm of outlining the term "linguistic competence of foreign language teacher" is introduced, and its heterochronous analysis is carried out in order to explain the meaning and structure of this concept. The article deals with sub-structural components of the concept of "linguistic-and-methodological competence of a foreign language teacher", which represent the integrated unity of the professional specific knowledge, skills and abilities, personal attitude, individual-psychological and self-psychological elements of the graduate. In the context of research of teacher's pedagogical activity, the article highlights the key directions of professional activity of a foreign language teacher: teaching and professional-methodical activity aimed at organizing the process of teaching foreign languages in accordance with normative documents; organizational professional-pedagogical activity, focused on the organization of pedagogical practices; research activities aimed to develop creative, scientific potential; educational and cultural-educational activities focused on the opportunity to use the subject (foreign language) to impart spiritual, moral and ethical, civil qualities. The article highlights major functions of a foreign language teacher while working at higher educational institution. In the course of the research it is concluded that the contents and structure of linguistic-and-methodological competence of foreign language teacher include two vectors which are incorporated by heterochronous unity of properties, which, on the one hand, constitute the structural components of the concept of "linguistic-and-methodological competence of foreign language teacher", and, on the other hand, act as the features of the professional activity of a foreign language teacher in the course of activity in a higher educational institution. **Key words:** linguistic-and-methodological competence, competence-based approach, foreign language teacher, contents and structure, professional activity.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-17>

Кокнова Т.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри
романо-германської філології
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні вимоги і запити суспільства потребують розумних, творчих, ініціативних спеціалістів у різних галузях, тому освіта прагне знайти такий підхід, в якому цілісність внутрішнього світу людини забезпечується її взаємозв'язком із суспільством. Глобалізація та інтеграція визначені сьогодні головними стратегіями в освітньому процесі України. Означені тенденції вимагають переосмислення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти із спря-

муванням на компетентнісний підхід. Цей підхід виник у ХХ столітті. Спочатку він був пов'язаний із можливістю переглянути якість підготовки спеціалістів до роботи у професійній сфері, а вже згодом почав використовуватися в образотворчій сфері. За таких умов стає актуальною не знаннева модель освіти, а саме компетентнісна, яка уможливорює вміння та навички вирішувати проблеми [1, с. 11], із якими спеціалісти стикаються у повсякденній професійній діяльності. Саме орієнтація на компетентнісний підхід дає можливість підго-

тувати таких спеціалістів, які легко зможуть оперувати в єдності як теоретичними знаннями, так і практичною підготовкою для успішного виконання професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідженнях Н. Бібік, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Пометун, І. Драч, В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, А. Хуторського, О. Савченко закладено теоретичні основи компетентнісної підготовки майбутніх спеціалістів, визначено її суть, зміст та структуру, виявлено умови та шляхи ефективної підготовки майбутніх спеціалістів. Терміни «лінгвометодика», «лінгвометодична робота» використовувалися у вітчизняному науковому тезаурусі такими дослідниками, як І. Хіжняк, А. Нікітіна, Н. Остапенко, О. Фенцик, О. Ішутіна, О. Копусь, а також зарубіжними науковцями Н. Колесніковою, Т. Ємельяновою, Т. Рамзаєвою, Н. Фоміною.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання виділення структури лінгвометодичної компетентності, детальний розгляд її ключових компонентів, тлумачення підструктурних компонентів, їхня взаємодія та взаємовплив в рамках професійної діяльності викладача іноземної мови ще досі не були предметом наукової розвідки.

Мета статті полягає у тому, щоб визначити та схарактеризувати ключові компоненти лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов у контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до виконання ними основних функцій під час роботи в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Генетичний підхід надає можливість простежити, як саме було обґрунтовано та сконструйовано розуміння терміна «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови», який подаємо у такому алгоритмі його формування: компетентність/компетенція – професійна компетентність – професійна компетентність педагога – професійна компетентність викладача іноземної мови – лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови.

Визначений алгоритм дозволяє дослідити лінгвометодичну компетентність викладача іноземної мови, що є логічним продовженням у напрямі уточнення та розвитку понятійного тезаурусу стосовно проблеми компетентнісного підходу в контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Отже, перейдемо до визначення змісту й структури лінгвометодичної компетентності викладачів іноземної мови. Аналіз будемо здійснювати гетерохронно, тобто, з одного боку, враховуючи поняття лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, яке ми розуміємо як інтегровану сукупність відповідних знань, умінь, навичок та способів діяльності, що постають як *необхідний інструментарій для продуктивної діяльності* [3, с. 36]. Ми розуміємо це як професійну діяль-

ність викладача іноземної мови. З іншого боку, зауважимо своєрідність професійної діяльності викладача, який виконує функційні обов'язки викладача іноземної мови. Ця діяльність становитиме другий вектор для нашого наукового дослідження. Доцільно для визначення змісту та структури лінгвометодичної компетентності викладачів іноземної мови розглянути також і зміст підструктурних компонентів терміна «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови» і схарактеризувати провідні види педагогічної діяльності викладача іноземної мови.

Отже, розглянемо детальніше підструктурні компоненти поняття «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови», яке ми вважаємо складним та системним утворенням, складовими елементами якого є інтегрована єдність сформованих у випускника закладів вищої освіти таких якостей:

- по-перше, підсистеми предметно-фахових знань з організації лінгвометодичної роботи та науково-практичної діяльності, яка є елементом інформаційно-технологічного компонента, де відображена специфіка професійної діяльності викладача іноземної мови, що має бути зафіксована у свідомості майбутнього спеціаліста;
- по-друге, підсистеми професійних умінь, які полягають у засвоєнні майбутнім викладачем іноземної мови способів і технік професійної діяльності під час її виконання;
- по-третє, підсистеми професійних навичок, які сформовані у процесі циклічного виконання професійних завдань та доведення їх до автоматичного внутрішнього особистісного утворення;
- по-четверте, сукупності сформованих у майбутнього викладача іноземної мови особистісних установок, що визначають унікальний характер виконання професійної діяльності;
- по-п'яте, індивідуально-психологічних елементів, які визначають особистісний стиль професійної діяльності і проявляються завдяки професійно важливим якостям майбутнього спеціаліста;
- по-шосте, підсистеми аутопсихологічних інваріантів, які розуміємо як особистісні збудники, що стимулюють майбутнього спеціаліста до постійного самовдосконалення, саморозвитку та самодисципліни.

З іншого боку, враховуючи те, що формування лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови має орієнтуватися та синтезуватися з особливостями професійної діяльності викладача іноземної мови, розуміємо, що педагогічна діяльність викладачів характеризується великою соціальною відповідальністю, адже зусилля викладача спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та вмінь яких залежить якість соціально-економічної, політичної, культурної розбудови української

держави, формування національної свідомості і духовності її громадян [4, с. 186]. Отже, педагогічна діяльність – це діяльність не для себе, це діяльність для іншого, для інших, у цій діяльності поєднуються самореалізація педагога та його цілеспрямована участь у зміні рівня навченості, вихованості, розвитку, освіченості того, хто навчається [2, с. 6]. На думку М.М. Фіцули, педагогічна діяльність у закладі вищої освіти розуміється як діяльність педагога, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства [7, с. 46]. Учені в контексті дослідження педагогічної діяльності викладача виділяють такі основні напрями [5, с. 118–121; 7] професійної діяльності викладача іноземної мови:

- викладацька професійно-методична діяльність, спрямована на організацію процесу викладання іноземних мов відповідно до нормативних документів, що поєднує теоретичний складник, пов'язаний із розкриттям сутності мовознавчих дисциплін, та практичний складник, спрямований на розв'язання викладацьких професійно-педагогічних завдань, що реалізується в освітньому процесі (підготовка лекційних, практичних, семінарських занять, педагогічної практики тощо, яка дає можливість розробляти й готувати до видання навчально-методичну літературу, складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт, розроблення графіків самостійної роботи студентів тощо а також поточна робота, що стосується підвищення педагогічної кваліфікації і полягає у читанні методичної, навчальної та науково-методичної літератури);

- організаційна професійно-педагогічна діяльність, орієнтована на організацію педагогічних практик та підготовку матеріалів на засідання кафебри, ради факультету та закладу вищої освіти, на роботу з підготовки науково-методичних семінарів. Окреслена діяльність спрямована на володіння прийомами діалогізації з учасниками освітнього процесу, уміння бути ініціативним у процесі виконання професійних обов'язків;

- науково-дослідна діяльність, покликана розвивати творчий, науковий потенціал, підвищувати науковий рівень знань, покращувати уміння ознайомлюватися з новою науковою літературою, стежити за розвитком передової науки за кордоном, аналізувати основну методичну літературу, уважно опрацьовувати науково-методичні журнали зі своєї дисципліни, вивчати досвід освітньої роботи колег, експериментально перевіряти доцільність запровадження педагогічних новацій у власну практику педагогічних новацій, покращувати уміння переосмислення наукового матеріалу та виявлення того, що доцільно застосувати у своїй освітній діяльності. Також ця діяльність

спрямована на розроблення на основі отриманих теоретичних даних практичних навчальних матеріалів (посібників, рекомендацій тощо), на оволодіння навичками наукового стилю літературної мови. Науково-дослідна діяльність також включає уміння публічно доповідати й захищати основні теоретичні положення свого наукового дослідження;

- виховна та культурно-просвітницька діяльність, орієнтована на можливість використовувати навчальну дисципліну (іноземну мову) для прищеплення духовних, морально-етичних, громадянських якостей, формування особистісних якостей (людяності, порядності, чесності, справедливості, толерантності, гендерної нейтральності тощо), розвитку комунікабельності та креативності. Завдяки полікультурному простору в межах дисципліни необхідно розвивати комунікативну компетенцію через активне спілкування, а також удосконалювати соціокультурну компетенцію. Такі види роботи дослідники рекомендують організувати позалеційно (співбесіди, клуби за інтересами), під час проведення тематичних вечорів, екскурсій тощо, а також через кураторську роботу [7, с. 48–50; 6, с. 447–449].

Такі напрями педагогічної діяльності викладача іноземної мови орієнтують на виконання головних його функцій під час роботи в закладі вищої освіти. Основою для визначення функцій викладача іноземної мови стали теоретичні положення, обґрунтовані І. Зязюном, Н. Кузьміною, Н. Нічкало, Л. Подимовою, В. Сластьоніним, І. Сенновським та іншими ученими.

До головних компонентів функцій викладача іноземних мов під час роботи в закладі вищої освіти належать такі:

- гностично-проектувальний компонент, який ґрунтується на умінні накопичувати необхідні лінгвометодичні знання, працювати та використовувати літературу з профілю, відбирати і стратегічно підбирати навчальний матеріал, планувати, прогнозувати й будувати педагогічний процес, визначати цілі навчання, планувати найбільш ефективні методи, форми, технології прийоми та заходи для отримання необхідного педагогічного результату, проводити лінгвометодичне дослідження та оформлювати його, уміти викликати інтерес до іноземної мови як дисципліни, спонукати до активності, формувати в тих, кого майбутні викладачі планують навчати, мовленнєву, мовну, комунікативну та соціокультурну компетенції;

- комунікативно-організаторський компонент, який включає уміння кооперувати та організувати спільну діяльність з учасниками освітнього процесу – студентами, колегами, керівництвом, батьками, уміння продуктивно співпрацювати в колективі та групі, уміння виконувати різні ролі й функції, застосовувати технології розв'язання кон-

флікту, досягати компромісу. Цей компонент також передбачає уміння застосовувати ефективні стратегії спілкування, установлювати ділові контакти;

– діагностико-корекційний компонент, що включає уміння викладача іноземної мови здійснювати контроль та корекцію знань, умінь, навичок, визначати критерії для оцінки відповідно до вимог програми, володіння діагностичними методами, уміння розробляти критерії для оцінки знань;

– мотиваційно-розвивальний компонент, який включає уміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення глобальної педагогічної науки для самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку, уміння оперувати, використовувати й адаптувати інформацію та інформаційні технології у власній професійній педагогічній діяльності;

– рефлексивний компонент, який включає здатність викладача іноземної мови переосмислювати процес або результат особистої професійної діяльності, критично аналізувати засоби, форми, методи та технології стосовно їхньої ефективності під час власної педагогічної діяльності. Цей компонент передбачає визначення ефективних та дієвих шляхів організації освітнього процесу після творчого переосмислення, рефлексії, орієнтацію на формування власного педагогічного стилю викладання іноземної мови, а також володіння техніками збереження здоров'я. Важливим також є уміння гармонізувати режим праці та відпочинку для запобігання професійному стресу та стагнації.

Висновки. Отже, зміст та структура лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови

складаються із двох векторів, що інкорпоровані гетерохронною єдністю властивостей, які поєднують структурні компоненти поняття «лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови» та особливості професійної діяльності викладача іноземної мови у процесі роботи в закладі вищої освіти. Перспективи подальшого дослідження лежать у площині виокремлення змістовних та структурних компонентів лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*, 2003. № 10. С. 8–14.
2. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / под ред. А.С. Роботовой. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
3. Волощук І.П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2014. № 3. С. 23–38.
4. Гладуш В.А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ : Акцент, 2014. 416 с.
5. Копусь О.А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : дис. ... докт. пед. Наук : 13.00.02. Одеса, 2013. 472 с.
6. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 354 с.

НОВІ ПРОФЕСІЙНІ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

NEW PROFESSIONAL ROLES OF TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті розкрито суть та особливості нових професійних ролей вчителя в Новій українській школі. Обґрунтовано необхідність організації перепідготовки вчителів-практиків та оновлення фахової підготовки майбутніх учителів до реалізації цих ролей. Потребують удосконалення зміст, форми й методи фахової підготовки студентів у аспекті формування їхньої здатності до реалізації нових професійних ролей в Новій українській школі.

Цілі статті: проаналізувати теоретичні основи нових професійних ролей учителя в умовах Нової української школи, з'ясувати ставлення вчителів до нових професійних ролей учителя та готовність їх виконувати, проаналізувати досвід фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка до реалізації нових професійних ролей.

Згідно з компетентнісним й особистісно орієнтованим підходами в Новій українській школі змінюються функції вчителя, що зумовлюють реалізацію ним нових професійних ролей фасилітатора, модератора, тьютора, коуча.

Проведене анкетування вчителів початкових класів свідчить про обізнаність більшості (80%) з нормативно-правовою базою організації освітнього процесу в Новій українській школі. Однак 20% з опитаних учителів відчувають труднощі під час складання робочих програм, реалізації компетентнісного підходу в навчанні, під час планування й організації дослідницької, самостійної та творчої діяльності учнів. 30% з них відчувають труднощі у використанні нових професійних ролей в умовах Нової української школи. Інші опитані вчителі (70%) таких труднощів не відчувають і зазначають, що й раніше виконували більшість з перерахованих ролей, оскільки переконані, що головне завдання сучасного вчителя – не дати дітям знання в готовому вигляді, а організувати їхню активну самостійну навчально-пізнавальну діяльність, організувати навчання під час активної діяльності, створити умови для самостійного вирішення учнями дослідницьких завдань.

Проаналізовано досвід фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка до реалізації нових професійних ролей. Вона здійснюється з урахуванням основних тенденцій реформування освіти, нових підходів, методик, технологій Нової української школи. Так, навчальні програми педагогічних навчальних дисциплін та фахових методик, тематику курсових та кваліфікаційних робіт, програми кваліфікаційних іспитів, програми педагогічних практик оновлено відповідно до основних тенденцій Нової української школи. Також значна увага приділяється підготовці майбутніх учителів до виконання різних професійних ролей у початковій школі. Студенти аналізують сутність та особливості нових професійних ролей учителя, набувають

здатності виконувати ці професійні ролі в процесі квазіпрофесійної діяльності на практичних заняттях, набувають досвіду їх реалізації під час проходження різних видів педагогічної практики.

Ключові слова: Нова українська школа, професійні ролі вчителя, фасилітатор, тьютор, партнер, коуч, модератор.

In the article essence and features of new professional roles of teacher are exposed at New Ukrainian school. The necessity of organization of retraining of practical teachers-workers and updating of professional preparation of future teachers is reasonable to realization of these roles. In particular maintenance, forms and methods of professional preparation of students, need an improvement in the aspect of forming of their capacity for realization of new professional roles in New Ukrainian school.

Whole articles: 1) to analyse theoretical bases of new professional roles of teacher in the conditions of New Ukrainian school, 2) to find out attitude of teachers toward the new professional roles of teacher and readiness to execute them; 3) to analyze the experience of professional preparation of future elementary school teachers at Taras Shevchenko "Chernihiv Collegium" National University for realization of new professional roles.

In accordance with the competence and personality-oriented approaches in the New Ukrainian school, the functions of the teacher change, which causes him to realize new professional roles, such as: facilitator, moderator, tutor, coach. The conducted questionnaire survey of primary school teachers indicates that the overwhelming majority (80%) is aware of the legal framework for organizing the educational process in the New Ukrainian school. However, 20% of the surveyed teachers experience difficulties in compiling work programs, implementation of the competence approach in training, planning and organization of students' research, independent and creative activity. 30% of them have difficulty in using new professional roles in the context of New Ukrainian school. The rest (70%) do not experience such difficulties and note that most of the above roles have been fulfilled before, as they are convinced that the main task of the modern teacher is not to give children ready knowledge, but to organize their active independent educational and cognitive activity, to organize training in the process of active activity, to create conditions for students to solve research problems independently.

The experience of professional preparation of future elementary school teachers at the Taras Shevchenko "Chernihiv Collegium" National University for realization of new professional roles is analyzed. It is carried out taking into account the main tendencies of education reform, new approaches, methods, technologies of the New Ukrainian School. It is carried out taking into account the main tendencies of education reform, new approaches, methods, technologies of the New Ukrainian School. Thus, educational programs of pedagogical disciplines and professional methods, subjects of course and qualification works, programs of qualifying exams,

УДК 373.3.091.12.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-18>

Лимар Ю.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Чекан Ю.М.,
студентка магістратури
факультету дошкільної,
початкової освіти і мистецтва
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

programs of pedagogical practices have been updated in accordance with the main tendencies of New Ukrainian school. Considerable attention is also given to preparing future teachers to perform various professional roles in primary school. Students analyze the nature and features of new professional teacher roles, acquire the ability to

fulfill these professional roles in the course of quasi-professional activity in practical classes, gain experience in their implementation during various types of pedagogical practice.

Key words: *New Ukrainian school, professional teacher roles, facilitator, tutor, partner, coach, moderator.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні суспільство висуває нові вимоги до професійних ролей педагога. Сучасний учитель втратив свою функцію основного джерела знань, організатора репродуктивного навчання учнів. Натомість від нього чекають організації взаємодії з учнями на засадах партнерства, поваги, врахування індивідуальних особливостей учнів, створення умов для розкриття їхнього потенціалу, використання сучасних технологій навчання, ініціативності, творчого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Роль учителя по-різному визначалася в кожному конкретну історичну епоху згідно з прийнятими тоді педагогічними концепціями. Так, представники гуманістичного напрямку в педагогіці (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський) розглядали вчителя як носія й транслятора культурних цінностей від старшого до молодшого покоління. Проголошувалися принципи поваги до особистості учня, переважання діалогічних форм навчання, довіри та емоційної близькості вчителя й учнів.

Сучасними вченими (Н. Бібік, І. Дичківською, В. Моляко, О. Савченко та іншими) розроблено теоретичні основи готовності вчителів до використання нових професійних ролей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз нормативних документів, наукових досліджень та досвіду роботи вчителів щодо особливостей роботи вчителя в Новій українській школі (далі – НУШ) свідчить про необхідність здійснення досліджень, спрямованих на організацію перепідготовки вчителів-практиків та оновлення фахової підготовки майбутніх учителів до реалізації нових професійних ролей. Потребують удосконалення зміст, форми й методи фахової підготовки студентів у аспекті формування їхньої здатності до реалізації нових професійних ролей в НУШ.

Мета статті складається з таких частин: 1) проаналізувати теоретичні основи нових професійних ролей учителя в умовах НУШ; 2) з'ясувати ставлення вчителів до нових професійних ролей учителя та готовність їх виконувати; 3) проаналізувати досвід фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка до реалізації нових професійних ролей.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Учитель відіграє значну роль у формуванні нового, інформаційного типу суспільства, тому він

повинен бути прикладом у постійному прагненні до оновлення знань, в оволодінні передовими технологіями, розвитку свого творчого, гуманітарного мислення. Будучи одним з кращих представників української інтелігенції, вчитель повинен поєднувати в собі не тільки глибокі знання і професіоналізм в галузі викладання предмета, але й моральну чистоту, високу загальну культуру, соціальну толерантність, стриманість у поведінці та судженнях [1].

Учитель в умовах НУШ здійснює такі функції: є джерелом знань для учнів як під час уроків, так і в позаурочній діяльності, забезпечує охорону життя і зміцнення здоров'я дітей, виконує управлінську функцію, організовує освітню діяльність учнів, створює педагогічні умови для успішного навчання, розвитку та виховання дітей, здійснює педагогічну освіту батьків, регулювання та узгодження виховних впливів сім'ї та школи, виконує функцію класного керівника [8, с. 23].

Реалізація цих функцій пов'язана з виконанням нових професійних ролей вчителем. Роль учителя – це сукупність нормативно схвалених приписів (вимог), що пред'являються до професійної поведінки педагогічного працівника, яка контролюється уявленням його самого і оточення про цю роль, про необхідні дії в конкретній педагогічній ситуації [3].

Реалізація педагогіки партнерства, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у НУШ зумовлює реалізацію вчителем нових професійних ролей фасилітатора, тьютора, коуча, модератора.

Розглянемо детальніше кожен з наведених вище професійних ролей учителя в умовах НУШ [6].

Фасилітатор (від англ. “facilitate” – сприяння, допомога, полегшення) – це вчитель, який стимулює, направляє процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів. Учитель-фасилітатор організовує ефективне спілкування, обмін думками, вироблення спільного рішення всіх учасників обговорення, займаючи нейтральну позицію.

Тьютор (від англ. tutor – учитель) – особа, що веде індивідуальні або групові заняття з учнями, студентами, репетитор, наставник, опікун. На думку науковців, тьютор працює за допомогою питань, а звичайний вчитель – відповіддей [6]. Така роль учителя важлива під час дистанційного на інклюзивного навчання.

Коуч (від англ. coaching – тренерство) – це не просто роль, а професія, призначення якої –

сприяти учням в досягненні їхніх життєвих цілей, розвитку та успіху [7].

Модератор (від англ. moderator – регулятор, посередник) – особа, яка організовує групову роботу, активізує й регламентує процес взаємодії учасників групи на основі демократичних принципів, забезпечує ділове спілкування, протоколювання процесу обговорення, проміжних і підсумкових результатів групової дискусії [7].

Для виявлення ставлення вчителів початкових класів до нових професійних ролей учителя в Новій українській школі, а також готовності їх виконувати було проведено анкетування й бесіди з учителями Київської школи I ступеня № 6 та Чернігівського ЗЗСО № 29. В опитуванні взяло участь 10 учителів початкової школи.

Проведене анкетування свідчить про обізнаність більшості вчителів (80%) про нормативно-правову базу організації освітнього процесу в НУШ. Однак 20% з опитаних учителів відчують труднощі під час складання робочих програм, реалізації компетентнісного підходу в навчанні, під час планування й організації дослідницької, самостійної та творчої діяльності учнів. 30% з них відчують труднощі у використанні нових професійних ролей в умовах НУШ. Під час бесід вони відзначають складність відходу від репродуктивного навчання (за допомогою репродуктивного навчання діти отримують міцніші знання, вчителю легше готуватись, організувати й перевірити результати репродуктивного навчання), складність відмови від авторитарного стилю спілкування з учнями (легше підтримувати дисципліну, учні завжди погоджуються з учителем). Інші опитані учителі (70%) таких труднощів не відчують і зазначають, що й раніше виконували більшість з перерахованих ролей, оскільки переконані, що головне завдання сучасного вчителя – не дати дітям знання в готовому вигляді, а організувати їхню активну самостійну навчально-пізнавальну діяльність, організувати навчання в процесі активної діяльності, створити умови для самостійного вирішення учнями дослідницьких завдань (з відповідей учителів).

Необхідність реалізації нових професійних ролей учителем в Новій українській школі вимагає відповідного оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. У Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка така підготовка здійснюється з урахуванням основних тенденцій реформування освіти, нових підходів, методик, технологій Нової української школи. Так, навчальні програми педагогічних навчальних дисциплін та фахових методик, тематику курсових та кваліфікаційних робіт, програми кваліфікаційних іспитів, програми педагогічних практик оновлено відповідно до основних тенденцій НУШ [5]. Значна

увага приділяється підготовці майбутніх учителів до виконання різних професійних ролей у початковій школі. На лекційних і практичних заняттях студенти аналізують сутність та особливості нових професійних ролей учителя НУШ. Під час практичних занять з педагогічних навчальних дисциплін і методик викладання навчальних предметів у початковій школі студенти набувають здатності виконувати ці професійні ролі під час квазіпрофесійної діяльності. Наприклад, проводячи фрагмент розробленої ранкової зустрічі зі студентами групи, майбутні педагоги вчаться виконувати роль фасилітатора [2]. Під час проходження різних видів педагогічної практики майбутні вчителі спостерігають за реалізацією нових професійних ролей учителем, а також набувають власного досвіду в цьому напрямі.

Однак підготовка майбутніх учителів у досліджуваному напрямі потребує вдосконалення. На нашу думку, необхідним є збільшення кількості творчих завдань, використання нових форм організації діяльності студентів, тренінгів тощо. Це сприятиме усвідомленню, поглибленню знань майбутніх учителів щодо нових професійних ролей в НУШ, а також формуванню їхньої здатності виконувати ці ролі під час власної педагогічної діяльності.

Висновки. Теоретичний аналіз показав, що у вчителя сучасної початкової школи з'явилися нові професійні ролі фасилітатора, модератора, тьютора, коуча. Аналіз результатів проведеного анкетування серед учителів початкових класів показав загалом їхнє позитивне ставлення й готовність до виконання цих ролей. Однак значна частина вчителів відчуває труднощі у реалізації нових професійних ролей, що зумовлює необхідність їхньої відповідної перепідготовки. Вивчення досвіду фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить про необхідність її вдосконалення у напрямі формування їхньої здатності до реалізації нових професійних ролей в НУШ.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні та впровадженні в процес підготовки та перепідготовки вчителів початкової школи системи спеціальних завдань з формування здатності виконувати нові професійні ролі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Київ, 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 10.07.2019).
2. Лимар Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка ; Інститут педагогіки НАПН України / гол. ред. Лабунець В.М. Вип. 25 (2–2018). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 180–185.

3. Мукан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : монографія. Львів : Вид. Львівської політехніки, 2010. 284 с.

4. Нові професійні ролі вчителя. URL: https://metodialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_90.html (дата звернення: 12.07.2019).

5. Освітньо-професійна програма. Початкова освіта та інформатика першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта. Кваліфікація Бакалавр початкової освіти. Вчитель початкової школи : навчально-методичне видання / уклад. С.І. Стрілець,

Ю.М. Лимар, Н.М. Стрілецька. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2018. 36 с.

6. Професійне вдосконалення педагога у контексті концепції «Нової української школи». URL: <https://naurok.com.ua/2018p>. (дата звернення: 9.06.2019).

7. Сіраєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст. : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої ; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ : ТОВ ВД «ЕКМО». 2010. 420 с.

8. Шевчук І. «Нові ролі» педагога. *Методичні діалоги* : інтернет-газета Віньковецького РМК. URL: <http://metodialogu.blogspot.com> (дата звернення: 12.06.2019).

ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE GENERAL

У статті розкрито досвід професійного розвитку вчителів у педагогічній практиці України. Підкреслено, що вирішальну роль у професійному становленні особистості педагога відіграє загальноосвітній навчальний заклад, тому за сучасних умов потужним стратегічним ресурсом, що може адекватно відповісти на виклики часу, забезпечити якісно новий за змістом і формою рівень підготовки педагога, є освітнє середовище сучасної загальноосвітньої школи. Розкрито, що основними шляхами професійного зростання у закладах загальної середньої освіти є створення умов для розвитку здібностей педагогів, розробка індивідуального плану з професійного розвитку, поширення дослідницької діяльності, функціонування інноваційних форм методичної роботи, ініціювання її участь у професійних заходах, упровадження нетрадиційних форм методичної роботи, задоволення професійних потреб учителів, спонукання до творчого розвитку вчителів, запровадження системи матеріального стимулювання всіх учасників навчально-виховного процесу, створення творчих лабораторій учителів, поширення міжнародних зв'язків шкіл, підтримання здорової конкуренції тощо.

У нормативно-правових документах підкреслено, що зміни у змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, уміє досягти нової педагогічної мети. Тому роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, а й у тому, щоб бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін. Зазначено, що з огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України педагог повинен уміти працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання. Отже, визначено напрям професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно орієнтованої, педагогіки співробітництва.
Ключові слова: професійний розвиток, професійне зростання, професійна переорієнтація, учитель, освітнє середовище.

The article reveals the experience of teachers' professional development in pedagogical practice of Ukraine. It is emphasized that a decisive role in the professional development of the teacher's personality is played by the comprehensive educational institution, therefore, in modern conditions, a powerful strategic resource that can adequately respond to the challenges of time, provide a qualitatively new in the content and form level of teacher's training is the educational environment of the modern comprehensive school. It is revealed that the main ways in general secondary education institutions are: creation of conditions for development of teachers' abilities, development of an individual plan for professional development, dissemination of research activities, functioning of innovative forms of methodical work, initiation and participation in professional events, introduction of non-traditional forms of methodical work, meeting the professional needs of teachers, encouragement of teachers' creative development, introducing a system of material incentives for all participants of the educational process, creation of teachers' creative laboratories, promoting international connections of schools, maintaining healthy competition and the like.

Legislative documents emphasize that changes in the content and structure of general secondary education are profound in nature and need to solve the problem of training of a teacher who is aware of his social responsibility, constantly cares for his personal and professional growth, is able to achieve new pedagogical goals. Therefore, the role of the teacher is not only to ensure the transmission of knowledge, but also to be a person of culture and human values, the guide of ideas of state formation and democratic change. It is stated that taking into account the new situation in the educational sphere of Ukraine the teacher should be able to work in the conditions of choosing the pedagogical position, technology, textbooks, content and forms of teaching. Thus, the direction of the teacher's professional reorientation has been determined - from enlightenment to the realization of a life-creative and cultural-creative mission, from manipulative, authoritarian pedagogy to pedagogy of self-oriented, pedagogy of cooperation.

Key words: professional development, professional growth, professional reorientation, teacher, educational environment.

УДК 373.5.091.12.011.3-051:159.923.2(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-19>

Мартинець Л.А.,

докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки
та управління освітою
Донецького національного університету
імені Василя Стуса

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Відмітною рисою сучасного суспільства є динамічність змін у всіх сферах життя суспільства, у якому особистість розглядається як активний суб'єкт, який перетворює соціальну дійсність. Готовність суспільної та індивідуальної свідомості до змін у всіх сферах життя суспільства, до участі в них і прийняття нового як цінності є умовою суспільного прогресу. Замість традиційної теорії економічного

зростання на перший план виступає теорія розвитку людського потенціалу, що орієнтована на підвищення якості життя, розширення можливостей людини в усіх сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З огляду на це актуальним стає твердження таких західних учених, як Ж. Аллак, П. Бергер, Г. Зборівський, Т. Лукман, Р.Р. Сінгх, Г. Ріккерт, Е. Руткевич, що соціальний розвиток на дві третини визнача-

Таблиця 1

Узагальнені результати ознайомлення з педагогічною практикою закладів освіти України стосовно проблеми професійного розвитку педагога

Навчальний заклад	Головна ідея навчального закладу	Пріоритетний напрям діяльності	Шляхи вирішення напрямку діяльності
Навчально-виховний комплекс «Гімназія – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 4» Світловодської міської ради Кіровоградської області	внутрішня готовність і потреба усвідомленого й добровільного самовизначення	рефлексія саморозвитку вчителя щодо формування життєвої компетентності особистості	– створення умов для розвитку здібностей педагогів; – моделювання процесу формування ключових життєвих компетентностей учителів; – розробка індивідуального плану з професійного розвитку
Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 1 Світловодської міської ради Кіровоградської області	професійний розвиток учителя через подолання усталених стереотипів та пошук ідей щодо створення інтелектуальної основи нової школи	розвиток творчої особистості	– поширення дослідницької діяльності; – розвиток здібностей педагогів; – створення позитивного іміджу
КЗ «НВК «Долинська гімназія – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 3 Долинської районної ради» Кіровоградської області	успішний учитель – успішний випускник – успішний і самодостатній громадянин України	створення умов для самовизначення особистості	– професійне самовизначення та самореалізація педагогів; – виховання самодостатньої особистості; – моделювання процесів упровадження компетентнісно орієнтованого підходу; – алгоритмізація діяльності керівної підсистеми
Поміччанська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 3 Добровеличківської райдержадміністрації Кіровоградської області	школа – центр освітнього простору	створення школи людяності і гуманізму, творчості й постійного пошуку.	– функціонування інноваційних форм методичної роботи; – ініціювання й участь у професійних заходах; – поєднання шкільної, позашкільної і громадянської роботи вчителів на рівні громади
НВК «Олександрійський колегіум – спеціалізована школа» Кіровоградської області	Дитина, Учитель, їхнє життя, духовне і фізичне здоров'я – основні цінності гімназії	послідовна підготовка особистості до досягнення успіху впродовж усього життя	– створення умов для організації роботи з педагогами; – упровадження нетрадиційних форм методичної роботи; – створення успішного, комфортного освітнього простору і психолого-педагогічної підтримки учителів; – розвиток життєвої компетентності
Летківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Троянецького району Вінницької області	визначення кожного педагога як самоцінності і носія суб'єктивного досвіду	створення моделі авторської школи успішної діяльності учнів та вчителів на засадах самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення	– організація навчання на основі компетентнісного підходу; – задоволення професійних потреб учителів; – формування людини, здатної до успішної самореалізації в просторі культури
Авторський навчально-виховний комплекс м. Ужгорода Ужгородської міської ради Закарпатської області	формування соціально активного, духовно збагаченого громадянина України	створення умов для поступального розвитку вчителя та учня	– створення сприятливих умов для самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації учасників навчально-виховного процесу; – створення системи демократичного управління гімназією; – налагодження системи соціального партнерства
Ужгородська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 8 Закарпатської області	виховання високодуховної, конкурентоспроможної творчої людини – громадянина України	створення системи освіти, спрямованої на формування успішної особистості	– особистісна орієнтація в навчанні учителів; – діагностико-технологічне управління навчально-виховним процесом; – упровадження моніторингового супроводу навчання педагогів

Ужгородська загально-освітня школа І–ІІІ ступенів № 19 Ужгородської міської ради Закарпатської області	розвиток діяльнісного потенціалу учителя	виховання інтелігентності в кожного вчителя	– антропоцентристська стратегія виховання особистості; – нові підходи до роботи з педагогічними кадрами; – духовне взаємозбагачення учителів; – відродження української національної культури та культури народів інших національностей
Перша українська гімназія імені М. Аркаса м. Миколаєва	створення атмосфери творчої діяльності в організованому по-новому навчально-виховному процесі	розвиток особистості, здатної до самореалізації й саморозвитку, орієнтованої на досягнення успіху в різноманітних галузях діяльності	– спонукання до творчого розвитку вчителів; – розвиток індивідуальності суб'єктів освітнього процесу; – створення сприятливих умов для розвитку педагогічної творчості
Комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс: загально-освітня школа І–ІІІ ст. – гімназія № 30 імені Тараса Шевченка Вінницької міської ради»	навчальний заклад має забезпечувати сукупність умов для вільного самовизначення особистості і орієнтації її на досягнення успіху	розвиток творчої особистості	– запровадження системи матеріального стимулювання всіх учасників навчально-виховного процесу; – створення творчих лабораторій учителів; – поширення міжнародних зв'язків гімназії
Краматорська ЗОШ № 3 Донецької області	дух школи – це дух співпраці, дух високих стандартів, дух радощів життя та спільних перемог	виявлення природних особливостей і обдарувань та створення умов для їх реалізації і неухильного розвитку	– модернізація змісту освіти; – застосування активних форм навчання вчителів; – підтримання здорової конкуренції

ється професійним потенціалом фахівців, який детермінує зростання вимог до системи підготовки кадрів, до їх безперервного професійного розвитку.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року пов'язує процеси змін у системі освіти з формуванням педагогічного корпусу, що відповідає запитам сучасного життя [1]. Ключовою фігурою, яка визначає стан освіти, є особистість учителя. Від рівня його професіоналізму, здатності до професійного розвитку безпосередньо залежать результати соціально-економічного і духовного розвитку українського суспільства.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зарубіжними ученими досліджувався досвід професійного розвитку вчителів на прикладах різних країн, але досі не було ґрунтового дослідження цієї проблеми у закладах загальної середньої освіти України.

Мета статті – розкрити проблему професійного розвитку вчителів у педагогічній практиці України.

Виклад основного матеріалу. Цікавим у контексті досліджуваної проблеми є Всеукраїнський конкурс «Сто кращих шкіл України – 2006», що спрямований на виявлення творчих педагогічних колективів загальноосвітніх закладів України, поширення їхнього позитивного й успішного досвіду роботи, публічне визнання внеску школи в розбудову української держави, привернення уваги громадськості, батьків, представників біз-

несу до проблем сучасної освіти. Однією з дев'яти номінацій конкурсу була номінація «Школа педагогічного пошуку». Лауреатами цієї номінації стали 76 шкіл із різних регіонів держави [2].

Аналізуючи представлений школами досвід, відзначимо, що діяльність цих закладів освіти вирізняє розмаїтість цілей, змісту і способів вирішення освітніх завдань. Однак їх об'єднує визнання професійного розвитку, освіти і самореалізації особистості вчителя, залучення вчителів до неперервної освіти. Варто підкреслити, що в зазначених школах робота ведеться в напрямі професійного розвитку вчителів, а в основі системи – співпраця учнів, учителів і батьків.

Водночас існують заклади освіти, у яких робота з професійного розвитку вчителя ведеться послідовно з застосуванням досягнень психолого-педагогічної науки. Їх досвід нами вивчено й узагальнено (див. таблицю 1).

Висновки. Отже, проведений аналіз допомагає визначити, що провідними тенденціями системи професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України є розроблення вчителями індивідуального плану професійного розвитку, поширення дослідницької діяльності вчителів, ініціювання й участь у професійних заходах, поєднання шкільної, позашкільної та громадської роботи вчителів на рівні громади, упровадження нетрадиційних форм методичної роботи,

спонукання до творчого розвитку вчителів, запровадження системи матеріального стимулювання всіх учасників освітнього процесу, застосування активних форм навчання вчителів.

Варто зазначити, що вивчення педагогічної практики закладів освіти показує, що в них створюються й успішно реалізуються різні моделі навчання та підготовки вчителів. Це сприяє їхньому професійному розвитку, але цілеспрямована робота з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у цих закладах не проводиться.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє виробити такі рекомендації щодо творчого застосування ідей вітчизняного досвіду професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів для шкіл України: учителям-початківцям надавати всебічну підтримку, запроваджувати програми введення у професію молодих учителів, досвідченим учителям надавати відповідні мож-

ливості для професійного розвитку (програми професійного розвитку з оновлення знань досвідчених учителів), формувати концепцію школи, визначати місію, цілі й завдання школи щодо професійного розвитку вчителів, запроваджувати обов'язкове ліцензування вчителів, запроваджувати інноваційні методи і форми професійного розвитку вчителів, створювати у школі освітнє середовище, що спрямоване на професійний розвиток учителів, посилювати відповідальність керівників шкіл за управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 13.08.2017).
2. Школи України 2006 : Лауреати конкурсу «100 кращих шкіл України» у 9 номінаціях / за ред. Н. Мурашко, Н. Валентин, Ж. Сташко. Київ : Шкільний світ, 2006. 400 с.

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FUTURE INFORMATION TECHNOLOGY PROFESSIONALS' IMAGE FORMATION

У статті розкрито суть та наведено характеристики освітнього середовища закладів вищої освіти, в якому цілеспрямовано актуалізуються потенціал навчально-виховного (умови навчання з формування компонентів готовності до професійної діяльності), соціально-культурного (умови цілісного становлення моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності), інформаційно-комунікативного (організаційне, методичне, інформаційне забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього спеціаліста) середовища. Здійснено спробу обґрунтування основ проектування освітнього середовища щодо формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців як специфічного виду педагогічної діяльності, завдяки якій актуалізується професійно-виховний потенціал освітнього середовища. Запропоновано тематику змісту збагачення педагогічних ресурсів і можливостей освітнього середовища для забезпечення цілісності формування зовнішньої (аудіовізуальна, професійна), внутрішньої (внутрішня філософія, цінності, мотивація, духовність) і процесуальної (професійна, творча діяльність) складових частин професійного іміджу, що забезпечує підвищення рівня готовності до професійної діяльності майбутніх ІТ-фахівців. Наведено форми, методи роботи зі студентами за такими напрямками проектування освітнього середовища: академічний (інтерактивні методи під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, тренінгові заняття, презентації, ділові і ситуативні ігри), фундаментальний (спекурс «Імідж сучасного спеціаліста», науковий гурток «Проблеми сучасної психології»), методичний (SWOT-аналіз, SMART-технологія, рольові ігри, мозковий штурм, метод case-study, мотиваційний тренінг), професійний (комплекс тренінгів «Професійний імідж в соціально-психологічній службі», флеш-моб, груповий проєкт «Корпоративний імідж», презентації сучасних ІТ-компаній, Ярмарка вакансій, майстер-клас «Персональний бренд ІТ-фахівця» у відділі практики «Центр-Кар'єра»).

Ключові слова: професійний імідж, майбутній фахівець, освітнє середовище, навчально-виховне середовище, соціально-культурне середовище, інформаційно-кому-

нікативне середовище, проєкт, напрям проектування, форма, метод.

The paper reveals the essence and outlines the educational environment of institutions of higher education, which purposefully actualizes the potential of teaching and educational (educational environment in the formation of components of readiness for professional activity), socio-cultural (conditions of holistic formation of moral consciousness, spirituality, and cultural orientation), as well as informative-communicative (organizational, methodical, informational support with regard to professional and personal development of the future specialist) environments. An attempt was made to substantiate the basics of designing the educational environment to form the professional image of future IT-specialists as a specific type of pedagogical activity, through which the professional and educational potential of the learning environment is brought into focus. The thematic content of enriching the teaching resources and opportunities of the educational environment to provide the integrity of forming the external (audiovisual, professional), internal (internal philosophy, values, motivation, spirituality) and procedural (professional, creative activity) components of the professional image, which contributes to increasing the preparedness to practice the professional activity of future IT-specialists is suggested. Forms, methods of students' guidance in the following directions of educational environment design are presented: academic (interactive methods in the disciplines of social and humanitarian cycle, training sessions, presentations, business and situational games), fundamental (special course "Image of the Modern Specialist", students' scientific society "Problems of Modern Psychology"), methodical (SWOT-analysis, SMART-technology, role-playing games, brainstorming, case-study method, motivational training), professional (training complex "Professional Image" in the social and psychological service, flash mob, group project "Corporate Image", presentations of modern IT-companies, Job fair, master class "Personal Brand of the IT-Specialist" at the practice center "Center-Career").

Key words: professional image, future specialist, educational environment, teaching and educational environment, socio-cultural environment, information and communication environment, project, design direction, form, method.

УДК 37.013:378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-20>

Митцева О.С.,

старший викладач кафедри філософії Харківського національного університету радіоелектроніки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За умов реформування освіти спостерігається підвищений інтерес педагогічної спільноти до створення освітнього простору. Але феномен сучасного освітнього середовища закладу вищої освіти (сукупність умов цілеспрямованої взаємодії суб'єктів освіти, що забезпечують професійний розвиток фахівця завдяки комплексу засобів освітнього процесу) не відповідає вимогам практики, а

його потенціал щодо формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців потребує ґрунтовного наукового аналізу. Актуальність теми посилюється суперечностями, які виявлено під час аналізу наукової літератури і педагогічної практики та реалій формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців. Існує суперечність між потребою суспільства у конкурентоспроможних на ринку праці ІТ-фахівцях і недостатньою увагою до про-

ектування освітнього середовища, яке є рушійною силою узгодженості впливу на якість підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основи формування професійного іміджу досліджували багато вчених. Свої праці цій проблемі присвятили І. Альошина, О. Бекетова, Т. Білик, С. Болсун, В. Калюжний, Ф. Кузін (суть, структура професійного іміджу фахівця), В. Бондаренко, І. Володарська, Н. Гузій, В. Ісаченко, А. Морозов, В. Хороших, О. Чебикін (умови формування професійного іміджу викладачів закладів вищої освіти). Н. Баловсяк розриває зміст компетенцій [1], Л. Зубик розглядає умови їх формування у майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій [4], Д. Корчевський обґрунтовує теоретико-методичні положення інтеграції змісту професійної підготовки ІТ-фахівців, І. Мендзєбровський говорить про зміст технічно-практичної підготовки для ІТ-індустрії [7]. Схожість наукових поглядів дослідників стосується компетенції, змісту освіти, структури самих знань, врахування міжпредметних зв'язків, що закладені у Національному стандарті України.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ґрунтуючись на наявних наукових розвідках з питань формування професійного іміджу у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), зазначимо, що проблема проектування освітнього середовища формування професійного іміджу майбутніх фахівців інформаційних технологій (ІТ-фахівців) не була предметом досліджень, попри важливу роль освітнього середовища у підготовці майбутніх сучасних спеціалістів ІТ-сфери.

Мета статті. На основі аналізу наукової літератури, практики підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій визначити напрями проектування освітнього середовища та розкрити зміст, форми формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців на кожному напрямі.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні професійний імідж розглядається як складний міжнауковий феномен, який передбачає створення образу конкретної професії, розвивається у процесі певної професійної діяльності та є фактором підвищення її ефективності. Проте сучасне суспільство висуває нові вимоги до ІТ-фахівця, його ролі в інформаційному просторі, що потребує розгляду освітнього середовища ЗВО, його впливу на формування професійного іміджу.

Проведений аналіз наукових джерел (Л. Зубик, І. Мендзєбровський, О. Ярошинська) дозволив розкрити потенціал освітнього середовища ЗВО у формуванні професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців [4; 7; 8]. Освітнє середовище ЗВО схарактеризоване як частина загального середовища, в якому цілеспрямовано актуалізується потенціал освіти, науки і практики щодо пристосування студентів до професійної підготовки,

професійно-особистісного розвитку, оволодіння інноваційною діяльністю і формування образу майбутнього ІТ-фахівця, детермінованого професійними характеристиками (професійний імідж). Освітнє середовище формування професійного іміджу ІТ-фахівця має такі основні характеристики: відкритість до інновацій у методичному забезпеченні, насиченість педагогічними ресурсами щодо збагачення іміджовими знаннями студентів, практична орієнтованість у формуванні складників професійного іміджу ІТ-фахівця, особистісна орієнтованість у професійному становленні, креативність у самостійній роботі майбутніх ІТ-фахівців.

У тлумачному словнику дефініцію проєкта (від лат. *Projectus* – кинутий уперед) представлено як план, задум, сукупність технічних документів, попередній текст документа, а проєктування – як складання проєкту [3]. У педагогічній літературі проєктування розглядається як механізм розвитку системи діяльності закладів освіти (В. Безрукова, І. Зязун) [2]. Проєктування розуміють як складну діяльність педагога щодо розробленості моделей дидактичних систем різного рівня складності і процесів їх здійснення (Р. Кузьмінов) [5], а також як конкретизацію мети, змісту, завдань навчання та планування методів, засобів, форм навчання (В. Лозова) [6, с. 214]. Попри широкий спектр тлумачень, спільною для всіх визначень є діяльність, яка відповідно до нашої проблеми дослідження спрямована на конструювання проєкту навчання як цілісної системи навчально-практичних занять, взаємопов'язаних за етапами освітнього процесу. Отже, проєктування освітнього середовища щодо формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців розуміємо як специфічний вид педагогічної діяльності, завдяки якій актуалізується професійно-виховний потенціал освітнього середовища та збагачуються педагогічні ресурси і можливості середовища для забезпечення цілісності формування зовнішньої (аудіовізуальна, професійна), внутрішньої (внутрішня філософія, цінності, мотивація, духовність) і процесуальної (професійна, творча діяльність) складових частин професійного іміджу, що забезпечує підвищення рівня готовності до професійної діяльності майбутніх ІТ-фахівців.

У дослідженні О. Ярошинської на основі предметного і соціально-суб'єктного структурування виокремлено такі компоненти освітнього середовища ЗВО: навчально-виховний (сукупність можливостей і умов навчання щодо формування компонентів готовності до професійної діяльності), соціально-культурний (сукупність соціально-культурних, освітніх умов, спрямованих на цілісне становлення моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності), інформаційно-комунікативний (системно організована сукупність інформаційного, організаційного,

методичного забезпечення, що сприяє розвитку інформаційно-навчальної взаємодії щодо професійно-особистісного розвитку майбутнього спеціаліста) [8, с. 18]. Також автором розроблено напрями проектування освітнього середовища (академічний, фундаментальний, методичний, навчально-професійний) [8, с. 21]. Змістове наповнення цих напрямів щодо навчально-виховного, соціально-культурного і інформаційно-комунікативного компонентів освітнього середовища представимо відповідно до проблеми нашого дослідження.

Оскільки освітнє середовище ЗВО є джерелом особистісного досвіду і проектує напрями професійного становлення, був розроблений та впроваджений в освітнє середовище Харківського національного університету радіоелектроніки (далі – ХНУРЕ), (м. Харків) комплекс заходів, спрямованих на формування професійного іміджу ІТ-фахівця. Так, академічний напрям складався із педагогічного супроводу студентів у пристосуванні до особливостей освітнього середовища (цикл соціально-гуманітарних дисциплін «Соціальна психологія та конфліктологія», «Соціологія та соціальні технології», «Психологія управління», «Психологія екстремальних відносин та ефективної адаптації», «Історія науки і техніки», «Основи права», «Етичні проблеми сучасного суспільства», «Інформаційне суспільство», «Політичні проблеми сучасного суспільства» спрямовано на розуміння студентами цілей, завдань вищої освіти для усвідомлення значення професії у суспільстві, мотивацію оволодіння основами професійної діяльності), що передбачало введення лекцій-конференцій, бінарних лекцій, дискусій, занять-зустрічей, екскурсій на виставки ІТ-технологій, застосування інтерактивних методів (мозковий штурм «Значення професії у світовому просторі», тренінгове заняття «Безконфліктна взаємодія», дискусія про соціальний статус ІТ-фахівця) та залучення студентів до свідомого пізнання основ професійного іміджу ІТ-фахівця (складання резюме ІТ-фахівця, проведення телефонної розмови з діловим партнером (замовником ІТ-проєкту) відповідно до особливостей іноземних та вітчизняних співрозмовників (написання тостів для ділового обіду та текст промови, яку доречно виконати на прийомі під час вільного спілкування, підготовка презентації «Сучасний дрес-код ІТ-фахівця», інтерв'ювання «Самопрезентація власних якостей як професіонала ІТ-технологій», ведення діалогу про життя, знаходження виходу із ситуацій із незапланованим виступом).

Фундаментальний напрям формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців передбачав розширення взаємодії суб'єктів освітнього середовища, ресурсного забезпечення освітнього середовища і розширення інформаційного поля щодо професійного іміджу ІТ-фахівця (командний пошук

інформації з застосуванням сайтів ІТ-компаній, ІТ-університетів, матеріалів ІТ-конференцій), пізнання основ іміджологічних знань завдяки введенню спецкурсу «Імідж сучасного спеціаліста» та студентського гуртка «Проблеми сучасної психології» і включення студентів у творчо-пошукову роботу (написання тез на науково-практичну конференцію, підготовка доповідей, участь у круглих столах, майстер-класах, підготовка та проведення мінітренінгів і часткова професійна діяльність). Використання в аудиторній роботі проблемної лекції, лекції-візуалізації, лекції-конференції, ділової та рольової гри, методу case-study, моделювання ситуацій, методу проєктів, психологічних тренінгів, методу портфоліо сприяло налагодженню міжпредметних зв'язків спецкурсу з фаховими дисциплінами ІТ-галузі для ефективного формування професійного іміджу майбутніми ІТ-фахівцями.

Оскільки формування професійного іміджу ІТ-фахівця передбачає методичне забезпечення, то методичний напрям як спеціально організоване цілеспрямоване формування мотиваційно-ціннісної сфери студентів має на меті творчий розвиток зовнішнього і внутрішнього іміджу ІТ-фахівця. Формами роботи у цьому напрямі були відвідування презентацій відомих ІТ-компаній, навчально-рольова гра «Контракт» для визначення мотивів, які сприяють змінам, результатам та відхиленню від умов контракту. Методичне забезпечення командної роботи студентів над створенням кейсів «Енерджайзер», «Апатія» для аналізу реальної мотиваційної проблеми в навчанні чи роботі сприяли формуванню стратегії створення необхідної мотивації у конкретного студента в конкретній ситуації. Проведення конкурсу ескізів плакатів «Реклама ІТ-компанії» підвищило рівень готовності до особистісних і соціальних викликів у цій сфері. У цьому напрямі було проведено мотиваційний тренінг з метою формування позитивної мотивації майбутніх ІТ-фахівців до самодіагностики, самокоучінгу та самоіміджування.

Проектування бажаного професійного іміджу передбачало створення особистісної концепції, яка містила формулювання імідж-цілей та імідж-стратегії, опис імідж-портрету (змістовної характеристики бажаного образу в професії ІТ-галузі), вибір засобів та каналів просування професійного іміджу майбутнього ІТ-фахівця.

Проводилась методика SWOT-аналізу формування у майбутнього ІТ-фахівця професійного іміджу, яка сприяла визначенню у студентів потрібних рис і характеристик для подальшого самовдосконалення. Для ефективної роботи з формування професійного іміджу студенти враховували свої індивідуальні риси та якості, довгострокову мету кар'єри та характер майбутньої компанії, де мріяли працювати. Імідж-цілі повинні були відповідати SMART-технології і бути такими: S

(specific) – конкретними, M (measurable) – вимірюваними, A (achievable) – досягнутими, R (realistic) – реалістичними, T (timed) – структурованими в часі, завдяки чому можна досягти реальних змін професійного іміджу протягом конкретного терміну.

Професійний напрям формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців був спрямований на інтеграцію майбутніми ІТ-фахівцями теоретичних основ іміджологічних знань та практичних умінь, навичок та компетентностей, що уможливило формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього ІТ-фахівця, набуття таких професійних та особистісних якостей, які сприяють його цілісному позитивному іміджу. Це дозволило у професійній роботі бути і споживачем інформаційних технологій, і суб'єктом професійно-культурного розвитку.

Система спроектованих форм у цьому напрямі була побудована з урахуванням швидких змін в ІТ-галузі, вимог роботодавців, які постійно зростають та ускладнюються, і містила участь у тренінгах «Я і справа», «Я та інші», «Образ Я», «Стратегія ефективної комунікації», «Переговори», «Мистецтво успішного конфлікту», «Управління кар'єрою», участь у флешмобі «Логотип компанії», участь в імпровізованій пресконференції за фаховою та іміджевою тематикою, проходження співбесід та стажувань в ІТ-компаніях, проведення ділових переговорів з партнерами, виконання індивідуального проєкту «Особливості професійного іміджу ІТ-фахівця» (студенти визначались зі сферою майбутньої практичної діяльності конкретного профілю – програміста, тестувальника, вебдизайнера, аналітика, архітектора з програмного забезпечення тощо), участь у спільному груповому проєкті «Корпоративний імідж» (підготовка і презентація проєкту, його рецензування, доповнення, де відпрацьовувались навички ефективної групової взаємодії). Проєкт повинен включати такі складові частини корпоративного іміджу: назва компанії, логотип, місія, мініісторія, імідж засновника й / або основних керівників, імідж персоналу, імідж товару / послуги, імідж клієнта (споживача товару), внутрішній імідж організації, основними детермінантами якого є корпоративна культура компанії, її фірмовий стиль і соціально-психологічний клімат, візуальний імідж компанії, соціальний та бізнес-імідж компанії.

Для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності розроблялося портфоліо майбутнього ІТ-фахівця на основі аналізу своїх особистісних та професійних якостей відповідно до вимог професії, власного досвіду роботи.

Висновки. Отже, встановлено, що освітнє середовище закладу вищої освіти складається з навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікативного середовища. Про-

ектування освітнього середовища розуміємо як специфічний вид педагогічної діяльності щодо збагачення педагогічних ресурсів для забезпечення цілісності формування зовнішньої, внутрішньої і процесуальної складових частин професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців. Проектування освітнього середовища передбачало комплекс заходів за такими напрямками: академічний (інтерактивні методи у вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу, тренінгові заняття, презентації, ділове спілкування, ситуативні ігри), фундаментальний (спекурс «Імідж сучасного спеціаліста», науковий гурток «Проблеми сучасної психології»), методичний (SWOT-аналіз, SMART-технологія, рольові ігри, мозковий штурм, метод case-study, мотиваційний тренінг), професійний (комплекс тренінгів «Професійний імідж» в соціально-психологічній службі ХНУРЕ, флешмоб, презентації, груповий проєкт «Корпоративний імідж», презентації сучасних ІТ-компаній, Ярмарка вакансій, майстер-клас «Персональний бренд ІТ-фахівця» у відділі практики «Центр-Кар'єра» ХНУРЕ).

Перспективами подальших наукових розвідок у напрямі формування професійного іміджу майбутнього ІТ-фахівця вважаємо побудову моделей його формування для успішної реалізації запропонованих напрямів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
2. Безрукова В. Проективная педагогика : учебник. Екатеринбург : Деловая кн., 1996. 344 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
4. Зубик Л. Формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2016. 342 с.
5. Кузьминов Р. Проектирование инновационных процессов в образовании: понятийно-терминологический аппарат. *Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах* : материалы 5-й междунар. науч.-метод. конф., г. Сочи, 25 мая 2003 г. Ч. 1. Сочи, 2003. С. 61–62.
6. Лозова В., Троцко Г. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
7. Мендзевровский И. Проблемы подготовки специалистов для IT-индустрии. *Менеджер по персоналу HR-Лига*. URL: <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=250> (дата обращения 29.07.2019).
8. Ярошинська О.О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 42 с.

ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

FUNCTIONS OF TEACHER IN CONDITIONS OF ORGANIZATION OF MIXED LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти в Україні показав, що реформування освіти пов'язане з рядом недоліків, які домінували останні кілька десятиріч років і призвели до погіршення якісних показників здобувачів освіти. Виявлено, що традиційна класно-урочна система вже не здатна відповідати сучасним вимогам цифрового суспільства і новим вимогам освітньої реформи. Встановлено, що змішане навчання суттєво змінює форму організації освітньої діяльності, умови та методи навчання, значно осучаснює контент знань шляхом використання цифрового формату інформації і, як наслідок, сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання, створює умови для всебічного розвитку дитини. Проте нова технологія вносить певні зміни у професійну діяльність вчителя.

На основі аналізу професійних і особистісних характеристик, які прописані у нормативних документах і обговорюються на різних наукових рівнях, сформульовані загальні та спеціалізовані професійні функції вчителя закладу загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. Автор узагальнює, що вчитель у змішаному навчанні – це вчитель, який добре володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, обізнаний у можливостях електронних освітніх ресурсів, вміє правильно їх дібрати для відповідної форми роботи на уроці, вміє перетворити інформацію у цифрову форму або самостійно її розробити, знається на цифрових засобах для налаштувати зв'язку з учнями як на уроці, так і онлайн, розробляти завдання для тренування, контрольні й тестові, вміє користуватися системою для моніторингу досягнень учнів.

Сформульовані у статті функції вчителя в умовах організації змішаного навчання можуть слугувати орієнтиром для розробки програми підвищення кваліфікації вчителів будь-якого предметного спрямування, для коректування освітніх програм із підготовки майбутніх учителів, для роботи у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: класно-урочна система навчання, дистанційне навчання, змішане

навчання, функції вчителя у традиційному, дистанційному та змішаному навчанні.

An analysis of current trends in the development of education in Ukraine has shown that education reform is linked to a number of shortcomings that have dominated the past several decades, which has led to a deterioration in the quality of education recipients. It is revealed that the traditional classroom system is no longer able to meet the modern requirements of the digital society and the new requirements of educational reform. It is established that mixed learning significantly changes the form of organization of educational activities, conditions and methods of learning, significantly updates the content of knowledge by using the digital format of information and, as a consequence, promotes students' motivation for learning, creates the conditions for comprehensive development of the child. However, new technology is making some changes to the professional work of the teacher.

Based on the analysis of professional and personal characteristics, which are prescribed in the normative documents, and discussed at different scientific levels, the general and specialized professional functions of the teacher of the general secondary education institution in mixed learning are formulated. The author summarizes that a teacher in mixed learning is a teacher who is well-versed in ICT, is knowledgeable about electronic educational resources, is able to correctly select them for the appropriate form of work in the classroom, is able to convert information to digital form or independently develop it, is knowledgeable in digital means to establish communication with students both in the lesson and online, to develop training, control and test tasks, be able to use the system to monitor student achievement.

The functions of the teacher in the conditions of the mixed learning organization formulated in the article can serve as a guide for the development of a teacher training program of any subject area, for the adjustment of educational programs for the preparation of future teachers, for work in general secondary education institutions.

Key words: classroom teaching system, distance learning, mixed learning, teacher functions in traditional, distance and mixed learning.

УДК 378.011.3-051:78

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-21>

Мізюк В.А.,

канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Система загальної середньої освіти в Україні сьогодні перебуває на стадії реформування внаслідок погіршення якості підготовки здобувачів освіти. Такий висновок моніторингу зазначено у «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [10]. Серед недоліків Концепцією визначено «домінування в системі освіти шкіл із невисокою якістю освітніх послуг; суттєві територіальні відмінності в якості загальної середньої освіти (між сільськими та міськими школами, між окремими регіонами); недостатню мотивацію до освіти значної частини

молоді; тенденцію до погіршення якості освіти загалом у державі» [10]. Все це сприяло внесенню суттєвих змін у цілі, зміст, форми і методи навчання та впровадження компетентнісного підходу.

Впровадження інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій в освітній процес сприяє суттєвому осучасненню контенту знань, вводу його у цифровий формат, що дозволяє вводити в освітній простір елементи електронного навчання. Проте цифровізація системи освіти не складається лише з утворення цифрових копій звичних підручників, надання всім школам доступу до швидкісного Інтернету, введення електронного документообігу і моніторингу. Має змінитися сам

підхід до організації освітньої діяльності, умови та методи навчання, технології організації діяльності учнів на уроках.

Сьогодні традиційна класно-урочна система вже не здатна відповідати сучасним вимогам освітньої реформи, а електронну систему освіти запровадити у заклади середньої освіти у повній формі не можна. Змішане навчання є саме тим підходом, який раціонально поєднує всі позитивні якості традиційного й електронного навчання і створює умови для всебічного розвитку дитини. Однак нова технологія вносить певні зміни у професійну діяльність учителя. Вчитель має змінитися, освоїти нові функції, що полягатимуть не у трансляції знань учням, як це відбувалося за традиційного навчання, а в оволодінні інноваційними методиками навчання й опануванні сучасного ІКТ-орієнтованого інструментарію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Роль учителя в сучасній системі освіти, його професійні й особистісні характеристики та компетентності широко обговорюються на різних наукових рівнях і в різних аспектах. Компетентністний підхід до підготовки педагога загального освітнього навчального закладу розглядається в авторських монографіях під керівництвом докторів наук С.С. Вітвицької, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, О.І. Огієнко, Г.В. Товканець та ін. Окремі аспекти педагогічної майстерності, самовдосконалення професійної діяльності вчителів на підставах компетентнісного підходу, впровадження інноваційних технологій в організацію навчального процесу вивчали І.Д. Бех, О.В. Вознюк, Ю.І. Завалевський, В.І. Ковальчук, А.І. Кузьмінський, В.Г. Моторіна, О.В. Овчарук, М.П. Пантук, Л.А. Пермінова, С.О. Сисоева та багато інших. Однак особливості професійної діяльності вчителя в умовах організації змішаного навчання вченими не розглянуті.

Мета статті – дослідити професійні функції вчителя у традиційному і дистанційному навчанні та сформулювати функції вчителя закладів загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Професія вчителя за всіх часів була актуальна й затребувана. Саме від учителя багато в чому залежить майбутнє людства. Нині у зв'язку з трансформаціями, що відбуваються в суспільстві й освіті, вимоги до професії вчителя істотно зросли. Отож, у нашому дослідженні буде розглянуто діяльність вчителя у традиційному, дистанційному і змішаному навчанні та вплив зовнішніх чинників на характер вимог щодо професійної діяльності вчителя.

Зазначимо, що в основі традиційного навчання лежить класно-урочна організація навчання, започаткована відомими вченими-педагогами Я.А. Коменським і К.Д. Ушинським. Відповідно до визначення у підручниках із педагогіки «класно-урочна система навчання – це така організація

навчального процесу, за якої учні групуються по класах і основною формою навчання є урок. Зміст навчання в кожному класі визначається навчальними планами і програмами. Уроки проводяться за розкладом, складеним на основі навчального плану» [5, с. 145].

Діяльність учителя стисло характеризується у підручниках І.А. Зязюна (2004 р.) і С.П. Максимюк (2005 р.):

– професійно-педагогічна діяльність – це діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі. Головна мета педагогічної діяльності – розвиток особистості дитини [6, с. 19];

– вчителю належить керівна роль; його діяльність складається із планування, організації, стимулювання, контролю, регулювання, аналізу результатів [4, с. 96].

Більш повний перелік професійних обов'язків вчителя прописано у відповідних законах, стандартах і нормативах. У 2018 р. було затверджено «Професійний стандарт вчителя початкових класів», у якому прописано основні трудові функції вчителя закладів I ступеня. Професійного стандарту для вчителя загальноосвітнього закладу ще, на жаль, на державному рівні не прийнято, а тому звертаємося до інших нормативних документів для з'ясування професійних функцій учителя закладів загальної середньої освіти. Так, кваліфікаційні характеристики вчителя описано у Законі України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [8]. У розділі «Завдання та обов'язки» щодо професії «вчитель загальноосвітнього закладу II–III ступенів» подано перелік основних трудових функцій, які має виконувати вчитель у професійній діяльності, а саме:

– організовує та планує освітній процес, забезпечує виконання навчальних програм із певного предмету;

– здійснює навчання та виховання учнів з урахуванням особливостей їх розвитку та специфіки навчального предмету, систематичний контроль якості знань учнів і виконання ними домашніх завдань;

– організовує самостійну діяльність учнів, у т. ч. дослідницьку, проводить індивідуальні заняття з учнями;

– забезпечує особливу підтримку обдарованим і талановитим учням, учням, котрі мають відхилення у розвитку, з використанням різноманітних форм, прийомів, методів і засобів навчання, зокрема з використанням сучасних освітніх технологій;

– забезпечує в ході освітнього процесу соціалізацію, формування загальної культури особистості; дотримання норм і правил техніки безпеки;

- підтримує зв'язки з батьками, надає їм консультативну педагогічну допомогу з питань освіти, фізичного і психічного розвитку їх дітей;

- відповідає за стан закріпленого за ним навчального кабінету або іншого приміщення, наочності, навчально-методичного забезпечення;

- застосовує у своїй діяльності сучасні технічні засоби навчання, використовує комп'ютерні технології;

- здійснює контрольню-оцінювальну діяльність із використанням ІКТ (ведення електронних форм документації, в т. ч. електронного журналу і щоденників учнів);

- дотримується педагогічної етики, поважає гідність дітей, захищає їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;

- вдосконалює педагогічну майстерність, загальну культуру, підвищує фаховий і кваліфікаційний рівень [8].

Зі сказаного вище бачимо, що вчитель традиційної школи середньої ланки, окрім безпосереднього навчання й управління пізнавальною діяльністю учнів, їх виховання і розвитку, захисту дітей і підтримання зв'язків із батьками, має організувати освітнє середовище, у т. ч. за вимогами техніки безпеки й охорони праці, володіти комп'ютерними технологіями та професійно самовдосконалюватися.

Варто зазначити, що класно-урочна система досі лишається однією з загальнонавчальних систем навчання і широко використовується в усьому світі. Така розгалуженість пов'язана з низкою суттєвих переваг цієї форми в організації освітнього процесу: постійним складом учнів за віком і ступенем підготовки; чіткою організацією освітньої діяльності відповідно до річного плану навчання певного класу; навчання проводиться за одним предметом і за розкладом; активною взаємодією вчителя й учня, що забезпечує, окрім набуття знань і формування вмінь і навичок, виховний і розвивальний вплив педагога на дитину; провідною роллю вчителя – він є організатором, вихователем і головним джерелом інформації; вчитель працює одночасно з великою групою учнів, а тому це фінансово доцільно; створено сприятливі умови для організації взаємонавчання, колективної та групової роботи; неперервність педагогічного контролю в освітньому процесі [4, с. 148; 5].

До недоліків традиційної класно-урочної системи вчені відносять орієнтацію на «середнього» за здібностями учня, відсутність умов для індивідуальної роботи з учнями [4, с. 149; 5].

Із часом до традиційного навчання додавали особистісно-орієнтований підхід, проектні й інтерактивні технології навчання, впровадження модульного навчання та ін., що змінювали характер взаємодії учнів і вчителя. Проте в основі організації залишалася класно-урочна система й орієнтація на «середнього» учня, що зараз широко обговорюється.

Дедалі більше науковців і прогресивних педагогів висловлюють думку, що класно-урочна система у тому значенні, як вона була розроблена Я.А. Коменським, морально застаріла і не відповідає сучасним вимогам освіти. Так, Б. Олександрук, керівник приватної школи «Think Global», вважає, що традиційна класно-урочна система «є авторитарною, занадто регульованою системою навчання, яка позбавляє учня індивідуальності. Ми навчаємо середнього учня. І це – головна проблема сьогодні. Але ця система – зручний і зрозумілий усім спосіб домовлятися про спільне навчання в одному просторі в один час» [3].

На підтримку попереднього автора І. Коберник, радник міністра освіти і науки України, одна з засновників громадського об'єднання «Батьківський контроль» і «SMART освіта», говорить, що класно-урочна система «зручна для адміністрування і фінансування шкіл, але не враховує індивідуальні особливості та освітні потреби дитини, не дає можливості будувати індивідуальну освітню траєкторію, не бере до уваги нові можливості для освіти, які з'явилися завдяки технологіям. І найголовніше – не відповідає філософії навчання впродовж життя» [3].

Як альтернативу фахівці пропонують широко впроваджувати дистанційне та змішане навчання, тобто поєднувати можливості ІКТ та Інтернету з традиційними методиками [3].

Відповідно до Закону України «Про освіту» заклади загальної середньої освіти можуть впроваджувати у свою діяльність дистанційне навчання для певної категорії учнів, а саме для обдарованих дітей або дітей з особливими освітніми потребами і тлумачить дистанційне навчання як «індивідуалізований процес набуття освіти, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [7].

Варто зазначити, що дистанційна форма навчання відрізняється від традиційної і нормативно, і організаційно, і технологічно. Так, до кадрового складу, який має забезпечити дистанційне навчання у закладі, належать: педагогічні працівники навчальних закладів; фахівці з ІКТ (інженери, програмісти, системні адміністратори); менеджери, методисти й експерти дистанційного навчання [9]. А якщо ми розглянемо забезпечення дистанційного навчання, то воно включає:

- апаратні засоби (комп'ютери, телекомунікаційне обладнання, допоміжні цифрові засоби тощо);
- програмні засоби загального та спеціального призначення, засоби для підтримки інфор-

маційного наповнення електронних курсів або для самостійної розробки, а також для адміністрування процесу взагалі;

- веб-ресурси навчальних предметів, необхідні для забезпечення навчання (електронні бібліотеки, мультимедійні матеріали, відео- та аудіо записи, віртуальні тренажери, ігри, пакети тестових завдань тощо);

- інформаційне забезпечення: документи щодо планування освітнього процесу, методичні рекомендації загальної організації курсу, для практичних і лабораторних робіт, із використання певних програмних засобів і дидактичних ігор, термінологічні словники тощо [9].

Отже, функції вчителя-педагога у зазначеній вище структурі дистанційного навчання полягають у тому, що він як фахівець із певного предметного напрямку відбирає матеріал для вивчення, розробляє практичні та контрольні завдання. Він нього до фахівця з ІКТ надходять рекомендації щодо добору відповідного програмного забезпечення, наприклад, для візуалізації інформації, мережевих сервісів, програмних симуляторів або тестових програм; перетворення інформації у цифровий формат, а до менеджерів системи – рекомендації щодо планування у часі вивчення окремих розділів, проміжного і підсумкового контролю. Однак і сам вчитель має володіти ІКТ-компетенціями на рівні, який дозволить йому розуміти можливості й обмеження технологій у перетворенні інформації у цифрову форму, різновид програмного забезпечення, котрий можна використати у дистанційному курсі.

Отже, функції педагога у дистанційному навчанні, в принципі, залишаються у межах традиційного, та в команді, яка обслуговує дистанційні курси, мають бути фахівці різних сфер, котрі готують курс до використання від збору інформації до проведення експертизи щодо готовності до його впровадження. І якщо навчальний заклад вирішить впровадити дистанційне навчання в освітнє середовище, він має подбати про технічне, інформаційне і кадрове забезпечення.

На жаль, заклади загальної середньої освіти не готові до впровадження такої форми навчання у класичному її вигляді. Проте вони можуть «застосовувати у навчально-виховному процесі елементи технологій дистанційного навчання або навчання за атестованими дистанційними курсами для окремих дисциплін» [9], тобто змішувати традиційне навчання з дистанційним.

Освітня модель змішаного навчання останніми роками дедалі більше приваблює освітян як можливість гнучкого поєднання традиційної форми навчання з технологіями електронного навчання.

Під змішаним навчанням розуміють «цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого

реалізується у віддаленому режимі за допомогою ІКТ і технічних засобів навчання, які використовують для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (для консультацій, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [2, с. 5].

Переваги змішаного навчання визнають багато науковців і вчителів-практиків. Так, С.І. Терещук вказує, що змішане навчання дозволяє «збільшити доступність і гнучкість навчального процесу; персоналізувати навчальний процес для кожного учня через врахування індивідуальних освітніх потреб, інтересів, темпу засвоєння нової інформації тощо; підвищити навчальну мотивацію, соціальну активність у засвоєнні нового навчального матеріалу, рефлексію» [11, с. 5]. Г.В. Ткачук зауважує, що змішана форма дозволяє мінімізувати недоліки традиційного і дистанційного навчання. Як переваги для учнів (студентів) науковець виокремлює:

- можливість самостійного вибору та планування навчання незалежно від часу й обсягу навчальних годин (гнучкість);

- планування індивідуальної навчальної траєкторії відповідно до освітніх потреб (модульність);

- здійснення навчання незалежно від географічного та часового положення студентів (доступність і мобільність);

- використання у навчанні нових досягнень інформаційних технологій (технологічність);

- комфортні умови для творчого самовираження (творчість);

- можливість організації активної діяльності учнів в інформаційно-освітньому середовищі без участі педагога (інтерактивність) [12, с. 88–89].

Отже, змішана модель навчання надає нові можливості для розвитку учнів. Зміна форми подання навчального матеріалу сама по собі приваблює їх. Можливості мультимедіа та 3D-моделювання значно покращують сприйняття нових даних порівняно з текстовим матеріалом підручника, а тому вчитель може індивідуально дібрати контент відповідно до особливостей школярів, їх темпу сприймання і швидкості реагування на матеріал. Так, для одного достатньо прочитати фрагмент тексту, щоб зрозуміти його суть, а для іншого доцільно застосувати різні види унаочнення матеріалу, щоб він зміг виявити основні поняття і встановити між ними зв'язок, у третього учня особлива форма подання матеріалу сприятиме розвитку творчості. Організований вчителем і зібраний у системі управління матеріал дозволяє у будь-який час повернутися до нього і знову переглянути як у режимі онлайн, так і в архіві.

Можливості Інтернет-простору дозволяють дібрати до кожного уроку різний за характером контент, що надає можливості для організації різ-

них форм роботи на уроці. У свою чергу, поступове ознайомлення з можливостями інформаційних технологій сприяє підвищенню мотивації учнів до самостійного створення відповідного контенту для інших. Внаслідок їх творчої роботи, з одного боку, збагачується база навчального матеріалу, а з іншого – учні закріплюють знання і збагачують свій досвід у використанні технологій. Однак використання технологій не має бути самоціллю і перебивати сутність змішаного навчання. ІКТ допомагають показати, що інформація може мати різні форми, розвинути навички правильно сприймати інформацію, обирати головне і важливе відповідно до мети певного уроку.

Змішане навчання дуже позитивно сприймається учнями, особливо коли їм надається право самим вирішувати, де і коли вчитися. Учням подобається наявність волі в онлайн-середовищі, можливість реалізації власних інтересів і, як наслідок, у них формуються вміння самоактуалізації. Організація групової роботи над практико-орієнтованими завданнями замість традиційних уроків за схемою «прослухав → закріпив → відповів» підвищує інтерес до уроків і мотивацію до навчання взагалі. Однак учні мають володіти навичками самоконтролю, особистої відповідальності за навчальні результати. Це є важким і далекоглядним завданням вчителя – вчити учнів вчитися самостійно.

Таким чином, потенціал змішаного навчання не викликає сумнівів. Однак як змінюється роль учителя у разі організації такої форми навчання, які функції виконує вчитель під час підготовки і проведення уроку на основі змішування різних форм навчання, якими вміннями він повинен володіти, щоб результативно організувати змішане навчання?

Зі сказаного випливає, що змішане навчання – це поєднання традиційного й електронного; сучасний вчитель цифрової школи має виконувати функції, які складатимуться з перетину його функцій у традиційному й електронному навчанні. На підставі узагальнення досвіду вітчизняних [2; 11; 12] і зарубіжних науковців [1; 13; 14] сформулюємо функції, котрі має виконувати вчитель в умовах організації змішаного навчання:

I. Загальні професійні функції:

- планувати освітній процес у межах курсу й окремого уроку в умовах змішаного навчання з урахуванням нормативних вимог до організації освітнього процесу у загальному закладі й особливостей онлайн-компонентів, у т. ч. для індивідуалізації освітньої траєкторії для учнів, які вимагають особливої уваги;

- відбирати навчальний матеріал для ознайомлення учнів до уроку, на уроці та після уроку;

- розробляти практико-орієнтовані завдання для групової й індивідуальної роботи, у т. ч. з використанням електронного контенту;

- проводити уроки за технологією змішаного навчання, пристосовавши його до ротації станцій, ротації лабораторій, перевернутого класу, гнучкої або повністю віртуальної моделі тощо;

- використовувати різноманітні активні й інтерактивні методи роботи з учнями, форми організації навчальної діяльності на основі використання цифрових ресурсів;

- організувати зворотній зв'язок у безпосередньому спілкуванні та за допомогою онлайн-сервісів;

- прогнозувати можливі ускладнення учнів під час виконання певної роботи, розробляти заходи щодо мінімізації цих ускладнень;

- швидко змінювати стратегію уроку задля підвищення його ефективності;

- запобігати виникненню конфліктних ситуацій і вирішувати їх у разі виникнення;

- проводити різні види контролю навчальних досягнень учнів, у т. ч. за допомогою комп'ютерного тестового контролю, аналізувати й узагальнювати результати, вносити корективи у план роботи відповідно до отриманих результатів;

- створювати комфортне освітнє середовище на основі взаємоповаги, взаємопідтримки, з дотриманням санітарних норм використання комп'ютерної техніки на уроці та вдома, правил техніки безпеки в організації активних форм взаємодії учнів, групової роботи тощо;

- вчити дітей умінням вчитися, розвивати критичне мислення, вміння аналізувати, проводити дослідження, узагальнювати результати тощо;

- бути готовим до зміни традиційної поведінки вчителя як головної особи на уроці, до послаблення контролю, заохочення самостійності, творчості, нестандартного підходу до вирішення завдань, виховання відповідальності учнів за власні дії та їх наслідків, налаштування відносин довіри та взаємоповаги;

- проводити самоаналіз власної діяльності, узагальнювати результати, визначати напрями для самовдосконалення;

II. Спеціалізовані професійні функції:

- володіти ІКТ та поширеними цифровими сервісами на рівні, необхідному для їх оптимального впровадження в освітній процес;

- швидко адаптуватися до нових цифрових технологій і знаходити способи їх інтегрування у навчальну програму з адаптацією до потреб курсу й особливостей учнів;

- відбирати відповідні цифрові технології та цифрові навчальні ресурси з метою підвищення ефективності навчання;

- володіти вміннями створювати освітньо-інформаційне середовище, наповнювати його електронним контентом і засобами контролю, автоматизувати розклад освоєння курсу і зворотний зв'язок;

– відбирати, обробляти та зберігати інформацію у різних цифрових форматах з метою наповнення бази цифрових навчальних ресурсів із курсу;

– володіти вміннями оцінювати готові електронні видання освітнього призначення, відкриті освітні ресурси для збагачення інформаційного ресурсу з предмету;

– надавати доступ учням до відповідних освітніх ресурсів;

– володіти вміннями організовувати інформаційну взаємодію між учасниками освітнього процесу, у т. ч. на базі засобів ІКТ і соціальних сервісів;

– контролювати за допомогою освітньо-інформаційного середовища стан виконання учнями окремих завдань і рівень успішності з курсу загалом.

Узагальнюючи вищесказане, можна констатувати, що вчитель у змішаному навчанні – це фахівець, котрий добре володіє ІКТ, обізнаний у можливостях електронних освітніх ресурсів, вміє правильно їх дібрати до відповідної форми роботи на уроці, вміє перетворити інформацію у цифрову форму або самостійно її розробити, знається на цифрових засобах для налаштувати зв'язку з учнями як на уроці, так і онлайн, розробляє завдання для тренування, контрольні завдання, у т. ч. тестові, вміє користуватися системою для моніторингу досягнень учнів.

Висновки. Завдання сучасної загальної системи освіти ускладнилися у зв'язку із впливом інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій. Сьогодні першочерговими стають завдання навчити дітей вчитися, самостійно ставити перед собою завдання і самостійно шукати на них відповіді. Традиційна система освіти втрачає свою актуальність у зв'язку зі зниженням мотивації учнів, їх низькою навчальною і творчою активністю, недосконалістю прийомів і форм організації навчального процесу. Поєднання традиційної форми з електронною у формі змішаного навчання сприяє мінімізації недоліків кожної із зазначених форм за рахунок оптимального використання цифрового контенту та збереження особистого спілкування вчителя з учнями і між ними самими. Однак для того, щоб учитель у школі мав можливість здійснювати освітню діяльність в умовах змішаного навчання, йому необхідно оволодіти новими методами організації навчального процесу, змінити педагогічні прийоми роботи на уроках і підходи у підготовці до них.

Сформульовані у статті функції вчителя в умовах організації змішаного навчання можуть слугувати орієнтиром для розробки програми підвищення кваліфікації вчителів будь-якого предметного спрямування, для корегування освітніх програм із підготовки майбутніх учителів до роботи у закладах загальної середньої освіти. Адже в цифрову епоху неможливо не враховувати

досягнення науки і техніки, а змішане навчання є найбільш вдалою формою освіти майбутнього покоління для цифрового суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. Москва, 2016. 280 с. URL: http://imc-ya172.ru/images/1_3.pdf (дата звернення 24.07.2019).

2. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2016. Т. 54. № 4. С. 1–18 URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/view/1434/1070> (дата звернення 12.06.2019).

3. Лапін Є. Чи потрібна в школі класно-урочна система? Думки 4-х освітніх експертів (за даними ел. видання «Українська правда», рубрика «Майбутнє школи»). URL: <https://life.pravda.com.ua/projects/majbutnje-shkoly/2018/02/7/228830/> (дата звернення 26.07.2019).

4. Максимюк С.П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2007. 656 с.

6. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

7. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII (у ред. наказу від 01 січня 2019 р. № 2704-VIII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 26.07.2019).

8. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2013 р. № 665. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302> (дата звернення 22.07.2019).

9. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466 (у ред. наказу від 21 серпня 2015 р. № z0923-15). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення 21.07.2019).

10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : затв. розпорядженням Кабінету міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення 25.07.2019).

11. Терещук С.І. Змішане навчання як нова парадигма системи фізичної освіти. *Науковий часопис «Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка»*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 146. С. 186–191. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs146/43.pdf> (дата звернення 22.07.2019).

12. Ткачук Г.В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного

навчання: дис.... докт. пед. наук: 13.00.02/Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 447 с. URL: https://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Tkachuk-diss-2019.pdf (дата звернення 10.07.2019).

13. Ally, Mohamed. Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. *The International*

Review of Research in Open and Distributed Learning. 2019. 20. 10.19173/irrodl.v20i2.4206.

14. Ferrandez-Berrueco, Reina, Snchez-Tarazaga-Vicente, Lucna. Competencias docentes en secundaria. Analisis de perfiles de profesorado. *Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*. 2014. № 20 (1). DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>.

USING AUDIOS AND VIDEOS AS A TECHNOLOGY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN TEACHING ESP TO STUDENTS AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The article reveals the necessity of educational process modernization by means of teaching ESP at non-linguistic higher educational establishments. The age of new technologies encourages the educationalists to create new methods of teaching foreign languages for specific purposes that ensures the achievement of high results and makes the increase of attention to various aspects of professional training necessary. The use of audio and video materials for educational purposes can be attributed to one of the most popular methods at the present stage. The article deals with the issues of using audiovisual materials in order to form a professional communicative competence of students mastering foreign languages for specific purposes. The essence of the principles of forming communicative competence gained by students of non-linguistic higher educational establishments by means of audio and video materials has been analysed. It has been investigated that the work with audios and videos in the language classroom is the most efficient combination of classical and "active" educational technologies that ensures their popularity and effectiveness while forming communicative competence. The feasibility of the implementation of audio and video materials and their application in the professional activity of foreign language teachers of non-linguistic higher education institutions has been substantiated, an algorithm for working with audios and videos has been introduced, and to suggest the ways to integrate them into the educational process have been suggested. It has been stated that one of the most popular materials used for mastering and teaching a foreign language is video, since its advantage is to provide the use of an authentic language. It has been noted that for a successful result in learning and teaching a language by using video as a training material, there are methods that are useful for both a teacher and a student, namely: dynamic watching, freezing scenes and predicting, watching on mute, watching with sound without an image, role-playing games, synopsis, dubbing.

Key words: *communicative competence, audio and video materials, professional training, foreign languages for specific purposes, educational technologies, authentic language.*

У статті розкривається необхідність модернізації навчального процесу засобами

навчання іноземних мов для спеціальних цілей у нелінгвістичних закладах вищої освіти. Вік нових технологій змушує науковців і освітян винаходити та розробляти досконаліші підходи й методи викладання іноземних мов для спеціальних цілей, які забезпечують досягнення високих результатів, що зумовлює необхідність посилення уваги до різних аспектів фахової підготовки. До таких педагогічних технологій належить використання аудіо- та відеоматеріалів з освітньою метою.

Стаття присвячена проблемі використання аудіовізуальних матеріалів із метою формування професійної комунікативної компетентності у студентів під час вивчення іноземних мов. Здійснено аналіз сутності принципів формування у студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти комунікативної компетентності засобами аудіо- та відеоматеріалів. Досліджено, що робота з аудіовізуальними матеріалами на заняттях з іноземної мови є ефективним поєднанням класичних та «активних» освітніх технологій, що забезпечує їх популярність та ефективність у процесі формування комунікативної компетентності.

Виконано теоретичне обґрунтування доцільності імплементації аудіовізуальних матеріалів і їх застосування у професійній діяльності викладачів іноземних мов нелінгвістичних закладів вищої освіти, наведено алгоритм роботи з аудіо- та відеоматеріалами, запропоновано шляхи їх інтеграції у навчальний процес. Вказано, що одним із найпопулярніших матеріалів, які використовуються для вивчення та викладання іноземної мови, є відео, оскільки його перевагою є забезпечення використання аутентичної мови. Зазначено, що для успішного результату у вивченні та викладанні мови з використанням відео як навчального матеріалу варто використовувати методи, що корисні як викладачу, так і студенту, а саме: активний перегляд, зупинку перегляду та прогнозування, «німий» перегляд, перегляд зі звуком без зображення, рольові ігри, синопсис, дублювання.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, аудіовізуальні матеріали, фахова підготовка, іноземні мови для спеціальних цілей, освітні технології, аутентична мова.*

UDK 378.14+371.38
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-22>

Nikolaenko O.V.,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes of Chernihiv National University of Technology

Ushata T.O.,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes of Chernihiv National University of Technology

Target setting. In Ukraine modernization of the system of education has resulted from processes taking place in European countries and has made the issue of training individuals for the challenges of information society relevant. The intensification of the processes of European and world integration into the educational space proves the need to find new, more advanced approaches and technologies of professional training that would ensure the achievement

of high results and makes the increase of attention to various aspects of professional training necessary. Innovative processes that take place in the field of higher education require future professionals of professional competence, which includes the level of basic and special education, the ability to accumulate a wide life and professional experience, forecasting the possible consequences of their own activities. Under such an approach it should be stated that

professional competence is a driving force and core component of the future profession, and communicative competence, in turn, is a prerequisite for effective professional activity. Professional competence is a basic feature of any personality and closely related to the criteria of efficient and successful actions dealing with profession and life. Competence both professional and communicative acts as a positive result of education, which expresses the readiness of an individual effectively to organize all internal and external resources in order to achieve professional goals [3].

Today, a wide range of both traditional and modern pedagogical technologies is at the disposal of teachers of foreign languages, allowing them to solve various tasks facing them. The use of audio and video materials can be attributed to one of the most popular methods at the present stage. Working with them is an example of an effective combination of classical and "active" educational technologies, which in many respects ensures their popularity and effectiveness in the process of forming communicative competence.

Actual scientific researches and issues analysis. The sphere of applying technologies for the use of audio and video materials in education is the subject of consideration by many national and foreign scholars. Such scholars as K. Bakhanov, V. Bezpalko, Yu. Vaskov, A. Kiktenko, A. Kolechenko, T. Nazarov, A. Nisimchuk, O. Padalka, O. Savchenko, and others have studied the history of formation and dissemination of the concept of this technology in education. I. Sarantsev; G. Seleukov, V. Slastionin, I. Smoliuk, V. Iudin. The possibilities of using audiovisual materials to improve the organization of the educational process are analyzed in the works of V. Bykov, Y. Doroshenko, M. Zhaldak, I. Zhuravliova, V. Serhienko, O. Ielnikova, L. Kalinina, V. Rudenko, D. Taushan. Particular attention deserves the scientific research of British and European scientists on the problem considered by Ch. Crook, Y. Heald, K. Issroff, M. Leask, Chr. Lloyd, A. Loveless, A. McFarlane, M. Monteith, J. Parkinson, V. Reding, E. Scanlon, A. Sparrowhawk, L. Tomei, P. Williams, D. Willis and others.

Uninvestigated parts of general matters defining. Suggested by the scholars, ideas and models to work with authentic video materials in order to develop, firstly, listening skills are undoubtedly worth using and are methodologically high quality but need further research and study in the context of using authentic audios and videos for educational purposes while preparing students for cross-cultural communication [5]. To form communicative competence is problematic beyond cultural and linguistic context of the country where the language is spoken. That is why authentic audio and video materials, which contain either original linguistic information or a wide range of cultural data, and in their turn conduct communicative simulations that correspond as closely as possible to actual reality, are one of the most efficient

methods of forming communicative and professional competences.

The objective of the paper is to substantiate the feasibility of the implementation of audio and video materials and their application in the professional activity of foreign language teachers of non-linguistic higher education institutions and to provide an algorithm for working with audios and videos and to suggest ways to integrate them into the educational process.

The statement of basic materials. Audio and video materials constitute a sound reference to motivate and encourage students to learn foreign languages. Lots of media and most styles of conveying information through video are useful for foreign languages learners. By audio and video materials students have an indirect contact with native speakers and it inevitably leads to understanding the other culture.

One of the most popular materials used to learn and, of course, to teach a foreign language is video. As practice shows, students like to learn a language using video, which is often used to refer to completely different things in teaching languages. Some teachers use video in class to entertain students through watching TV programmes, films or cartoons but others consider video as a teaching tool and even record videos in the classroom and play them in front of the students to analyse their mistakes or mark their achievements. But the basic purpose of integrating video in the educational process is to use it as a visual aid. Frankly speaking, most students learn languages and use them (in oral and writing) only in class and often do not understand how to use languages beyond a classroom in real communication. The problem is not in the methodology itself but results from misusing a language or its underutilisation. Due to communicative method video has been used in class more often recently. Video is a rich and valuable resource both for teachers and students. Students like video presentations because they are interesting, complicated and challenging for watching and understanding. Video both conveys information and represents how native speakers behave themselves and use the target language within a culture. Video is a source of communicative situations. Video due to moving pictures is more interesting and helps students understand better unlike audio. It is obvious that lack of vocabulary can make the easiest task difficult to be performed by students. Video clarifies the meaning through images, gestures, intonation through illustrating the behavior that is impossible to be made with words only. Two or five minutes of video is able to save an hour in class avoiding long and dull explanations while introducing vocabulary or grammar. A 10-minute video can be useful for more advanced students. Less advanced students will benefit from a short-term video clip, since their limited language proficiency also limits their attention [2].

Apparently, students who learn foreign languages mostly rely on visual cues and, undoubtedly, video is an efficient tool to interpret them. According to the study, teachers of foreign languages like to use video because it motivates students, creates a sense of the real world in class, naturally creates a language context, and allows students to hear an authentic language in a controlled environment. In addition, video can give students realistic role models for role-playing; may increase awareness of other cultures in terms of learning its appropriate use.

The big advantage of the video is that it provides the use of an authentic language. Movies and TV programmes are produced by native speakers, thus, video ensure using an authentic language. Practical use of video can be carried out in the language classroom work, at any level; teachers can take part in the process at any time and can stop, start and rewind the video back to repeat it several times if necessary. Any selected short section of the program can be used for intensive study. In order to draw attention to a particular place in the program, you can work in slow motion, at half speed or on mute. In addition, students can concentrate in detail on the language and interpret what has already been said, repeat, predict the answer, and so on. Students may also focus more on visual cues such as facial expressions, clothing, gestures, posture, and environmental details. The image is able to convey meaning even without language support. The use of visual cues is of great importance for improving the quality of education and is an important part of the video methodology. Also, the use of video diversifies the learning process. Students are impressed to have something other than textbooks and tapes for listening.

On the other hand, besides the advantages, the video also has disadvantages. The main disadvantages are cost, inconvenience, maintenance, and in some case the fear of technology. Besides, the sound and image quality of copies or materials of domestic production may not be ideal. Another important issue in this case is that teachers must be well prepared to use and operate the video. Otherwise, this type of work becomes boring and purposeless for students. Just as in many English learning situations, teachers play a key role in using video as an aid to language teaching, as they have the primary responsibility for creating a successful language learning environment. It is clear that teachers are as effective as video when teaching with video, because they are the only ones who allow students to understand what they see and hear using some of the communicative methods. A teacher can be a controller, an expert, a prompter, and a participant [1].

In addition, a teacher must be a good organizer when teaching a foreign language through video and must know exactly what will lead to success. A teacher should not provide useless information or give con-

fusing instructions for students so as not to spend much time on them. A teacher should clearly explain that they are going to watch and give the task and clear instructions. Before using video in class, video materials require prior knowledge. The teacher must develop a plan for each video lesson and encourage active viewing. To facilitate understanding, a teacher should prepare handouts appropriate to the language level of students. In order to achieve a successful result in teaching a language using video, as an aid, it is possible to identify some methods that are useful both to a teacher and a student.

Dynamic watching. Dynamic watching enhances enjoyment and satisfaction of students and focuses their attention on the main idea of video presentation. Before watching a teacher writes on the whiteboard key questions about presentation in order to have students get general understanding its content. Students can answer the questions after watching or they are allowed taking notes while watching [3]. For a more detailed understanding students are provided with a list of keywords or handouts, which allow them to see and hear specific details or features of the language. However, it should be remembered that this method needs to be adapted in accordance with the level of students.

Freezing scenes and predicting. To freeze scene means to stop a motion picture on the screen by clicking a pause. A teacher can freeze video if it is necessary to introduce vocabulary relating to moods, emotions in order to put questions about the scene or draw students' attention to some moments. With freezing scenes students can be asked what will happen next. Freezing is a great stimulus to think or speculate. This activity can develop students' imagination by making them predict and speculate about main characters.

Watching on mute. Since video is the audiovisual environment, sound and an image are separate components. Watching on mute attracts interest, provokes thoughts, develop skills to expect. In addition, watching on mute can an effective technique to have students, who watch it for the first time, predict. One of the ways to implement this method can be playing video without sound and instructing students to observe the behaviour of the characters and use their deduction power. Then a teacher by clicking on pause freeze video some times and ask students to guess what is happening and what characters would be talking about at this particular moment, or what have happened before. Finally, video is played with sound, and students can compare their impressions with what is actually happening in video.

Watching with sound without an image. It is interesting and useful for students to play video with sound without an image. They can listen to dialogues but cannot see what is happening. Through this activity, students can predict or reconstruct what has happened visually, based only on what they have heard.

Role plays. When students have a clear idea of the presentation, they are given the task to play the scene, using as much vocabulary as possible from the original version, which they have memorized. Role plays involve students as active participants. This activity also can help students understand their own behavior and be positively responsive to different human relationships. In other words, the role-playing is a good communicative activity and preparation for real life situations. It enables students to apply what they learn.

Synopsis. After watching, students are asked to retell the plot in oral or in writing. This activity motivates students to use knowledge. Despite the difficulty and numerous errors, students benefit from such experiments in English. Of course, a teacher's support is important.

Film dubbing. Dubbing can be implementing when students have obtained a necessary language competence. By this activity students are asked to complete dialogue gaps after watching on mute. Students are interested in completing scenes from video using dubbing.

After-watching activity. It is important that the video presentation leads to a follow-up as a basis for further oral practice. Discussion stimulates communication among students and has access to communication practice. In this activity, students have the opportunity to develop cooperative skills.

Conclusions. For successful mastering of foreign languages it is necessary to use technology as much as possible. Undoubtedly, video is one of the best materials, allowing students to practice what they have learned through various methods. Methodologically, watching videos for educational purposes

should be different from passive watching television. A teacher should encourage students to watch films actively using additional materials, such as handouts, supplied with the films. Students should take part in activities; if possible, create projects in the target language by recording their own activities: monologues, interviews, reports, etc. In short, a student's role is not to be a passive spectator, but an active member in the triangle, video, a teacher and a student. It should be concluded that nowadays using audio and video technologies in the language classes is necessary and inevitable. When used properly, video is very useful for students and teachers, if it is not considered as mere entertainment; carefully selected films can be a useful motivational tutorial both for listening practice and for stimulating speaking and writing skills.

REFERENCES:

1. Allan M. Teaching English with Video. *Video-applications in ELT*. Oxford : Pergamon Press, 1983. 128 p.
2. Effectively Using Videos in the College Classroom. URL: http://citl.indiana.edu/resources_files/teachingresources1/using_video.php (last accessed: 03.07.2019).
3. Nefyodov O.V. Student motivation in learning a foreign language. *Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 1st International symposium*. Vienna, 2013. P. 259–264.
4. Quillen I. Digital Video Transforms Teaching Practices. URL: http://citl.indiana.edu/resources_files/teaching-resources1/using_videos.php (last accessed: 20.06.2019).
5. Willis D. The potentials and limitations of Video. *Video-applications in ELT*. Oxford : Pergamon Press, 1983. P. 17–24.

ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА З ГОЛОВНИХ ВИМОГ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE AS ONE OF THE MAIN REQUIREMENTS OF FORMATION OF A MODERN PHYSICAL CULTURAL TEACHER'S PERSONALITY

Стаття присвячена проблемі формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх вчителів фізичної культури. Обґрунтовані теоретико-методичні засади генези мовлення та культури вчителя фізичної культури. Визначені соціально-філософські, психолого-педагогічні та оздоровчо-педагогічні передумови для розвитку системи формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців фізичного виховання. Виокремлені структурні компоненти системи формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців фізичного виховання. У процесі аналізу існуючих концепцій виокремлені такі основні аспекти, які впливають на функціонування наукової організаційно-методичної системи формування мовленнєвих умінь: соціокультурний, психологічний та педагогічний. Визначена специфіка професійно-мовної культури майбутніх учителів фізичної культури. Досліджені особливості професійної діяльності вчителя фізичної культури та специфіка фізкультурно-спортивної діяльності. Пропонується розглядати процес формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту як сукупність дій, спрямованих на формування мовленнєвих умінь і навичок, засвоєння норм літературної мови і розвиток навички самоконтролю за їх дотриманням, збагачення словникового запасу і формування навички публічних виступів. Автор робить висновок, що смислове сприйняття мови не завжди визначається тільки характером повідомлення. Багато в чому воно залежить від мовної компетентності реципієнта, його мовного досвіду, словникового запасу, підготовленості до інтерпретації мовного повідомлення. Виявлено, що суть розуміння проблеми мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в контексті формування його майстерності визначається домінуванням самого мовлення як виду професійної діяльності на всіх етапах роботи й у різних сферах його життєдіяльності. Пропонується ввести в навчальні плани для професійної підготовки вчителів напряму підготовки «Фізичне виховання» такі дисципліни, пов'язані з удосконаленням мовної культури майбутнього вчителя, як «Підвищення професійної майстерності», «Професійно-мовна культура», «Акмеологія фізичної культури і спорту».

Ключові слова: мовлення, вчитель фізичної культури, професійно-мовленнєва компетентність.

The article is devoted to the problem of formation of vocational culture of future teachers of physical culture. The theoretical and methodological foundations of the genesis of speech and culture of the physical education teacher are substantiated. The social-philosophical, psychological-pedagogical and health-pedagogical preconditions for the development of the system of formation of professional-speech culture of future specialists of physical education are determined. The structural components of the system of formation of professional-speech culture of future specialists of physical education are distinguished. In the process of analyzing existing concepts, the main aspects that influence the functioning of the scientific organizational and methodological system of speech skills formation are identified: socio-cultural, psychological and pedagogical. The specifics of professional-language culture of future physical education teachers have been determined. The specificity of physical-sports activity and peculiarities of professional activity of the teacher of physical culture are investigated. It is suggested to consider the process of formation of professional-speaking culture of future specialists in physical culture and sports as a set of the following actions of formation of speaking skills and skills, assimilation of norms of literary language and development of the self-control skills for their observance, enrichment of vocabulary and formation of vocabulary. The author concludes that the semantic perception of language is not always determined solely by the nature of the message. In many respects it depends on the language competence of the recipient, his or her language experience, vocabulary, readiness to interpret the language message. It is determined that the essence of understanding the problem of speech training of a future physical education teacher in the context of forming his mastery is determined by the dominance of speech itself as a type of professional activity at all stages of work and in various spheres of his life. It is proposed to introduce into the curricula for vocational training of teachers of the field of preparation of "Physical education" such disciplines related to the improvement of linguistic culture of the future teacher, such as "Improvement of professional skills", "Vocational-linguistic culture", "Acmeology of physical culture and sports".

Key words: speech, physical education teacher, vocational competence.

УДК 071.4:81271:378.075
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-23>

Петренко О.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та психології освітньої діяльності
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із завдань вищої школи України є забезпечення набуття студентами знань з певної галузі наук та підготовка їх до професійної діяльності. Виникла потреба у фахівцях нової формації в галузі фізичної культури і спорту, спроможних пра-

цювати за сучасних умов розвитку державності в Україні, здатних до створення оптимальних умов саморозвитку, самоосвіти і самореалізації особистості упродовж її навчання у різних типах закладів освіти. Шляхи розв'язання таких завдань зумовлені підвищенням ролі особистості вчителя фізич-

ної культури як фахівця і громадянина для поліпшення соціального, господарського, культурного життя суспільства в умовах сьогодення. Соціальне замовлення актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльний характер, скерований не лише на активну життєву позицію, поважне ставлення до себе, інших, але й на формування фахівця, здатного передавати учням комплекс окреслених програмою знань та вмінь, дбати про комфортне почуття, своє здоров'я і здоров'я своїх вихованців.

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки майбутніх учителів, можна стверджувати, що ще недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування у студентів мовленнєвої компетентності. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку в університетській освіті, об'єктивної оцінки пропонує технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки випускників вищої школи.

Закономірно, що в цій ситуації необхідним є пошук нових рішень у галузі професійної мовленнєвої культури майбутнього вчителя, вдосконалення механізмів, які регулюють якість його мовленнєвої діяльності.

До причин, що визначають актуальність зазначеної проблеми, слід віднести й соціальну ситуацію, зокрема й у коледжах фізкультурної спрямованості, де мовлення стає одним із мобільних чинників, спроможних впливати на студента. А це спонукає до створення і реалізації науково обґрунтованої педагогічної системи, яка дає можливість забезпечити переведення наявної загальнопедагогічної системи у якісно новий стан, оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення.

Безперечним є твердження, що мовленнєва культура – це компонент загальної культури людини, її інтелектуального розвитку. Знання рідної мови, норм її застосування – сьогодні це не тільки ознака культурного розвитку людини, а й умова її успішної кар'єрної діяльності. Тому, на нашу думку, одним із пріоритетних напрямів вивчення філологічних дисциплін варто вважати орієнтацію на формування мовленнєвої компетенції у сфері ділового і професійного спілкування. Проблема мовленнєвої культури багатоаспектна, складна і пов'язана з комплексом питань власне лінгвістичного, культурологічного, соціального характеру, а також з моделлю освіти, запит на яку формує певна політична система. Сучасне суспільство формує запит на спеціаліста як особистість, що здатна реалізовувати високі професійні якості, засвоювати нові знання, мати активну ділову співпрацю і комунікації.

Напрямами професійної діяльності фахівця з фізичної культури є фізичне виховання, спорт

та здоров'я людини. У процесі розвитку діяльності фахівців з фізичної культури формуються професійні норми, правила, вимоги до представників означеної сфери діяльності. Такі вимоги передбачають необхідний обсяг знань, умінь і навичок, особистісні якості, ставлення до професійної діяльності.

Актуальність статті зумовлена завданням сформувати в майбутніх вчителів фізичної культури правильне фахове мовлення. Теоретичною основою дослідження стала методична та лінгводидактична література, де приділяється увага проблемам формування мовленнєвої культури (О. Біляєв, А. Коваль, О. Олійник, Г. Волкотруб, В. Пасинок, М. Пентиліук та інші), ідеям комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови (С. Шевчук, І. Гудзик, Л. Мацько та інші).

Підсумовуючи зазначене, зауважимо, що формування професійно-мовленнєвої компетенції – складова частина професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, діяльність якого неможлива без міцних і глибоких знань у галузі культури української мови. Все сказане визначає актуальність проблеми з впровадження в практику навчальних закладів різного типу ефективних технологій формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагоги ті психологи вивчають взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку професійного мовлення у студента. Визначальними є погляди вчених Л. Виготського, І. Зимньої, І. Зязюна, А. Капської, О. Леонтєєва, Л. Нечепоренко, Г. Сагач, В. Семиченко та інших, які вказують на об'єктивну потребу й можливість формування цього важливого компонента педагогічної майстерності.

Мовленнєві вміння вчителя вивчалися як об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності. Це переконливо доведено в дослідженнях Ш. Амонашвілі, Н. Бабиць, Н. Головань, Л. Зінченко, О. Горської, Н. Жигилій, О. Іванової, К. Левітана, в яких підкреслюється специфіка мовленнєвих умінь як прояв професіоналізму.

Міжнародний науковий досвід має позитивні напрацювання у напрямі формування професійно-мовленнєвої культури спілкування майбутнього вчителя фізичної культури. Достатньо ґрунтовно розкрито процес формування теорії комунікації, закономірності та принципи моделювання процесу обміну інформацією, особливості організації й управління процесом комунікації в наукових працях таких зарубіжних вчених, як Л. Баркер, Н. Лаура, С. Рамсі, Д. Хаймс. Визначаючи наявні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів, Н.П. Волкова виділяє окремий напрям їх підготовки до професійної комунікативної діяльності як компонент педагогічної мовлен-

невої культури, до якого належать такі складники: особистісно-діяльнісний підхід, складниками якого є зміна форми комунікації у навчально-виховному процесі, персоналізація педагогічної взаємодії, перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції, реалізація у навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями. За системного підходу, який орієнтує на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку, доведено, що процес підготовки майбутніх учителів має розглядатися як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, що є цілісним утворенням. Визначено, що за ціннісно-діяльнісного підходу зміст підготовки майбутніх учителів має бути представлений ціннісно-змістовними, емоційно насиченими, професійно спрямованими елементами, включеними у контекст життєвих, професійно-комунікативних проблем студента завдяки моделюванню особистісно орієнтованих комунікативних ситуацій. Дослідницею обґрунтовано доцільність синергетичної методології у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів [2, с. 56].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зазначити, що останнім часом значно активізувалися психолого-педагогічні дослідження українськими вченими різних аспектів формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Цікавими для науковців є такі аспекти: культура відносин, що впливає на самоактуалізацію і самореалізацію потенціалу професійної компетентності вчителя фізичної культури (Т. Калюжна, І. Омеляненко та інші), професійно-педагогічне мовлення як частина професійної компетентності (Л. Безкоровайна, А. Сущенко та інші), комунікативна компетентність учителя (К. Касярум), професійно-мовленнєва культура майбутніх фахівців фізичного виховання (Г.Д. Кондрацька).

Більшість авторів зазначає відсутність сформованої системи у становленні професійно-мовленнєвої культури, спонукає до необхідності активного пошуку ефективних технологій, наукових досліджень окресленої проблеми. Їхні позиції об'єднані спільним розумінням неспроможності сучасної системи навчання мови, розвитку мовної культури.

Отже, аналіз міжнародних та вітчизняних науково-педагогічних джерел засвідчує актуальність проблеми формування професійно-мовленнєвої культури в майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Водночас сьогодні недостатньо вивчений взаємозв'язок між професійним мовленням і фізичним вихованням, недостатньо узагальнені технології, форми та методи формування комунікативної компетентності та культури відносин

у процесі професійної підготовки в коледжах фізкультурної спрямованості.

Мета статті. З огляду на актуальність проблеми мовленнєвої компетентності сучасного вчителя фізичної культури метою статті є обґрунтування теоретичних основ формування мовленнєвої компетентності студентів коледжів на пряму підготовки «Фізичне виховання».

Виклад основного матеріалу. Питання вивчення функцій мови у сучасному суспільстві розглядається по-новому. Знання мови – це знання свого фаху, рівень опанування професійною мовою, фаховою термінологією.

Водночас із підвищенням рівня знань представників різних професій підвищуються і вимоги до мовлення. Для вчителя фізичної культури це означає вільно використовувати необхідні слова, вирази і команди у конкретній ситуації, влучно добирати і вільно володіти лексикою свого фаху, не допускати стильового і стилістичного дисонансу, вільно виражати свою думку тощо. Саме тому знання мови – це один із компонентів професійної підготовки, адже мова виражає думку, є засобом пізнання і діяльності, тому правильному професійному спілкуванню людина вчиться протягом життя. Знання мови професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватись у складній професійній ситуації та у контактах з представниками своєї професії [1, с. 159].

Організація мовленнєвої діяльності в умовах вищої фізкультурної освіти передбачає засвоєння майбутніми вчителями фізичної культури знань про мову і мислення, набуття ними власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості до саморозвитку і самореалізації, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими уміннями, що супроводжуються відповідним корегуванням, підвищенням рівня професійної зрілості під час оволодіння різними мовленнєвими функціями.

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої культури, що виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації у навчанні, досягненні поставленої мети, осмисленні сутності професійної діяльності.

На нашу думку, підходи науковців до проблеми формування професіоналізму майбутнього вчителя фізичної культури з чіткою орієнтацією на мовленнєву компетентність не випадкові, адже робота вчителя передбачає безпосереднє спілкування з учнями, батьками та колегами. Для цього слід опиратися на такі категорії: зміст мовлення (новизна, актуальність, конкретність, цільова спрямованість), структура мовлення (тривалість звучання, використання термінів, дублетів, знання терміноелементів тощо), комунікативна вправність (інформативність, правильність, логічність,

точність, чистота, доречність, виразність), звукове оформлення (орфоепічні норми, морфологічний та синтаксичний аспекти), практична спрямованість (акцентування на потрібній інформації, переконливість, ясність викладу), імідж майбутнього вчителя фізичної культури як представника еліти сучасного суспільства (професіоналізм, ставлення до учнів, колег, ерудованість, емоційність, стиль мовлення).

Отже, мовленнєва діяльність – це об'єктивний процес, оскільки він стосується носіїв мови, і водночас – це суб'єктивний процес, який реалізується завдяки мовленню суб'єкта.

Слід зазначити, що будь-яке фахове мовлення, зокрема і фізкультурно-педагогічне, – це частина загальнонаціональної мови. Фізична культура з усіма її формами і засобами вираження та застосування у суспільстві – це невід'ємна частина національної культури, а отже, вона вбирає в себе і мову, і численні традиції, зокрема й народної медицини, взаємодіє з іншими галузями науки.

Оскільки професія викладача фізичної культури достатньо поширена, то функціонування і вивчення фахового мовлення викладачів – одна з актуальних проблем мовознавства.

Використання української мови як державної у навчальній діяльності та професійно-науковій роботі забезпечує пропаганду і розвиток української мови серед учнів, студентів, науковців, збагачуючи словниковий запас майбутніх професіоналів, додає престижу її використанню як в Україні, так і поза її межами.

Застосування української мови у професійному мовленні викладачів фізичної культури забезпечує налагодження контакту з учнями, колегами і може відігравати роль психотерапевтичного чинника, а також пропагує мову, якою користуються педагоги. Під час вивчення та користування мовою важливим є виховний аспект, адже так відбувається пропаганда власне українського, виховання майбутнього патріота-фахівця, здатного розвивати і примножувати здобутки української мови як національної мови світу.

Аналізуючи сучасний підхід до формування майбутнього вчителя фізичної культури, профе-

сіонала своєї справи, інтелігента і патріота своєї держави, необхідно пам'ятати про консолідує значення мовленнєвого фактора як одного з основних чинників формування особистості у контексті нових державотворчих, національно-культурних та морально-виховних перетворень.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що суть розуміння проблеми мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в контексті формування його майстерності визначається домінуванням самого мовлення як виду професійної діяльності на всіх етапах роботи й у різних сферах його життєдіяльності. Проблема формування правильності мовлення майбутніх учителів фізичної культури не вичерпується матеріалами статті. Зазначене дозволяє поставити низку питань, вирішення яких сприятиме подальшому вдосконаленню різних видів мовленнєвої діяльності студентів під час вивчення професійно-направлених дисциплін, зокрема перспективними стануть дослідження особливостей формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей мультимедійними засобами. Пропонуємо ввести в навчальні плани коледжів для професійної підготовки учителів напряму підготовки «Фізичне виховання» такі дисципліни, пов'язані з удосконаленням мовленнєвої культури майбутнього учителя, як «Підвищення професійної майстерності», Професійно-мовленнєва культура», «Акмеологія фізичної культури і спорту».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кондрацька Г.Д. Методологічні основи формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців з фізичного виховання у вищих навчальних закладах освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова* : зб. наукових праць / за ред. О.В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Випуск 5 К (86) 17. С. 159–162.
2. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 544 с.

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ЖУРНАЛІСТИКИ: ЗМІСТ І СТРУКТУРА

SPEECH COMPETENCE OF THE JUNIOR SPECIALISTS IN JOURNALISM: SUMMARY AND STRUCTURE

У статті визначено зміст і структуру мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики. Значення компетентнісного підходу для підготовки майбутнього кваліфікованого молодшого спеціаліста з журналістики, випускника спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування») в умовах закладу вищої освіти I–II рівнів акредитації, аналіз результатів досліджень українських та закордонних учених щодо диференціювання ключових понять дослідження, прогнозування можливостей виконання фахових функцій у сфері журналістики дозволив авторів виявити складниці структури мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики. У статті на основі аналізу та з урахуванням можливостей працевлаштування випускника спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування») закладу вищої освіти I–II рівнів акредитації доведено, що структура мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики – це цілісна система, яка об'єднує низку компонентів. Автор акцентує увагу на тому, що мовленнєва компетентність ґрунтується на синтезі мовних, комунікативних умінь і навичок, умінні критично мислити, творчо вирішувати професійні завдання у вимірі професійних функцій. Структура мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики представлена сукупністю мовної компетентності, соціолінгвістичної компетентності, прагматичної компетентності та медіакомпетентності. У розвідці приділено увагу основним характеристикам цих компонентів. Мовна компетентність охоплює орфоепічну, акцентуаційну, орфографічну, стилістичну, лексичну та граматичну компетентності. Соціолінгвістична компетентність включає лінгвокраїнознавчу, власне соціолінгвістичну та загальнокультурну компетентності. Прагматична компетентність об'єднує термінологічну, текстову, культуромовну, лексикографічну, риторичну компетентності. Медіакомпетентність випускника спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування») – це комплекс теоретичних знань і практичних навичок, які забезпечать ефективний відбір та критичне осмислення інформації.

Ключові слова: компетентність, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, мовленнєва компетентність майбутніх молодших спеціалістів з журналістики, молодший спеціаліст із журналістики.

The article defines the features of the content and structure of speech competence of the junior specialist in journalism. The speech competence structure of junior specialist in journalism can be submitted by the complex of language, sociolinguistic, pragmatic and media competence. The main characteristics of those components are under the consideration. Linguistic competence covers the knowledge of grammar. Sociolinguistic competence includes linguistic regional studies, sociolinguistics and general cultural competence. Pragmatic competence combines terminological, textual, cultural linguistic, lexicographical, and rhetorical competences. Media competence of the graduate of the speciality 061 Journalism ("Publishing and Editing") is the complex of theoretical and practical skills, that will provide an effective selection and critical comprehension of information.

The model of the professional speech training of the future junior specialists in journalism on the basis of competency approach determines improvement of scientific and methodological support of the training.

The object of scientific studies of such researches as L. Matsko, V. Melnychenko, L. Palamar, M. Pentyliuk, L. Skurativskiy, L. Struganets, H. Shelehova is the problem of speech competence formation among future teachers, philology students; scientific researches of N. Babych, L. Zinchenko, O. Gorska, O. Ivanova, N. Zhygylii, K. Levitan are dedicated to specificity of speech skills as manifestation of professionalism; D. Rayven, N. Nychkalo, D. Beh, D. Gryshyna investigated competence approach in education; V. Rizun, N. Zelinska, M. Tymoshyka discovered the basics of training students of the major 061 Journalism ("Publishing and Editing").

The author of the given article reveals the content and structure of the speech competence among future junior specialists in journalism.

The importance of competence approach for the training of qualified graduate of the speciality 061 Journalism ("Publishing and Editing") in higher education institution I–II accreditation level, analysis of research results of Ukrainian and foreign scientists regarding differentiation key terms of the research, forecasting capabilities of professional function realization in the field of Journalism allows to detect components of speech competence structure of the future junior specialist in journalism.

Taking into consideration the employment opportunities of the future graduate of the speciality 061 Journalism ("Publishing and Editing"), we come to conclusion that the structure of the speech competence of the junior journalist is a holistic system that combines linguistic, sociolinguistic, pragmatic, and media competences.

Key words: competence, speech competence, speech competence of the future journalism junior specialist, junior specialist of the journalism.

УДК 378.6.091.12:811.161.2]:07
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-24>

Пономаренко Н.П.,
аспірант кафедри української мови та літератури
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С.Макаренка
викладач української мови
Машинобудівного коледжу
Сумського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Модель професійної мовленнєвої підготовки майбутніх молодших спеціалістів із журналістики на засадах компетентнісного підходу зумовлює удосконалення науково-методичного забезпечення

навчання. Глибшого розроблення потребує процес формування мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики в умовах закладу вищої освіти I–II рівнів акредитації, а також визначення змістового наповнення

та структури мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Об'єктом наукових досліджень Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівського, Л. Струганець, Г. Шелехової є проблема формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів, студентів-філологів; наукових студій Н. Бабич, Л. Зінченко, О. Горської, О. Іванової, Н. Жигилій, К. Левітана – специфіка мовленнєвих умінь як вияв професіоналізму; Дж. Рейвена, Н. Ничкало, Д. Беха, Д. Гришиної – компетентнісний підхід в освіті; В. Різуна, Н. Зелінської, М. Тимошика – основи професійної підготовки студентів спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування»).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової педагогічної літератури дав змогу виявити, що існує достатня кількість різноманітних багатоаспектних досліджень проблеми формування мовленнєвої компетентності, однак на сучасному етапі оновлення системи освіти наукове трактування компетентнісного підходу перебуває в процесі дослідження. Зокрема, серед учених немає одностайності щодо семантики понять «компетентність» та «компетенція», «мовна компетентність» та «мовленнєва компетентність». А це провокує неоднозначність визначення змісту і структури мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики.

Мета статті (постановка завдання). У межах статті на основі аналізу й узагальнення наукової літератури, проведеної дослідно-експериментальної роботи окреслимо зміст і структуру мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики.

Виклад основного матеріалу. Як показує проведений нами аналіз, у сучасній науці немає одностайної думки стосовно семантики визначення понять «компетентність» та «компетенція». Для нас важливим є наукове положення, яке сформульовано у дослідженні Е.Ф. Зеєр. За її словами, компетентність – це не лише наявність обсягу знань і досвіду, а й уміння їх актуалізувати в потрібний момент і використовувати у процесі реалізації своїх професійних функцій [6, с. 94–95].

У вітчизняних та закордонних дослідженнях аналізоване поняття окреслюється в таких вимірах: особистісна якість (О. Савченко, Н. Кузьміна), знання, уміння, досвід, цінності й ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці (Л. Берестова, О. Хуторський, О. Іванова), рівень відповідності суб'єкта до вимог та норм певної сфери (І.О. Зимня), обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини (М. Головань).

Поділяємо думку дослідниці О.М. Семеног про те, що компетенція – це наперед задані вимоги до освітньої підготовки, сукупності знань, спосо-

бів діяльності, коло повноважень, досвіду, якостей особистості, складна, інтегральна, багатоаспектна якість особистості, а компетентність – наявна якість, реальна демонстрація набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння нею відповідними компетенціями і здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях [10].

Складність підготовки студентів спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування») у закладах вищої освіти I–II рівнів акредитації пояснюється тим, що випускник має широкий вибір місць і посад для працевлаштування, а саме: редактор, коректор, пресекретар, спеціаліст відділу зв'язків із громадськістю, медіатренер, а це зумовлює формування у процесі навчання низки компетентностей.

Проаналізувавши освітньо-професійну програму [1], провідною з-поміж компетентностей ми вважаємо мовленнєву.

На мовленнєвій компетентності акцентовано увагу в документі Національного Темпусу/Еразмус+офіс, у якому компетентності поділяють на інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні), міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця), системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність до планування змін для удосконалення та розроблення нових систем).

Виділяємо змістові складники мовленнєвої компетентності у вимірі методичних рекомендацій для розроблення освітніх програм у контексті нового Закону України «Про вищу освіту», нормативної бази європейського досвіду вищої освіти, європейського проєкту «Тюнінг» (“Tuning Europe”), освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми спеціалістів напрямку 061 Журналістика (освітньо-кваліфікаційний рівень – молодший спеціаліст) щодо загальних компетентностей та результатів навчання [16].

М. Тимошик виділяє такі напрями роботи випускника спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування»): редактор – літературний працівник, редактор-менеджер, редактор – організатор видавничої структури, редактор – керівник редакційного відділу [12, с. 34]. Усі види мовлення є важливими для професійної діяльності фахівця журналістської сфери, оскільки для літературного працівника важливе письмове мовлення, для менеджера – вербальне, для організатора видавничої структури – вербальне та письмове, для керівника редакційного відділу – письмове, вербальне та невербальне.

У закордонних наукових дослідженнях, як засвідчує аналіз, не існує одностайності серед розрізнення дефініцій «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «лінгвістична компетентність», «комунікативна компетентність».

Мовна компетентність/компетенція інтерпретується як знання мови (О.О. Залевська) [5], потенціал лінгвістичних знань людини (О.С. Ткачук) [13] та є ідентичним поняттям мовленнєвої компетентності (Г. Онуфрієнко) [9].

Мовленнєва компетентність/компетенція, на думку науковців, – це володіння мовою (О.О. Залевська) [5], вироблення вмінь користуватися усною й писемною мовою, багатством її засобів виразності залежно від мети і завдань висловлення та сфери суспільного життя (О.С. Ткачук) [13], здатність особистості доречно практично використовувати мову в конкретних ситуаціях (А.М. Богуш) [2], практика оволодіння рідною мовою, її словниковим запасом, граматиною, а також дотримання всіх норм користування мовою (О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова, Л.В. Порожня, О.М. Рудіна) [3], діяльність, спрямована на розуміння чи створення тексту в процесі мовленнєвої діяльності (М.І. Пентиліук) [11].

На основі аналізу трактувань можемо констатувати, що мовленнєву компетентність розглядають у вимірі володіння рідною мовою, деякі з дослідників роблять висновок, що мовленнєва компетентність – це знання, уміння та навички застосовувати мову в мовленнєвій діяльності. Підтримуємо думку І. Зимньої, яка доводить, що мовна компетентність є основою мовленнєвої, адже мовлення – це послуговування мовою, яка реалізується в таких видах: аудіювання, читання, письмо, говоріння [7].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти схарактеризовано комунікативну мовленнєву компетенцію, яка має у своєму складі лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний компоненти [4]. Ураховуємо такий склад під час аналізу змістового наповнення моделі мовленнєвої компетентності молодшого спеціаліста з журналістики.

Проведений аналіз нормативно-базових документів і обґрунтованих науковцями досліджень змістових складників компетентностей, пов'язаних із професійним мовленням фахівця, зокрема і сфери журналістики, дає можливість віднести до змісту професійної мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики мовну, соціолінгвістичну, мовленнєву, прагматичну та медіакомпетентність.

Здійснимо опис цих складників. У основу мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики покладено мовну компетентність, яка охоплює орфоепічну, акцентуаційну, орфографічну, стилістичну, лексичну та граматичну компетентності. Л. Струганець слушно виділяє такі норми вимови: акцентуаційні норми (визначають правильні наголоси у словах); норми орфоепії (регулюють правильну вимову слів); лексичні норми (розмежування смислів і семантичних відтінків слів, регулярність лексичної сумісності);

граматичні норми, зокрема морфеміка (вибір морфем у слові), серед яких морфологічні (форми слова) та синтаксичні норми (побудова фраз і речень); орфографічні норми (усталені правила написання слів та їхніх форм); пунктуаційні норми (правила використання пунктуації); стилістичні норми (правила, що визначають можливість використання мовних виражальних засобів у певному лексичному середовищі, відповідне спілкування, обмежене використання стандартизованої літературної одиниці (словоформи) певним стилем мови) [15, с. 8].

На основі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності 061 Журналістика [1] для фахівця сфери журналістики робимо висновок щодо знань фонетичних, лексичних, стилістичних, граматичних норм рідної та іноземних мов. Важливою для фахівців сфери журналістики є стилістична компетентність – сукупність знань про стильові різновиди мови, жанри, засоби їхньої ідентифікації, уміння послуговуватися цими засобами залежно від ситуації спілкування, особливостей співрозмовників. Оволодіння цією компетентністю ускладнюється для редактора тим, що фахівець повинен вміти інтерпретувати текст на основі авторського варіанту, особливо вагомими є компоненти стильової компетентності для редакторів, які працюють з перекладами. Задля успішної роботи зі стилістикою тексту необхідна довготривала мовленнєва практика.

Для виокремлення соціолінгвістичної компетентності звернімося до нормативної бази. За визначенням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур навіть тоді, коли його учасники не усвідомлюють цього впливу [4]. На нашу думку, мовленнєва компетентність фахівця із журналістики повинна включати соціолінгвістичну компетентність, яка зумовлюється лінгвокраїнознавчою, соціолінгвістичною, загальнокультурною компетенціями, адже фахівець із журналістики водночас є і суб'єктом, і об'єктом культури. Розглянемо це на прикладі редактора, який працює з перекладами. Щоб літературний твір як предмет іншої культури став зрозумілим культурі реципієнта, варто його пронизати культурними кодами, які близькі читацькій аудиторії.

Прагматична компетентність охоплює термінологічну, текстову (інтерпретація тексту, текстотвірна), культуромовну, лексикографічну, риторичну компетентності, які необхідні молодшому спеціалістові з журналістики для успішного виконання своїх професійних обов'язків. Прагматична компетентність як складова частина мовленнєвої – це сукупність знань, умінь і навичок, які необхідні для інтерпретації та самостійного створення висловлення для досягнення мети спілкування,

застосовуючи при цьому відповідні моделі спілкування, логіку думок, реєстр мовлення, норми етикету тощо.

Мовленнєва компетентність включає і медіакомпетентність. Українська дослідниця Г.В. Онкович зауважує, що саме медіакомпетентність розвиває вміння професійно орієнтованого критичного мислення, які допомагають скласти незалежні судження і прийняти компетентні рішення у відповідь на інформацію, передану каналами масової комунікації [8, с. 7]. Погоджуємося з думкою Ю.М. Горун, яка вважає, що медіакомпетентність редактора – це сукупність його теоретичних знань і практичних навичок, за допомогою котрих він здатний до ефективного відбору, використання, критичного аналізу, оцінки інформації [8, с. 76].

Зважаючи на нормативну базу визначення компетентностей фахівця, наукові трактування пояснення поняття «мовленнєва компетентність», специфіку професійної діяльності випускників спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування»), особистий досвід викладання фахових та філологічних дисциплін для студентів аналізованої спеціальності, спробуємо сформулювати визначення мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики. Це інтегральна, соціально значуща і особистісно якісна характеристика, що поєднує ціннісні установки, сукупність знань літературних норм, мовленнєвих умінь, умінь вербальної та невербальної комунікації, навички, здібності, які забезпечують діалогову взаємодію із суб'єктами видавничо-поліграфічного процесу.

До змісту професійної мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики відносимо мовну, соціолінгвістичну, мовленнєву, прагматичну та медіакомпетентність.

Висновки. Значення компетентнісного підходу для підготовки кваліфікованого випускника спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування») в умовах закладу вищої освіти І–ІІ рівнів акредитації, аналіз результатів досліджень українських та закордонних учених щодо диференціювання ключових понять дослідження, прогнозування можливостей виконання фахових функцій у сфері журналістики дозволив виявити складники структури мовленнєвої компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з журналістики.

З огляду на зазначене, враховуючи можливості працевлаштування майбутнього випускника спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування»), вважаємо, що структура мовленнєвої компетентності молодшого спеціаліста з журналістики – це цілісна система, яка поєднує мовну, соціолінгвістичну, прагматичну та медіакомпетентність. Мовна компетентність охоплює знання граматики мови. Соціолінгвістична компетентність включає лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та

загальнокультурну компетентності. Прагматична компетентність об'єднує термінологічну, текстову, культуромовну, лексикографічну, риторичну компетентності. Медіакомпетентність випускника спеціальності 061 Журналістика («Видавнича справа та редагування») – це комплекс теоретичних знань і практичних навичок, які забезпечують ефективний відбір та критичне осмислення інформації.

Мовленнєва компетентність майбутніх молодших спеціалістів із журналістики – це інтегральна, соціально значуща і особистісно якісна характеристика, що поєднує ціннісні установки, сукупність знань літературних норм, мовленнєвих умінь, умінь вербальної та невербальної комунікації, навички, здібності, які забезпечують діалогову взаємодію із суб'єктами видавничо-поліграфічного процесу.

Мовленнєва компетентність ґрунтується на синтезі мовних, комунікативних умінь і навичок, умінь критично мислити, творчо вирішувати професійні завдання у вимірі професійних функцій.

Поза межами нашого дослідження залишилася проблема формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки. Це становить перспективу наших подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабченко С.Г., Слоцьяк М.В., Шимечко Н.П. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста спеціальності 061 Журналістика галузі 0303 – Журналістика та інформація. Львів : Львівський поліграфічний коледж Української академії друкарства, 2013. 31 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. Випуск № 6. С. 3–5.
3. Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О., Порожня Л.В., Рудіна О.М. Культура мовлення вчителя-словесника. Луганськ : СПД Резніков, 2007. 112 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: https://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc (дата звернення: 10.07.2019).
5. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику : учебник. Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2000. 328 с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 126 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
8. Онкович Г.В., Горун Ю.М., Кравчук В.О., Литвин Н.О., Костюхіна І.В., Нагорна К.А. Медіакомпетентність фахівця : колективна монографія / за наук. ред. Г.В. Онкович. Київ : Логос, 2013. 287 с.

9. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 392 с.

10. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 396 с.

11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

12. Тимошик М. Спеціальність «Видавнича справа та редагування»: данина моді чи потреба часу? *Друкарство*. 2003. Випуск № 2. С. 34–36.

13. Ткачук О.С. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках української мови в початкових класах. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. Випуск № 44. С. 156–159.

14. National Tempus/Erasmus+ Office in Ukraine. URL: <https://www.tempus.org.ua/en.html> (Дата звернення: 01.08.2019).

15. Struhanets L. Structure of lingual-communicative competence of personality. *Studia methodologica*. 2015. № 41. Р. 6–11. URL: <http://studiamethodologica.com.ua/vypusky/studia-41.pdf> (дата звернення: 30.07.2019).

16. Turning Education Structures in Europe. URL: <http://tuning.unideusto.org> (дата звернення: 23.17.2019).

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАTHE RATIONALE OF THE STRUCTURE OF THE EMOTIONAL
INTELLIGENCE OF A MUSICAL ART TEACHER

У статті порушується проблема формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва як найбільш затребуваної, за визнанням міжнародної спільноти, професійної навички XXI ст. У визначенні змісту, структури та форм прояву емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва наголошується на необхідності урахування специфіки цієї професії, зумовленої особливостями уроку музики як уроку мистецтва. З посиланням на теоретичні моделі емоційного інтелекту, розроблені зарубіжними науковцями, обґрунтовується структура емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, представлена особистісно інтроверсійним та міжособистісно екстраверсійним складниками, що конкретизовані такими компонентами: мотиваційно-цільовим, емоційно-ідентифікаційним, перцептивно-інтонаційним, когнітивно-інтерпретаційним, кордоцентричним, рефлексивно-регулюючим, невербально комунікативним, педагогічно-емпатійним, педагогічно-артистичним, особистісно оптимістичним.
Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, професійні навички, емоційний інтелект, структура.

The article raises the problem of the formation of the emotional intelligence of a teacher of musical art, as the most demanded, as recognized by the international community, professional skill of the 21st century. In determining the content, structure and forms of manifestation of the emotional intelligence of a teacher of musical art, the need to take into account the specifics of this profession, due to the characteristics of a music lesson as an art lesson, is emphasized. With reference to theoretical models of emotional intelligence developed by foreign scientists, the structure of emotional intelligence of a music art teacher is substantiated, which is represented by two components: personal-introversion one and interpersonal-extraversion one, which are specified by such components: motivational-targeted, emotional-identification, perceptual-intonational, cognitive-interpretative, cordocentric, reflective-regulatory, non-verbal-communicative, pedagogically empathetic, pedagogically artistic, personality-optimistic.
Key words: music art teacher, professional skills, emotional intelligence, structure.

UDK 159.942 :159. 955

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-25>**Ракітянська Л.М.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри методики музичного

виховання, співу та хорового

диригування

Криворізького державного педагогічного
університету**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Емоційний інтелект особистості як науковий феномен в останні більш ніж два десятиліття активно досліджується західною та вітчизняною наукою, що зумовлено його визнанням міжнародним співтовариством як навички майбутнього, навички XXI століття, однієї із необхідних навичок для ефективної професійної діяльності у майбутньому [14]. Автори теорії емоційного інтелекту – американські вчені Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он [1; 4; 6] ідентифікують його як проблему психології особистості, наголошуючи на пріоритетності коефіцієнту емоційності (EQ) відносно коефіцієнту інтелектуальності (IQ). Його розуміють також як детермінант досягнення людиною життєвого та професійного успіху. На їх думку, технологічний прогрес XXI століття, пов'язаний з процесами автоматизації, комп'ютеризації, роботизації, створення штучного інтелекту, призведе до кардинальних змін і у соціальній сфері, передусім у сфері зайнятості та працевлаштування населення. Сталі професії і пов'язані з ними професійні навички поступляться новим, сучасним, які відповідатимуть викликам часу, його історичній перспективі. За таких умов більшої значущості набувають соціально орієнтовані навички фахівця, які допоможуть йому виживати і продуктивно функціонувати, самоактуалізуючись у мінливому, динамічному, швидкозмінному соціумі, адаптуватися до нього, успішно долати проблемні ситуації, налагоджувати і підтримувати зв'язки, комунікувати з іншими,

розуміючи їхній настрій, мотивацію, прогнозуючи їхню поведінку та спільну взаємодію, спрямовуючи її на ефективну співпрацю та позитивне вирішення професійних (життєвих) проблем. Саме ці характеристики є базовими у розумінні емоційного інтелекту як складової частини ширшого поняття соціального інтелекту. Існують різні концептуальні погляди на емоційний інтелект як психічне й інтегроване утворення, але загальним є розуміння його сутності як комплексу здібностей до опрацювання емоційної інформації. Такими здібностями є розпізнавання, використання, вираження та управління як власними емоціями, так і емоціями інших [1; 4; 6]. Особливе значення емоційний інтелект як індивідуально-особистісна характеристика фахівця має в професіях «людини – людина», зокрема педагогічній, специфіка якої зумовлена передусім суб'єкт-суб'єктною взаємодією, педагогічним спілкуванням. Варто зазначити, що в США і багатьох Європейських країнах та країнах Сходу проблема емоційного інтелекту з 1994 р. вирішується в контексті національної освітньої політики на загальнодержавному рівні. Широкого визнання і розповсюдження на міжнародному рівні отримали освітні програми Social-Emotional learning (SEL) – соціально-емоційного навчання, соціальних та емоційних «м'яких» навичок XXI століття, які активно впроваджуються в шкільній освітній практиці багатьох країн [8]. В Україні проблема емоційного інтелекту останнім часом набуває особливої актуальності, про що свідчить,

зокрема, концепція «Нова українська школа», засадничі принципи якої передбачають формування емоційного інтелекту учнів як однієї із пріоритетних, життєвих компетентностей, потрібних молодому поколінню у XXI столітті [7]. З виступу Міністра освіти й науки України Л. Гриневич на V Національній конференції EdCamp Ukrain [2] відомо, що у 2019–2020 н. р. в Україні планується впровадження у 25 загальноосвітніх школах програми SEE learning, якою пропонуються сучасні підходи до соціального, емоційного та етичного навчання учнів. Програма розроблена колективом вчених міжнародного рівня на базі Університету Еморі (США). Аналіз наукових публікацій свідчить, що водночас із визнанням значущості проблеми емоційного інтелекту в суспільстві, зокрема у сфері освіти, наголошується на необхідності формування навичок емоційного інтелекту усіх учасників освітнього процесу, що вимагає змін та удосконалення професійної підготовки вчителя у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові розвідки вчених стали поштовхом для ширшого дослідження феномену емоційного інтелекту, зокрема в музичній педагогіці. Аналіз наукових публікацій засвідчує, що спеціальні дослідження з окресленої проблеми не є численними. Варто зазначити, що, досліджуючи емоційний інтелект як багатоаспектний феномен, вчені наголошують, що форми його прояву зумовлені специфікою і змістом професійної діяльності фахівця. Особливості мистецької професійної освіти, зокрема професії учителя музичного мистецтва, за словами О.П. Рудницької [емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим;

- суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу водночас із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво;

- образному мисленню у взаємозв'язку з логічним;

- підсвідомим процесам *осаяння*, які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору;

- задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва.

Різні аспекти проблеми емоційного інтелекту у сфері мистецької освіти стали предметами наукових досліджень. Так, вивчаючи значення емоційного інтелекту в художній музичній діяльності, Н. Гільманова акцентує увагу на її емоційній природі і комунікативній функції, що реалізується у формі художнього спілкування між композитором, виконавцем і слухачем, змістом якого є емоційна інформація. Дослідниця робить висновок про те, що усі суб'єкти художнього спілкування повинні володіти належним рівнем емоційного інтелекту для адекватного створення, виконання й сприйняття художнього задуму у вигляді емо-

ційної інформації [3]. Предметом дослідження Н.О. Рибаквої обрано розвиток у людей різного віку і музичної підготовки емпатії як одного із ключових компонентів емоційного інтелекту. Результатом дослідження став висновок про те, що основи формування емоційного інтелекту закладаються у дитинстві, хоча цей процес може бути ефективним і у дорослому віці як у людей зі спеціальною музичною підготовкою, так і без неї [11]. А.В. Торопова, обґрунтовуючи наукові засади психології музичної освіти, виокремлює систему обов'язкових, на її погляд, спеціальних знань, якими має володіти педагог-музикант. Серед них вона виокремлює знання психологічної першооснови самої музики як символізації психічного життя людини, що передається особливою мовою – музичною інтонацією як смисловою першоосновою музичного твору. Переживання, як вважає дослідниця, є ключовим поняттям психології музичної освіти у значенні сенсорно-емоційно-інтелектуального смислонародження [13, с. 203], що об'єднує афективну та інтелектуальну сфери музичної свідомості. Саме в такому розумінні, як підкреслює дослідниця, поняття «переживання» набуває педагогічного смислу з розвитку як почуттів, так й інтелекту, проте інтелекту особливого, що мислить образами і ставленнями, а не вербальними поняттями. Т.С. Князева розглядає емоційний інтелект як універсальну психологічну характеристику, що бере участь у різних сферах комунікативної взаємодії. Дослідниця вважає, що оволодівши базовими емоційно-інтелектуальними уміннями, людина використовує їх у будь-якій іншій сфері, зокрема і художній [5]. За словами В.І. Петрушина, емоційний інтелект є духовною здібністю, основу якої складає уміння керувати власними переживаннями. Особлива роль у формуванні емоційного інтелекту належить музиці, індивідуальні й колективні заняття якою формують уміння розпізнавати та відтворювати певний емоційний стан [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Варто зауважити, що серед досліджень, присвячених проблемі емоційного інтелекту, відсутнє спеціальне і системне дослідження проблеми формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, визначення його змістовних і сутнісних ознак, структурної будови, форм прояву. Зарубіжні вчені Р.Д. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер [10], відзначаючи певний прогрес у формуванні наукових основ цього феномену, вказують на необхідність досліджень, які б дозволили виявити компоненти такого особистісного утворення і пов'язати їх з психічними процесами, що зумовлюють індивідуальні відмінності у розумінні емоцій та управлінні ними.

Мета статті – обґрунтувати актуальність та структуру емоційного інтелекту вчителя музичного

мистецтва як особистісно-професійну й інтегровану якість фахівця у сфері музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. У визначенні та обґрунтуванні структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва ми ґрунтуємося на теоретичних моделях зарубіжних авторів, у більшості з яких емоційний інтелект представлений у таких двох площинах: як внутрішньо особистісний та міжособистісний [6]. Емоційний інтелект учителя музичного мистецтва ми розуміємо як особистісно-професійну й інтегровану якість фахівця, утворену єдністю двох складників, що виражається у подвійній спрямованості (особистісно інтроверсійна та міжособистісно екстраверсійна частини), яка виявляється у здатності фахівця сприймати, розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб, їхнє ставлення до дійсності, уміння використовувати отриману емоційну інформацію для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування. Емоційний інтелект є системоутворюючим чинником забезпечення цілісної взаємодії афективних і когнітивних процесів, центром яких є емоційність як відображення значень, смислів і цінностей для досягнення якості професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Особистісно інтроверсійна складова частина характеризується такими компонентами: мотиваційно-цільовий, емоційно-ідентифікаційний, перцептивно-інтонаційний, когнітивно-інтерпретаційний, кордоцентричний, рефлексивно-регулюючий.

Міжособистісно екстраверсійна складова частина об'єднує такі компоненти: невербально-комунікативний, педагогічно-емпатійний, педагогічно-артистичний, особистісно оптимістичний.

Розглянемо зміст кожного компоненту. Мотиваційно-цільовий компонент відображає ціннісно-сміслові орієнтири професійної діяльності вчителя, спрямовані на досягнення якісних майбутніх результатів. Він передбачає усвідомлення вчителем гуманістичних засад сучасної шкільної музичної освіти та власної значущості й відповідальності за їх реалізацію; надання гуманістичного смислу власній професійній діяльності шляхом впровадження в освітній процес ідеї особистісно орієнтованої освіти, гуманних засобів педагогічного впливу, визнання пріоритетності духовно-душевного розвитку учнів з домінуванням засобів емоційного впливу на відміну від раціонально-логічних форм досягнення мистецтва; забезпечення гуманних міжособистісних стосунків в учнівському колективі; прагнення до самовираження і самоствердження як вчителя-гуманіста, внутрішньо вмотивованого до реалізації в шкільній практиці ідей гуманістичної педагогіки; стійка умотивованість на професійно-педагогічне самовдосконалення, досягнення у професійній діяльності вагомих якісних результатів та успіху.

Емоційно-ідентифікаційний компонент в ієрархічній структурі компонентів емоційного інтелекту за усіма теоретичними моделями розглядається висхідним онтогенетично в їх функціонуванні. Він передбачає розвинуту емоційність; здатність переживати емоційні стани широкого діапазону, аналізуючи їх в особистісному вимірі, уміючи визначати їхню модальність, знаходити словесне визначення та розуміти причину їх виникнення; володіння власним емоційним станом та уміння контролювати його; впевненість в собі; відкритість до спілкування; здатність розуміти стан, ставлення та поведінку іншого, репрезентовану в емоціях; з повагою ставитись до почуттів інших, не тільки відчувати, а й діяти з урахуванням почуттів усіх учасників взаємодії.

Перцептивно-інтонаційний компонент відображає специфіку професії вчителя музичного мистецтва, в якій освітні завдання вирішуються засобами музики як мистецтва інтонованого смислу, який поза емоційним шляхом пізнати не можна. Інтонаційно-звукова суть музичного мистецтва, що відрізняє його від інших мистецтв, визначає домінуючу емоційну спрямованість музичного навчання, що через музичні твори у формі слухової інформації передає унікальний внутрішній світ автора, його переживання, думки, сподівання. Перцептивно-інтонаційний компонент передбачає таке: здатність вчителя до художньо повноцінного слухового сприйняття і відчуття емоційної образності змісту музичного твору як інтонаційно виразного висловлювання, що передається комплексом виражальних засобів (мелодії, ритму, тембру тощо); усвідомлення інтонації як смислової першооснови музики, що виражає єдність музичного звуку та художнього смислу; здатність до усвідомлення зв'язку між слуховою інформацією, що передається через інтонаційно-звуковий процес музичного твору, і засобами її вираження; знання інтонаційного словника музики; усвідомлення сприймання-пізнання музики як психічного процесу, що відбувається шляхом складної взаємодії перцептивних та мисленневих, чуттєвих та інтелектуальних процесів.

Когнітивно-інтерпретаційний компонент виражається у пізнавальній здатності вчителя за зовнішніми ознаками (форма поведінки, інтонація голосу, жестикуляція, вираз обличчя) не лише розпізнавати психоемоційний стан учнів, а й розуміти та інтерпретувати його педагогічний смисл, зумовленість причино-наслідковими зв'язками відповідно до потреб і мотивів учнів, розуміти причини вияву їхнього емоційного переживання та прогнозувати його наслідки. Когнітивно-інтерпретаційний компонент передбачає таке: усвідомлення вчителем різноманітності людських переживань, багатства емоційної сфери особистості, впливової (конструктивної / деструктивної) дії емоцій на перебіг

фізіологічних та психічних процесів учнів; розуміння зв'язку між емоціями та діяльністю, зокрема навчальною, її залежності від емоційного стану учнів; обізнаність вчителя з класифікацією базових емоцій, їх змістом, особливостями вияву та роллю у внутрішній регуляції психічної діяльності й поведінки учнів; розуміння виявів емоційних реакцій учнів як їхнього особистого ставлення до значущих для них подій, явищ, людей; володіння способами впливу на емоційний стан учнів, його регуляцію та спрямування у потрібному напрямі.

Кордоцентричний компонент відображає особливості особистісно-індивідуальних якостей вчителя, які в контексті гуманістичної педагогіки визначаються як професійно значущі, домінантні, які забезпечують вирішальний вплив на ефективність освітнього процесу. Кордоцентричний компонент характеризує емоційну і чуттєво-етичну сфери діяльності вчителя з базовим поняттям «сердечність», що є своєрідним педагогічним кредо виховної системи В.О. Сухомлинського. Кордоцентричний компонент передбачає такі особливості: розуміння вчителем духовності як власного душевного стану, як індивідуальної стратегії життєдіяльності й професійного зростання, як критерію високоморальної, мислячої, відповідальної людини, що не є природним даром, а може зникнути у разі нехтування моральних норм людського життя, а тому вчитель потребує невтомної праці над собою, над власним духовним зростанням упродовж життя; усвідомлення пріоритетності виховних завдань в музичній освіті учнів; розуміння духовно-морального, кордоцентричного потенціалу мистецтва та уміння його реалізувати в музичному вихованні учнів; сформованість кордоцентричних якостей, завдяки яким мають вирішуватись педагогічні проблеми (бути чуттєвим і розсудливим у словах та діях, уміти «думати серцем» і знаходити рівновагу між розумом і душею, прагнути до одухотворення життєвого простору, бути доброзичливим, душевним, толерантним, щирим, миролюбним, поміркованим, відкритим, формувати в учнів гуманне ставлення до оточуючих).

На відміну від попередніх компонентів, що відображають емоційну сферу вчителя, рефлексивно-регулюючий компонент пов'язує з когнітивною дією як пізнанням самого себе, що засвідчує особливий рівень розвитку свідомості і має відношення до ефективності виконуваної діяльності, забезпечуючи активну взаємодію з оточенням. Він передбачає високий рівень розвитку самості вчителя в контексті таких професійних вимог: здатності до самоаналізу, самооцінки власного внутрішнього світу, особистісних якостей, психічного стану, професійного образу «Я», здатності до самоконтролю, самокритики та саморегуляції власних дій, ставлень, поведінки, самоусвідомлення власного образу «Я» очима «інших», здат-

ності до самоорганізації й самоуправління внутрішнім духовно-творчим потенціалом у контексті освітніх завдань, проектування саморозвитку, самовдосконалення особистісних та професійно важливих якостей для успішної самореалізації у професійній діяльності.

Невербально комунікативний компонент зумовлений комунікативною функцією мистецтва, яка реалізується як через міжособистісне спілкування у безпосередньому контакті, так і через опосередковане (невербальне) спілкування з музичними творами. Розуміння музичних творів через внутрішній діалог як одне із базових положень музичної педагогіки конкретизується через поняття «мистецьке спілкування», («художнє спілкування»), що розглядається як механізм творчого мислення. Названий компонент передбачає такі особливості: розуміння вчителем музичного мистецтва, художньої творчості як особливого способу художньої комунікації, що дозволяє в чуттєво-образній формі пізнати внутрішній світ митця (автора твору), його світосприйняття і самовираження у ставленні до світу; уміння під час слухання-пізнання музичного твору уявити його зміст як внутрішнє діалогічне спілкування з його автором, композитором, відчути й зрозуміти його духовно-душевний стан, переживання й роздуми; розуміння художньої комунікації не лише як односпрямованого процесу передачі інформації, а як міжособистісної взаємодії, що передбачає зворотній зв'язок у формі роздумів, морально-естетичних переживань, співпереживань; уміння залучити учнів до скарбниці світової музичної культури шляхом моделювання уявного спілкування з авторами музичних творів, розширення сфери спілкування учнів і встановлення психологічного і духовного контакту між ними та «іншим» як другом, що повідомляє свої думки, переживання і залучає до власних морально-естетичних цінностей, розраховуючи на співучасть, розуміння й співпереживання.

Педагогічно-емпатійний компонент відображає характер ставлення вчителя до учнів як емпатійний, що є основою їхніх міжособистісних стосунків і виявляється в емоційно-чуттєвій формі, основою якої є поняття небайдужості. Педагогічна емпатія як форма емоційного ставлення і розуміння вчителем учнів передбачає багатоплановий процес спілкування між ними, а тому характеризується ознаками екстраверсії і передбачає такі особливості: усвідомлення значення характеру та способів педагогічної взаємодії, що породжують безпосередній чи опосередкований вплив на учнів; реалізація ідеї особистісно орієнтованого навчання й виховання, що виражається у спрямованості на підростаючу особистість як центр освітнього процесу, дитиноцентризмі, визнанні права учнів на вияв своєї індивідуальності та самоствердження; сенситивність і небайдужість до внутріш-

нього світу учнів, їхніх потреб, прагнень, цінностей, талантів; здатність до співчуттєвої ідентифікації; гармонізація міжособистісних відносин на засадах дружньої, партнерської взаємодії та співробітництва; встановлення демократичного стилю спілкування; володіння професійними, психолого-педагогічними знаннями вікових та індивідуальних особливостей учнів; знання й володіння засобами емпатійного впливу на учнів, створення умов емоційного благополуччя, захищеності й комфорту, широке використання педагогічних вимог в опосередкованій формі (схвалення, порада, педагогічна підтримка, створення ситуації успіху тощо); формування в учнів суб'єктивного, емпатійного ставлення до інших тощо.

Педагогічно-артистичний компонент відображає готовність вчителя до використання елементів акторської майстерності як інструменту педагогічного впливу на учнів, управління їхніми емоційними переживаннями і думками. Яскрава особистість учителя, приваблива як зовнішніми якостями, так і багатством і красою внутрішнього світу, яка цікаво й майстерно проводить уроки, завжди формує в учнів образ вчителя, який викликає в них позитивне ставлення, повагу, визнання його авторитету. Вченими визнані спільні ознаки професій вчителя й актора, які полягають у схожості таких параметрів: мети діяльності як впливу людини на людину і виклику в неї відповідної емоційної реакції, характеру діяльності як творчого процесу, пов'язаного з натхненням, розвинутою уявою, інтуїцією, імпровізаційністю, характеру міжособистісної взаємодії, що передбачає співучасть, співтворчість, зворотній емоційний зв'язок, виконавської техніки як майстерного володіння фахом, що виявляється у внутрішньому та зовнішньому артистизмі вчителя. Педагогічно-артистичний компонент передбачає таке: усвідомлення значущості педагогічного впливу авторитету вчителя, його артистичної майстерності, що виявляється у внутрішніх і зовнішніх якостях і характеризується комплексом особистісних властивостей та практичних умінь вчителя з акторської майстерності, до якого належить загальна та емоційна культура, естетика зовнішнього вигляду, культура і техніка мовлення, саморегуляція як власної діяльності, так і власного психічного стану, здатність до емоційно-виразної самопрезентації (міміка, пластика, інтонаційність й образність мови, внутрішня свобода і впевненість, натхненність, володіння увагою); здатність до перевтілення, яскравої, емоційної передачі власних почуттів; прагнення до підвищення своєї загальної й емоційної культури; майстерне володіння системою засобів педагогічного артистизму для отримання відповідних естетичних вражень та переживань з боку учнів.

Особистісно оптимістичний компонент емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва

виражається у позитивному й оптимістичному способі мислення вчителя, спрямованому на регуляцію власного емоційного стану як чинника впливу на психічне самопочуття учнів, успішність їхніх навчальних досягнень, формування позитивного сприйняття навколишнього світу. Значну увагу оптимізму вчителя надавали видатні педагоги-гуманісти, пов'язуючи його з життєрадісним світовідчуттям і особливим, світлим світосприйняттям дитини з вірою у її можливості й щасливе майбутнє. Названий компонент передбачає таке: усвідомлення вчителем сили впливу оптимістичного (песимістичного) настрою вчителя на психічне самопочуття учнів, успішність їхніх навчальних досягнень; формування водночас із раціональним пізнанням навколишнього світу емоційно-чуттєвого, життєрадісного його сприйняття; бачення передусім кращих якостей учнів, їхніх можливостей та віри в їх розвиток та успіх; задоволеність професійною діяльністю, її змістом та результатами; формування високої самооцінки як фахівця і впевненості у власному професійному потенціалі; бачення позитивної перспективи у професійному зростанні та самоствердженні, очікування позитивних наслідків своєї праці; стійкість, уміння створювати і підтримувати емоційний фон міжособистісного спілкування у мажорному ладі, перебуваючи у позитивно-оптимістичній налаштованості й доброму гуморі та долаючи негативні емоції, песимістичні думки та очікування; уміння навчати учнів відчувати себе щасливими та успішними.

Висновки. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва та експериментальній перевірці їх ефективності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bar-On R., Parker J. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
2. В 25 школах України запустять програму SEE Learning – по розвитку емоціонального інтелекту. Новості ZIK.UA : веб-сайт. URL: https://zik.ua/ru/news/2019/07/09/v_25_shkolah_ukrayni_zapustyat_programmu_see_learning_po_razvytyyu_1603715/. (дата звернення: 26.05.2019).
3. Гильманова Н. Значение эмоционального интеллекта в художественной деятельности. *General and Professional Education*. 2011. № 2. P. 5–9.
4. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 156 p.
5. Князева Т.С. Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT V.2.0. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2010. Т. 3. № 3. С. 129–138.
6. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 1993. P. 433–442.

7. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

8. Образование в 21 веке – как это будет происходить. URL: https://1roditeli.ru/parent-online-meeting/?ELEMENT_ID=4836 (дата звернення: 26.05.2019).

9. Петрушин В.И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий. *Музыкальное искусство и образование*. 2016. №2. С. 68–82.

10. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.

11. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки. *Психология и психотехника*. 2015. № 2 (77). С. 150–158.

12. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

13. Торопова А.В. Психология музыкального образования и развитие личности (методологический аспект). *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2008. № 5. С. 200–204.

14. Януш О. 10 ключових навичок до 2020-го. URL: <https://studway.com.ua/10-navichok/> (дата звернення: 25.04.2019).

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

SYNERGETIC APPROACH TO DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PEDAGOGICAL SPECIALISTS OF VOCATIONAL EDUCATION

Статтю присвячено проблемі підвищення якості підготовки майбутніх педагогічних працівників шляхом запровадження синергетичного підходу до формування фахової компетентності. Актуальність проблеми доводить стрімкий розвиток економіки та використання новітніх технічних досягнень, що вимагає переорієнтації системи освіти на підготовку життєво компетентних громадян. Автор розглядає синергетичний підхід як теоретико-методологічну стратегію підготовки майбутніх педагогічних працівників професійної освіти, що дозволяє їм удосконалювати свої знання, підвищувати кваліфікацію, розвивати інтелектуальні здібності, застосовувати креативний підхід до прийняття професійних рішень. Зазначено, що підготовка майбутніх педагогічних працівників професійної освіти відбувається на засадах компетентнісного підходу. У статті визначено зміст фахової компетентності педагогічних працівників професійної освіти, яка містить гносеологічний, прaxeологічний та аксіологічний компоненти. Визначено характеристики кожного компоненту. Гносеологічний компонент націлений на засвоєння системи знань як взаємопов'язаних елементів, головними ознаками яких є гнучкість, цілісність, варіативність, динамічність. Прaxeологічний компонент передбачає сформованість професійно значущих навичок, умінь та здатностей, які формують готовність фахівців до виконання подальшої професійної діяльності. Аксіологічний компонент відображає мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх педагогічних працівників до навчальної та професійної діяльності. Доведено, що синергетичний підхід визначає головні принципи формування фахової компетентності майбутніх фахівців – нелінійності, відкритості, когерентності, самоорганізації. Автор наголошує, що використання цих принципів у системі діяльності сучасних педагогічних закладів вищої освіти сприяє ефективній самоорганізації освітнього процесу і може мати значний синергетичний ефект, тобто суттєво підвищити якість підготовки майбутніх педагогічних працівників професійної освіти.

Ключові слова: педагогічні працівники професійної освіти, синергетичний підхід, фахова компетентність, гносеологічний компонент, прaxeологічний компонент, аксіологічний компонент, принцип неліній-

ності, принцип когерентності, принцип відкритості, принцип самоорганізації.

The article is devoted to the issue of improving the quality of training future educators by means of implementing the synergetic approach to developing professional competence. The relevance of the issue is proved by the rapid development of economics and the use of the new technical achievements that require reorientation of the educational system on training life-competent citizens. The author considers the synergetic approach as theoretical and methodological strategy of training future specialists in the sphere of vocational education that gives them an opportunity to improve their knowledge and qualification, to develop intellectual skills, and to use a creative approach to making professionally important decisions. It is noted that the training of future specialists in the sphere of vocational education is conducted on the basis of competence-based approach. In the article the content of professional training of specialists in the sphere of vocational education is defined which has gnoseological, praxeological and axiological components. The main features of each component are defined. The gnoseological component is aimed at mastering the system of knowledge, interdependent elements, whose main characteristics are flexibility, integrity, variability, and dynamism. The praxeological component implies the development of professionally important skills and capacities that form the readiness of specialists to do further professional activities. The axiological component reflects motivational and valuable attitude of future educators to learning and professional activities. It is proved that the synergetic approach defines the main principles of developing professional competence of future specialists – non-linearity, openness, coherence, and self-organisation. The author emphasizes that the use of these principles in the system of activities of modern tertiary institutions contributes to efficient self-organisation of educational process, so it improves essentially the quality of training of future pedagogical specialists in the sphere of vocational education.

Key words: pedagogical specialists of vocational education, synergetic approach, professional competence, gnoseological component, praxeological component, axiological component, principle of non-linearity, principle of openness, principle of coherence, principle of self-organisation.

УДК 378.147:37.011.3-051-047.22:62/64
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-26>

Рукасова С.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки і методики
технологічної
та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрімкий розвиток економіки, виникнення нових промислових галузей, застосування технічних досягнень та використання інноваційних технологій спричинили активізацію інноваційних процесів у системі освіти в цілому та в професійній освіті зокрема. Головним завданням системи освіти ХХІ століття є створення сприятливих умов для роз-

витку мислення тих, хто навчається, яке є орієнтованим на майбутнє. За сучасних ринкових умов фахівці мають не лише засвоїти теоретичні знання, а й набути здатність самостійно застосовувати отримані знання в нових, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, тобто суспільство має переорієнтуватися на підготовку життєво компетентних громадян. У зоні особливої уваги перебу-

ває якісна професійна освіта як головний чинник розвитку вітчизняної економіки на рівні сучасних вимог. Досягнення високого рівня якості професійної підготовки можливе за умови запровадження нових методологічних підходів, які ґрунтуються на принципових змінах у методах та формах здійснення навчально-професійної діяльності в сучасних закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування фахової компетентності педагогічних працівників професійної освіти є предметом дослідження таких сучасних науковців, як В. Бурдун, Д. Гринь, П. Демченко, Л. Драгієва, Л. Куцак, В. Стешенко, С. Ткачук, Т. Калюжна, А. Коломієць, О. Палига, І. Притула розглядають у своїх наукових працях шляхи та умови модернізації професійно-педагогічної освіти. Науковці наголошують на необхідності впровадження сучасної методології професійної освіти. А. Вірковський, І. Зязюн, О. Робуль, Т. Тюріна розглядають синергетичний підхід як інноваційну методологію педагогічної освіти.

Е. Лузік вважає синергетичний підхід принципово новим шляхом для освіти, бо саме синергетика вперше в розвитку науки розкрила суттєву роль випадкових відхилень, що здійснюються на певних етапах розвитку складних відкритих систем, до яких належить і освітня система. Учені А. Чалий, В. Ігнатова, С. Кульневич, В. Шарко вбачають у застосуванні синергетичного підходу можливість удосконалення освітнього процесу підготовки педагогічних працівників у різних напрямках. Науковці вивчали синергетичний підхід як складник інноваційних процесів у освіті, розкриття особливостей синергетичного підходу для запровадження концепції самоорганізуючого виховання, дослідження ціннісно-синергетичного підходу до підготовки майбутніх учителів тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Синергетичний підхід є теоретико-методологічною стратегією підготовки майбутніх спеціалістів у сфері професійної освіти, його запровадження недостатньо висвітлено в дослідженнях вітчизняних науковців. Тому метою статті є вивчення впливу синергетичного підходу на формування фахової компетентності майбутніх педагогічних працівників професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. У стратегічному документі Європейського Союзу «Трансформація світу: Агенда 2030 для сталого розвитку» зазначено, що до 2030 року значно має зрости кількість молоді, яка опанує сучасні навички, технологічні та професійні навички для успішного працевлаштування та забезпечення себе гідними умовами праці. Тому сучасне суспільство є орієнтованим на професіоналів, які прагнуть удосконалювати свої знання, підвищувати кваліфікацію, розвивати інтелектуальні здібності, застосовувати креатив-

ний підхід до прийняття професійних рішень [10]. Отже, з'являється розуміння того, що для засвоєння системи знань про об'єкти, які постійно розвиваються, потрібна нова методологія, ознаками якої є міждисциплінарність, комплексність та системність. Універсальною парадигмою, яка може бути застосована до майже всіх сфер людської життєдіяльності, є синергетика. Суть цієї парадигми, на думку її засновника І. Пригожина, полягає в пошуку механізмів виживання суспільства у процесі владнання суперечностей між стабільністю і змінністю [7].

Сучасні вітчизняні вчені, погоджуючись із Г. Хакеном, розглядають синергетику у двох значеннях: по-перше, синергетика є теорією виникнення нових властивостей цілого, яке складається з багатьох взаємодіючих об'єктів, ці властивості виникають за умови цілісності та взаємозв'язку елементів системи; по-друге, для оптимізації та ефективності дослідження складних систем необхідною умовою є співпраця фахівців різних галузей знань задля реалізації синергетичних принципів. Ми погоджуємося з думкою дослідників, які стверджують, що синергетичний підхід є новим шляхом розвитку складних систем, до яких належить і система освіти, яка перебуває в стані постійного саморозвитку завдяки природній здатності її підсистем до самоорганізації [3; 5; 8].

Відомо, що традиційне навчання в закладах освіти орієнтоване на передачу готових знань та засвоєння апробованих умінь. Нова парадигма навчання заперечує засвоєння готових знань і наголошує на необхідності залучення механізмів пошуку, сумнівів, знаходження істини. Отже, освітній процес має набувати творчих ознак. За сучасних умов підготовка педагогічних працівників, зокрема у сфері професійної освіти, які б володіли потужним творчим потенціалом, є головним завданням освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти, який має відбуватися на основі запровадження інноваційних технологій та із застосуванням науково-педагогічних підходів.

Зауважимо, що підготовка майбутніх педагогічних працівників професійної освіти відбувається на засадах компетентнісного підходу, зміст якого полягає у формуванні здатності самостійно вирішувати навчально-професійні завдання (Н. Бібік, І. Єрмакова, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко). Процес запровадження компетентнісного підходу реалізується відповідно до моделі освіти, яка є прийнятною в суспільстві. На думку педагогів, у системі вищої професійної освіти розрізняють такі моделі: особистісно орієнтовану, модульну, контекстну, проблемну і діяльнісну. У межах синергетичного підходу, на думку більшості сучасних науковців (А. Коломієць, Е. Лузік, Т. Тюріна), успішно моделюються процеси соціального життя суспільства, зокрема й освітні про-

цеси. Тому кожна із зазначених моделей освіти може інтегруватися одна з одною, а також із традиційною освітньою парадигмою підготовки педагогічних працівників професійної освіти [6; 7].

Вважаємо за необхідне визначити зміст та структуру фахової компетентності педагогічних працівників професійної освіти задля визначення ролі синергетичного підходу в цьому процесі. Ключовою характеристикою педагогічного працівника професійної освіти, готового і здатного до здійснення професійної діяльності, є фахова компетентність, яка передбачає наявність сформованих загальних і спеціальних компетентностей, що становлять систему професійно значущих властивостей, особистого досвіду та є спрямованими на успішну реалізацію подальшої професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що є тенденція до визначення структури фахової компетентності педагогічних працівників професійної освіти через розкриття сукупності педагогічних умінь, яких вони набувають під час навчання у закладах вищої освіти через виконання дій, заснованих на застосуванні здобутих теоретичних знань та на розв'язанні практичних завдань. Погоджуючись із Л. Драгієвою і П. Демченко, ми вважаємо, що структура фахової компетентності педагогічних працівників професійної освіти містить гносеологічний, праксеологічний та аксіологічний компоненти [2].

Суть гносеологічного компоненту полягає в засвоєнні системи знань як взаємопов'язаних елементів, головними ознаками яких є гнучкість, цілісність, варіативність, динамічність тощо. До складу гносеологічного компоненту під час вивчення дисциплін практичної (фахової) підготовки належать знання сучасної техніки і принципів її дії, знання виробничих технологій, сучасних комп'ютерних технологій, сутності процесу навчання, методики викладання технологій. Науковці наголошують на саморегуляції як на одному із рівнів регуляції активності [2, с. 61]. За умов інформаційного перевантаження синергетичний підхід забезпечує розвиток пізнавальних стратегій, які виводять студентів на вищий рівень саморегуляції їхньої навчально-професійної діяльності.

Праксеологічний компонент фахової компетентності педагогічних працівників професійної освіти передбачає сформованість професійно значущих навичок, умінь та здатностей, які формують практичну підготовленість фахівців до виконання подальшої професійної діяльності. Учені класифікують ці вміння і зауважують, що до їх складу належать загальнопрофесійні, проєктувальні, організаторські, комунікативні, гностичні та інші. Л. Драгієва у своїй праці надає характеристику вміння, що входять до складу праксеологічного компоненту. Так, на її думку, загальнопрофесійні

вміння передбачають сформованість умінь складати схеми, виконувати графічні роботи, складати креслення тощо. До складу проєктувальних належать вміння планувати подальшу роботу, а також передбачати її результат. Організаторські вміння сприяють реалізації запланованих дій. Комунікативні вміння забезпечують успішність міжособистісних взаємин. Гностичні вміння спрямовані на формування здатності засвоювати нові знання та використовувати їх під час вивчення дисциплін фахової (практичної) підготовки. Фахівці у сфері професійної освіти під час виконання практичних завдань мають навчитися виготовляти вироби середнього рівня складності [2].

Аксіологічний компонент професійної компетентності відображає мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до навчальної та професійної діяльності, яке включає систему загальнолюдських та національних цінностей, цілеспрямованість, прагнення до самореалізації та постійного професійного зростання, готовність до самоосвіти. Учені наголошують на визначальній ролі самоосвіти студентів як головної ознаки їхньої фахової компетентності. Також реалізація аксіологічного компоненту підготовки майбутніх педагогічних працівників професійної освіти відбувається через долучення їх до духовних та матеріальних цінностей суспільства. Освітня діяльність відбувається у таких напрямках: формування духовних цінностей майбутніх фахівців через долучення до вітчизняної культури та традицій, підготовка фахівців, які прагнуть зберігати та примножувати духовні цінності, залучення студентів у діяльність, що має творчий характер, створення освітнього середовища, що сприяє формуванню особистості фахівця [4, с. 54].

Синергетичний підхід у процесі формування зазначених компонентів фахової компетентності оптимізує процес підготовки педагогічних працівників професійної освіти через його активну взаємодію із розвитком фахової компетентності та формуванням професійно значущих умінь. Методологічні принципи синергетики трансформують традиційні уявлення про освітній процес сучасних закладів вищої освіти. Порівнюючи різні погляди на класифікацію принципів синергетики (В. Буданов, О. Робуль, О. Вознюк, А. Євтодюк) та зважаючи на глобальність та інноваційність педагогічної синергетики, вважаємо за доцільне виділити такі принципи: нелінійності, відкритості, когерентності, самоорганізації та цілісності [1].

Суть принципу нелінійності полягає в тому, що система освіти має бути спрямована на випереджальне та проблемне навчання, адже у людини саме в критичних ситуаціях, як стверджують дослідники, активізується нелінійне мислення [3]. Набута під час навчання компетентність є інтегрованою здатністю особистості, яка вважається комплексним, складним утворенням, але не може

бути представлена як сума її складників (знань, умінь, досвіду, ставлення). Знання не можуть ототожнюватися з діями, мотивація не тотожна досвіду, проте кожен із цих складників інтегрується в компетентність. Лінійність у процесі формування компетентності не призводить до динаміки формування цього феномену, адже збільшення обсягу набутих знань не завжди призводить до підвищення рівня сформованості компетентності.

Принцип відкритості в контексті синергетичного підходу визначається в науковій літературі як відкритість системи до нового. У межах освітньої системи людина розглядається як система та джерело розвитку. Відкритість системи передбачає споживання інформації, завдяки якій вона розвивається [5, с. 94].

Компетентність також виявляє ознаки відкритості як педагогічний феномен. Формування фахової компетентності в галузі професійної освіти передбачає такі процеси і якості:

- засвоєння системи знань (психолого-педагогічних, концептуальних) через опрацювання інформації, що надходить із різних джерел, тобто відкритість майбутнього педагогічного працівника до інформації;

- оволодіння міжкультурними та міжгалузевими знаннями та вміннями, необхідними для здійснення продуктивної діяльності, а також відкритість педагогічних працівників професійної освіти до передачі досвіду молодшим поколінням в умовах освітнього процесу;

- формування мотивів, ставлень, цінностей у процесі професійної підготовки і відкритість майбутніх педагогічних працівників до впливу цього процесу.

Отже, викладене вище дає підстави стверджувати, що зазначені характеристики процесу формування фахової компетентності відповідають параметрам відкритості як специфічної ознаки синергетичного підходу.

Суть принципу когерентності полягає у створенні освітнього середовища фахової підготовки задля узгодження впливу на особистість майбутнього фахівця локального середовища з впливами інших чинників зовнішнього середовища. Когерентність освітнього середовища сприяє гармонізації діяльності та існування особистості, створенню комфортних умов для її саморозвитку та самоосвіти [9]. Слід також наголосити, що створення у професійному освітньому середовищі умов для розвитку можливостей майбутніх педагогічних працівників професійної освіти потребує здійснення ефективної взаємодії з суб'єктами освітньої реальності, що сприяє розвитку творчої співпраці з професійною спільнотою та впливає на формування творчого потенціалу майбутніх фахівців.

На думку В. Буданова, принцип самоорганізації є близьким за значенням до принципу когерент-

ності. Формування фахової компетентності педагогічних працівників професійної освіти із запровадженням синергетичного підходу є нелінійним процесом, а сама компетентність як педагогічне явище має всі ознаки системи, здатної до самоорганізації. Доведено, що до складу компетентності належать знання, уміння, навички, досвід, які розвиваються через виконання особистістю певної діяльності та самоорганізацію. Засвоєння знань майбутніх фахівців відбувається під час здійснення пізнавальної діяльності, самостійної та самоосвітньої. Опрацювання знань відбувається шляхом корегування матеріалу, визначення його тематики та обсягу [1]. Засвоєння навчального та професійного досвіду відбувається через виконання практичної діяльності. Формування компетентності має ознаки бісуб'єктного процесу, що передбачає взаємодію студента з викладачем. Кореляція педагогічного впливу на майбутнього фахівця відбувається під впливом потреб його особистості, яка розвивається, долаючи кризи, що призводить до резонансу і перетворює педагогічний вплив на максимально ефективний процес. Отже, у контексті синергетичного підходу компетентність розглядається як феномен, що може формуватися в умовах самоорганізаційного впливу, а становлення та розвиток особистості майбутнього фахівця є ефективним у разі врахування тенденцій та закономірностей її самоорганізації.

Висновки. Науково-методологічні орієнтири синергетики змінюють традиційні уявлення про процес фахової підготовки педагогічних працівників професійної освіти, визначаючи його як організм, здатний до самоорганізації та саморозвитку. Основними компонентами фахової компетентності є гносеологічний, праксеологічний та аксіологічний. Синергетичний підхід визначає такі головні принципи формування фахової компетентності майбутніх фахівців: нелінійності, відкритості, когерентності, самоорганізації. Запровадження цих принципів у систему діяльності сучасних педагогічних закладів вищої освіти сприяє ефективній самоорганізації освітнього процесу і може мати значний синергетичний ефект, тобто суттєве зростання якості підготовки майбутніх педагогічних працівників професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буданов В. Г. Синергетическая методология образования. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва : Прогресс-Традиция, 2007. 211 с.
2. Драгієва Л. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій як педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Випуск 1 (1) С. 55–64.
3. Євтушенко Ю.О. Синергетична концепція сучасної освіти. *Вісник Луганського національ-*

ного університету імені Тараса Шевченка. 2011. № 8 (219). Частина I. С. 33–39.

4. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія. Київ, 2012. 128 с.

5. Коваленко О.А., Коваленко Л.М. Синергетичний підхід як спеціалізована методологічна база педагогічних досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2012. Вип. 23 (76). С. 91–97.

6. Коломієць А.М., Лазаренко Н.І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2016. №3 (110). С. 47–52.

7. Лузік Е.В. Синергетична модель розвитку вищої професійної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2015. № 7. С. 88–92. DOI : 10.18372/2411-264X.7.10232.

8. Шарко В.Д. Синергетичний підхід до організації навчального процесу як шлях підвищення якості методичної підготовки вчителя фізики. *Метода* : збірник наукових праць. Херсон, 2007. С. 32–39.

9. Штефан Л.В. Когерентне методичне середовище самоосвіти педагога для проектування інноваційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх інженерів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56–57. С. 204–213.

10. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, 2015. URL: <http://sustainabledevelopment.un.org>.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЦИВІЛЬНОГО ФЛОТУ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF CIVIL NAVY OFFICERS BY INTERACTIVE TECHNOLOGIES

У статті проаналізовано понятійно-термінологічне поле дослідження формування екологічної компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту засобами інтерактивних технологій, окреслено сучасні тенденції екологічної освіти курсантів у педагогічній теорії та практиці, обґрунтовано дидактичний потенціал інтерактивних технологій як інноваційних засобів екологізації змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів цивільного флоту.

Встановлено, що екологічна криза сьогодні є результатом парадоксального поєднання високого рівня техногенного розвитку суспільства з гіпертрофованим прагматизмом постіндустріальної світової спільноти та екологічним невіглаством, яке сягає корінням раціоналістичних постулатів, що підносять людину до статусу деміурга та всевладного майстра. Доки регуляція стану навколишнього середовища відбувається за допомогою раціонально спланованих програм та має примусово державний або політично-ситуативний характер, екологічна криза набиратиме оберті.

У цьому контексті професійна екологічна підготовка курсантів стає надзвичайно актуальним завданням. Освітній процес, його організація і зміст у закладах вищої освіти повинні бути орієнтовані на підготовку випускника, який поєднує в собі функції технічного фахівця, командира-управлінця та педагога-вихователя, здатного до формування основ екологічної культури у своїх підлеглих. Для розширення теоретичних основ дослідження і встановлення сутності та структури екологічної компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту виникає необхідність здійснити синтезуючо-порівняльний аналіз проблеми досліджуваного феномену в педагогічній теорії та практиці.

У нашому дослідженні розглядаємо екологічну компетентність як особистісну якість, що свідчить про опанування майбутніми офіцерами цивільного флоту необхідних знань з екологічних питань, інструментальних компетенцій дбайливого ставлення до навколишнього середовища в повсякденному житті й у процесі виконання навчальних і службових завдань, практичних навичок дотримання правил і заходів екологічної безпеки під час виконання своїх посадових обов'язків, зокрема і

під час експлуатації морського і річкового транспорту.

Ключові слова: екологія, компетентність, офіцери цивільного флоту, інтерактивні технології.

The article analyzes the conceptual and terminological field of research of formation of ecological competence of future officers of the civilian fleet by means of interactive technologies, outlines modern tendencies of ecological education of cadets in pedagogical theory and practice, and substantiates the didactic potential of ecological training skills of ecological means of technologists.

It is established that the ecological crisis of today is the result of a paradoxical combination of high level of technogenic development of society with hypertrophied pragmatism of the post-industrial world community and ecological ignorance, which reaches its roots of rationalist postulates that elevate the power of man and power. As long as the regulation of the state of the environment occurs through rationally planned programs and is forcibly state or politically situational, the environmental crisis will gain momentum.

In this context, the professional and environmental training of cadets becomes an extremely important task. The educational process, its organization and content in the higher education should be oriented towards the preparation of the graduate, which combines the functions of a technical specialist, commander-manager and teacher-educator, capable of forming the foundations of ecological culture in their subordinates. In order to expand the theoretical foundations of the study and to establish the nature and structure of environmental competence of future civil navy officers, it is necessary to carry out a synthesis and comparative analysis of the problem of the phenomenon under study in pedagogical theory and practice.

In our study, we consider environmental competence as a personal quality, which testifies to the acquisition by the future civilian fleet officers of the necessary knowledge of environmental issues, instrumental competencies of caring attitude to the environment in everyday life and in the process of performing educational and service tasks, practical ecological activities safety during the performance of their duties, in particular during the operation of sea and river transport. **Key words:** ecology, competence, navy officers, interactive technologies.

УДК 378.6:355.237:502/504

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-27>

Сваричевська А.П.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін Національного університету «Одеська морська академія»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Раціонально організована взаємодія суспільства та природи передбачає і експлуатацію, і охорону природних ресурсів. Збереження водного середовища є одним з головних пріоритетів міжнародної спільноти, визнаним на рівні ООН та у вимогах Міжнародної морської організації з безпеки судно-

плавства та охорони навколишнього середовища. Підвищена увага до питань екології зумовлена безвідповідальним ставленням до збереження водних ресурсів кожної країни, що привело до межі екологічної катастрофи. За умов прогресуючої експлуатації та забруднення водного середовища, що здебільшого є результатом роботи

цивільного морського та річкового транспорту, збереження екологічної рівноваги розглядається як одна з найважливіших економічних і соціальних проблем суспільства. Тому проблема формування екологічної компетентності (далі – ЕК) офіцерів цивільного флоту (далі – ОЦФ) набуває особливої актуальності.

Залучення України до міжнародного освітнього й економічного простору, розширення зв'язків з різними країнами диктує необхідність у корегуванні екологічної підготовки майбутніх ОЦФ з урахуванням світових тенденцій. Однак сучасна екологічна освіта курсантів дає лише загальне уявлення про екологію та раціональне природокористування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці акцентують увагу на важливості формування екологічної відповідальності (Л. Білик), свідомості (З. Абдулаєв, О. Грезе, М. Кисельов), культури (Г. Глухова, Н. Глушкова, Н. Єфіменко, В. Логвиненко, Г. Науменко), мислення (М. Дробноход, А. Матвійчук, М. Швед) як складників концепції сталого розвитку (В. Волошина), що спирається на фундаментальні положення екологічної психології (А. Львовичкіна) та соціальної екології (О. Салтовський).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Спостерігається недооцінка значущості й недостатня науково-методична розробленість культурологічних, педагогічних, психологічних і філософських основ організації екологічної освіти майбутніх офіцерів цивільного флоту, що потребує створення оптимального освітнього середовища для формування екологічної компетентності курсантів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту засобами інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проблема полягає не у порушенні звичайних норм екобезпеки морським та річковим транспортом, промисловими підприємствами, портами. Кожний майбутній офіцер як частина цивільного флоту робить свій внесок у знищення довкілля, часто навіть не усвідомлюючи цього. Нині багато дослідників стверджує, що екологічна криза – це світоглядна руйнація духовності [2, с. 21]. У такому контексті на особливу увагу заслуговує проблема формування екологічної компетентності курсантів закладів вищої освіти шляхом екологічного виховання [5, с. 8–10]. Підтвердження цієї тези знаходимо у Концепції екологічної освіти України, де зазначено, що формування цілісної особистості сприяє вмінню жити в гармонії з природою, довкіллям, самим собою [8, с. 5].

Теоретичний аналіз причин виникнення й загострення екологічної кризи та пошук засобів їх нівелювання поступово спрямували сучасну

наукову думку до розуміння необхідності всеохопного залучення майбутніх фахівців усіх галузей до вирішення невідкладної проблеми сучасності – охорони навколишнього середовища. Тому нині дослідники зосереджують наукові пошуки на проблемі інноватизації екологічної освіти майбутніх фахівців для формування у них відповідального ставлення до навколишнього середовища. Звертаючись до історичних витоків екологічної освіти, зазначимо, що першим, хто встановив корелятивний зв'язок між якістю навколишнього середовища та якістю освіти, був П. Геддес. Науковцем розроблено метод навчання, застосування якого передбачає контакт курсантів з довкіллям [17, с. 97–116].

Увага науковців до екологізації професійної освіти значно зросла з 2001 р. Тоді була прийнята Концепція екологічної освіти України, де задекларовано, що екологічна освіта як цілісне культурологічне явище, яке охоплює процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової частини системи національного і громадського виховання всіх верств населення України, екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту [8].

Зазначимо, що сучасні напрями формування екологічної компетентності майбутніх фахівців базуються на урахуванні ключових завдань екологічної освіти, які відображені в анонсованому документі.

Відповідно до Національної парадигми сталого розвитку України екологічне навчання і виховання об'єктивно стають стрижнем концепції освіти XXI ст., відображаючи історичну необхідність переходу людини до нового типу відносин з природою, виробництвом і суспільством. У сферу освіти все активніше входить екологічний складник, що сприяє зваженому ставленню до природи й людини.

Актуалізація необхідності екологічної підготовки майбутніх фахівців відображена в завданнях Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [14], згідно з якою стратегічним напрямом розвитку освіти є формування безпечного освітнього середовища та екологізація освіти [14]. Підтвердження уваги уряду та наукової спільноти до проблеми особистої екологічної підготовки майбутнього фахівця знаходимо в Законі України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» [6].

Отже, сучасна вітчизняна педагогічна система орієнтована на цілі сталого розвитку суспільства, формування цінностей освіти в контексті Болонського процесу, де становлення екологічної домінанти нинішньої суспільної свідомості має сприяти подоланню негативних явищ сучасності. Висловлена теза вказує на першу тенденцію формування

екологічної компетентності в педагогічній теорії та практиці – актуалізацію екологічної освіти особистості майбутнього фахівця [15, с. 313–314].

Водночас у Законі України «Про охорону навколишнього природного середовища» підкреслено, що підвищення екологічної компетентності та професійна підготовка майбутніх фахівців забезпечується загальною обов'язковою комплексною освітою у сфері охорони навколишнього природного середовища, що здійснюється в системі вищої професійної освіти. Зазначається, що екологічні знання є невід'ємною кваліфікаційною вимогою для всіх посадових осіб, діяльність яких пов'язана з використанням природних ресурсів та призводить до впливу на стан навколишнього середовища [7, с. 164].

Особливої уваги заслуговують наукові розвідки О. Гуренкої, яка стверджує, що екологічна компетентність є складовою частиною професійної компетентності, яка характеризується сформованістю професійно-особистісних якостей, професійно-діяльнісною поведінкою та наявністю моральних цінностей і пріоритетів (готовність до емпатії, толерантність [9, с. 137], відповідальність [4, с. 5–6]).

У змісті блоку суспільствознавчих дисциплін розкриваються норми і вимоги морального імперативу екологічної деонтології, що виявляються в суспільній моралі, яка фіксує правила і моделі поведінки ОЦФ у природному середовищі як бажаний стандарт. У гуманітарних дисциплінах деонтологічний складник виявляється у процесі залучення курсантів до ідеалів екологічної культури та ознайомлення їх з народною екологічною етикою, яка має величезний виховний потенціал [1, с. 10–12]. Припускаємо, що в результаті використання екологічного потенціалу суспільствознавчих, природничо-наукових, гуманітарних дисциплін курсанти опануватимуть зміст екологічного законодавства, що доповнюватиметься усвідомленим гуманним ставленням до навколишнього середовища, сформованим внутрішнім переконанням у необхідності дотримання основного принципу екологічної етики, яка протягом багатьох століть закладалась у свідомість людини і передавалася з покоління в покоління за допомогою культурних традицій народів, суспільного та сімейного виховання.

Насичення змісту дисциплін технологічного блоку комплексом практично орієнтованих завдань екологічно-правового змісту сприятиме формуванню вмінь майбутніх ОЦФ моделювати ситуації і завдання екологічно-правового характеру у віртуальному і реальному просторі й оволодінню способами їх вирішення, відпрацюванню навичок дій у рамках правового поля в стандартних і нестандартних екологічних ситуаціях, що передбачає підсилення діяльнісного компонента освітнього процесу.

Водночас кожна з освітніх сфер не живе сама собою. Всі вони пов'язані міцними внутрішніми зв'язками. Тому передбачається, що використання різноманітних форм інтеграції знань з різних предметних галузей дасть змогу не просто об'єднати їх в цілісну систему екологічних знань майбутніх ОЦФ, але і підвищити їх виховний потенціал [10, с. 27–37].

Погоджуємося з думкою О. Шульпіної, що сучасна екологічна освіта має базуватися на обов'язковості вивчення конкретно визначеної кількості, обсягів природничих і гуманітарних дисциплін, узгодженості основних екологічних понять і термінів [16, с. 45–49]. Лише за таких умов можливо сформувати екологічну компетентність майбутніх фахівців [16, с. 51].

Продовжуючи аналіз наявних нормативно-правових актів, які регулюють процес екологічної підготовки майбутніх фахівців і детермінують виникнення сучасних тенденцій формування екологічної компетентності в педагогічній теорії та практиці, звернемося до Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища» [6]. Задекларованим правом кожного курсанта на одержання екологічної освіти актуалізується проблема дослідження формування анонсованої компетентності майбутніх ОЦФ.

У Концепції екологічної освіти України зазначається, що екологічна освіта на порозі третього тисячоліття стала необхідною складовою частиною гармонійного, екологічно безпечного розвитку. Отже, наявні в Україні закони та підзаконні нормативно-правові акти декларують формування системи загальної, комплексної та безперервної екологічної освіти, яка повинна поєднати всі ланки освітнього процесу. Особливої доцільності нині набуває формування екологічної компетентності майбутніх ОЦФ. З урахуванням сукупного тоннажу флоту України, що становить 5,7 млн т, потреба у відповідних професійних кадрах стає очевидною. Саме морські й річкові судна забруднюють біосферу відходами, одержаними в результаті експлуатаційної діяльності, викидів у випадках аварій суден з токсичними вантажами, здебільшого нафтою і нафтопродуктами. Двигуни різних типів на судах забруднюють атмосферу і гідросферу, при цьому обсяги забруднення суші й водного середовища статистично пов'язані. Зменшення забруднення на континентах одразу позначається на скороченні забруднень у річках, озерах, морях і океанах.

Метою екологічної освіти майбутніх ОЦФ є розвиток екологічної культури, екологічно орієнтованого світогляду, формування екологічної свідомості та мислення на основі активної життєвої позиції [11, с. 67]. Екологічна культура особистості майбутнього офіцера цивільного флоту – це складне й інтегративне утворення, яке містить екологічні знання, глибоку зацікавленість у при-

родоохоронній діяльності, грамотне її здійснення, палітру морально-етичних відчуттів і переживань, породжуваних спілкуванням з природою [13, с. 47].

Ґрунтовний аналіз наукової літератури з проблеми трактування змісту поняття «екологічна компетентність» дав змогу припустити, що екологічна компетентність майбутніх ОЦФ як інтегральна якість особистості, заснована на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання, виявляється в готовності до професійно-екологічної діяльності під час виконання фахових завдань.

Розглядаємо екологічну компетентність майбутніх ОЦФ як здатність і готовність особистості адекватно сприймати навколишню дійсність в єдності природних зв'язків, вирішувати професійні завдання на основі сформованих екологічних знань, умінь, навичок, досвіду дбайливого ставлення до навколишнього соціоприродного середовища, дотримання правил і заходів екологічної безпеки під час виконання посадових і службових обов'язків під час експлуатації техніки морського і річкового транспорту, впевнених дій у разі виникнення аварій і катастроф на воді з небезпечними екологічними наслідками.

Припускаємо, що оптимальними засобами екологізації змісту професійної освіти майбутніх фахівців морського та річкового транспорту й ефективними інноваціями в напрямі формування екологічної компетентності майбутніх ОЦФ є інтерактивні технології, які базуються на активній міжособистісній взаємодії [12, с. 285]. Саме за умови інтерактивної взаємодії інформаційні потоки екологічного змісту проникатимуть у свідомість майбутніх судноводіїв, що викликатиме посилену аналітичну мисленнєву активність курсантів, породжуватиме зворотний інформаційний зв'язок [3, с. 57].

Водночас організація інтерактивного навчання передбачає багатовекторну комунікацію, імітацію, відтворення діяльності, а тому базується на розвитку здібностей до оволодіння певним видом практичної діяльності. З огляду на це виникає необхідність окреслення специфіки імплементації інтеракцій у процес фахової підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту до природоохоронної діяльності.

Висновки. У ході нашого дослідження було з'ясовано, що нині у світовій педагогіці починає формуватися новий стратегічний напрям – освіта в інтересах сталого розвитку, метою якої є формування у молоді готовності жити в складно прогнозованому майбутньому, вміння робити вибір у проблемних ситуаціях різного рівня складності, ефективно використовувати обмежені ресурси тощо.

Встановлено, що використання інтерактивного навчання підвищуватиме мотивацію природоохоронної діяльності шляхом залучення курсантів до спільного рішення обговорюваних проблем, що

дасть емоційний поштовх до подальшої пошукової активності, спонукатиме до конкретних екологічно орієнтованих дій. Інтерактивне навчання формуватиме вміння майбутніх ОЦФ мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну екологічну ситуацію, знаходити виходи з неї, обстоювати свої екологічні позиції і життєві цінності. Інтерактивне навчання розвиватиме такі риси, як толерантність, тактовність, доброзичливість, терпимість до думок і суджень інших.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабишена М.І. Формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2015. 23 с.
2. Возна Н.Г., Волошина В.Г. Екологічна освіта для сталого розвитку. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/4930>.
3. Гузь А.М. Засоби підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів морського флоту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Вип. II (18). С. 57–59.
4. Гуренкова О.В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 19 с.
5. Гуренкова О.В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 273 с.
6. Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики до 2020 року : Закон України від 21 грудня 2010 року № 2818-IV. / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2011. № 26. Ст. 218.
7. Про охорону навколишнього середовища : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12>.
8. Концепція екологічної освіти України : протокол № 13/6–19 від 20.12.2001 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01>.
9. Кузьменко В.В., Бабишена М.І. Толерантність як одна з моральних якостей забезпечення позитивного соціально-психологічного клімату суднового екіпажу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 1.47. С. 137–140.
10. Лук'янова Л.Б. Дидактичні матеріали з екології : навч.-метод. посібник для викладачів. Полтава : ІнтерГрафіка, 2006. 326 с.
11. Моисеева Л.В. Теоретико-методологические основы экологической педагогики. *Успехи современного естествознания*. 2004. № 7. С. 67–69.
12. Моркун В.С., Грищенко С.Н. Методи та засоби формування пізнавального інтересу на основі інтерактивних інформаційних технологій. *Стратегия качества в промышленности и образовании* : матер. IX Междунар. конф., г. Варна, Болгария, 31 мая – 7 июня 2013 г. : в 3 т. Днепропетровск – Варна, 2013. Том II. С. 285–288.

13. Науменко Г.Г. Екологічна культура та її виміри. *Нова парадигма*. 2007. № 69. С. 45–57.

14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.meduniv.lviv.ua/files/in>.

15. Швалб Ю.М. Екологічно-психологічний підхід до визначення категорії «якість життя». *Актуальні проблеми психології*. 2008. Т. 7. Вип. 15. С. 313–319.

16. Шутьпина Е.А. Педагогические условия формирования экологической компетентности у курсантов университета (на примере общепрофессиональных дисциплин специальности «География») : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2001. 179 с.

17. Caravita S. Construction and Validation of Textbook Analysis Grids for Ecology and Environmental Education. *Science Education International*. 2008. V. 19. № 2. P. 97–116.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION STUDENTS' ECONOMIC COMPETENCE OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION IN MACHINERY ENGINEERING SPECIALIZATION

Акцентовано увагу на важливості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. Стрімкий розвиток техніки та виробничих технологій висуває зовсім нові вимоги до навчально-виробничого процесу закладів професійної освіти. Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю – формуванню економічної компетентності та визначенню у зв'язку з цим педагогічних умов. Формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників відбувається саме під впливом освітніх реформ і модернізації промисловості.

На основі результатів теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень виявлені педагогічні умови, які ефективно впливатимуть на розвиток особистості та формування економічної компетентності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Узагальненими їхніми спільними особливостями є: якісне ресурсне забезпечення навчально-виховного процесу (матеріально-технічне, кадрове, фінансове); мотивація та зацікавленість учнів; впровадження освітніх інновацій (форм, методів і технологій навчання); співпраця з роботодавцями та представниками підприємств. Застосування методу експертного оцінювання й аналіз результатів дослідження, враховуючи результати перевірки узгодженості думок експертів за допомогою коефіцієнта конкордації Кендалла, визначили педагогічні умови, що мають потенційні можливості вплинути на формування економічної компетентності. Перша педагогічна умова – модернізація економічної підготовки має складну структуру і складається із впровадження освітніх інновацій із використанням інформаційно-комунікаційних технологій і Smart-комплексу навчально-методичного спрямування. Друга педагогічна умова – формування у майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю стійкої мотивації до опанування економічних знань і вмінь, третя – професійне спрямування економічної підготовки. **Ключові слова:** компетентність, економічна компетентність, умови, педагогічні умови, заклад професійної (професійно-технічної) освіти.

Emphasis is placed on training futures skilled workers in machinery engineering specialization, completely new requirements are being made to educational and production process of the institutions of vocational education taking into account rapid development of technology and production technologies. The article deals with one of the relevant problems of training future qualified workers in machinery engineering specialization – the formation of economic competence and the regulation of pedagogical conditions in this regard. The formation of the economical competency of prospect skilled workers happens precisely under the influence of educational reforms and the modernization of industry.

Pedagogical conditions are revealed on the basis of the results of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and doctoral thesis, which will effectively influence the development of personality and formation of economic competence of students of institutions of vocational education. Their generalized common features are: qualitative resource support of the educational process (logistical, personnel, financial); motivation and interest of students; implementation of educational innovations (forms, methods and techniques of teaching); cooperation with employers and representatives of enterprises. The application of the peer review method and the analysis of its results, taking into account the results of the examination of the consistency of the opinions of experts using the Kendall coefficient of concordance, identified pedagogical conditions that have the potential opportunities to influence the formation of economic competence.

The first pedagogical condition – the modernization of economic training has a complex structure and consists of the implementation of educational innovations using information and communication technologies and the Smart-complex of educational and methodological orientation. The second pedagogical condition is the formation in the future qualified workers of machinery engineering specialization the sustainable motivation to master economic knowledge and skills, the third – the professional direction of economic training.

Key words: competence, economic competence, conditions, pedagogical conditions, professional training, vocational education.

УДК 377.3:[33:005.336.2]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-28>

Сікорак Л.А.,

здобувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Оновлення соціально-економічних процесів у нашій державі зумовило потребу в перебудові традиційної системи фахової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Провідним сьогодні є питання про можливість підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю до самостійного і творчого вирішення виробничих завдань шляхом формування економічної компетентності (далі – ЕК). Формування ЕК відбувається саме під впливом освітніх реформ і модернізації промисловості шляхом формування нових виробничо-педагогічних моделей, які дають поштовх соціально-економічному розвитку [11, с. 78].

За такої позиції у процесі формування ЕК майбутніх кваліфікованих робітників потрібно створювати такі педагогічні умови, які забезпечать реалізацію освітніх стратегій, орієнтованих на про-

тентності (далі – ЕК). Формування ЕК відбувається саме під впливом освітніх реформ і модернізації промисловості шляхом формування нових виробничо-педагогічних моделей, які дають поштовх соціально-економічному розвитку [11, с. 78].

фесійне зростання особистості й освіту впродовж життя [11, с. 78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури засвідчують, що суть поняття «педагогічні умови» трактується неоднозначно, але в розумінні більшості учених – це елемент цілісного педагогічного процесу. За визначенням Ю. Бабанського, його ефективність залежить від умов, у яких він протікає [2, с. 78]. Щодо проблем конкретизації змісту педагогічних умов, то їх класифікації відповідно до зорієнтованості на вирішення конкретних завдань розглянуті у педагогічних дослідженнях Р. Гуревича, Т. Гуцан, А. Зубка, М. Моторної, В. Лозовецької, В. Радкевич Ю. Бабанського та ін.

Проблемі формування ЕК майбутніх фахівців присвячені праці А. Бурої, А. Нісімчук, В. Дивак, В. Приступи, Г. Ковтун, О. Мартиненко, О. Падалки, О. Скорко, Н. Кінах, С. Хоменко, Х. Аліджанової, С. Шумен та ін. Різні аспекти формування ЕК фахівців різних кваліфікаційних рівнів розглядаються в дисертаційних дослідженнях як вітчизняних, так і закордонних науковців, зокрема Д. Антонюка [1], В. Москова [8], О. Богоніс [3], Т. Кондратенко [6], Н. Левчук [7], Л. Фалевич, О. Пучкової та ін.

Віддаємо належне цим дослідженням, однак констатуємо, що залишаються поза увагою проблеми виявлення та наукового обґрунтування педагогічних умов формування ЕК майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю з огляду на соціально-економічні зміни, які відбуваються в нашій країні, вимоги ринку праці, роботодавців до професіоналізму. Вирішення цього питання вбачаємо в об'єднанні зусиль педагогічного та науково-педагогічного персоналу ЗП(ПТ) О, вищих навчальних закладів і роботодавців щодо виділення найбільш оптимальних педагогічних умов для формування ЕК.

Мета статті – визначення педагогічних умов формування ЕК майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Виклад основного матеріалу. У формуванні ЕК майбутніх кваліфікованих робітників нас цікавлять саме умови, котрі необхідно створити у навчально-виховному середовищі для формування та розвитку ЕК. Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей. Завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології [5]. У словнику-довіднику з професійної педагогіки А. Семенова визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить і завдяки яким відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей [12].

Як «сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу», від реалізації яких залежить досягнення поставлених

дидактичних цілей, розуміє цю категорію М. Малькова. Стосовно професійної освіти, то педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого фахівця, і забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності [9].

Особливу зацікавленість викликають наукові дослідження Д. Антонюка, В. Москова, О. Богоніс, Т. Кондратенко, Н. Левчук, Ю. Пузієнко, в яких виділені й обґрунтовані педагогічні умови формування ЕК. У контексті дослідження формування ЕК майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу О. Богоніс педагогічні умови визначає як складовий елемент педагогічної системи, що відображає можливості освітнього та інформаційно-технічного середовища навчального закладу. За структурою педагогічні умови включають внутрішні та зовнішні характеристики функціонування освітнього процесу. Зовнішня складова частина педагогічних умов охоплює комплекс форм, методів, прийомів, засобів, зміст навчання, внутрішня – відображає мотивацію, сформованість інтересу до професії, особистісних потреб, ціннісного ставлення до життя, інформаційної обізнаності особистості [3, с. 85–86].

У дисертаційному дослідженні Д. Антонюк сформував власне визначення ЕК майбутніх фахівців технічних спеціальностей, відзначаючи, що це здатність свідомо й ефективно здійснювати професійну в галузі техніки та технологій і побутову діяльність на основі ґрунтовних економічних знань, умінь, навичок, ставлень, переконань, особистих якостей і досвіду [1, с. 64]. В. Москов обґрунтував організаційно-педагогічні умови у фаховій підготовці кваліфікованих робітників будівельного профілю, які якісно змінюють процес навчання, забезпечують інтенсифікацію самостійної пізнавальної діяльності учнів, сприяють саморозвитку й умінню самостійно оволодівати новими знаннями та застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності [8, с. 5]. Т. Кондратенко формувала ЕК майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки [6]. Педагогічні умови формування ЕК молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах С. Вітер визначила як цілеспрямовано створене середовище, в якому представлена єдність дидактичних, технологічних і психологічних факторів, що забезпечують досягнення достатнього рівня сформованості компонентів економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі їх фахової підготовки [4, с. 9]. Аналізуючи сучасні наукові дослідження, відзначаємо, що науковці виокремлюють найбільш дієві та ефективні педагогічні умови формування ЕК, які ми систематизували в табл. 1.

Результати проведеного аналізу свідчать, що науковці приділяють особливу увагу визначенню оптимальних педагогічних умов формування та

Педагогічні умови формування економічної компетентності різних кваліфікаційних рівнів у наукових дослідженнях

Автор	Педагогічні умови
О. Богоніс [3, с. 85–86]	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечення мотивації до освоєння та використання у професійній діяльності економічних знань; – забезпечення конусного інтегрування змісту навчальних економічних дисциплін; – використання «проблемного навчання»; – впровадження ігрових технологій навчання.
Д. Антонюк [1]	– використання програмно-імітаційних комплексів як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей.
В. Москов [8, с. 175]	<ul style="list-style-type: none"> – створення інформаційного освітнього середовища для формування ЕК майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю; – використання сучасних засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю; – застосування технології проектного навчання для формування ЕК майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю.
Т. Кондратенко [6, с. 174]	<ul style="list-style-type: none"> – формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців до засвоєння економічних знань; – удосконалення змісту економічної підготовки майбутніх учителів технологій у закладах вищої педагогічної освіти; – застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі з метою формування ЕК майбутніх учителів технологій; – запровадження завдань економічного змісту на технологічну і педагогічну практики.
Н. Левчук [7, с. 102]	<ul style="list-style-type: none"> – реалізація міждисциплінарного підходу до формування в офіцерів-магістрантів навичок здійснення фінансово-економічної діяльності; – застосування освітніх технологій імітаційного моделювання для підготовки офіцерів-магістрантів до фінансово-економічної діяльності; – індивідуалізація фінансово-економічної підготовки офіцерів-магістрантів Державної прикордонної служби України з використанням можливостей сучасних ІКТ.
С. Вітер [3, с. 9]	<ul style="list-style-type: none"> – закріплення мотиваційних установок до оволодіння фахом економіста-аграрника; – підвищення результативності самостійної роботи студентів; – системна реалізація в освітньому процесі інтерактивних засобів і прийомів організації навчання; – застосування маркетингового підходу до організації та проведення навчального процесу в агротехнічних коледжах; – здійснення самостійного опрацювання змісту економічних питань слухачами.
Ю. Пузієнко [10, с. 77]	<ul style="list-style-type: none"> – інформаційна наповненість змісту освіти економічним знанням; – використання в освітньому процесі технологій модульного та проектного навчання; – організація освітньої економічної діяльності студента.

Таблиця 2

Основні педагогічні умови, зазначені в анкеті

№ з/п	Педагогічна умова	Сума рангів
1	Позитивна мотивація та стимулювання здобувачів освіти до формування ЕК	50
2	Оновлення матеріально-технічної бази ЗП(ПТ)О	187
3	Застосування освітніх інновацій і використання Smart-комплексів в освітньо-виховному середовищі	34
4	Тісна співпраця здобувачів освіти та викладачів ЗП(ПТ)О	212
5	Участь здобувачів освіти у позаурочних навчально-виховних заходах	97
6	Забезпечення ЗП(ПТ)О сучасною навчально-методичною літературою	168
7	Співпраця з роботодавцями	177
8	Оновлення змісту типових навчальних програм економічних предметів	129
9	Впровадження елементів дуальної освіти	221
10	Застосування ІКТ	45
11	Організація самостійної діяльності	223
12	Залучення представників підприємств, роботодавців і представників служб зайнятості до навчально-виховного процесу	95

розвитку ЕК майбутніх фахівців шляхом створення професійно-мотиваційного середовища, організації освітньої економічної діяльності, залучення до самостійної діяльності, застосування інноваційних підходів та інтерактивних технологій у підготовці, удосконалення методичного забезпечення.

Активне включення учнів до економічної діяльності, на наш погляд, завжди матиме ефект, якщо вони усвідомлюють цілі професійної діяльності. Учні мають навчитися планувати, організувати і контролювати економічну діяльність. На перший погляд, це функції менеджменту, які ми не заперечуємо. Тим самим ми показуємо, що ЕК особистості є інтегративним утворенням, у центрі якого – економічний світогляд, практична діяльність, економічна поведінка на основі моральних принципів. Основою ЕК є економічні знання, що допомагають приймати виважені, правильні рішення на основі прагматичних розрахунків з урахуванням етичних норм. Лише усвідомлені економічні знання, які пройшли процес емоційного переживання, є основою поведінки. Знання переходять у переконання за умови, що вони є корисними. З огляду на ці обставини потрібно створити такі умови у навчально-виховному середовищі, які б сприяли формуванню ЕК і забезпечували виховання особистості з високими моральними цінностями. Узагальнивши всі теоретичні аспекти трактування педагогічних умов, враховуючи наукові принципи, розвиток дуальної освіти та впровадження її елементів у навчально-виховний процес, розвиток «креативної економіки та педагогіки», доходимо висновку, що самостійне окреслення педагогічних умов не призведе до отримання бажаної ефективності формування ЕК.

Формування ЕК тісно пов'язане не лише з економікою на мікро- та макрорівні, а й із економічним аналізом, менеджментом, фінансами, маркетингом, тому для визначення й окреслення дієвих педагогічних умов скористаємося методом експертних оцінок. Використання методу ранжування в експертному оцінюванні обґрунтоване у працях багатьох науковців, зокрема С. Бешелева, Ф. Гурвича, О. Орлова, О. Мухіна, А. Субетто, С. Хабарова та ін.

У підборі експертів враховувався стаж роботи, активна громадська та наукова позиція, участь у виставках сучасного обладнання та техніки, наявність наукових праць і методичних розробок. Експертів умовно поділили на три групи: I група – педагогічний персонал ЗП(ПТ)О: майстри виробничого навчання, методисти, викладачі загально-теоретичної та загально-професійної підготовки (8 осіб); II група – науково-педагогічний персонал ЗП(ПТ)О та закладів вищої освіти машинобудівного профілю (7 осіб); III група – представники машинобудівних підприємств: керівники, спеціалісти, майстри (6 осіб). Враховуючи методичні рекомендації

проведення таких досліджень, до експерименту залучили 21 особу.

Експерти отримали інструктаж враховувати тільки важливу інформацію для формування ЕК, у заздалегідь складеній анкеті експертам запропоновано проранжувати 12 педагогічних умов за таким алгоритмом: умові, яка найбільш впливає на формування ЕК, присвоюється перший ранг, а наступні ранги розподіляються за принципом найменш впливової. За результатами експертного оцінювання впорядкуємо педагогічні умови формування ЕК майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю та зазначимо суми рангів (табл. 2). З'ясовано, що експерти перше місце за значимістю для формування ЕК вбачають у педагогічних умовах «Застосування освітніх інновацій і використання Smart-комплексів в освітньо-виховному середовищі» (сума рангів $\Sigma=34$) і «Застосування ІКТ в освітньо-виховному середовищі» (сума рангів $\Sigma=45$). Причому застосування педагогічних інновацій, на думку багатьох експертів, тісно пов'язане з упровадженням ІКТ. Враховуючи думки експертів щодо ефективного формування ЕК, педагогічні умови за номером 3 і 10 об'єднані в одну – модернізацію економічної підготовки.

Друге місце за послідовністю збільшення суми рангів посіла педагогічна умова «Позитивна мотивація і стимулювання здобувачів освіти до формування ЕК» (сума рангів $\Sigma=50$). На третьому місці – «Участь здобувачів освіти у позаурочних навчально-виховних заходах» (сума рангів $\Sigma=97$) і «Залучення представників підприємств, роботодавців і представників служб зайнятості до навчально-виховного процесу» (сума рангів $\Sigma=95$). Педагогічні умови за номерами 5 і 12 ми теж об'єднали в одну задля інтеграції виробництва й освіти – «Професійне спрямування економічної підготовки».

Для узгодженості думок експертів використали математичні методи, описані в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема Д. Бонета і Т. Райта (D.G. Bonett, T.A. Wright), В. Новосада, А. Павлова, А. Чегодаєва, В. Черепанова та ін. Для оцінки узгодженості думок експертів використали коефіцієнт конкордації Кендалла, який обчислили за формулою:

$$W = \frac{D}{D_{max}} = \frac{12 \cdot S}{m^2 \cdot (n^3 - n)}, \quad (1)$$

де W – коефіцієнт конкордації;

m – кількість експертів у групі;

n – кількість педагогічних умов;

S – сума квадратів різниць рангів.

У нашому дослідженні $m = 21$, $n = 12$.

Для обчислення суми квадратів відхилень рангів від середнього значення S скористаємося формулою:

$$S = \sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^m x_{ij} - \frac{1}{2} m(n+1) \right)^2. \quad (2)$$

У нашому дослідженні $S = 55291,5$, а $W = 0,88$.

Зазвичай вважається, що думки експертів узгоджені, якщо коефіцієнт конкордації W , а якщо W – сильно узгоджені.

Отже, за результатами експертного оцінювання, враховуючи, що думки експертів сильно узгоджені, нами визначено три педагогічні умови, які найбільше вплинуть на формування ЕК майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ЗП(ПТ)О, зокрема:

- модернізацію економічної підготовки;
- формування у майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю стійкої мотивації до опанування економічних знань і вмінь;
- професійне спрямування економічної підготовки.

Висновки. Теоретичний аналіз періодичної, науково-педагогічної, методичної літератури та захищених дисертацій дозволив визначити педагогічні умови, перевірка та реалізація яких дозволить сформулювати у здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти ЕК. Підготовка кваліфікованих робітників машинобудівного профілю з дотриманням вимог кваліфікаційних характеристик вимагає забезпечення єдності професійного й економічного навчання, пошуку оптимальних шляхів реалізації цього взаємозв'язку під час як теоретичного, так і виробничого навчання. Таким чином, формується суб'єктивне сприйняття економічної реальності, зумовлене рівнем економічних знань, рівнем знань, які вже отримані в загальноосвітній системі навчання, та культури мислення. Розвиток економічного мислення та свідомості перетворює майбутнього кваліфікованого робітника на активного, творчого учасника виробничого процесу [11, с. 80].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк Д.С. Використання програмно-імітаційних комплексів як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 274 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Просвещение, 1985. 208 с.
3. Богоніс О.М. Формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в професійному коледжі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 322 с.
4. Вітер С.А. Формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
5. Гуцан Т.Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. URL: <http://intkonf.org> (дата звернення 05.01.2019).
6. Кондратенко Т.В. Формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2019. 342 с.
7. Левчук Н.П. Розвиток економічної компетентності офіцерів-магістрантів Державної прикордонної служби України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 309 с.
8. Москов В.А. Формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 287 с.
9. Моторна Л.В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах. IX МНПК Гуманізм та освіта. 2008. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php> (дата звернення 10.07.2019).
10. Пузиенко Ю.В. Формирование экономической компетентности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2007. 165 с.
11. Сікорака Л.А. Зміст та структура економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю: стратегічний погляд. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. 2019. Вип. 53. С. 77–82.
12. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CADETS AS FUTURE POLICE OFFICERS

У статті висвітлюється значення сформованості емоційного інтелекту курсантів як майбутніх працівників поліції для забезпечення ефективності виконання ними своїх службових обов'язків. Зазначається, що однією з особливостей професійної діяльності правоохоронців є те, що ця діяльність відбувається в агресивному соціальному середовищі, тобто спрямована на вирішення різних соціальних конфліктів, а отже, супроводжується підвищеним емоційним фоном, сплеском емоцій як учасників конфлікту, так і працівників поліції. Показано, що невміння працівників поліції управляти своїми емоціями, розуміти емоції інших людей і керувати ними, тобто недостатня сформованість емоційної компетентності, основою якої є емоційний інтелект, негативно впливає на результативність професійних дій правоохоронців. Тому до числа професійних знань правоохоронців мають входити і знання про емоційну сферу людини, про вплив емоцій на поведінку людини у конфліктних ситуаціях, а до професійно значущих якостей особистості – її емоційна стійкість і здатність управляти власними емоціями й емоціями інших людей, тобто має бути сформованим емоційний інтелект. Він має складну структуру, розвивається у процесі діяльності та спілкування, а рівень його розвитку залежить від особливостей організації цих діяльностей. Доведено, що раціональна організація навчально-пізнавальної та практичної діяльності курсантів має здійснюватися з урахуванням психологічних закономірностей засвоєння навчальної інформації, формування якісних знань, умінь, навичок і якостей особистості; особливого значення набуває проведення тренінгу емоційного інтелекту. Подальше удосконалення тренінгу емоційного інтелекту є одним із перспективних напрямів поліпшення професійної підготовки майбутніх працівників поліції України.

Ключові слова: емоція, емоційний інтелект працівників поліції, професійна компетентність, управління емоціями, тренінг емоційного інтелекту.

The article highlights the importance of the formation of emotional intelligence of students as future police officers to ensure the effectiveness of their official duties. It is noted that one of the features of the professional activities of law enforcement officers is that this activity takes place in an aggressive social environment, that is, it is aimed at solving various social conflicts, and, therefore, is accompanied by an elevated emotional background, a surge of emotions both in the conflict participants and the police. It is shown that the inability of police officers to manage their emotions, to understand the emotions of other people and to control them, that is, the insufficient formation of emotional competence, which is based on emotional intelligence, has a negative impact on the performance of law enforcement officers' professional actions. Therefore, law enforcement officers' professional knowledge should include knowledge about the emotional sphere of a person, the influence of emotions on human behavior in conflict situations, and emotional stability and the ability to control one's own emotions and emotions of other people belong to professionally significant personal qualities, that is, emotional intellect. There are four groups of abilities in the structure of emotional intelligence: self-understanding, self-regulation, social skills (influence, suggestion, motivation), empathy (the ability to understand the emotional state of a partner in communication). Emotional intelligence is formed and developed in the process of activity and communication, and the level of its development depends on the features of the organization of these activities. It is proved that the rational organization of educational, cognitive and practical activities of cadets should be carried out taking into account the psychological patterns of learning educational information, the formation of high-quality knowledge, skills, abilities and personality traits; of particular importance is the training of emotional intelligence. Further improvement of emotional intelligence training is one of the promising areas for improving the training of future police officers in Ukraine.

Key words: emotion, emotional intelligence of police officers, professional competence, emotion management, emotional intelligence training.

УДК 371.132

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-29>

Тюріна В.О.,

докт. пед. наук,
професор кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Поняття «професійна компетентність» – це поняття, яке сьогодні найчастіше використовується для характеристики професіоналізму фахівця.

Однак зусилля спеціаліста, особливо того, чия професія належить до типу професій «людина – людина», часто не приносять успіху через те, що людина не управляє своїми емоціями та не розуміє, не враховує емоції інших людей. Тобто у спеціаліста не сформована, не розвинута емоційна компетентність, основою якої є емоційний інтелект.

Особливого значення набуває проблема професіоналізму й умов його формування та розвитку у підготовці спеціалістів – працівників полі-

ції. Останні посідають у соціумі особливе місце, оскільки повинні не тільки стояти на сторожі закону, але й, маючи великі владні повноваження, не допускати негативного психологічного впливу «агресивного» соціального середовища на власну особистість і власну професійну діяльність. Такий вплив здійснюється зазвичай через емоційну сферу людини. Таким чином, однією з особливостей професійної діяльності працівників поліції є те, що ця діяльність здійснюється в агресивному соціальному середовищі, тобто за умов різних соціальних конфліктів.

Ефективність професійної діяльності правоохоронців визначається багатьма факторами, до

числа яких належить і уміння обирати у конфлікті оптимальний стиль поведінки, уміння управляти конфліктом, позитивно впливати на свого опонента для конструктивного вирішення конфліктної ситуації.

Указані уміння раціональної поведінки та раціонального спілкування в конфліктних ситуаціях, коли від дій працівника поліції залежить не тільки його життя, а й життя інших людей, значною мірою визначаються як здатністю працівника поліції розуміти свої почуття й емоції й управляти ними, так і здатністю розбиратися в емоціях інших людей і здійснювати на них психологічний вплив.

Тому до числа професійних знань правоохоронців мають входити і знання про емоційну сферу людини, про вплив емоцій на поведінку людини у конфліктних ситуаціях, особливо – в екстремальних ситуаціях, а до професійно значущих якостей особистості працівників поліції мають бути віднесені, зокрема, здатність раціонально поводитися у конфліктних ситуаціях, психологічна й емоційна стійкість, стресостійкість, здатність тримати під контролем і управляти власними емоціями й емоціями інших людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти формування компетентності досліджували М. Васильєва, Т. Лебединець, А. Маркова, Л. Петровська, Л. Пуховська, С. Сисоєва, А. Хуторської та ін. Деякі питання професійної компетентності працівників поліції розглядали О. Бандурка, Н. Кулик, В. Тюріна, П. Червоний та ін. Концепції емоційного інтелекту розробляли як зарубіжні (Д. Гоулмен, Р. Купер, Є. Ільїн, М. Фетиський), так і українські (Г. Березюк, Є. Носенко, О. Філатова та ін.) вчені.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак багато питань, що стосуються сутності, структури, умов і особливостей формування професійної компетентності курсантів як майбутніх працівників поліції, залишилися недостатньо вивченими. Зокрема, потребує додаткового дослідження низка питань щодо формування і розвитку емоційного інтелекту та його взаємозв'язку з емоційною та професійною компетентностями правоохоронців.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб уточнити сутність поняття «емоційний інтелект» і визначити його вплив на розвиток емоційної та професійної компетентностей курсантів як майбутніх працівників поліції та на ефективність їхньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема емоційного інтелекту привернула до себе увагу у 90-х рр. минулого століття. Але, як свідчить аналіз літературних джерел, досі немає однозначного визначення цього поняття.

У широкому розумінні емоційний інтелект (EQ) трактується як здатність індивіда диференціювати

позитивні й негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан із негативного на позитивний.

Емоційний інтелект визначається як здатність людини розуміти, приймати й управляти емоційними станами і почуттями, як власними, так і інших людей; як здатність розуміти, аналізувати та контролювати власні почуття й емоції, а також уміти відчувати, розуміти настрої оточуючих [2].

Коли руйнується рівновага емоцій, то виникають реакції страху, збудження, злості. Це веде до неадекватного сприймання ситуації, прийняття неправильних рішень, неадекватної поведінки.

Емоційний інтелект характеризує ступінь емоційного розвитку людини. Загалом емоційний інтелект означає можливість особистості управляти своїми емоційними станами та розуміти емоційні стани інших людей.

У структурі емоційного інтелекту виділяють чотири групи здатностей: саморозуміння, саморегуляцію, соціальні навички (вплив, навіювання, мотивування), емпатію (здатність розуміти емоційний стан партнера по спілкуванню) [1].

У структурі емоційного інтелекту також виділяють два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший містить такі компоненти: самооцінку, розуміння власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивацію досягнення, оптимізм, гнучкість; другий включає емпатію, антиципацію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність. Розвинутість вказаних якостей особистості значною мірою впливає на ефективність професійної діяльності працівників поліції, на успішність виконання ними службових обов'язків. Так, у складних стресових ситуаціях під час роботи з населенням (надання допомоги, вирішення соціальних конфліктів, рятувальних дій) емоційний інтелект забезпечується самоконтролем, який полягає в умінні «дозувати» емоції, проявляється через спілкування і передбачає емпатію.

Оскільки емоції пов'язані з процесом мислення, то певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення і спрямовувати увагу на конкретні завдання, на правильність приймання рішень і їх реалізацію, забезпечуючи високу якість та ефективність виконання професійної діяльності. Часто здійснення правоохоронцями професійної діяльності потребує уміння управляти не тільки власними емоціями, а й контролювати й управляти емоційними станами інших людей (управління натовпом під час масових заходів, попередження та припинення паніки, рятування та звільнення заручників, ведення переговорів і т. ін.).

Проведення профілактичної роботи з різними категоріями населення також передбачає наявність у працівників правоохоронних органів здатності розуміти емоції, почуття й емоційні стани інших

людей і уміння управляти їхніми емоціями, тобто вимагає сформованості емоційного інтелекту.

Все вищевказане свідчить про те, що емоційний інтелект слід розглядати як одну зі складових частин емоційної, а отже, і професійної компетентності працівника поліції. Крім того, усвідомлення власних емоцій, управління ними, уміння ставити себе на місце іншого і розуміти його почуття, проявляти дружнє ставлення до людей під час роботи з ними – це основа кращого розуміння світу, засіб самопізнання, саморозвитку, успішної самореалізації, успішного професійного росту.

Тому одним із педагогічних завдань, що стоять перед сучасними закладами вищої освіти МВС України, є формування і розвиток у курсантів уміння раціонально поводитися і раціонально спілкуватися в різних конфліктних ситуаціях. Це, у свою чергу, вимагає формування і розвитку у майбутніх працівників поліції емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект розвивається у процесі діяльності та спілкування, і як результат цих процесів залежить від особливостей їх протікання, їх організації. Отже, емоційний інтелект курсантів може цілеспрямовано розвиватися у процесі навчально-пізнавальної та відповідної практичної діяльності, а рівень розвитку емоційного інтелекту визначатиметься особливостями організації вказаних діяльностей.

Виходячи з вищесказаного, вважаємо, що раціональна організація навчально-пізнавальної та практичної діяльності курсантів має здійснюватися з урахуванням психологічних закономірностей засвоєння навчальної інформації, формування якісних знань, умінь, навичок і якостей особистості.

Велике значення для формування та розвитку емоційного інтелекту мають практичні заняття й участь у тренінгу, метою якого є формування знань, умінь і навичок розуміння й управління власними емоціями й емоціями інших людей, а також застосування набутих знань та умінь на практиці, зокрема під час професійного спілкування з іншими людьми: правопорушниками, свід-

ками, потерпілими, а також із колегами, начальниками, підлеглими, друзями, членами сім'ї.

Тренінг емоційного інтелекту може включати такі блоки-модулі: «Емоційний інтелект і його складові частини», «Саморозуміння, ставлення до себе, саморегуляція», «Розуміння інших людей і вплив на них». Під час проведення тренінгу доцільно використовувати різні техніки. Наприклад: аналіз реальних ситуацій і випадків, мозковий штурм, психогімнастичні вправи, аналіз досвіду, який одержують учасники тренінгу, за принципом «тут і зараз», моделювання проблемних ситуацій із використанням досвіду учасників тренінгу.

Після проведення тренінгу необхідно провести тестування з використанням методик діагностування емоційного інтелекту. Аналіз одержаних результатів свідчить про доцільність проведення з курсантами як майбутніми правоохоронцями тренінгів емоційного інтелекту з відпрацюванням професійно необхідних умінь і навичок управління емоціями.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності сприяє якісному формуванню і розвитку у майбутніх працівників поліції емоційного інтелекту як складової частини їхньої професійної компетентності. Це позитивно впливає на результати практичної професійної роботи правоохоронців із різними категоріями населення, а також на власне самопочуття і здоров'я працівників поліції.

Одним із перспективних напрямів педагогічної роботи з курсантами, на наш погляд, є подальше удосконалення тренінгу емоційного інтелекту та його впровадження у навчальну роботу. Це сприятиме поліпшенню професійної підготовки курсантів як майбутніх офіцерів поліції України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. Психологічні студії Львівського університету. 2003. С. 20–23.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 752 с.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

THE DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF CULTURE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING OF SPECIALISTS IN EDUCATIONAL INDUSTRY

Стаття присвячена проблемі підготовки компетентного фахівця освітнього закладу, який досконало володіє мистецтвом слова, має сформовану культуру педагогічного спілкування. У публікації уточнено сутність процесу педагогічного спілкування й окреслено дидактичні умови формування культури педагогічного спілкування у майбутніх фахівців освітньої галузі.

Автор розглядає сутність феномену педагогічного спілкування як вид професійно-комунікативної діяльності, спрямованої на організацію взаємодії з учасниками освітнього процесу, створення сприятливого психологічного клімату й емоційного контакту з метою обміну науковою та навчальною інформацією, також досвідом, думками, інтересами, почуттями між суб'єктами спілкування для досягнення очікуваного результату. Культуру педагогічного спілкування майбутніх фахівців галузі освіти визначає як складову частину педагогічної культури та професійної компетентності. Встановлено, що формування культури педагогічного спілкування майбутніх фахівців освітньої галузі є складним багатоаспектним процесом науково-пізнавальної, практичної та контрольно-рефлексійної діяльності, ефективність якої зумовлена сукупністю визначених у статті автором дидактичних умов, а також упровадження комунікативних тренінгів, практикумів з основ педагогічного спілкування, спрямованих на формування комунікативних умінь і навичок, набуття комунікативного досвіду у процесі моделювання реальних професійних умов спілкування через систему професійно-комунікативних ситуаційних вправ, завдань, ділових ігор, вирішення комунікативних задач.

Ключові слова: спілкування, педагогічне спілкування, культура педагогічного спілкування, формування культура педагогічного спілкування у майбутніх фахівців освітньої галузі, дидактичні умови.

The article is devoted to the problem of preparation of a competent specialist of educational institution, who is proficient in the art of words, has a formed culture of pedagogical communication. The author considers that today the problem of forming of culture of pedagogical communication in the process of specialists' training in the

educational sphere is a particular relevance in both theoretical and applied aspects. The author looks at the problem of the article by studying, analyzing, comparing scientific researches, generalizing it, as well as by methods of questioning and pedagogical observation.

The research is aimed at analyzing of the sense of the process of pedagogical communication and outlining the didactic conditions of forming a culture of pedagogical communication among future professionals in the educational sphere. The analysis of the psychological and pedagogical literature shows that the sense of the phenomenon of pedagogical communication is considered in various aspects. The author considers this conception as a type of professional and communicative activity, which is aimed at organizing interaction with participants in the educational process, creating a favorable psychological climate and emotional contact, with the aim of exchanging scientific and educational information, as well as experience, thoughts, interests, feelings between the subjects of communication to achieve the expected result. The culture of pedagogical communication of future specialists in the industry of education determines as a component of pedagogical culture and professional competence and its formation as an important condition for creating a favorable psychological climate and emotional contact with the participants of the educational process; the condition of the emotional-volitional, intellectual, emotional and social development of the individual. The creation of a culture of pedagogical communication of future specialists in the education sphere is a complex multidimensional process of cognitive and practical control and reflexing activities, the effectiveness of which is determined by combination of certain the author of the didactic conditions and implementation of communication trainings and workshops on the basics of pedagogical communication aimed at development of communicative skills, the acquisition of communicative experience in the process of modeling a real professional conditions of communication through a system of professional communication of situational exercises, tasks, business games, solving communicative tasks.

Key words: communication, pedagogical communication, culture of pedagogical communication, formation of culture of pedagogical communication in future specialists of educational sphere, didactic conditions.

УДК 808.5:373.29

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-30>

Фенцик О.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі модернізації національної системи освіти, запровадження концепції «Нова українська школа» [7] більше уваги звертається на якість педагогічної вищої освіти. Серед актуальних питань реформування вищої освіти – підготовка нового покоління педагогічних кадрів із новим типом мислення, з усвідомленням того, що освіта є могутнім чинником розвитку духовної

культури українського народу, з високим професійним і загальнокультурним рівнем.

Освітній процес не можна уявити без педагогічного спілкування – інтенсивних міжособистісних взаємодій, впливів, обміну інформацією. Спілкування є визначальною умовою, змістом, формою та наслідком освіти. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань закладів вищої освіти є підготовка компетентного фахівця – вчителя, вихо-

вателя, керівника освітнього закладу, здатного побудувати освітній процес на засадах гуманізації навчання, особистісного підходу, взаємної поваги та партнерства, котрий досконало володіє мистецтвом слова, має сформовану культуру педагогічного спілкування.

Майстерне володіння культурою педагогічного спілкування – незамінний чинник потужної мотивації здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності, засіб переконання вихованців, впливу на їх розум і почуття. Адже очевидно, що «різномісний розвиток, виховання і соціалізація особистості» [7] значною мірою залежить від здатності педагога створити сприятливе соціально-освітнє середовище, психологічно комфортні умови для усіх учасників освітнього процесу. Саме тому проблема формування культури педагогічного спілкування у процесі підготовки фахівців освітньої галузі набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми культури спілкування та процесу її формування розглядали філософи та культурологи (Г. Арсентьєва, В. Афанасьєв, Д. Дубровський, М. Каган та ін.), психологи (А. Коваленко, А. Деркач, О. Леонтєв, М. Філоненко, Т. Щербан та ін.), педагоги (В. Кан-Калік, Н. Бутенко, Н. Волкова, Л. Савенкова та ін.), лінгвісти та лінгводидакти (Н. Бабич, А. Коваль, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Г. Сагач, Л. Струганець та ін.). В останні десятиліття чимало наукових досліджень присвячені проблемі спілкування: педагогічним засадам формування особистісно зорієнтованого спілкування майбутніх учителів (М. Богданова); формуванню культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу (Н. Дусь); формуванню культури ділового спілкування майбутніх соціальних педагогів у фаховій підготовці (Г. Зеркаліна); формуванню професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя (І. Когут); підготовці майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор (Л. Філатова); розвитку мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів (В. Усатий) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, попри значну зацікавленість сучасних дослідників проблемою педагогічного спілкування, й досі подолання потребують суперечності між вимогами Нової української школи щодо технології організації педагогічного спілкування, створення комунікативно-освітнього простору, міжособистісної взаємодії на основі партнерства зі здобувачами освіти та недостатнім рівнем підготовленості освітян до продуктивного педагогічного спілкування. На жаль, ще й досі значна частина педагогів продовжує здійснювати суб'єкт-об'єктну взаємодію у процесі спілкування зі

здобувачами освіти, демонструє нерозуміння вагомості ролі педагогічного спілкування в освітньому процесі. Все це спонукає до пошуку дидактичних умов підготовки фахівців, здатних до створення ефективного комунікативно-освітнього простору на засадах взаємної поваги та партнерства.

Мета статті – визначити сутність процесу педагогічного спілкування й окреслити дидактичні умови формування культури педагогічного спілкування у майбутніх фахівців освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні значне місце в освітній діяльності займає комунікація. Здатність до комунікації впливає на ефективність процесу спілкування. Насамперед у контексті дослідження порушеної проблеми з'ясуємо сутність понять «спілкування», «комунікація», «педагогічне спілкування», «культура педагогічного спілкування», «формування культури педагогічного спілкування».

Поряд із терміном «комунікація» уживають «спілкування», крім того, є різні методологічні аспекти розуміння цих понять. Окремі науковці поняття «комунікація» та «спілкування» вважають рівнозначними (Л. Виготський, О. Леонтєв), інші їх не ототожнюють (Г. Андрєєва, М. Каган), а деякі розглядають комунікацію та спілкування через призму поняття «інформація». Слушною є думка М. Каган, що між цими поняттями є певні відмінності. У праці «Світ спілкування» [4] вона обґрунтовує чітке розрізнення понять «спілкування» і «комунікації»: комунікація у вузькому розумінні слова є суто інформаційним процесом (переданням певних повідомлень), а спілкування є не тільки інформаційним процесом, але й має практичний, матеріальний, духовний характер; комунікація може мати односпрямований характер і не обов'язково передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, а спілкування характеризується власне суб'єкт-суб'єктною спрямованістю, метою якої є пошук певної спільної позиції, спільної системи цінностей тощо. У справжньому спілкуванні немає відправника й одержувача повідомлень, а є співрозмовники, співучасники спільної справи.

На наш погляд, як слово «комунікація», так і «спілкування» можуть вживатися у значенні спілкування між людьми. Проаналізуємо поняття «педагогічне спілкування» та «культура педагогічного спілкування».

Одним із фундаторів дослідження проблем педагогічного спілкування є В.А. Кан-Калік, котрий аналізував феномен «педагогічне спілкування» як найважливішу складову частину професійної творчої діяльності вчителя. Професійне педагогічне спілкування визначав як систему прийомів і навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якого є обмін інформацією, організація виховних впливів і взаємин за допомогою різних комунікативних засобів [5, с. 8–11].

Визначаючи сутність педагогічного спілкування, І.О. Зимня підкреслює, що «педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, співробітництва вчителя й учнів. Педагогічне спілкування одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи всю сукупність вербальних, експресивних, символічних і кінетичних засобів» [3, с. 332].

Педагогічне спілкування О.О. Леонтьєв визначає як професійне спілкування педагога з учнями, яке має певні педагогічні функції та спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом та учнями [6, с. 3].

Дослідниця Н. Волкова педагогічне спілкування розглядає як «професійно-педагогічну комунікацію» – систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин [1, с. 8].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що сутність феномену педагогічного спілкування розглядається в різних аспектах: як засіб розв'язання освітніх завдань, які виникають перед педагогом і учасниками освітнього процесу; як система соціально-психологічного забезпечення педагогічного процесу; як комунікативна діяльність, спрямована на організацію взаємодії між учасниками освітнього процесу, що має гарантувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості.

У нашому дослідженні педагогічне спілкування розглядаємо як вид професійно-комунікативної діяльності, спрямованої на організацію партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, створення сприятливого психологічного клімату й емоційного контакту, з метою обміну навчальною інформацією, досвідом, думками, інтересами, почуттями між суб'єктами спілкування для досягнення очікуваного результату.

Отже, педагог є організатором, керівником процесу спілкування, змістом якого є обмін інформацією, навчально-виховна взаємодія, організація взаємин у колективі. Спілкування можна кваліфікувати як педагогічне, якщо воно здійснюється в соціально-психологічних умовах освітнього процесу; ґрунтується на соціально-психологічній взаємодії, єдності взаємодії спілкування та діяльності; сприяє саморозкриттю особистісного потенціалу усіх учасників освітнього процесу; містить індивідуальний, особистісно орієнтований, гуманістичний підходи у процесі спілкування між суб'єктами освітнього процесу.

Педагогічне спілкування, як і педагогічний процес, має задум, втілення задуму, аналіз і оцінку. За В. Кан-Каліком, педагогічне спілкування є складною системою, яку складають чотири стадії:

1. Прогностичний етап: моделювання педагогом спілкування із групою, потоком у процесі підготовки до педагогічної діяльності.

2. Початковий період спілкування: організація безпосереднього спілкування з аудиторією, групою.

3. Управління спілкуванням у педагогічному процесі, що розвивається.

4. Аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання спілкування в майбутній діяльності [5, с. 265]

Логіка дослідження зумовлює розгляд поняття культури педагогічного спілкування, похідного від феномену «культура». У сучасній науці поняття культури розглядають як: сукупність матеріальних і духовних цінностей; специфічний спосіб людської діяльності; процес творчої самореалізації особистості.

Слід зазначити, що культуру педагогічного спілкування майбутніх фахівців галузі освіти ми розглядаємо як складову частину педагогічної культури та їх професійної компетентності.

Також немає єдності у поглядах науковців щодо трактування поняття «культура педагогічного спілкування», що викликає різні підходи до моделювання технології її формування у майбутніх освітян.

Науковці досліджують комунікативну культуру як складову частину професійної культури фахівця (В. Грехнев, В. Сластьонін та ін.), комунікативний аспект професійної підготовки (Н. Кузьміна), частину культури особистості (А. Мудрик) та ін. Встановлено, що культуру педагогічного спілкування (комунікативну культуру педагога) необхідно розглядати в контексті культури повсякденної педагогічної діяльності, культури відносин, культури поведінки, культури мовлення. Так, В. Грехнев культуру спілкування вчителя визначає як соціально значущий показник його здібностей, уміння здійснювати свої взаємостосунки з іншими людьми, здібності та вміння сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, у процесі вирішення поставлених педагогічною діяльністю конкретних завдань навчання та виховання [2, с. 18].

Культура спілкування як складова частина професійної компетентності педагога є інструментом впливу, шляхом до взаєморозуміння і продуктивної освітньої діяльності. Крім того, є найважливішою умовою створення сприятливого психологічного клімату й емоційного контакту з учасниками освітнього процесу; умовою емоційно-вольового, інтелектуального, психічного і соціального розвитку особистості.

З огляду на зазначене вище успішність педагогічного спілкування залежить від рівня комуні-

кативної культури педагога, формування якої є одним із важливих завдань професійного становлення педагога й особливо його саморозвитку і самовиховання. Під формуванням особистості розуміємо її цілеспрямований розвиток, внаслідок якого особистість розвивається всебічно, гармонійно. Отже, формування культури педагогічного спілкування – це цілеспрямований і багатоаспектний розвиток комунікативних умінь, навичок, досвіду майбутніх педагогів, який потребує системної та систематичної роботи.

Адже, як зауважує В. Грехнев, «культура педагогічного спілкування не виникає з нічого, а формується на основі певних умов здійснення педагогічної діяльності, а тому наче вбирає в себе всі її особливості, будується на ній, виступаючи важливою складовою частиною, засобом цієї діяльності» [2, с. 18].

Як свідчать наші спостереження, досі більшість випускників вищих педагогічних закладів освіти не вміють логічно, грамотно висловлювати власні думки, аргументовано доводити й обстоювати їх; використовувати у своєму мовленні різноманітні художньо-зображувальні засоби та жанрове багатство мови; не володіють на достатньому рівні технологією організації педагогічного спілкування та партнерської взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі.

Порушення норм літературної мови, обмеженість словникового запасу не дає можливості зрозуміло і доступно висловити думку, перешкоджає налагодженню комунікації. Тому в процесі формування культури педагогічного спілкування необхідно спонукати майбутніх фахівців освітньої галузі до самовдосконалення мовленнєвої культури.

Високий рівень культури педагогічного спілкування характеризується мовленнєвою грамотністю і багатством, дотриманням правил мовленнєвого етикету, розвиненими педагогічними здібностями, високим рівнем емпатії й рефлексії, оволодінням системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування у процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; вмінням вислуховувати, висловлювати позицію, використовуючи різні прийоми розміркування та аргументації; здатністю досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій), здатністю конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Формування культури спілкування як багатоаспектний процес науково-пізнавальної, практичної та контрольної-рефлексійної діяльності полягає в оволодінні навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в різних сферах комунікації; розумінні сутності й особливостей технології педагогічного спілкування, розвитку комунікативних умінь, набутті комуніка-

тивного досвіду в практичній професійній діяльності; розвитку культурної, духовно-моральної, гуманної професійно компетентної особистості студента, здатного до партнерської міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу з позицій діалогу, співпраці та співтворчості; розвитку внутрішніх мотивів до самоаналізу, самооцінки педагогічного спілкування та самовдосконалення й підвищення рівня комунікативної культури.

На нашу думку, сформувати високий рівень культури педагогічного спілкування можна лише за наявності чіткої системи в роботі зі студентами. З-поміж чинників, які впливають на якість вищої освіти, дослідники виділяють зміст професійної підготовки, особливості організації та реалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Слід виділити ряд дидактичних умов, що сприяють ефективності процесу формування культури педагогічного спілкування. Під дидактичними умовами розуміємо сукупність необхідних чинників, обставин (зміст навчання, методи, організаційні форми), від яких залежить ефективність формування культури педагогічного спілкування як важливої складової частини професійної компетентності.

Культура педагогічного спілкування формується у майбутніх фахівців освітньої галузі під час опанування циклу педагогічних дисциплін, зміст яких спрямований, з одного боку, на вивчення й усвідомлення теоретичних основ педагогічного спілкування, його закономірностей, а з іншого – на оволодіння технологією педагогічного спілкування, формування вмій і навичок професійно-педагогічного спілкування, розвиток комунікативних здібностей. Погоджуємося із Л. Савенковою, котра в основі підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування визначає такі принципи: системності, психолого-педагогічного діагностики, оптимальності та варіантності [8, с. 17].

До дидактичних умов формування культури педагогічного спілкування відносимо, зокрема: внесення змін у зміст і структуру дисциплін педагогічних закладів вищої освіти відповідно до нових Державних освітніх документів і досягнень психолого-педагогічної науки та практики; розширення змісту комунікативної підготовки, розробку й апробацію програм нових спеціальних курсів, спрямованих на формування культури педагогічного спілкування майбутніх фахівців, однією з яких є «Практикум з основ педагогічного спілкування», спрямований на формування комунікативних умінь і навичок, набуття професійного комунікативного досвіду через систему комунікативних ситуаційних вправ і вирішення комунікативних задач. Важливим чинником формування культури педагогічного спілкування є залучення студентів до активної комунікативно-мовленнєвої діяльності, партнерської взаємодії у процесі вивчення різних психолого-педагогічних дисциплін; спону-

кання майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні, створення в них внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення культури спілкування. Оскільки оточення значною мірою впливає на формування особистості, важливою умовою є також сформованість високого рівня культури педагогічного спілкування викладачів педагогічних закладів вищої освіти як організаторів освітнього процесу на засадах гуманізму та суб'єкт-суб'єктної взаємодії; вплив їх особистісного прикладу на процес формування культури педагогічного спілкування студента. Успішність роботи з формування вмінь культури педагогічного спілкування залежить також від організації педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів у процесі аудиторної та позааудиторної (в т. ч. науково-дослідної) роботи на основі компетентнісного підходу; від раціонального застосування активних форм організації навчально-пізнавальної роботи комунікативно компетентнісного спрямування; інтерактивних методів навчання: дискусій, ділових ігор, тренінгів, моделювання комунікативно-професійних ситуацій, роботи в парах, групах та ін.), від засобів навчання (у т. ч. і мультимедійних).

Висновки. Підсумовуючи, слід наголосити, що освітнє середовище Нової української школи – це особливий комунікаційний простір, у якому партнерська взаємодія займає важливу роль у процесі всебічного та гармонійного розвитку вихованців, а це вимагає пошуку нових дидактичних умов підготовки фахівців, здатних до ведення конструктивного діалогу (полілогу), до продукування ідей, мовленнєвого самовираження й особистісної самореалізації. Саме тому вкрай необхідна перебудова системи підготовки фахівців освітньої галузі, професійно компетентних, комунікативно культурних, здатних досягти очікуваних педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх фахівців освітньої

галузі є складним багатоаспектним процесом науково-пізнавальної, практичної та контрольної-рефлексивної діяльності, ефективність якої зумовлена сукупністю визначених вище дидактичних умов, упровадження комунікативних тренінгів, практикумів з основ педагогічного спілкування, спрямованих на формування комунікативних умінь і навичок, набуття комунікативного досвіду у процесі моделювання реальних професійних умов спілкування через систему професійно комунікативних ситуаційних вправ, завдань, ділових ігор, вирішення комунікативних задач.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у представленні експериментально дослідженої моделі формування готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до продуктивного спілкування в умовах комунікативно-освітнього простору Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2006. 256 с.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 144 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник. Москва : Логос, 2000. 384 с.
4. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение : брошюра. Москва – Нальчик : Эль-Фа, 1996. 92 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
8. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія. Київ : КНЕУ, 2005. 212 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

DEVELOPMENT OF CREATIVE INDIVIDUALITY OF STUDENT BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART

Пріоритетним завданням вищих навчальних закладів педагогічного спрямування стає підготовка вчителя нової генерації, котрий уособлює яскраву творчу індивідуальність, здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу вихованця, а це характерно для вчителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів хореографії. Розвиток творчої індивідуальності практично неможливий без самої творчості. Для того, щоб людина набула певних навичок, сформувала в собі певні якості, набула певних практичних умінь, необхідна постійна і систематична творча діяльність.

У статті розкрито форми роботи з майбутніми вчителями хореографії, які містять у собі елемент творчості та спрямовані на постійний розвиток їх творчої індивідуальності, розкриття їх творчого потенціалу та формування справжнього творчого вчителя засобами практичної діяльності.

Ефективним засобом реалізації цього завдання правомірно вважається хореографічне мистецтво, адже в хореографії фантазія, різноманітність, непередбачуваність відіграють важливу роль, оскільки кожне нове виконання танцю, створення нових елементів лексики та фігур вимагає імпровізаційності, творчості, свіжості. Хореографічне мистецтво – це мистецтво пластичне, де матеріалом слугує саме людське тіло, яке, ніби оживлена музикою скульптура, естетично довершено втілює у своїх граційних рухах гармонію тіла й душі людини, її зовнішню та внутрішню красу.

На основі аналізу психолого-педагогічної мистецтвознавчої літератури розкривається поняття і визначається сутність дефініції танцю, що дозволило визначити його як просторово-часовий інтегрований вид мистецтва, в якому художні образи створюються за допомогою естетично значущих, музично організованих, ритмічно змінюваних рухів і поз людського тіла. Формування в танцюриста своєї танцювальної мови відбувається в культурному контексті, необхідно, щоб створення танцю не обмежувалося лише вільною імпровізацією, спонтанним втіленням думок і почуттів у танцювальних рухах. Велике значення має виховання культури танцювальних рухів, що уможливується шляхом творчого опанування культурного досвіду людства у галузі хореографії.

Ключові слова: творчість, хореографічне мистецтво, танець, творча індивідуальність, особистість.

The priority of higher educational institutions of pedagogical direction is the preparation of a new generation teacher who embodies a bright creative personality, capable of ensuring the maximum realization of the creative potential of the pupil, and this is characteristic of teachers of artistic disciplines, in particular teachers of choreography. The development of creative individuality is practically impossible without the creativity itself. In order for a person to acquire certain skills, to form certain qualities, to acquire certain practical skills, constant and systematic creative activity is required.

The article describes forms of work with future choreography teachers, which include an element of creativity and are aimed at the constant development of their creative personality, the disclosure of their creative potential and the formation of a true creative teacher by means of practical activity.

Choreographic art is rightly considered an effective means of accomplishing this task, because in choreography fantasy, diversity, unpredictability play an extremely important role, since every new performance of dance, the creation of new elements of vocabulary and figures requires improvisation, creativity, freshness. Choreographic art is a plastic art, where the material is the human body itself, which, as if animated by music, sculptures aesthetically perfectly embodies in its graceful movements the harmony of the body and soul of man, its external and internal beauty.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical art literature, the concept is revealed and the essence of definitions of dance is determined, which allowed to define it as a spatio-temporal integrated form of art in which artistic images are created with the help of aesthetically meaningful, musically organized, rhythmically changing movements and poses. The formation of a dancer in his or her own dance language takes place in a cultural context. The education of the dance movement culture, which is made possible by creative mastering of the cultural experience of humanity in the field of choreography, is of great importance.

Key words: creativity, choreographic art, dance, creative individuality, personality.

УДК 378.37.015.31:793

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-31>

Царик Т.М.,

викладач хореографічних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Боремчук Л.І.,

методист, викладач педагогіки
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді. Світ навколо нас постійно розвивається й оновлюється, адже все перебуває у невинному русі. Це незаперечні закони розвитку природи і людства, яких повинна дотримуватися кожна людина, адже рух і розвиток і є саме життя. Сучасне соціальне середовище вимагає людей, котрі активно мислять і діють, швидко реагують на різноманітні зміни, легко вирішують нестандартні ситуації. Нашому суспільству про-

сто необхідні креативні особистості з яскраво вираженою творчою індивідуальністю. Кожна така особистість формується у процесі навчання і виховання, зокрема у вищому навчальному закладі. Питання творчості у своїх працях розглядають багато вчених, зокрема О. Брушлінський, О. Васильєва, О. Губенко, Ю. Кулюткін, С. Сисоєва та ін. Дослідженнями проблеми вияву творчої індивідуальності займалися В. Кан-Калік, А. Макаренко, В. Моляко, Н. Нікандров, В. Поно-

марьов, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін. Як зазначає Л. Бірюкова, вчені одностайні в тому, що розв'язання цієї проблеми – одне з головних завдань професійної підготовки майбутніх кадрів, адже, розвиваючи творчу індивідуальність студента, ми формуємо потребу в самоосвіті як якості особистості, що спрямовує до оволодіння майстерністю педагогічної професії [2, с. 249]. О. Таранцева у своєму дослідженні вказує на те, що пріоритетним завданням вищих навчальних закладів педагогічного спрямування на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору стає підготовка вчителя нової генерації. Позашкільним закладам освіти потрібні педагоги, котрі уособлюють яскраву творчу індивідуальність, здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу вихованця, а це характерно для вчителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів хореографії [5, с. 18]. Розвиток творчої індивідуальності практично неможливий без самої творчості. Для того, щоб людина набула певних навичок, сформувала в собі певні якості, набула певних практичних умінь, необхідна постійна і систематична творча діяльність.

Ефективним засобом реалізації цього завдання правомірно вважається хореографічне мистецтво, адже в хореографії фантазія, різноманітність, непередбачуваність відіграють винятково важливу роль, оскільки кожне нове виконання танцю, створення нових елементів лексики та фігур вимагає імпровізаційності, творчості, свіжості.

Танець є пластично-просторово-часовим видом мистецтва, у якому художні образи створюються за допомогою естетично забарвлених, музично організованих, ритмічно змінюваних рухів і поз людського тіла. Його творчий потенціал генетично закладений вже у самій його природі [7, с. 3]. Так, танцювальні рухи з прадавніх часів слугували індивідуальним художнім вираженням сприйняття виконавцем навколишнього світу. За допомогою різноманітних поз і міміки танцюристи висловлювали свої почуття, емоції та думки.

Танець дозволяє створити комфортне навчальне і комунікативне середовище, адже його структура і чіткий малюнок формують зовнішні опори для поведінки людини. Створюючи емоційну рівновагу в групі, танець заспокоює, «збирає» виконавців, полегшує налагодження стосунків між ними. Навіть дуже розгальмовані люди, потрапляючи до його атмосфери, починають будувати власну поведінку відповідно до його правил, виконують загальні для всієї групи рухи. Це зумовлюється тим, що у процесі танцювання виконавці, хоча й імпровізують під музику, виявляючи у пластичних рухах свої фантазії й почуття, все ж підпорядковуються чіткій ритмічній і композиційній структурі танцю, яка організує їх, уможлиблює розуміння комунікативних сенсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Творчі можливості цього виду мистецтва були високо оцінені видатними хореографами та педагогами, котрі створили власні хореографічно-педагогічні системи: В. Верховинцем, М. Вігман, М. Грехем, А. Дункан, Е. Жак-Далькросом, Р. Лабаном, У. Лембом та ін.

На основі творчого використання танцю був створений новий напрям арт-терапії – танцювальна терапія, яскравими представниками якого стали Г. Аммон, М. Вайтхауз, Е. Грьонлюнд, Л. Еспенак, Л. Мова, Н. Оганесян, М. Чейз, Т. Шкурко, Т. Шуп та ін.

Значний внесок у теорію та практику творчого розвитку особистості засобами хореографічного мистецтва зробили українські вчені К. Василенко, В. Куплених, В. Пастух, Ю. Станішевський, Б. Стасько, О. Таранцева та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас слід зазначити, що, незважаючи на досить глибоку розробленість у працях цих науковців різноманітних аспектів проблеми творчого застосування танцю з педагогічною та лікувальною метою, поза увагою дослідників залишилися питання розвитку творчої індивідуальності особистості засобами хореографії.

Мета статті. Для того, щоб виявити специфіку реалізації креативних можливостей танцювального мистецтва, необхідно, передусім, визначити зміст цього поняття.

Сьогодні у мистецькій практиці термін «танцювальне мистецтво» вживається паралельно з термінами «хореографія» та «хореографічне мистецтво» і нерідко підмінюється ними. Проте, незважаючи на генетичну близькість їх змісту, ці поняття не тотожні. Узагальнення наявних у сучасній мистецтвознавчій і довідковій літературі дефініцій танцю дозволило визначити його як просторово-часовий інтегрований вид мистецтва, в якому художні образи створюються за допомогою естетично значущих, музично організованих, ритмічно змінюваних рухів і поз людського тіла. [3, с. 180].

Термін «хореографія» з'явився у ході історичного розвитку танцювального мистецтва дещо пізніше за термін «танець». Він має декілька значень:

- запис танцювальних рухів за допомогою особливої системи умовних позначень;
- мистецтво композиції та постановки танців і балетних спектаклів;
- увесь обсяг танцювальних елементів, що входять до певного танцю чи балетної вистави;
- поняття, яке охоплює всі види танцювального мистецтва [7, с. 18].

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи танець, науковці та мистецтвознавці аналізують його з різних позицій: естетичної, історико-культурологічної, соціологічної, психологічної, терапевтичної, педагогічної тощо.

Значна кількість праць вітчизняних і зарубіжних вчених присвячена проблемі походження й розвитку танцювального мистецтва, його основних форм і жанрів.

Ряд дослідників пов'язує появу танцю з обрядовими діями первісної людини (Р. Краус, Л. Морган, Г. Добровольська). Інші вважають, що він народився як природна потреба людини у русі, викликана її емоціями (А. Хаскелл, А. Меррей) [1, с. 26].

Біологічна теорія походження танцю вбачає його витоки у любовних танках птахів і звірів, а також у наслідуванні їхніх рухів і звичок людиною.

Релігійна теорія ґрунтується на розумінні його як божественного акту творення світу та засобу спілкування людини з вищими силами. Будучи узаконеним елементом культу ряду протестантських церков, танцювальні рухи слугують для об'єднання громади у вираженні релігійних почуттів.

Космологічна теорія виникнення танцю (Х. Елліс) базується на трактуванні його як провідника ритмів та енергії Космосу, що забезпечують можливість утворення Всесвіту, й розумінні фізичної та біологічної форм життя як танцювального руху, підпорядкованого всезагальному ритму, заданому космічними впливами. Свій початок ця теорія отримала у вченні піфагорійців, котрі доводили здатність ритмів і мелодій танцю перетворювати Хаос на Космос, забезпечуючи гармонійний розвиток природи й усього живого на Землі [8, с. 19].

Комунікативна теорія походження танцю (А. Ломакс) доводить, що останній виник внаслідок нерозвиненості мовлення первісних людей як засіб, який уможливив їхнє спілкування за допомогою жестів і міміки. Таким чином, танець є моделлю життєво необхідного комунікативного зв'язку, котра фокусує у собі найбільш поширені моторно-рухові зразки, що найчастіше і найбільш успішно використовувалися у житті людей певної культурної спільноти.

Прихильниками соціологічної теорії походження танцю є К. Бюхер і Г. Плеханов. Вони пов'язують виникнення танцю як виду мистецтва з розвитком форм господарства та способів виробництва первісної людини.

М. Каган, А. Столяр і С. Замятин досліджують історію зародження і розвитку танцювального мистецтва з позицій естетичної теорії. Вони вбачають витоки танцю у прадавньому синкретичному художньому дійстві.

Водночас серед усіх описаних вище художніх засобів танець вирізняється тим, що є складним видом мистецтва, який інтегрує у собі: художній рух (кінестетику, міміку й пантоміміку); музику (вокальний та інструментальний; мелодичний і ритмічний супровід); елементи образотворчого мистецтва (композицію, орнаментальний малюнок танцю, костюми, маски, декорації) та театралізації

(розподіл танцювальних партій; сюжетну лінію та драматургію тощо) [8, с. 22].

Художній образ, що лежить в основі танцю, розкриває, з одного боку, об'єктивну картину дійсності, а з іншого – суб'єктивне, індивідуальне бачення її виконавцем, тобто створюється у процесі художнього узагальнення через індивідуально неповторну, емоційно насичену форму. Адже, як справедливо стверджувала Л. Еспенак, рух без почуттєвого вираження є усього лише фізичною вправою. Водночас через тренування моторики стимулюється й відбувається психологічний розвиток особистості, гармонізація тіла, почуття та інтелекту. Оскільки творча індивідуальність становить гармонійну єдність усіх цих якостей, танець є ефективним засобом її формування.

Айседора Дункан, видатна танцівниця, поставила головні завдання хореографа: зробити тіло слухняним інструментом передачі внутрішнього стану й емоцій особистості та водночас дати людині відчуття «м'язевої радості» у процесі виконання танцю; гармонізувати її тіло й душу у танцювальному русі; навчити її вільно володіти мовою тіла у процесі хореографічної імпровізації, самостверджуватися у танці, виявляючи свою творчу волю і неповторну індивідуальність [7, с. 15].

Розв'язання цих завдань уможлиблюється завдяки потужному креативному потенціалу хореографічного мистецтва.

Останній виявляється у здатності танцю засобом впливу на естетичні почуття розвивати в особистості художні та творчі здібності; збуджувати її фантазію та стимулювати пошук власних хореографічних засобів її втілення; заохочувати творчу активність людини, викликати в неї бажання експериментувати зі своїм тілом, імпровізувати на задані хореографічні теми; знімати м'язове, емоційне та психічне напруження і завдяки цьому отримувати сенсорне задоволення від відчуття свого власного тіла, його гнучкості та краси.

У зв'язку з цим важливо пам'ятати, що танцювальний рух, який несе в собі естетичне начало, неможливо нав'язати ззовні або засвоїти лише механічно (технічно). Він повинен виходити «від танцюриста», від його власної людської індивідуальності, від форми його тіла, фігури, статури тощо.

Вільні рухи Айседори Дункан перейняв і впровадив до своєї системи ритмічного виховання Еміль Жак-Жалькроз. Він розробив і вперше в хореографічній педагогіці застосував техніку аритмі (arytmie), яка, на його переконання, «збудовує місток» між музикою та індивідуальністю. Згідно з Е. Жак-Далькрозом, не існує музики та індивіда окремо, якщо є спільний рух. Ритміка повинна відчуватися свідомо, через м'язові рухи, й передавати музичний ритм. Природні м'язові ритмічні вібрації видатний педагог вважав дуже індивідуальними і говорив, що вони співіснують, як живі.

Значний внесок в обґрунтування креативного потенціалу хореографічного мистецтва зробила Мері Вігман, котра була переконана, що танець є головним з усіх мистецтв, оскільки засобом усього тіла він відображає внутрішню символічну форму розвитку. Розроблені нею креативні вправи полягають у тому, що дозволяють почуттям вільно вийти назовні. Тому метою М. Вігман було не створення нових танців, а пошук таких рухів, що відкривають і розвивають людей. Ці хореографічні рухи нині широко використовуються у танцювальній психотерапії.

Багато нового вніс у танець Рудольф Лабан. Він наголошував, що рухи впливають не лише на фізичний, але й на психічний стан людини. Вважаючи танець природною формою чуттєвого вираження людини, він вбачав призначення науки про тілесні рухи в тому, щоб активізувати її творчу уяву й вивчати людські звичаї та виразність. Розроблена ним рухова система підходить і тим, хто професійно не займається танцями, зокрема вона буде дуже корисною у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання [4, с. 473].

У педагогічно-хореографічній підготовці майбутніх педагогів доцільно використовувати також вчення Р. Лабана, М. Вігман про ритм і динаміку, згідно з яким індивідуальність людини виявляється в тому, що вона має свій індивідуальний ритм і динаміку руху, яка їй найбільше підходить. Об'єднання у русі в одну систему фізичних якостей, почуттів і розуму, хаосу й порядку дозволяє оцінити характер та індивідуальні особливості людини.

Пропоновані студентам танцювальні вправи можуть мати найрізноманітніший зміст і форму: спонтанний танець, парний чи груповий структурований танець, танець-самовираження, танцювальні ігри, пантоміми, імпровізації, танцювально-експресивний тренінг та ін. Усі вони спрямовуються на висловлення у виразному емоційному русі:

- своїх внутрішніх відчуттів, що допомагають зрозуміти себе і свій внутрішній стан;
- емоційного стану партнера, що дозволяє краще зрозуміти його;
- спільного емоційного переживання від взаємодії партнерів у танці; відчуття «м'язових радощів»;
- своїх танцювальних фантазій тощо [3, с. 181].

Хореографічний навчально-виховний процес є важливою складовою частиною загальної освіти, оскільки справляє величезний вплив на формування індивідуальності вихованця. Дослідниця креативного потенціалу хореографії Т. Морозовська вбачає мету занять хореографією у навчанні учнів сприймати та зрозуміти мистецтво, розвитку їхніх здібностей і здатності до творчості, збагаченні їхнього чуттєвого сприйняття себе та навколишнього світу через відчуття свого тіла, розши-

рення його фізичних можливостей; формуванні необхідних соціальних навичок тощо [6, с. 152].

Аналізуючи поширену практику хореографічної підготовки, Т. Морозовська відзначає її репродуктивний характер, що виявляється у спрямуванні мети навчальної роботи лише на складання, розуміння та виконання танців, засвоєння необхідних для цього умінь і навичок. За такого підходу учасники танцювального колективу виступають як своєрідний матеріал для діяльності викладача-хореографа. Знання та навички, отримані ними під час занять, мають прикладний характер, хоча вважається, що результатом хореографічно-педагогічної діяльності є виховання тіла та розуму учасників хореографічного колективу.

Але ж сьогодні, коли утверджується нова, гуманістична парадигма освіти, такий підхід є, вочевидь, застарілим, – вважає Т. Морозовська. Тому в хореографічному навчанні увага педагога повинна зосереджуватися, на її думку, не стільки на розумінні та виконанні художнього твору (хоча це також, безсумнівно, важливо), скільки (і насамперед) на «можливості змінювання індивіда» (В. Біблер), розвитку в людини прагнення до самовдосконалення [8, с. 16].

Повністю поділяючи цю позицію філософа, Т. Морозовська розглядає «можливість змінювання» як формування людини, здатної до навчання себе. У цьому процесі, на її переконання, найбільш повною мірою реалізуються психологічні механізми впливу танцю на розвиток творчої індивідуальності. За такого підходу створення танцю як художнього твору неначе відступає на другий план, отримує прикладний характер. Викладач-хореограф поступається місцем викладачеві-вчителю. Внутрішній діалог голосів учителя і хореографа у свідомості викладача виступає як один із механізмів його творчості. Він звертає увагу не лише на те, що можна зробити з танцівника зараз, але й на подальший вплив занять на його розвиток. Необхідною умовою занять хореографією виступає його радість від танцювальної творчості. Інакше, на переконання Т. Морозовської, відбувається зміщення його мотивації, переоцінка найважливіших духовних цінностей і замість гармонійно розвиненої особистості постає духовно і фізично скалічена людина.

Танцювальна техніка виступає тут як своєрідна мова танцю, усвідомлення важливості опанування якої випливає із завдань, поставлених перед дітьми у ході уроку. Прийняті у хореографії й опановані дитиною положення рук, ніг, голови, корпусу; танцювальні рухи, сталі традиції розуміння цих рухів не повинні знімати необхідності побудови особистої мови рухів, особистих відкриттів у танці. Коли людина танцює для себе, вона зазвичай рухається виразно, невимушено, граційно. На заняттях із хореографії важливо зберегти цю при-

родну єдність, виразність рухів. Тому викладач має бути тактовним і обережним, нічого не нав'язувати танцівникам, надавати їм можливість вільно виявляти свою ініціативу, використовуючи танцювальну імпровізацію [4, с. 473]. Але важливо, щоб формування в танцюриста своєї танцювальної мови відбувалося в культурному контексті, щоб створення танцю не обмежувалося лише вільною імпровізацією, спонтанним втіленням думок і почуттів у танцювальних рухах. Велике значення має виховання культури танцювальних рухів, що уможлиблюється шляхом творчого опанування культурного досвіду людства у галузі хореографії.

Висновки. Таким чином, розвивальна функція хореографічного мистецтва полягає у його спроможності забезпечувати гармонію фізичного і духовного, естетичного, художнього та творчого розвитку майбутнього педагога професійного навчання; сприяти вдосконаленню його сутнісних сил, творчих якостей і здібностей, зростанню внутрішніх потенціалів, розвитку пізнавальної активності й емоційної чутливості, естетичних потреб і смаків, стимулюванні прагнення до самовдосконалення.

Крім того, танець сприяє фізичному розвитку студентів, зміцнює їхній опорно-руховий апарат і покращує поставу, формує їхні художньо-пластичні здібності. Це надає йому винятково важливого значення в умовах сучасного інформаційного суспільства, яке дедалі більше «прив'язує» молодь до комп'ютера, спричиняючи її гіподинамію та фізичну недорозвиненість. Впровадження танцю до процесу майбутніх педагогів наряду із заняттями спортом, фізкультурою, аеробікою чи бойовим гопаком сприятимуть оздоровленню студентської молоді, а також естетизації навчально-виховного процесу сучасних професійно-педагогічних закладів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Бірюкова Л.А. Педагогічна проблеми розвитку творчої індивідуальності вчителя музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 249–256.
3. Поклад І.М. Деякі аспекти виховання особистості засобами хореографічного мистецтва. *Матеріали до українського мистецтвознавства* (на пошану А.І. Мухи) : збірник наукових праць НАН України та Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнографії ім. М.Т. Рильського за матеріалами Міжнародної наукової конференції «Україна на межі тисячоліть: етнос, нація, культура». Київ, 2003. Вип. 3. С. 179–183.
4. Поклад І.М. Розвиток творчого потенціалу особистості в навчально-виховному процесі. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти* : Матеріали третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпінь : Національна Академія ДПС України, 2005. С. 471–473.
5. Таранцева О.О. Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
6. Тарасюк А.М. Професійна підготовка майбутніх учителів хореографії до роботи у позашкільних закладах освіти. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко та ін. Херсон : РІПО, 2012. Вип. 13. 303 с.
7. Шариков Д.І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії : монографія. Київ : КИМУ, 2010. С. 26.
8. Фриз П.І. Зміст, форма і сутність хореографічної культури та її вплив на творчий розвиток особистості дитини. *Музикознавчі студії. Наукові збірники ЛДМА імені М.В. Лисенка*. Львів. 2007. Вип. 16. С. 15–23.

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

CURRENT STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM

Стаття присвячена проблемі неперервної професійної підготовки майбутніх вчителів математики з використанням інформаційно-комунікативних технологій, адже модернізація професійної підготовки майбутніх учителів є однією з головних ланок реформи вищої освіти в Україні. У статті проведено аналіз шкільної математичної освіти та ситуацій вступу абітурієнтів до вищих навчальних закладів упродовж декількох останніх років. Акцентовано, що математичні науки відіграють особливу роль у житті суспільства, оскільки саме вони слугують розвитку науково-технічного і технологічного прогресу, визначають престиж країни на світовій арені. У цьому контексті важливою є якість професійної підготовки майбутніх учителів математики до подальшої професійної діяльності, яка спирається на використання різноманітних інноваційних педагогічних форм, методів і засобів на основі інформаційно-комунікативних технологій. У статті розглянуто сучасний стан підготовки майбутніх учителів математики та вказано напрями вдосконалення професійної підготовки студентів педагогічних вишів, зокрема майбутніх вчителів математики у системі неперервної освіти, адже підготовка майбутніх вчителів математики за новими освітніми стандартами вимагає активізації самостійної роботи студентів, яка дозволяла б поряд із предметними знаннями опанувати види діяльності, характерні для майбутньої професійної діяльності. Виокремлено складові частини системи професійної підготовки майбутніх учителів математики (змістову, технологічну, особистісну). Визначено головні ознаки нової моделі підготовки студентів: фокусування уваги на необхідності отримання освіти протягом усього життя; перетворення бакалаврату в ядро освітньої системи; надання студентам широкого аспекту систематично оновлюваних магістерських програм, програм професійної та загальнокультурної підготовки та перепідготовки; в системі безперервної освіти ключовим фактором стає самостійний доступ студентів до навчальних ресурсів та інноваційних технологій самоосвіти; менеджмент якості освіти на основі бально-рейтингової системи для оцінки рівня оволодіння студентами навчальними дисциплінами.

Ключові слова: вчитель математики, електронні освітні ресурси, неперервна професійна підготовка, практика, інформаційні технології.

The article is devoted to the problem of continuous professional training of future mathematics teachers using information and communication technologies, since modernization of future teachers' professional training is one of the main links of the higher education reform in Ukraine. The analysis of school mathematical education and the situations of students' admission to higher education during the last few years is conducted. The article emphasizes that the mathematical sciences play a special role in the life of society, because they serve the development of scientific, technological and technological progress, determine the prestige of the country on the world stage. In this context, the quality of professional training of future mathematics teachers for further professional work, which relies on the use of various innovative pedagogical forms, methods and tools based on information and communication technologies, is important. The article deals with the current state of preparation of future mathematics teachers and indicates directions of improvement of professional training of students of pedagogical universities, in particular of future mathematics teachers in the system of continuous education, since the preparation of future mathematics teachers according to new educational standards requires a lot of work. master those activities that are characteristic of future professional activity. The components of the system of professional training of future mathematics teachers (content, technological, personal) are separated. The main features of the new model of student preparation are identified: focusing on the need for lifelong learning; transformation of the bachelor's degree into the core of the educational system; providing students with a broad aspect of systematically updated masters programs, vocational and general education and retraining programs; in the system of continuous education independent access of students to educational resources and innovative technologies of self-education becomes a key factor; quality management of education on the basis of a point-rating system for assessment of students' mastery of educational subjects.

Key words: mathematics teacher, electronic educational resources, continuing vocational training, practice, information technology.

УДК 378:51.004.02

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-32>

Шевчук Л.Д.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри математики,
інформатики та методики навчання
Переяслав-Хмельницького
державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Теперішній стан підготовки майбутнього вчителя математики характеризується стрімким розвитком математичної науки, численними реформами освіти, але водночас спостерігається скорочення годин на аудиторні заняття та збільшення частки самостійної роботи студентів. Проблеми, які вини-

кають під час професійної підготовки майбутніх учителів математики у педагогічному ВНЗ, можуть бути вирішені за рахунок використання ЕОР. Особливо актуальним у процесі підготовки майбутніх вчителів математики є вивчення фундаментальних дисциплін, яке повинне відбуватися із застосуванням інформаційних технологій.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики широко досліджують сучасні українські та зарубіжні науковці, серед яких М. Бурда, Н. Віленкін, Б. Ерднієв, М. Жалдак, М. Ігнатенко, А. Колмогорова, Т. Крилова, І. Новик, М. Левшин, Г. Михалін, А. Мордкович, В. Моторіна, О. Скафа, З. Слепкань, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, Ю. Триус, М. Шкіль, М. Якубовська та ін. В останні роки як в Україні, так і за кордоном інтенсивно досліджують питання запровадження навчальний процес інформаційних технологій: В. Биков, Л. Брескіна, М. Головань, Р. Гуревич, В. Дровозюк, І. Забара, М. Жалдак, О. Жильцов, Ю. Жук, М. Кадемія, Л. Карташова, Л. Коношевський, В. Лапинський, Т. Олійник, А. Пеньков, Ю. Рамський, Є. Смирнов, Г. Шугайло, С. Яшанов, Ч. Крук, К. Ісрофф, М. Ліск, Хр. Ллойд, А. Лавлес, В. Редінг, І. Скенлон та ін. Зокрема, низка дисертаційних досліджень присвячена висвітленню різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів математики: підготовці майбутніх учителів математики до активізації пізнавальної активності учнів у процесі навчання математики (М. Ігнатенко, М. Головань, Н. Житеньова); реалізації компетентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутнього вчителя математики (В. Ачкан, І. Зіненко, С. Раков); підготовці майбутніх учителів математики до роботи з обдарованими учнями (Л. Радзіховська, Л. Семенець); формуванню інформаційної культури майбутніх учителів математики (Ю. Рамський); формуванню основ професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу (Г. Михалін); підготовці майбутніх учителів математики до застосування широких можливостей інформаційних технологій (М. Жалдак, О. Співаковський, Ю. Триус, С. Семеріков) та ін. Погоджуючись із думкою науковців, вважаємо що підготовка майбутніх вчителів до активної діяльності в інформаційному суспільстві – одне з головних завдань сучасного етапу модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Математика якнайкраще сприяє формуванню таких здібностей в учнів, як системність мислення і дій, здатність до аналізу, абстрагування, систематизації. Математична освіта відіграє особливу роль у підготовці майбутніх фахівців у галузі математики, інформатики, комп'ютерних та інформаційних технологій, техніки, виробництва, економіки, управління як у плані формування певного рівня математичної культури, інтелектуального розвитку, так і в плані формування наукового світогляду. Проте останнім часом спостерігається стійка тенденція зниження рівня шкільної підготовки з математики, що свідчить про непродуктивність мотиваційних механізмів,

які використовують у навчанні цього предмету [7, с. 53].

Таким чином, важливою проблемою є професійна підготовка майбутнього вчителя математики до подальшої професійної діяльності. Попри велику кількість публікацій із цього питання, сьогодні проблеми неперервної професійної підготовки майбутніх учителів математики з використанням інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ) залишаються недостатньо вивченими і вимагають деякої корекції.

Мета статті – розглянути умови підготовки майбутніх учителів математики та вказати напрями вдосконалення професійної підготовки студентів педагогічних вишів, зокрема майбутніх вчителів математики, у системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вимоги сучасного суспільства змістили акценти у професійній підготовці майбутніх учителів математики. У зв'язку зі змінами, які відбулися у суспільному житті, вкрай актуальними є питання суттєвої зміни системи підготовки педагогічних кадрів і насамперед учителів математики з огляду на концепт нової української школи

За словами В.Г. Кременя: «Майбутній учитель, учитель ХХІ ст., – це не просто носій певної кількості знань, він не просто володіє методикою навчання і виховної роботи, він – партнер, співучасник, провайдер у цьому величезному інформаційному, глобальному просторі» [2, с. 9].

Саме тому специфіка діяльності вчителя математики в умовах сучасності вимагає від нього творчого і критичного мислення, спостережливості, уміння планувати, здійснювати й аналізувати педагогічний процес, розв'язувати низку педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.

На думку О. Біляковської, якість професійної підготовки майбутнього вчителя розглядається як відповідність рівня його професійної підготовки, з одного боку, нормативним вимогам державного стандарту та запитам і по-требам освітніх установ, з іншого – вимогам, які висуваються до вчителя суспільством як до професіонала, конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг, котрий зможе професійно вирішувати завдання, пов'язані не лише із виконанням соціально значущих професійних функцій, але і з розширенням спектра власної педагогічної діяльності [1, с. 126].

Якість підготовки висококваліфікованих кадрів, в т. ч. і вчителів математики, багато в чому залежить від системи відбору абітурієнтів до ВНЗ. Загальновідомо, що чинна нині в педагогічних вишах система відбору абітурієнтів страждає багатьма недоліками, насамперед зосередженням на вступних іспитах уваги лише на перевірці в абітурієнтів обсягів характеру предметних знань, умінь і навичок.

Практика показує, що рівень математичної підготовки майбутніх студентів не високий, і хоча 2019 р. 102 випускники отримали найвищий бал із математики, відсоток учнів, котрі не подолали поріг «склав – не склав», також зростає. Хочеться відзначити, що з кожним роком зростає кількість учнів, які вибирають на ЗНО математику, але у процентному відношенні успішність учнів із математики спадає, крім того, в педагогічні виші вступають абітурієнти не з високими балами з математики.

Аналіз результатів виконання завдань ЗНО з математики за 2019 р показав, що найскладнішим із розділу «Числа і вирази» виявилось завдання з оцінки значення логарифмічного виразу, яке розв'язала лише третина учасників. Зі спрощенням тригонометричного виразу впоралася лише половина тестованих. Окрім того, лише близько 50% учасників виразили одну змінну через іншу, пов'язану з першою лінійною залежністю. Ця навичка є базовою, тому що її використовують для визначення невідомих змінних упродовж усього навчання в середній, старшій і вищій школах, і не тільки в математиці. Серед учасників зовнішнього незалежного оцінювання з математики близько 40% не змогли розв'язати квадратне рівняння. Водночас більше половини тестованих правильно визначили число, що є розв'язком нерівності з модулем, майже всі тестовані (95%) змогли визначити вид многогранника за його розгорткою, що свідчить про розуміння означення розгортки та правильне уявлення про многогранник як об'ємну геометричну фігуру. Більше половини учасників указали основні властивості паралелограма; майже 80% продемонстрували вміння зіставляти наведені на діаграмі дані з умовою завдання. Найбільші труднощі виникли в учасників тестування під час розв'язування завдань із розгорнутою відповіддю, 43% тестованих навіть не спробували розв'язувати їх [5, с. 213].

Аналіз ситуації вступу абітурієнтів до вищих навчальних закладів упродовж декількох останніх років показує, що також спостерігається збільшення частки тих, хто, закінчивши школу, вибирає декілька спеціальностей. Аналіз вишівської практики показує, що сьогодні вища освіта для багатьох студентів є насамперед інструментом реалізації соціальних, а не спеціально-професійних запитів; іншими словами, студентом рухає

соціальне прагнення зайняти місце в житті, а вже потім – стати професіоналом у певній сфері діяльності [3, с. 105].

Тому відбір абітурієнтів в педагогічні навчальні заклади повинен бути зорієнтований на виявлення морально вихованих людей, що мають задатки до педагогічної діяльності, і це можливо лише на основі надійного зв'язку вишу зі школами.

А.О. Теплицька вважає, що головним завданням професійної підготовки майбутніх вчителів математики є оволодіння ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними навичками з фахових дисциплін, а також дисциплін психолого-педагогічного циклу, інноваційними практичними вміннями і навичками для роботи у загально-освітніх навчальних закладах, формування особистісних якостей, потрібних для продуктивної педагогічної діяльності. Згідно з вищезазначеним доцільним є виокремлення у системі професійної підготовки майбутніх учителів математики трьох складових частин:

а) змістової (оволодіння спеціальними математичними знаннями);

б) технологічної (оволодіння інноваційними методами і прийомами навчання професійно-фахових дисциплін);

в) особистісної (наявність особистісних якостей, необхідних для майбутнього вчителя) [8].

На думку О. Білявської, модернізація умов і змісту освітнього простору визначає ряд чинників, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх вчителів, таких як: якість освітніх програм і стандартів, якість підготовки абітурієнтів, інформатичне, методичне та матеріальне забезпечення навчального процесу, кваліфікація професорсько-викладацького складу, якість освітнього середовища, рівень наукових досліджень, що проводяться у ВНЗ, якість результату (якість знань, рівень засвоєння, рівень сформованої професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя та сукупність умінь і навичок, потреб до професійного й особистісного саморозвитку, готовність виконувати професійні функції, конкурентоспроможність) [1].

У ході аналізу шляхів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів Є.І. Пассов виокремлює уміння, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки:

Таблиця 1

Показники ЗНО з математики загалом по Україні

Роки	2017	2018	2019
Загальна кількість зареєстрованих на ЗНО	240 889	335 843	354 051
Кількість зареєстрованих із математики	113 133 (47%)	112 023 (33,37%)	174 640 (49,32%)
% учнів, що успішно склали ЗНО	85,91%	84,98%	82,3%
%учнів, що мали 190–200 балів	8,98%	9,08%	9,11%
% учнів, що не подолали поріг	14,09	15,02	17,7%
Середній бал за шкалою 100–200 балів	142,88	143,58	144,38

1) проєктувальні (вміння спроектувати, спланувати будь-який вид роботи);

2) адаптаційні (вміння застосовувати свій план у конкретних навчальних умовах);

3) організаційні (вміння організовувати будь-який вид роботи);

4) мотиваційні (вміння мотивувати учнів до навчальної діяльності);

5) комунікативні (вміння спілкуватися на навчальному занятті і поза ним);

6) уміння контролю і самоконтролю;

7) пізнавальні (вміння вести дослідницьку діяльність);

8) допоміжні (вміння співати, малювати, грати на музичному інструменті тощо) [6, с. 14].

Сьогодні система здобуття вищої професійної освіти в Україні, в т. ч. і педагогічної, змінилася новою багаторівневою системою, яка істотно відрізняється від попередньої як за змістом, так і за структурою організації. За новою дворівневою системою навчання на здобуття загальної вищої освіти відводиться чотири роки (програма бакалаврату), а на оволодіння спеціалізованими знаннями і професійними навичками – півтора-два роки (програма магістратури).

Програма бакалаврату в європейських країнах співвідноситься з освітніми програмами наших коледжів. У європейських країнах основна увага у підготовці бакалаврів приділяється розвитку практичних умінь і навичок, а найважливішими якістьми вищої освіти в Україні є її фундаментальність, науковість і надмірність предметного змісту щодо певного виду професійної діяльності випускника [10].

Нові стандарти підготовки вчителів математики відповідають ідеям компетентнісного підходу, який визначає цільову орієнтацію навчального процесу на формування педагогічних, професійних і предметних компетентностей. На жаль, сьогодні у стандартах та інших нормативних документах чітко не розділені сфери діяльності бакалавра і магістра освіти.

Аналіз освітніх стандартів вищої професійної освіти за напрямом підготовки 01 «Педагогічна освіта» для спеціальності 014 Середня освіта (Математика) ступінь «бакалавр» [4] показує, що студенти після закінчення бакалаврату повинні мати такі фахові компетентності:

– фундаментальні знання з математичних дисциплін і перспективних напрямів їх застосування;

– сучасні уявлення про застосування математичних методів у шкільній практиці;

– здатність використовувати основні закони математичних дисциплін у професійній діяльності, застосовувати методи математичного аналізу і моделювання, теоретичного й експериментального дослідження;

– здатність застосовувати інноваційні технології у вивченні математики у середній школі;

– здатність усвідомлювати основні проблеми предметної сфери, визначати методи та засоби їх вирішення;

– здатність професійно використовувати сучасні методи та засоби навчання математики.

Слід зазначити, що основна освітня бакалаврська програма підготовки вчителів математики встановлює мінімальні вимоги до знань, умінь і навичок студентів за вказаними вище компетентностями. Різке скорочення числа годин у бакалавраті на математичні дисципліни, як показує практика, призводить до того, що у студентів не зовсім формуються предметні знання, вміння і навички та проголошені сучасними стандартами компетентності, якими повинен володіти сучасний вчитель математики.

Якщо залишатися в рамках підготовки бакалаврів за чинними навчальними планами, то потрібно терміново шукати ефективні шляхи і засоби підвищення якості математичної підготовки студентів. Підготовка майбутніх вчителів математики за новими освітніми стандартами вимагає активізації самостійної роботи студентів, яка дозволяє поряд із предметними знаннями опанувати ті види діяльності, які характерні для майбутньої професійної діяльності. Збільшення частки самостійної роботи студентів тягне за собою іншу методику організації лекційних і практичних занять [10].

Тому одним із напрямів вдосконалення системи підготовки вчительських кадрів, в т. ч. і вчителів математики, є створення адекватної нової моделі навчання. Головними відмінними ознаками нової моделі від колишньої є: фокусування уваги на необхідності отримання освіти протягом усього життя (в новій моделі освіта принципово розуміється як незавершене); ідея гнучких і незавершених освітніх траєкторій стає ядром, навколо якого вибудовуються інновації, що охоплюють всі рівні та складові частини освітньої системи; перетворення вищої освіти широкого профілю (бакалаврат) у ядро освітньої системи; надання студентам широкого аспекту систематично оновлюваних магістерських програм, програм професійної та загальнокультурної підготовки та перепідготовки; відмова від жорстких кордонів системи освіти, оскільки оновлення компетентностей і отримання академічних кредитів може відбуватися і на формуванні знань і технологій; у системі безперервної освіти ключовим фактором стає самостійний доступ студентів до навчальних ресурсів і технологій самоосвіти; мотивація, інтерес, схильності студентів розглядаються в новій моделі як ключовий і найбільш дорогий ресурс результативності освіти; орієнтація нової моделі на справжню відкритість системи освіти, на формування її мережевої взаємодії з іншими інститутами; менеджмент якості освіти на основі бально-рейтингової системи для оцінки рівня оволодіння студентами навчальними дисциплінами.

Цей напрям вдосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів, у т. ч. і вчителів математики, пов'язують зі створенням відкритої системи безперервної освіти, яка дозволить регіональним вишам стати конкурентоспроможними. Відкрита система безперервної освіти повинна забезпечити як підготовку висококваліфікованих кадрів, так і підвищення їх професійної майстерності.

Таким чином, на стан професійної підготовки майбутніх вчителів впливає сукупність внутрішніх факторів (освітні програми і стандарти, методична оснащеність, організація навчального процесу тощо) та зовнішніх (державні стандарти, нормативно-правові документи, запити освітніх установ). Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні критеріїв, показників і характеристик означених понять у напрямку вдосконалення підготовки вчителів математики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біляковська О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісний вимір. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2017. Вип. LXXX. Т. II. С. 125–129. URL: <http://ps.stateuniversity.ks.ua/arkhiv-vidannya?id=84>.
2. Кремень В.Г. Інноваційність і освіта. *Моделі розвитку сучасної української школи* : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Київ : СПБ Богданова А.М., 2007. С. 9–14.
3. Лебедева І.Л., Норік Л.О. ЗНО з математики: про що свідчать результати (порівняльний аналіз методичних підходів та результатів тестування). *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1. С. 102–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2019_1_18.
4. Стандарт вищої професійної освіти за напрямом підготовки 01 «Педагогічна освіта» для спеціальності 014 Середня освіта (Математика) ступінь «бакалавр»). Переяслав-Хмельницький, 2018. 85 с.
5. Офіційний звіт проведення в 2019 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. Т. 2. URL: https://dneprtest.dp.ua/docs/2017/pdf/zvit_zno_2018_tom_2.pdf.
6. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. Москва : Флинта: Наука, 2001. 240 с.
7. Рябуха А.Ю. Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування мультимедійних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2016. 282 с.
8. Теплицька А.О. Професійна підготовка майбутнього вчителя математики як об'єкт теоретичного аналізу. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Серія : Педагогіка. 2016. Т. 269. Вип. 257. С. 125–130.
9. Триус Ю.В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі* : матеріали 3 Науково-практичної конференції, 8–12 жовтня 2011 р., Львів / Національний університет «Львівська політехніка». Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 61–68.
10. Шевчук Л.Д. Професійна підготовка майбутнього вчителя математики у процесі навчання у ВНЗ. *Рідна школа*. 2016. Вип. № 11–12. С. 56–63.

КОМПЕТЕНТІСТНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

COMPETENCE TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING THE ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх бакалаврів економічної спеціальності – розвитку аналітичної компетентності у процесі професійної підготовки економістів. Важливим засобом розвитку аналітичної компетентності майбутніх фахівців з економіки є компетентнісні задачі економічного змісту. Ці задачі відображають реальні економічні ситуації, а їх розв'язання сприяє ознайомленню студентів з економічними поняттями та причинно-наслідковими зв'язками між ними (на рівні уявлення, засвоєння чи закріплення), математичними моделями в економіці, виробленню вмінь будувати та досліджувати математичні моделі економічних ситуацій, застосовувати математичні методи та закономірності в конкретних виробничих процесах. Компетентнісні задачі економічного змісту – потужний засіб розвитку економічного стилю мислення, економічного виховання, вироблення економічної грамотності. Водночас розв'язування таких задач сприяє розвитку аналітичної компетентності студентів, оскільки дає змогу проілюструвати процес застосування знань, навичок і вмінь до розв'язування будь-яких задач, що виникають на практиці (формалізація, розв'язання задачі всередині побудованої моделі, інтерпретація).

Компетентнісні задачі економічного змісту розглядаємо як задачі, що складаються з економічного предметного сюжету, умови та вимоги. У задачі вказуються певні економічні поняття зі своїми кількісними та якісними характеристиками, їх зв'язки. До основних компетентнісних задач з економічним змістом належать: задачі на продуктивність праці, собівартість, еластичність, ренту, відсоток, складний відсоток, рентабельність, ринкову рівновагу, прибуток, податки з доходу, кредит, прийняття оптимального рішення тощо. Такі задачі доцільно пропонувати не лише у процесі вивчення фахових економічних дисциплін, але й на перших курсах у процесі вивчення курсу «Вища математика».

Ключові слова: бакалавр економічної спеціальності, аналітична компетентність, професійна підготовка майбутніх економіс-

тів, професійна компетентність майбутніх фахівців у галузі економіки, компетентнісні задачі економічного змісту.

The article is devoted to one of the topical problems of preparation of future bachelors of economic specialty – development of analytical competence in the process of professional training of economists. Competent tasks of economic content are an important tool for developing the analytical competence of future economists. These tasks reflect real economic situations, and their solution helps to familiarize students with economic concepts and causal relationships between them (at the level of conception, assimilation or consolidation), mathematical models in economics, development of skills to build and explore mathematical models of economic situations, apply mathematical methods and patterns in specific production processes. Competent tasks of economic content are a powerful means of developing an economic style of thinking, economic education, and developing economic literacy. At the same time, the solution of such problems promotes the analytical competence of students, as it allows to illustrate the process of applying knowledge, skills and abilities to the solution of any problems that arise in practice (formalization, solving problems within the built model, interpretation).

Competent tasks of economic content are considered as tasks consisting of economic subject matter, conditions and requirements. The problem specifies certain economic concepts with their quantitative and qualitative characteristics, their relations. The main competences with economic content are: tasks for productivity, cost, elasticity, rent, interest, compound interest, profitability, market equilibrium, profit, taxes on income, credit, making optimal decisions, etc. It is advisable to offer such tasks not only in the course of studying professional economic disciplines, but also in the first courses in the course of studying the course "Higher Mathematics".

Key words: bachelor of economic specialty, analytical competence, professional training of future economists, professional competence of future specialists in the field of economics, competence tasks of economic content.

УДК 37.091.113

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-33>

Штика Ю.М.,

викладач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Чкана Я.О.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри математики
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального і економічного значення, як за нинішніх умов розвитку держави. Це зумовлює постановку основного завдання – забезпечити необхідний рівень професійної компетентності фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності, які володіють сучасними технологіями своєї спеціальності, уміннями використовувати отримані знання і навички у процесі вирішення швидкозмінних професійних завдань.

Дипломований бакалавр економічної спеціальності повинен виконувати аналітичну діяльність, що має дослідницький характер. Сучасне виробництво потребує економістів, які можуть самостійно формулювати мету, ставити завдання та планувати етапи її здійснення, приймати нестандартні та творчі рішення. Професійна підготовка покликана послідовно формувати у спеціалістів економічне мислення, свідоме ставлення до обраної професії в умовах інтеграційних процесів, озброювати спеціалістів теоретичними знаннями та практичними

навичками щодо особливостей професійної діяльності, формування потреби здійснення економічного аналізу, бачення перспективи, вчити оволодівати основами наукової організації праці тощо.

Потреба сучасного ринку праці у висококваліфікованих фахівцях-аналітиках актуалізує необхідність дослідження проблеми підготовки бакалаврів економічних спеціальностей і розвитку аналітичної компетентності у процесі професійної підготовки економістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Методологію аналітичної діяльності в різних сферах життєдіяльності суспільства представлено в наукових розвідках О. Кокоріна, І. Кузнецова, Ю. Курносова, П. Конотопова, Ю. Сурміна, О. Яригіна та ін. Технології інформаційної аналітики, інформаційно-аналітичної діяльності, аналітико-синтетичної обробки інформації розглядають такі дослідники, як В. Варенко, Г. Власова, Г. Гордукалова, С. Григораш, І. Демуз, І. Захарова, О. Кобєлев, О. Курлов, Г. Сілкова, Н. Сляднева, Л. Філіпова та ін. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що різні аспекти аналітичної діяльності фахівців різного спрямування були предметом досліджень багатьох науковців, зокрема Т. Абрамова, С. Багаутдінова, Т. Вдовіна, В. Минкіна, Г. Селевка та ін. Проблема формування аналітичних умінь фахівців вивчали вчені Т. Климова, А. Матюшкін, Є. Назначило, О. Найн, С. Шевченко та ін. Особливу увагу приділено формуванню аналітичної компетентності фахівців економічного профілю у роботах Н. Рижової, В. Фоміна, майбутніх менеджерів (Н. Зінчук), майбутніх інженерів-аграріїв (І. Абрамова), фахівців інформаційно-аналітичних служб (І. Бабкова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійна компетентність майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва – це складне багатофакторне утворення особистості, що включає систему наукових економічних об'єктивних знань і умінь фахівця (методи економічного аналізу та статистики, фінансовий менеджмент, бухгалтерський облік і законодавство), здатність адаптувати їх у професійну діяльність (менеджмент, маркетинг, фінансовий аналіз, аудит, бухгалтерію), ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мови, стилю, спілкування, ставлення до себе та своєї професійної діяльності, до суміжних галузей знань), а також наявність стійкої готовності до професійного зростання.

Найважливішим завданням у формуванні такої компетентності є оволодіння аналітичними знаннями, уміннями обробляти інформацію різними аналітичними прийомами та розвиток логічного мислення. Недооцінка ролі аналітичних складників професіоналізму у роботі фахівця економічного спрямування часто призводить до формування

недостатньої інформаційної бази, використання обмеженого арсеналу методів перетворення цієї інформації та необґрунтованості проектів рішень. А це стає підставою для неритмічної роботи організації, втрат робочого часу, неефективного використання матеріальних і фінансових ресурсів та, як наслідок, недосягнення стратегічних завдань організації.

За результатами аналізу вказаних досліджень і підходів, що запропоновані у них, та на основі власного досвіду роботи нами було визначено засоби, які сприяють розвитку аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів економічних спеціальностей.

Мета статті – представити засоби підготовки майбутніх економістів до аналітичної професійної діяльності, що сприяють розвитку аналітичної компетентності фахівців економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Можна стверджувати, що під аналітичною діяльністю слід розуміти цілеспрямований процес розвитку особистості, пов'язаний з усіма процедурами обробки, пошуку, аналізу інформації різного змісту, походження, яка, у свою чергу, є об'єктом і суб'єктом у соціальній системі.

Аналітична діяльність тлумачиться як поєднання аналітичного та синтетичного руху думки, з метою виведення знань і формування дій, не обмежуючись лише достовірними умовиводами (дедукція), а беручи до уваги і правдоподібні висновки (індукція та аналогія). Аналітична діяльність не лише представлена мисленнєвими операціями, а й передбачає створення цілісного опису явищ різними видами мови (різними засобами, навіть символами), поєднанням чуттєвого та раціонального пізнання, тобто інтуїції, емоцій та інтелекту (абстрактного мислення) особистості [5; 6].

Поняття «аналітична компетентність майбутнього фахівця економічного спрямування» розглядається нами як складова частина професійної компетентності, що є інтегративною динамічною, постійно збагачуваною характеристикою студента-економіста, та зумовлює у майбутньому здатність до виконання ним професійних аналітичних завдань у професійній сфері. Наголос робиться на: знанні теорії організації аналітичного процесу; вмінні обирати, обґрунтовувати та застосовувати відповідні аналітичні методи; розвитку логічного мислення, творчого підходу у цьому напрямі фахової діяльності та набуття досвіду у ньому.

Аналітична компетентність сучасних економістів передбачає наявність таких особистісних якостей, як аналітичне мислення, здатність працювати із великими обсягами інформації, уважність, пам'ять, інтуїція, спостережливість, відповідальність, креативність, увага до дрібниць, широкий кругозір, здатність доводити справу до завершення тощо [7].

Тому надзвичайно актуальним постає завдання підготовки кваліфікованого економіста, який використовує методи математичного моделювання у повсякденній практиці, певною мірою повинен бути [2; 3]:

а) економістом – щоб використовувати економічну теорію для аналізу емпіричних даних;

б) математиком – щоб формулювати економічну теорію засобами математичної мови, зробивши її придатною для побудови формалізованих схем і перевірки їх коректності (адекватності емпіричним даним);

в) спеціалістом у економічній статистиці – щоб володіти процесами формування інформаційної бази даних і вміти порівнювати відповідно до економічної теорії реально вимірні макро- та мікро-економічні емпіричні показники;

г) спеціалістом у математичній статистиці – щоб використовувати для аналізу емпіричних даних кількісні методи;

д) спеціалістом із сучасних ІТ технологій – щоб використовувати комп'ютерну техніку та необхідні програмні продукти, без застосування яких сьогодні немислимий системний аналіз.

Відповідно до компетентнісного підходу навчання має бути спрямоване на те, щоб навчити студентів:

1) аналізувати ситуації практичного характеру, застосовувати знання для їх пояснення;

2) розв'язувати задачі, розпізнавати проблеми, які можна розв'язати математичними методами. Вміти розв'язувати задачу (проблему) як на основі відомих знань із використанням математичного апарату, так і за недостатньої кількості необхідного матеріалу за допомогою методів оцінки, на якісному рівні або на рівні здорового глузду;

3) навичкам ефективного пошуку теоретичних відомостей і розуміння їх математичного й економічного змісту; переформулюванню задачі з однієї знакової системи в іншу; вміння критично оцінювати отримані результати та використовувати їх для прийняття рішень практичного характеру [2; 3].

Отже, важливим засобом розвитку аналітичної компетентності майбутніх фахівців з економіки є компетентнісні задачі економічного змісту. Ці задачі відображають реальні економічні ситуації, а їх розв'язання сприяє ознайомленню студентів з економічними поняттями і причинно-наслідковими зв'язками між ними (на рівні уявлення, засвоєння чи закріплення), математичними моделями в економіці, виробленню вмінь будувати та досліджувати математичні моделі економічних ситуацій, застосовувати математичні методи та закономірності у конкретних виробничих процесах [1–3; 6].

Компетентнісні задачі економічного змісту – потужний засіб розвитку економічного стилю мислення, економічного виховання, вироблення економічної грамотності. Поряд із цим розв'язування

таких задач сприяє розвитку аналітичної компетентності студентів, оскільки дає змогу проілюструвати процес застосування знань, навичок і вмінь до розв'язування будь-яких задач, що виникають на практиці (формалізація, розв'язання задачі всередині побудованої моделі, інтерпретація) [1–3].

Система компетентнісних задач ефективна, якщо задовольняє такі методичні вимоги:

1) відповідність методів і прийомів розв'язування навчальним програмам, чинним підручникам із курсу вищої математики для студентів економічних спеціальностей;

2) відображення умовою задач реальної виробничої ситуації та відповідність числових даних виробничим процесам і життєвим ситуаціям;

3) понятійний апарат умови задачі, його термінологія мають бути відомими та зрозумілими студенту;

4) дотримання символіки, позначень і статистичних даних, які використовуються у науковій літературі;

5) задачі та їх розв'язання мають ілюструвати практичну значущість набутих знань [2; 6].

Компетентнісні задачі економічного змісту розглядаємо як задачі, що складаються з економічного предметного сюжету, умови та вимоги. У задачі вказуються певні економічні поняття зі своїми кількісними та якісними характеристиками, їх зв'язки. До основних компетентнісних задач з економічним змістом належать: задачі на продуктивність праці, собівартість, еластичність, ренти, відсоток, складний відсоток, рентабельність, ринкову рівновагу, прибуток, податки з доходу, кредит, прийняття оптимального рішення тощо [2; 6].

Такі задачі доцільно пропонувати не лише у процесі вивчення фахових економічних дисциплін, але й на перших курсах у процесі вивчення математичних дисциплін курсу «Вища математика». Прикладом компетентнісної задачі економічного змісту може бути така [3].

Задача. Кожного місяця робітник вносить 100 гривень на свій рахунок накопичення з одержанням прибутку величиною 0,5% за кожен місяць. Обчислити величину його накопичень безпосередньо після здійснення n внеску.

Розв'язання. Для знаходження величини рахунку накопичення безпосередньо після здійснення n внеску слід рахувати $(n - 1)$ місяць першого вкладу. Після $(n - 1)$ місяця перший вклад величиною 100 гривень зростає до $100 \cdot (1,005)^{n-1}$, другий вклад зростає до $100 \cdot (1,005)^{n-2}$ і т. д. Таким чином, загальним значенням рахунку накопичення буде сума $S = 100 \cdot (1,005)^{n-1} + 100 \cdot (1,005)^{n-2} + \dots + 100 \cdot (1,005) + 100$. Знову одержали суму геометричної прогресії з першим членом 100 (розглядаємо її в оберненому порядку) і знаменником $q = 1,005$. Тому вона матиме вигляд:

$$S = \frac{b_1(q^n - 1)}{q - 1} = \frac{100[(1,005)^n - 1]}{1,005 - 1} = 20000[(1,005)^n - 1]$$

Висновки. Отже, навчання студентів на економічних спеціальностях ЗВО передбачає формування у них аналітичної компетентності, що проявляється у здатності до застосування моделей і методів математики у професійній економічній діяльності, здатності розвивати та використовувати економічне мислення для розв'язання щоденних задач, здатності структурувати дані (ситуацію), виокремлювати відношення, створювати модель ситуації, аналізувати та перетворювати її, інтерпретувати отримані результати. Одним з основних засобів формування та розвитку аналітичної компетентності студентів на економічних спеціальностях є компетентнісні задачі.

Подальшу діяльність із розробки окресленої проблеми доцільно здійснювати в напрямі конструювання методичного забезпечення процесу розвитку аналітичної компетентності студентів економічних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.

2. Бас С.В. Роль та місце системи прикладних задач економічного змісту у формуванні предметної математичної компетентності економіста. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 2 (28). С. 189–196.

3. Дутка Г.Я. Формування вмінь студента розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 1999. 20 с.

4. Іщенко В.С. Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. *Народна освіта*. 2017. № 3 (33).

5. Мельничук Ю.П. Методика формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. Дрогобич : Швидкодрук, 2018. № 3 (158). С. 106–111.

6. Новицька Л.І. Роль прикладних задач у системі професійної освіти фахівця-аграрія. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : ХДУ, 2007. Вип. XLIV. С. 280–284.

7. Половенко Л.П. Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 1. С. 82–91.

ФІЛОСОФСЬКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

THE PHYLOSOPHICAL METHODOLOGICAL BASES OF PREPARING A WOULD-BE TEACHER TO INSTRUCTING LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в українській середній освіті, торкнулися і дітей з інвалідністю. Їх інклюзивне навчання в загальноосвітніх середніх закладах висуває перед учителями-предметниками принципово нові задачі, до вирішення яких вони виявляються не готові та недостатньо вмотивовані. І це зрозуміло, оскільки ще 10–15 років тому більшість дітей з інвалідністю навчалися у спеціалізованих школах із допомогою тифлопедагогів, олігофренопедагогів, сурдопедагогів, логопедів, психологів та інших фахівців, які попередньо проходили відповідну підготовку. Проте, ізольовані від громади, ці діти в майбутньому виявлялися недостатньо компетентні в соціальному плані для ефективної суспільної інтеграції. Тому актуальність відповідної підготовки вчителів-предметників масових шкіл до навчання учнів з інвалідністю є сьогодні високою. Вона повинна включати в себе блоки, пов'язані з: особливостями навчання шкільних предметів учнів з усіма нозологіями (з порушеннями слуху, зору, мовлення, інтелекту й опорно-рухового апарату); з можливостями адаптації (навчального середовища, засобів, методів, форм і підходів до навчання); з потенціалом його корекційної спрямованості та можливостями модифікації. Крім того, зважаючи на обмежені можливості цієї категорії дітей, учитель має бути здатен забезпечити максимальну практичну орієнтацію навчального процесу. Проте ключовим компонентом підготовки майбутніх учителів має стати аксіологічний, який забезпечить розвиток у студентів гуманістичної світоглядної позиції для роботи з учнями з інвалідністю.

Зважаючи на описані реалії сучасної середньої освіти, до філософських теоретико-методологічних основ підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами належать діалектичні принципи взаємозв'язку, розвитку, протиріччя і визначальної ролі практики, а також філософські теорії нового гуманізму і неопрагматизму. Проте екстраполяція останньої на навчальний процес має проводитися з урахуванням і мінімізацією виявлених у ній недоліків.

Ключові слова: філософські методологічні основи, вчитель іноземної мови, учні з осо-

бливими освітніми потребами, діалектичні принципи, теорія філософії.

The transformational processes that can be observed today in the Ukrainian secondary education have touched upon children with disability. Their inclusive instruction in secondary main stream educational institutions sets forth innovative tasks that are new for teachers. That's why they are ill-prepared and ill-motivated for accomplishing them. This can be explained by the fact that 10–15 years ago most all SEN learners were enrolled into special school and learnt assisted by teachers of the deaf, the blind, the mentally defective, by speech therapists, psychologists and other specialists who had been tentatively prepared for such work. But isolated from their community these children revealed insufficient social competence to get integrated into society. Thus, the topicality of the proper preparation of would-be mainstream school teachers to instructing learners with disability is quite high today. It has to include blocks connected to: the peculiarities of teaching school subjects SEN learners of all categories (with hearing, sight, speech, cognitive impairments and skeletal disorders); the possibilities of adjustment (of learning environment, means, methods, forms, and instructional approaches); the potential of its correctional orientation and possibilities of modification. Besides, taking in to consideration the restricted abilities of this category of children, a teacher has to be able to ensure the maximal practical orientation of instructional process. But the key component of would-be teachers' preparation should be the axiological one, as it can provide the development of students' humanistic world view to work with children with disability.

The modern Ukrainian educational realities describe dimply that the philosophical theoretical and methodological bases of preparing would-be teachers to instructing SEN learners should comprise the dialectical principles of interconnection, development, contradiction and of leading role of practice, as well as, of philosophical theories of new humanism and neopragmatism. But the application of the latter in the instructional process should be done taking into consideration and eliminating its drawbacks revealed.

Key words: philosophical methodological bases, teacher of foreign languages, SEN learners, dialectical principles, theory of philosophy.

УДК 378:37.013.75:811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-34>

Щерба Н.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри міжкультурної
комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Масштабні реформи, що відбуваються сьогодні в українській освіті, торкнулися і найбільш незахищеної категорії учнів – дітей з інвалідністю. Запровадження освітньої інклюзії має на меті забезпечення їх ефективної подальшої соціальної інтеграції. Зважаючи на особливі освітні потреби й обмежені можливості, навчання дітей з інвалід-

ністю має бути індивідуально адаптованим і максимально практикоорієнтованим, щоб ефективно підготувати їх до продуктивної життєдіяльності та майбутньої професійної самореалізації. Крім того, відкритим є питання про способи реалізації корекційної спрямованості навчального процесу засобами навчальних предметів. Вказані питання є новими для більшості вчителів-предметників,

що призводить до їх безпорадності та, за браком мотивації, пасивності у навчанні дітей з інвалідністю. Тому очевидно, що підготовка педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами має не лише особливим чином поглиблювати їх професійну компетентність, але й впливати на світоглядні позиції та ціннісні орієнтири. Це зумовлює дослідження відповідних філософських методологічних засад.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика моделей інвалідності вивчалася В.О. Азіним, Л.Ю. Байдою, Н. Госс, П.М. Жданом, А. Флетчер (2015), Н. Сокур (2016), Р. Тюшняковою (2016) та ін. Питання, пов'язані з реалізацією практикоорієнтованого навчання в контексті середньої освіти, досліджувалися Е.А. Беловоловою (2007); А.Г. Мордкович, П.В. Семеновим (2010); Л.В. Павловою (2013) та ін. Дидактичні та методичні передумови навчання учнів з особливими освітніми потребами були проаналізовані у працях таких науковців, як: Т.В. Сак (2005; 2013; 2014); П.І. Сікорський (1998; 2000); О.М. Таранченко, Ю.М. Найда (2012); В.С. Gartin, N.L. Murdick, M. Imbeau, D.E. Perner (2002); С.А. Tomlinson (2017) та ін. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності вивчалися О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антоною (2003); В.І. Зацерковним, І.В. Тішаєвим, В.К. Демидовим (2017); І.В. Зайченком (2008); В.В. Прошкіним (2015); Ю.П. Тарелкіним, В.О. Цікінім (2010); С.Л. Яценко (2015) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас дослідження, в яких би розглядалися філософські теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вчителя (зокрема іноземної мови (далі – ІМ)) до навчання учнів з особливими освітніми потребами, виявлені не були. А отже, метою статті є виокремлення діалектичних принципів і теоретичних філософських положень, що склали б методологічну основу підготовки майбутнього вчителя ІМ до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами (і насамперед з інвалідністю).

Виклад основного матеріалу. Поняття «філософська методологія» тлумачиться Г.С. Цехмістровою як система діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [1]. На філософському рівні до таких належать принципи діалектики. Водночас не слід применшувати й роль теорії філософії, що дозволяє науковцеві визначити вихідну, світоглядну позицію, уточнити напрям і категоріальний апарат дослідження. Зважаючи на це, ми вирішували такі завдання:

– описати принципи діалектики та детермінізму, що складають методологічну основу нашого дослідження;

– визначити його теоретичні світоглядні основи.

1. Серед принципів діалектики та детермінізму було обрано: принципи загального розвитку, загального зв'язку та протиріччя.

1) Принцип взаємозв'язку (загального зв'язку) вказує на те, що все у світі перебуває в постійному взаємозв'язку, вираженому категоріями: відношення, зв'язку, обособлення, взаємодії, співіснування. Зв'язки розглядаються в єдності з рухом, взаємодією, розвитком, виникаючи між: формами існування матерії, формами її руху, її структурними рівнями, а також між предметами і явищами в межах однієї форми руху. Форми зв'язків можуть бути: внутрішніми та зовнішніми, прямими та непрямыми, суттєвими та несуттєвими, стійкими та нестійкими, безпосередніми й опосередкованими, необхідними та випадковими, одиничними та загальними [2, с. 243–244] тощо.

Згідно з принципом загального зв'язку процес підготовки майбутнього вчителя має будуватися як складна система у взаємозв'язку таких компонентів, як: цілі професійної освіти майбутніх учителів і соціальне замовлення, зміст їх професійно-педагогічної підготовки та реалії середньої освіти дітей з особливими потребами, навчання і виховання студентів, навчальна і квазіпрофесійна діяльність студентів, навчальна діяльність студента і викладача, організація навчального процесу та вимоги чинної вітчизняної освітньо-нормативної документації тощо.

2) Принцип розвитку (загального розвитку) вимагає розглядати кожну систему як таку, що проходить ряд етапів: виникнення, становлення, розвиненого функціонування, перетворення в інший якісний стан [3, с. 51]. За цим принципом об'єкт дослідження слід розглядати з позицій його: генезису (Як, із чого і чому він виник?), минулого (Які етапи розвитку він пройшов і в чому їх специфіка?), сьогодення (Яким він є тепер?), майбутнього (Якими є основні й альтернативні шляхи їх реалізації?) [3, с. 243].

За принципом розвитку професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання дітей з особливими освітніми потребами має аналізуватися з позиції її переваг і недоліків у минулому та теперішньому, а також її цілей і можливих перспектив.

3) Принцип протиріччя орієнтує дослідника на основні суперечності, що існують в об'єкті, оскільки саме вони є джерелом розвитку. Для того, щоб застосувати цей принцип, потрібно: знайти в об'єкті дослідження суттєві протиріччя; вивчити механізми взаємодії протилежностей і визначити стадію існування протиріччя (виникнення, становлення і зрілість чи розв'язання). Розглянемо деякі діалектичні протиріччя [3, с. 246–253] та приклади їх реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами:

– закон єдності та боротьби протилежностей (протиріччя між готовністю та неготовністю студентів до навчання ІМ учнів з особливими освітніми потребами);

– закон взаємного переходу кількісних змін у якісні (наприклад, виникнення у структурі готовності студентів бажаних новоутворень завдяки їх регулярній активній участі у навчальній діяльності);

– закон заперечення заперечення (перехід стану готовності студентів від: незнання до знання, від знання до розуміння, від розуміння до здатності використовувати знання на практиці і т. д. відповідно до рівнів таксономії навчальних цілей Б. Блума);

– протиріччя причини і наслідку (запровадження в навчальний процес науково-обґрунтованої системи підготовки студентів до професійної діяльності (причина 1) є передумовою виникнення в них відповідної готовності (наслідок 1); в іншому разі (наслідок 2) – дослідником не були враховані певні фактори (причина 2));

– протиріччя змісту і форми (зважаючи на сучасні реалії і відповідні вимоги середньої освіти дітей з інвалідністю, оновлюється зміст підготовки майбутнього вчителя ІМ, що призводить до необхідності підбору інноваційних форм навчання);

– протиріччя загального й одиничного (використання певної типової системи підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами матиме свої особливості в кожного окремого викладача і студента, зважаючи на їх індивідуальні відмінності).

4) Принцип визначальної ролі практики (єдності теорії і практики), за яким остання вважається основою пізнання і критерієм його істинності. Практика дає матеріал пізнанню, визначає характер його засобів, що зумовлює рівень і особливості відображення дійсності [4, с. 316; 5, с. 72]. Значення даного принципу в підготовці майбутнього вчителя ІМ буде описане далі.

2. Розглянемо теоретичні філософські основи педагогіки, що, на нашу думку, мають стати світоглядним і практичним путівником у підготовці майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

1) Вказані вище принципи філософської наукової методології об'єднуються діалектичним матеріалізмом (започаткованим діалектичною філософією Г.В.Ф. Гегеля та розвинутим К. Марксом і Ф. Енгельсом з учень Л. Фейєрбаха, А. Сміта, Д. Рікарда та ін.), що багато десятиріч слугував філософською основою радянської, а далі й української освіти і забезпечував її науковість. Проте зміна соціально-політичної ситуації в Україні та європейські глобалізаційні процеси призвели до гострої потреби оновлення світоглядних орієнтирів, що слугували б руслом для трансформа-

ційних процесів у професійно-педагогічній освіті. По-перше, в нашому суспільстві досі переважають ізоляційні моделі інвалідності, тобто уявлення про доцільність ізоляції / сегрегації людей з інвалідністю. Це призводить до відторгнення вразливих категорій осіб і стає на заваді запровадженню інклюзивної освіти, а також підготовки студентів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. По-друге, як зазначила Міністр освіти Л. Гриневич, вітчизняна школа сьогодні не формує в учнів низки ключових компетентностей, серед яких соціальні та громадянські компетентності, ініціативність і підприємливість [6], що пояснюється її недостатньою практичною спрямованістю. Тому філософські основи мають бути доповнені іншими компонентами, що дозволять вирішити ці суперечності.

2) Філософія нового гуманізму виникла у відповідь на критику абстрактного характеру гуманістичної парадигми, що, проіснувавши декілька століть, виявилася неспроможною виконати свою роль у сферах культури, науки, освіти, забезпечення рівних прав громадян [7, с. 221]. Зважаючи на це, Генеральний директор ЮНЕСКО І. Бокова, коментуючи сутність нової гуманістичної філософії, зазначила: «Ми маємо об'єднати людей у співтовариство, створити спільний простір і не виключати з нього нікого... Це означає забезпечення доступу до якісної освіти для всіх, щоб голос кожного міг бути почутим у загальноосвітньому діалозі» [8] (пер. з рос. наш – Н. Щ.). Сьогодні поняття «гуманізм» розуміється як кардинальна зміна в саморозвитку суспільних відносин, пов'язаних з тим, що підставою для визначення дійсності стає не зовнішній світ, а розвинений суспільний суб'єкт [9, с. 4]. До його основних положень належать: планетарність, інклюзивність, діалогічність, пріоритет освіти, гендерна рівність, толерантність, емпатія та повага до біологічних і культурних особливостей людини [7, с. 225].

У контексті нашого дослідження філософія нового гуманізму передбачає включення до змісту підготовки майбутніх учителів ІМ вагомої аксіологічної складової частини, що сприяло б вихованню в них розуміння необхідності та шляхів забезпечення максимальної соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

3) Філософія неопрагматизму в освіті, що має значний евристичний потенціал у контексті підвищення практичної спрямованості освітнього процесу, розвинулася з ідей прагматизму (Ч.С. Пірс, У. Джеймс) та інструменталізму (Дж. Дьюї). В її основі лежить положення про доцільність навчання через діяльність [9, с. 360], основане на діалектичному принципі визначальної ролі практики. Основоположник неопрагматизму Р. Рорті критикував філософський дуалізм діяльності та пізнання. Людина розуміється ним як активне, творче ство-

ріння, що самореалізується в різних сферах діяльності, а соціум – як арена для цієї самореалізації [10]. Зважаючи на це, сутність навчання тлумачиться в неопрагматичній філософії як самоствердження людини та самовияв її вроджених нахилів через вирішення нею практичних проблем. Однак, попри позитивні риси неопрагматизму, ми вважаємо неприйнятним те, що метою виховання підростаючого покоління деякі прихильники неопрагматизму в освіті вважають самоствердження особистості в умовах повної свободи вчинків, що реферує лише до власної індивідуальної системи цінностей людини [11]. Це призводить до споживацького ставлення до інших, безкарності окремих форм насилля, соціальної ізоляції окремої людини та згодом до соціально-культурної кризи. Запобігти цьому можна завдяки цілеспрямованому вихованню суб'єкта освіти в руслі гуманістичних цінностей і соціально прийнятних норм поведінки. Іншим недоліком неопрагматизму є низький теоретичний рівень освіти. Вказані недоліки мають бути осмислені та мінімізовані в підготовці майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Висновки. Отже філософську теоретико-методологічну основу підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з інвалідністю складають діалектичні принципи: взаємозв'язку, розвитку, протиріччя і визначальної ролі практики, а також філософія нового гуманізму і неопрагматизму. Проте екстраполяція останньої на навчальний процес має проводитися з урахуванням і мінімізацією виявлених у ній недоречностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2003. 240 с.
2. Філософія : навчальний посібник. Житомир : Редакційно-видавниче державне підприємство «Льонок», 2000. 416 с.
3. Губар О.М. Філософія: інтерактивний курс лекцій : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури. 2007. 416 с.
4. Заїченко Г.А., Сагатовський В.М., Кальний І.І. та ін. Філософія : підручник. Київ : Вища школа. 1995. 455 с.
5. Зацерковний В.І., Тішаєв І.В., Демидов В.К. Методологія наукових досліджень : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
6. Гриневич Л. НУШ: Ключові компетентності. 2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dS84FjhsMel> (дата звернення: 14.07.2019).
7. Силкіна С. «Новий гуманізм» як світоглядна засада освітньої стратегії ЮНЕСКО. Філософія освіти. 2015. № 1 (16). С. 220–230.
8. Бокова І. Новый гуманизм в XXI веке. 2010. URL: http://www.unesco.org/new/ru/social-and-human-sciences/themes/sv/news/a_new_humanism_for_the_21st_century-1/ (дата звернення: 30.07.2019).
9. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: История и современность. Вестник ОГУ. 2011. № 2 (121). С. 360–366.
10. Рорти Р. Случайность. Ирония. Солидарность. Москва : Русское феноменологическое общество. 1996. 282 с.
11. Ручка А.О. Антропология соціальна і культурна. Енциклопедія сучасної України. 2001. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43061 (дата звернення: 01.08.2019).

РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ ЗАСОБАМИ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ

DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF DIFFERENT AGED CHILDREN WITH THE HELP OF LEGO-CONSTRUCTING

Статтю присвячено проблемі розвитку індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, що визначають успішність виконання ними творчої діяльності, – їхніх творчих здібностей – шляхом залучення до конструктивної діяльності з LEGO.

Авторами висвітлено можливості LEGO-конструювання як засобу розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, представлено досвід розвитку творчих здібностей дітей різновікової групи в конструктивній діяльності з LEGO: описано роботу, проведenu з вихованцями різновікової групи та їхніми батьками з метою розвитку творчих здібностей дошкільнят.

Зазначено, що діти із задоволенням працювали з LEGO під час занять – конструювали за зразком, за умовами, за запропонованою вихователем темою та власним задумом, брали участь у святах і розвагах із використанням LEGO-конструктора. Подобалося дітям і конструювати з батьками під час спеціально організованого для останніх майстер-класу. Крім того, для батьків проводилися консультації на відповідну тематику, організовувалися перегляди занять із LEGO-конструювання, виставки фотоматеріалів із дитячими конструкціями та спорудами. Це не тільки дало змогу розвинути в батьків зацікавленість улюбленими іграми й заняттями їхніх дітей, а й допомогло батькам зрозуміти значення конструювання для творчого розвитку їхньої дитини.

Проведена робота сприяла формуванню у вихованців групи оригінальності та своєрідності мислення, розвитку уяви, творчого потенціалу дошкільників.

Авторами підкреслено, що проведене дослідження не претендує на всебічне розкриття проблеми, й обрано вектор подальшого наукового пошуку – вивчення досвіду використання LEGO-конструювання в процесі розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку та застосування ідей вчителів початкової школи в роботі з метою забезпечення наступності.

Ключові слова: творчі здібності, конструктор, LEGO, конструювання за зразком,

конструювання за задумом, конструювання за умовами, різновікова група.

The article is devoted to the development of the individual characteristics of different aged children that determine the success of their creative work – their creativity by involving them into constructive activity with LEGO products.

The authors highlighted the possibilities of LEGO-designing for developing the creative abilities of preschool children, represented the experience of creative abilities development of different aged children in constructive activity with LEGO-there is described the work conducted with the different aged children and their parents on purpose developing creative skills of the preschoolers.

It is noted that children with pleasure worked with LEGO pieces, constructed on a model, on terms, on the theme proposed by the tutor and create their own design, took part in holidays and entertainments with LEGO pieces. It liked to the children to construct with parents during specially organized lesson. In addition, consultations were held for parents on certain subjects, there were reviews of classes with LEGO-designer, exhibitions of photographic materials with children's constructions and buildings.

It allowed not only to develop parents' interest in their favourite games and activities of their children, but also helped parents to understand importance of designing for the creative development of their child.

The carried out work contributed to the formation of originality and peculiarity of thinking, the development of imagination, the creative potential of preschool children.

The authors emphasized that the research did not claim to be comprehensive disclosure, and the vector of further scientific research was chosen – studying the experience of using LEGO-design in the process of developing the creative abilities of children of primary school age and applying the ideas of primary school teachers in their work to ensure continuity.

Key words: creative abilities, constructor, LEGO, constructing by sample, constructing by idea, constructing by conditions, different age group.

УДК 373.2.015.31

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-35>

Грицкова Ю.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Демченко Н.О.,

вихователь КЗ освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 386 компенсуючого типу» Дніпровської міської ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Виховання творчої особистості починається з дошкільного віку. Для такого виховання потрібен диференційований, тобто особистісно зорієнтований, підхід до кожної дитини, що забезпечує високий рівень розвитку її творчого потенціалу. Адже кожна дитина індивідуальна. У кожній дитини є свої схильності, здібності, зацікавлення [11; 17].

Відповідно до Закону України «Про освіту», одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти залишається

розвиток творчих здібностей дитини [9]. Завдання та зміст цього напряму визначається вимогами Базового компонента дошкільної освіти в Україні, чинними програмами розвитку й виховання дітей дошкільного віку «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкільля» [1; 2; 6; 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зауважимо, що проблема розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку не є новою. Сьогодні дослідженими є закономірності формування творчих здібностей дошкільнят, природа, особли-

вості й умови їхнього розвитку в різних видах діяльності (Б. Ананьєв, С. Архипова, Л. Богоявленська, Л. Виготський, А. Давидчук, О. Запорожець, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Мясичев, С. Пазиненко, Л. Парамонова, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Г. Терехова, Л. Шульга та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Частково дослідженим є питання інтеграції в освітній процес закладів дошкільної освіти LEGO-технологій. У роботах сучасних дослідників (В. Горяїнова, Л. Парамонова, Т. Пеккер, К. Фешина) відмічено, що LEGO-конструктор є ефективним засобом усебічного розвитку дошкільників. Але поряд із тим питання розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання залишається досі маловивченим.

Метою статті є висвітлення власного досвіду використання LEGO-конструювання в процесі розвитку творчих здібностей у дітей різновікової групи.

Виклад основного матеріалу. Так, у ході наукового пошуку встановлено, що важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку є конструювання. Сучасні діти конструюють із паперу, різноманітного будівельного матеріалу, природного матеріалу тощо.

Особливо подобається дошкільнятам працювати з LEGO-конструктором, безумовною перевагою якого над іншими будівельними матеріалами, що використовуються для конструювання в закладах дошкільної освіти, є яскравість, барвистість, поліфункціональність.

Головною метою LEGO-конструювання є розвиток креативності та збагачення творчого досвіду в дітей дошкільного віку в процесі ігрової й конструкторської діяльності. Дошкільнята граються, створюють конструкції, досліджують їх, при цьому отримують уявлення про облаштування світу людей, природи, предметів; учаться аналізувати інформацію, робити висновки, працювати в команді.

Конструктор LEGO надає практично необмежені можливості для створення різних типів будівель та ігрових ситуацій. Він стимулює дитячу фантазію, сприяє розвитку моторики. LEGO-конструювання дає дітям змогу самостійно вирішувати завдання, спрямовані на розвиток уяви й формування узагальнених способів конструювання. LEGO-конструктор допомагає дітям втілювати в життя власні задуми, будувати із захопленням, фантазувати й бачити кінцевий результат своєї роботи. Одним словом, LEGO-конструювання сприяє розвитку уяви, творчих задатків, інтелекту.

Діапазон використання LEGO-конструктора з погляду конструктивно-ігрового значення для дітей досить широкий. Він широко використовується на заняттях із конструювання та вирішує такі завдання:

- розвиває розумові (інтелектуальні) процеси (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, логічне мислення, запам'ятовування тощо);
- розвиває психічні процеси (пам'ять, увагу, сприйняття);
- розвиває сенсорні здібності (уявлення, сприйняття, відчуттів);
- розвиває креативність (діти мають можливість висловлювати власні творчі ідеї й утілювати їх у життя);
- розвиває впевненість у собі, контроль над емоціями, вміння перемагати і програвати, відчуття власних сил, вміння ставити й досягати цілі;
- розвиває самостійність, вміння працювати в команді [4; 10].

Досить ефективним засобом активізації мислення і творчих задатків слугує конструювання за моделями, схемами, кресленнями, планом, зразком, по пам'яті [16]. Розвитку уяви сприяє конструювання за задумом із певної теми. Дитина створює нові образи спираючись на наявні уявлення про об'єкт по ходу задуму, уточнює й удосконалює конструкцію, тим самим проявляє творчість. Конструктивна діяльність потребує відповідно високої зосередженості й уваги в дітей. Перш ніж приступити до створення конструкції, необхідні продуманість, певна послідовність і творчість у роботі. У процесі виконання конструювання в дошкільників розвивається вміння творчо довести почату справу до кінця, контролювати свою діяльність і отримувати якісний результат, що є дуже важливим для подальшої діяльності [8].

Перш ніж розпочати роботу з LEGO-конструктором за цією методикою, ми замислилися над тим, як правильно створити ігрове середовище, щоб дати дітям можливість самостійно грати, придумувати сюжети ігор, захочувати дітей до спілкування з однолітками. Із цією метою ми використовували набір LEGO-конструктора «Шість цеглинок» і «Стандартний комплект цеглинок LEGO DUPLO», який складається з безлічі різнокольорових деталей, фігурок людей і тварин, елементів для створення транспорту (колеса) тощо.

Конструюючи та граючи з яскравими моделями, діти вчилися працювати в команді. Із задоволенням вони створювали міські споруди і транспортні засоби, дізнавались про їх призначення; обіграючи конструкції, малята інтуїтивно підходили до розуміння, що означає бути частиною сучасного суспільства.

Ми розуміли, що опанувати конструктивну діяльність неможливо без правильно організованої та проведеної підготовчої роботи. Тому спочатку ми давали дітям можливість ознайомитися з деталями, виконуючи прості, недовготривалі завдання. Особливу увагу звертали на розвиток спостережливості, уточнення знань про форми предметів і їх частин, про відмінності й подібності,

про характерні та індивідуальні ознаки. З метою підтримки інтересу і збагачення сенсорної культури заняття урізноманітнювали, а з віком ускладнювали, даючи простір для подальшого розвитку. У подальшому це дало змогу навчати дітей легко знаходити предмет за вказівкою дорослого.

У процесі спостереження за дітьми ми відмітили, що дітям молодшого та середнього віку легше й цікавіше працювати з конструктором типу LEGO DUPLO.

Під час організації занять із LEGO ми намагалися стати партнерами для дитини, підтримували й надихали, допомагали віднайти відповідь на питання, бути самостійними, спонукали до дій різними засобами, зокрема власним прикладом, адже дитина вчиться наслідувати дорослого.

Упродовж усієї експериментальної діяльності ми перебували поруч із дітьми, ставили їм відкриті запитання, цікавилися успіхами, звертали увагу на розв'язання певних завдань. Створена довірлива атмосфера сприяла розв'язанню проблемних завдань, розвитку творчої уяви та фантазії, формувала вміння сміливо висловлювати свої думки.

Експериментальна робота проводилася в різновіковій групі з дітьми-логопатами (молодша підгрупа (3–4 роки) – 3 дітей, середня підгрупа (4–5 років) – 9 дітей, старша підгрупа (5–6 років) – 4 дітей).

Заняття з LEGO-конструювання проводились у першу і другу половину дня і тривали для дітей старшої та середньої підгрупи 25–30 хвилин, для дітей молодшої підгрупи – 20 хвилин. У вільний від занять час діти працювали разом. Наприклад, старші розпочинали будувати, виконували найбільш складний етап роботи, далі продовжували молодші, так налагоджувалося співробітництво дітей різного віку, разом вони втілювали свої фантазії.

Для розвитку творчих здібностей, зорової орієнтації, просторових уявлень застосовували трафарети, шаблони, зразки готових зібраних конструкцій. LEGO-конструювання поєднували з іграми дітей, що сприяло активному пізнанню дітьми навколишнього світу, актуалізувало важливість успішного розвитку їхніх конструктивних здібностей.

Щоб заняття й ігри з конструктором не проходили хаотично, а набували сенсу, ми склали примірний тематичний план роботи з LEGO-конструктором для дітей різновікової групи. Планування конструктивної діяльності здійснювали в умовах поетапної дії (поетапна дія дає змогу краще зрозуміти схему виконання завдання, забезпечує формування самоконтролю за результатом і якістю). Намагалися будувати роботу так, щоб діти навчалися розуміти й переносити план дій на різні конструкції. Під час проведення таких занять ми допомагали дітям, стимулювали їхню творчу ініціативу. Коли діти навчилися вправлятися із цеглинками, розпочинали надавати склад-

ніші індивідуальні та групові завдання. Такі ігри розвивали в дітей кмітливість, конструктивні та творчі здібності, логічне мислення і просторові уявлення, сприяли формуванню дрібної моторики.

На заняттях із LEGO-конструювання, за задумом, ми вчили дітей спочатку обмірковувати будівлю, уявляти її конструкційні рішення, формували вміння використовувати графічні модулі, робити зміни, вносити нові елементи конструкційного рішення, самостійно виконувати схему майбутньої будівлі.

У процесі ігрової діяльності з LEGO-конструктором ми давали дітям можливість виконувати завдання самостійно. У разі виникнення труднощів допомагали їм корисною порадою чи ідеєю. Щоб зрозуміти наміри дітей, постійно спостерігали за їхніми діями, ставлячи їм відкриті питання для уточнення мети їхнього задуму. Спостерігаючи за роботою дітей, ми постійно заохочували їх придумувати самостійні ідеї, обігрувати їх, створювати власні казки та історії, ділитися ними один із одним, оцінювати зроблене. Під час занять контролювали, щоб кожна дитина брала участь у виконанні загального завдання.

Даючи можливість дітям самостійно конструювати в ігровій діяльності, ми закріплювали набуті на заняттях уміння й навички, сприяли вирішенню нових конструктивних завдань, що вимагають ініціативи та винахідливості. Під час вільного конструювання діти вдосконалювали, перебудовували, доповнювали різними деталями одну й ту саму споруду протягом багатьох днів. Треба відмітити, що створені в грі конструкції були значно складнішими, ніж виготовлені на занятті, так як під час гри в дітей найяскравіше виявлялися індивідуальні особливості, інтереси, нахили, знання та уявлення дітей. Вони самостійно обирали тему будови, вигадували нові споруди, розв'язали конструктивні завдання.

Пам'ятаючи, що діти молодшої підгрупи граються ще не разом, а поряд, ми вчили їх не заважати один одному, формували в них доброзичливі стосунки й на цій основі поступово привчали малюків гратися невеликими групами, погоджувати свої дії, радіти спільним досягненням. Одним зі способів об'єднання дітей в ігрових діях ми вважали спорудження будівель самим вихователем.

У дітей середнього дошкільного віку (4–5 років) ми продовжували розвивати творчі здібності, вчили розпізнавати будівлі й конструкції, використовувати їх за призначенням. Ці діти проявляли більше творчості й самостійності, навчалися виділяти та розрізняти, співвідносити за величиною й формою, встановлювали просторове розташування цих деталей відносно одна одної. У цій віковій категорії, крім занять із «конструювання за зразком», «за задумом», ми стали використовувати конструювання за схемами. Ця форма роботи

передбачала створення зовнішніх та окремих функціональних особливостей реальних об'єктів. У результаті цих занять у дітей формувалися мислення, творчі й пізнавальні здібності.

Робота з конструктором LEGO ускладнювалася з віком дітей. Так, у дітей старшого дошкільного віку ми намагалися розвинути вміння встановлювати зв'язок між створюваними будівлями й тим, що вони бачать у навколишньому середовищі. Навчали дітей виділяти основні частини й характерні деталі конструкції, аналізувати будівлі, створювати об'єкти різні за величиною та задумом. Зоровий аналіз допомагав дітям краще запам'ятати особливості споруди, будівлі, яку вони розглядали, скласти про неї уявлення, а потім скористатися ним як основою будівельної гри. У процесі цієї роботи в дітей формувалися вміння працювати в колективі, об'єднувати свої ідеї відповідно до загального задуму. З дітьми цієї вікової категорії проводилися заняття, під час яких вони конструювали «за умовами». Спостерігаючи за роботою дітей, ми зробили висновок, що саме цей вид конструювання максимально розвиває творчу уяву, здібність креативно виконувати завдання.

Накопичення вражень про різноманітні будівлі, своєрідні архітектурні композиції позитивно впливали на розвиток конструктивної діяльності тих дітей, які мали до неї схильність. У їхніх конструкціях з'являлися нові сюжети, нові поєднання форм, що давали можливість відтворювати нові архітектурні деталі. Поряд із цим у дітей нерідко спостерігалось незадоволення своєю конструктивною діяльністю. Це є свідченням розвитку творчого мислення, здатністю критично оцінювати свою роботу. Інколи під час конструктивної діяльності в дитини виявлялася відмова від будівлі, спостерігався стан незадоволення, а інколи й роздратування, що виявлялася в руйнуванні будівель, зауваженнях «Погано зроблено», «Зовсім не схоже», «Не можу, не буду, не вмію». Усе це змушувало нас шукати такі прийоми педагогічного керівництва іграми з конструктором, які не тільки підтримували до них інтерес, а й поглиблювали його, відкривали дітям нові можливості.

Крім запланованих занять, протягом року з дітьми проводилися свята й розваги з використанням LEGO-конструктора. Особливо сподобалася дітям групова розвага «Подорож у Леголенд», під час якої діти подорожували на космічному кораблі, який вони сконструювали самотужки, з казковим героєм на ім'я Легоша потрапляли в незвичайні пригоди й виконували разом завдання.

Проведена розвага сприяла розвитку мотивації, креативності, збагатила дітей новими різнобічними знаннями, дала змогу продемонструвати власні вміння й навички, надихнула кожного на творчість і колективізм.

У процесі практичної діяльності з дітьми ми дійшли висновку, що для реалізації творчого потенціалу кожної дитини важливим є зближення родинного та педагогічного колективу нашого закладу дошкільної освіти. Зрозуміли, що важливо допомагати батькам спонукати сина чи доньку до творчої діяльності. Тому нами проведено декілька консультацій для батьків: «Як сприяти розвитку творчих здібностей дітей» (за методикою Джона Гауена [3]), «Розвиток творчих здібностей дітей за допомогою LEGO-конструювання» [7; 5; 12; 13]. Крім цього, ми постійно ознайолювали батьків з дитячими конструкціями, спорудами, використовуючи фотоматеріали. Таким способом ми намагалися зацікавити батьків, розвинути в них інтерес до LEGO-конструювання, доносили інформацію, що так можна розвивати в дітей творчі здібності й конструкторські нахили. Неодноразово ми запрошували батьків на перегляд занять із LEGO-конструювання. Так у батьків розвивалася зацікавленість улюбленими іграми й заняттями їхніх дітей. Тому в нас з'явилася ідея провести майстер-клас із LEGO-конструювання, в результаті якого батьки зрозуміли значення конструювання для творчого розвитку їхньої дитини. У ході майстер-класу батьки з великим бажанням створювали конструкції, що викликали в дітей неабияке захоплення, вони не лише спостерігали за вправністю батьків, а й брали активну участь у спільній діяльності.

Висновки. У результаті нашого досвіду ми оцінили загальну картину розвитку творчих здібностей у дітей шляхом використання LEGO-конструювання, намітили подальшу роботу з дітьми та батьками.

Зазначимо, що проведене дослідження не претендує на всебічне розкриття проблеми. Предметом подальшого наукового пошуку може бути вивчення досвіду використання LEGO-конструювання в процесі розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку й застосування ідей учителів початкової школи в роботі з метою забезпечення наступності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / А.М. Богуш та ін. Київ, 2012. 26 с.
2. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / Г.В. Бельська та ін. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
3. Долганова О. Як сприяти розвитку здібностей дітей. Пам'ятка для батьків. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 8. С. 39.
4. Євсюкова А.В. Використання Лего-технологій у корекційній роботі з дітьми із вадами мовлення. *Логопед*. 2016. № 11. С. 5.
5. Комарова Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального

мира средствами конструктора LEGO). Москва : Линка Пресс, 2001. 88 с.

6. Крутій К.Л. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма. Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2016. 187 с.

7. Куцова Т., Мельник О. Реалізація творчого освітнього проекту «Батьківські родинки для кожної дитинки». *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 5. С. 63.

8. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие. Москва, 2008. 78 с.

9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017 р.

10. Рома О. Гра по новому, навчання по-іншому : методичний посібник. Київ, 2018. 44 с.

11. Синекон Л. Розвиваємо творчі здібності дітей у школі-дитячому садку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 5. С. 9.

12. Смоляна С., Адаменко О. Веселі хвилинки з LEGO-цеглинками. *Дошкільне виховання*. 2017. № 12. С. 26–27.

13. Стеценко І. Конструктор-універсальна 3D-наочність. *Дошкільне виховання*. 2015. № 9. С. 13.

14. Сухар В.Л. Конструювання у ДНЗ. Старший вік. Харків : Ранок, 2016. 176 с.

15. Українське дошкілля: програма розвитку дитини дошкільного віку / О.І. Білан та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 264 с.

16. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду : методическое пособие. Москва, 2012. 144 с.

17. Чепур О. Умови творчого розвитку дітей дошкільного віку. *Психологія дошкілля*. 2016. № 2. С. 30–32.

ВПЛИВ ПРИРОДНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ
ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУTHE INFLUENCE OF NATURAL FACTORS
ON THE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S HEALTH

У статті розглянуто основні положення і твердження науковців, які стоять у витоків проблеми впливу природних факторів на формування здоров'я дитини дошкільного віку. Проаналізовано поняття «здоровий спосіб життя» та «спосіб життя». Установлено, що поняття «спосіб життя» пояснюється наукою як сукупність форм повсякденної діяльності людини в єдності з умовами, які її визначають і спрямовують за допомогою ціннісних орієнтацій та усвідомлених потреб. Установлено, що здоров'я людини включає в себе чотири складові частини: фізичну, психічну, духовну та соціальну. Проаналізовано, що всі чотири складники діють одночасно, їхній інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини як цілісного, складного феномену. Кожна складова частина здоров'я багатогранна, але лише за умови органічного поєднання цих компонентів формується і розвивається здоров'я людини. З'ясовано, що процес виховання у дошкільників основ культури здорового способу життя в закладі дошкільної освіти повинен реалізовуватися з урахуванням певних завдань. Виокремлено завдання процесу виховання у дошкільників основ культури здорового способу життя в закладі дошкільної освіти. Визначено завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку (оздоровчі, формування рухових навичок і умінь, виховання фізичних якостей, виховання культурно-гігієнічних навичок і вмінь здорового способу життя). Обґрунтовано, що здоров'я людини залежить від багатьох чинників довкілля (кліматичних і географічних особливостей навколишнього середовища, від способу життя людини, її духовності, світогляду, ставлення до власного здоров'я та до інших людей і природи). Виокремлено форми роботи з дітьми дошкільного віку для вирішення завдань фізичного виховання. Встановлено, що запорукою міцного здоров'я є загартовування. З'ясовано, що загартовування зменшує ступінь протидії організму дитини негативним факторам природи та є важливим елементом фізичного виховання. Встановлено, що систематичне використання природних факторів відповідно до можливостей дитячого віку вдосконалює механізми терморегуляції, нормалізує психічні процеси і тим самим підвищує працездатність і фізичний стан дітей. На рівні перспектив подальшого дослідження цієї проблеми виокремлено роботу з детального вивчення інтерактивних форм роботи з дітьми дошкільного віку задля вирішення завдань фізичного виховання та покращення їх здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, спосіб життя, культурно-гігієнічні навички, заклад дошкільної освіти, освітній процес.

The article deals with the main points and statements of scientists who are at the origin of the problem of influence of natural factors on the formation of health of a child of preschool age. The concepts of "healthy lifestyle" and "lifestyle" are analyzed. It is established that the concept of "lifestyle" is explained by science as a set of forms of daily human activity in unity with the conditions that define and direct it through value orientations and conscious needs. It is established that human health includes four components: physical, mental, spiritual and social. It is analyzed that all four components act simultaneously, their integrated influence determines the state of human health as a holistic, complex phenomenon. Each component of health is multifaceted, but only with the organic combination of these components is human health formed and developed. It has been found out that the process of educating the preschoolers the basics of a healthy lifestyle culture in a preschool education institution should be carried out with certain tasks in mind. The tasks of the process of educating the preschoolers the basics of healthy lifestyle culture in the institution of preschool education are singled out. The tasks of physical education of children of preschool age (wellness, formation of motor skills and abilities, education of physical qualities, education of cultural and hygienic skills and skills of healthy way of life) are defined. It is justified that human health depends on many environmental factors (climatic and geographical features of the environment, human lifestyle, spirituality, worldview, attitude to one's own health and to other people and nature). Forms of work with preschool children for solving the problems of physical education are distinguished. Strong health is found to be hardening. It has been found that wrapping decreases the degree of the child's organism's negative effect on nature, and is an important element of physical education. It is established that the systematic use of natural factors, in accordance with the possibilities of childhood, improves the mechanisms of thermoregulation, normalizes mental processes and thereby increases the preciousness of children. At the level of prospects for further study of this problem, work on detailed study of interactive forms of work with preschool children is highlighted in order to solve the problems of physical education and improve their health.

Key words: health, healthy lifestyle, lifestyle, cultural and hygienic skills, institution of preschool education, educational process.

УДК 371.71: 372.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-36>

Соловей Ю.О.,

аспірант кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується погіршенням стану здоров'я дітей дошкільного віку, зниженням рівня їх рухової активності, фізичної підготовленості. Як визначено в Законі України «Про освіту», заклади освіти повинні забезпечити

саме з дошкільного віку позитивне ставлення до здорового способу життя (далі – ЗСЖ) та застосовувати нові профілактичні заходи за допомогою природних факторів.

Проблема здоров'я та ЗСЖ особливо актуальна у дошкільній педагогіці, адже в період дошкільного

віку відбувається фізичний, психічний і розумовий розвиток дітей. Допущені помилки можуть негативно вплинути на стан здоров'я та нервову систему дитини. Тому правильна організація формування ЗСЖ є однією з основних умов виховання дошкільника.

Виникає потреба в удосконаленні системи фізичного виховання у закладах дошкільної освіти. Потрібно створити систему фізичного виховання, основним завданням якої б стало оздоровлення дітей із використанням усього арсеналу засобів і методів традиційної та нетрадиційної фізичної культури з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різним аспектам проблеми виховання ЗСЖ у дітей присвячено педагогічні праці В. Алямовської, Л. Лохвицької, С. Пехаревої. Теоретичне обґрунтування питання впливу природних факторів на дітей дошкільного віку представлено в роботах В. Спіринової, Н. Сократової, Т. Поніманської та інших вчених.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній науково-педагогічній літературі мало уваги приділено проблемі впливу та застосування природних факторів на формування здоров'я дитини дошкільного віку, яка має вагоме теоретичне та практичне значення.

Мета статті – обґрунтувати вплив природних факторів на формування здоров'я дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі ведеться активна дискусія про визначення й обґрунтування такого способу життя, який би дав можливість максимально підвищити рівень здоров'я у дітей, молоді та дорослих. Це призвело до виникнення терміна «здоровий спосіб життя», що є інтегральним вираженням взаємозв'язків способу життя та здоров'я людини. Він об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, громадських, побутових функцій за найбільш оптимальних умов для здоров'я і розвитку людини. Таким чином, ЗСЖ – це діяльність особистості, спрямована на зміцнення і розвиток індивідуального і суспільного здоров'я [2, с. 172–173].

Поняття «ЗСЖ» ґрунтується на понятті «спосіб життя». «Спосіб життя» пояснюється наукою як сукупність форм повсякденної діяльності людини в єдності з умовами, що її визначають і спрямовують за допомогою ціннісних орієнтацій і усвідомлених потреб [4, с. 417]. Спосіб життя обґрунтовується як здоровий, якщо він характеризує його високоякісну особливість, виходячи з усталених у науці і повсякденному житті позицій.

Учений Ю. Лісіцин у своїй роботі «Слово о здоров'є» розглядає ЗСЖ як спосіб життєдіяльності, спрямований на зміцнення і покращення здоров'я

людей. «Спосіб життя», на думку дослідника, містить у собі чотири категорії:

- економічну – «рівень життя»;
- соціологічну – «якість життя»;
- соціально-психологічну – «стиль життя»;
- соціально-економічну – «устрій життя»

[6, с. 144].

Здоров'я людини значною мірою залежить від багатьох чинників довкілля, зокрема кліматичних і географічних особливостей навколишнього середовища, від способу життя людини, її духовності, світогляду, ставлення до власного здоров'я та до інших людей і природи. Для повного здоров'я потрібне сприятливе поєднання умов життя як природних, так і соціальних.

Науковці наголошують на цілісному погляді на здоров'я, яке інтегрує чотири його складові частини: фізичну, психічну, духовну, соціальну.

Фізичне здоров'я – це правильне функціонування організму людини та кожної з його систем. Його визначають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівні фізичного розвитку органів і систем організму.

До сфери психічного здоров'я належать індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини. Психічне здоров'я індивіда складається з його потреб, інтересів, мотивів, стимулів, настанов, цілей, уявлень, почуттів тощо.

Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, його сприйняття складників духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики.

Соціальне здоров'я індивіда залежить від економічних чинників, його відносин зі структурними одиницями соціуму, через які відбуваються соціальні зв'язки. Критерієм такої взаємодії може бути успішне ототожнення особи з певними соціальними групами. Це означає і визнання іншими людьми дій людини і пояснення, розуміння їх як необхідних.

У реальному житті всі чотири складники – фізичний, психічний, духовний і соціальний – діють одночасно, їхній інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини як цілісного складного феномену. Кожна складова частина здоров'я багатогранна, але лише за умови органічного поєднання цих компонентів формується і розвивається здоров'я людини.

Процес виховання у дошкільників основ культури ЗСЖ в закладі дошкільної освіти повинен реалізовуватися з урахуванням таких завдань, як:

- організація раціонального режиму дня, забезпечення добової тривалості сну відповідно до вікових та індивідуальних потреб;
- створення умов для забезпечення оптимального рухового режиму;

- здійснення оздоровчих і загартовуючих заходів;

- повноцінне харчування;

- забезпечення сприятливої гігієнічної обстановки та культурно-гігієнічне виховання;

- створення атмосфери психологічного комфорту;

- забезпечення безпеки [1, с. 14].

Завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку поділяють на три групи:

- оздоровчі завдання;

- формування рухових навичок і умінь, виховання фізичних якостей;

- виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок і умінь ЗСЖ [8, с. 126].

Для вирішення завдань фізичного виховання проводяться такі форми роботи з дітьми дошкільного віку:

- фізкультурні заняття (індивідуальні та групові);

- оздоровчо-профілактична робота: вітамінотерапія, фітотерапія;

- загартовування (басейн, ходьба босоніж, полоскання горла солоною водою);

- систематичне проведення ранкової гімнастики, заняття плаванням, рухливі ігри, фізкультхвилинки, гімнастики після сну, «Години здоров'я», логоритміка, пальчикова гімнастика, спортивні свята, дозвілля, розваги, туристичні походи;

- організація різних заходів за участю батьків (з використанням їхнього професійного досвіду медичного працівника, спортсмена);

- ознайомлення батьків із результатами навчання дітей (відкриті заняття, різні загальні заходи, інформація в куточках для батьків та ін.) [9, с. 86].

Т. Поніманська виділяє такі засоби виховання ЗСЖ у дітей дошкільного віку:

- гігієнічні умови;

- загартовування;

- режим дня;

- фізичні вправи [8, с. 126].

У тісному зв'язку із засобами виховання ЗСЖ використовуються також засоби морального, розумового, естетичного виховання, спрямовані на гармонійний розвиток особистості.

Відтак здоров'я людини залежить від багатьох факторів: стану навколишнього середовища та медицини, соціально-економічних умов, але не менш важливу роль відіграють природні фактори [3, с. 27].

Існує багато досліджень щодо впливу природних факторів на здоров'я людини, але недостатньо уваги приділено поняттю «природний фактор» у зарубіжних і вітчизняних працях.

За Реймерсом, природний фактор – це безпосередня дія природного середовища, яка у певних межах може змінюватися, але цілком не зніма-

ється дією соціальних факторів, враховуючи техногенний вплив [10].

Оздоровчі сили природи широко використовуються для зміцнення здоров'я та загартовування організму дитини. Загартовування – система заходів, спрямована на підвищення стійкості організму людини, розвиває у неї здатність швидко і без шкоди для здоров'я пристосовуватися до різноманітних умов навколишнього середовища [7]. Виділяють загартовування повітрям, сонцем, водою. Дітей дошкільного віку завжди приваблюють об'єкти та явища природи. Тому під час проведення відповідної роботи важливо насамперед створити сприятливі умови, дібрати цікавий матеріал, доступний для дитячого сприймання [5].

Запорукою міцного здоров'я є водне загартовування. Вода має більшу теплопровідність і теплоємність, ніж повітря, тому водні процедури набагато ефективніші.

Сонячні промені здійснюють на організм загальнозміцнювальну дію, підвищують обмін речовин в організмі, поліпшують самопочуття, дихання, кровообіг, тонус нервової системи, сон, шкіра краще регулює теплообмін. Вплив сонячного проміння – головне джерело вітаміну D, який відповідає за правильний ріст дитини.

Сучасні умови життя зменшують ступінь протидії організму дитини негативним факторам природи. Загартовування відновлює цю протидію та є важливим елементом фізичного виховання. Питання про загартовування організму тісно пов'язане з проблемою пристосування організму до навколишнього середовища.

Висновки. Підсумовуючи викладене, відзначимо, що проблемі загартовування як важливому компоненту здорового способу життя в умовах закладу дошкільної освіти приділено недостатньо уваги через обмежений підбір загартовувальних процедур. Немає єдності в поглядах щодо послідовності застосування, засобів, їх тривалості. Це знижує ефективність упровадження методики загартовування в систему фізкультурно-оздоровчих заходів із дітьми дошкільного віку. Необхідний пошук не лише ефективних, але й одночасно полегшених, доступних форм організації загартовування організму дітей дошкільного віку.

Загартовувальні процедури мають значний потенціал не лише у підвищенні резистентності організму дитини, а й у забезпеченні міцного фундаменту для формування навичок безпеки життєдіяльності. Підвищити ефективність використання загартовування в закладі дошкільної освіти допоможе дотримання комплексу умов. Серед перспектив подальшого дослідження цієї проблеми виокремлюємо детальне вивчення інтерактивних форм роботи з дітьми дошкільного віку задля вирішення завдань фізичного виховання та покращення здоров'я дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алямовская В.Г. Материалы курса «Оздоровительные технологии в дошкольном образовательном учреждении»: инновационный аспект: лекции 1–4. Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. С. 92.
2. Апанасенко Г.Л., Попова Л.О. Медична валеологія. Київ : Здоров'я, 1998. 248 с.
3. Білокриницький В.С. Нова парадигма лікування хвороб у сучасних умовах життєдіяльності людини. *Вісник Національної академії наук України*. Харків, 2010. № 8. С. 27.
4. Головатий М.Ф., Панасюк М.Б. Соціальна політика і соціальна робота : термінологічно-понятійний словник. Київ : МАУП, 2005. 560 с.
5. Концептуальні засади проектування розвивального предметного середовища в дошкільних навчальних закладах URL: http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/vkmu/2010_1/Lohvitska.pdf.
6. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье. Москва, 1986. 248 с.
7. Оздоровчі технології загартування та очищення організму URL: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F-5.pdf>.
8. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : «Ліра-К», 2013. 464 с.
9. Пехарева С.В. Формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Київ, 2012. № 1. С. 86.
10. Поняття природних факторів й антропогенного впливу на природу. URL: <http://www.readbook.com.ua/book/6/80/>.

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 безкоштовні програми 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 *убезпечить 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 15

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 18,99. Ум.-друк. арк. 20,92.

Підписано до друку 02.08.2019. 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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.