

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 17

Том 1



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)

Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент

Віталія Гражієне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

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 № 9 від 30.09.2019 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 1. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**Сахно Т.С.**

АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИКИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ.....9

Стахова Л.Л., Мороз Л.В., Кравченко І.В.

МЕТОДИЧНЕ ОБ'ЄДНАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....13

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**Аніщенко В.О.**

ІННОВАЦІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ
МЕТОДОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....18

Бермудес Д.В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....27

Богданова Т.Г.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ.....31

Волошин В.Д.

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
З ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....35

Havrylenko K.M.

DISTANCE LEARNING POTENTIAL IN TRADITIONAL SYSTEM
OF PROFESSIONAL EDUCATION.....39

Гриженко В.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПТНЗ.....43

Денькович Н.А.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ
ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....48

Джаман Т.В.

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА, СПРЯМОВАНА
НА РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ.....52

Дмітрієва Н.С.

СУПЕРВІЗІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ.....56

Завгородній Д.С.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО
НА РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ.....61

Зарішняк І.М.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИКОРИСТАННЯ
МЕТОДУ СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ (CASE STUDY).....65

Іваніга О.В.

КЕРУВАННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ
ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....69

Ігнатенко С.О., Холявко Н.В.

ВПЛИВ ДОДАТКОВИХ ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ
НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТОК 17–20 РОКІВ.....73

Колісніченко А.І.

СУЧАСНІ МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ.....77

Конох А.П.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ
СХІДНИХ ОДНОБОРСТВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКІЙ СПОРТИВНІЙ ШКОЛІ.....81

Корчагіна Г.С.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....85

Котова О.В.

ЗНАЧЕННЯ КУРСУ «АЕРОБІКА З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ»
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....89

Лазарєв О.В., Комісаренко Н.О.

ВИМОГИ ДО РІВНЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕМОВНОГО ПРОФІЛЮ.....93

Лещенко А.М.

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОРЯКА ДАЛЕКОГО ПЛАВАННЯ
ЯК ФАКТОР НАДІЙНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РЕАГУВАННЯ.....97

Логвіненко А.Ю.

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ
МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....102

Лян Цзе

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....107

Маслій О.М.

ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО
ОЗБРОЄННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ.....112

Мрочко В.М., Кириченко І.О.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕСТРАДНОГО СПІВУ.....120

Олішевнич В.М.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....124

Онищук І.А.

ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ
ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО.....129

Панькевич О.О., Лавренюк В.В.

УКРАЇНСЬКА МОВА І СУЧАСНІСТЬ:
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....133

Ребуха Л.З.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....137

Сабадош Ю.Г.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ОСОБИСТІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО
КОМПОНЕНТУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ ТА АВТОМАТИКИ.....141

Стельмах Н.В. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	149
Sushchenko L.O., Zubtsova Yu.E. THE DOMINANTS OF THE MORAL AND ETHICAL ORIENTATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	154
Tymoschuk N.M. THE IMPLEMENTATION OF THE MIND MAPPING TECHNIC INTO THE PROCESS OF TEACHING MANAGERS ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....	158
Тушко К.Ю. РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	163
Хромченко О.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	167
Ципіна Д.С. АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	171
Чубрей О.С. ГЕНЕЗИС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ.....	176
Шейко В.О. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РОБОТИ В ОРКЕСТРОВОМУ КОЛЕКТИВІ.....	181
Штайнер Т.В. СВОЄРІДНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ.....	185
Шумовецька С.П. РОЗВИТОК НАУКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЙНУ КУЛЬТУРУ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У РЕТРОСПЕКТИВІ.....	189
Якубовська М.С., Стахів М.О. ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У СИСТЕМІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАЛОГУ АКАДЕМІКА Н.Г. НИЧКАЛО ТА ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК Л.М. ЄРШОВОЇ.....	195
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Вікторова Л.В., Роганов М.М. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	199
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	204

CONTENTS

SECTION 1. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Sakhno T.S.ANALYSIS OF THE PRACTICE OF FORMING INFORMATION
AND COMMUNICATION COMPETENCES OF PUPILS WITH
INTELLECTUAL DISORDERS IN INFORMATICS LESSONS.....9**Stakhova L.L., Moroz L.V., Kravchenko I.V.**METHODICAL ASSOCIATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS
EDUCATION OF THE PRESCHOOL EDUCATION TEACHER.....13

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Anishchenko V.O.INNOVATIVE AND INFORMATION PROVISION OF METHODOLOGY IMPROVEMENT
IN THE STATE CRIMINAL AND EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE
FUTURE OFFICERS TRAINING.....18**Bermudes D.V.**METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE PROCESS
OF PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL CULTURAL TEACHERS
FOR PHYSICAL AND HEALTH ACTIVITIES.....27**Bohdanova T.H.**PECULIARITIES OF METHODS OF TEACHING
ENGLISH FOR FOREIGN STUDENTS.....31**Voloshyn V.D.**TO THE PROBLEM OF DESIGNING CONTENTS
OF METHODOLOGICAL SECURITY FOR FIRE PREPARATION
AND TRAINING FROM PERSONAL SECURITY OF FUTURE OFFICERS.....35**Havrylenko K.M.**DISTANCE LEARNING POTENTIAL IN TRADITIONAL SYSTEM
OF PROFESSIONAL EDUCATION.....39**Hryzhenko V.V.**ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL WORK
IN VOCATIONAL SCHOOLS.....43**Denkovych N.A.**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF ARTISTS PROFESSIONALS IN INCLUSIVE TRAINING.....48**Dzhaman T.V.**CONTINUOUS EDUCATION AS A HOLISTIC SYSTEM
TO UNLOCK CREATIVITY OF THE PERSONALITY.....52**Dmitriieva N.S.**SUPERVISION IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY PROFESSIONALS.....56**Zavhorodnii D.S.**BASIC PRINCIPLES OF TRAINING AIMED AT DEVELOPING
THE RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE NAVY OFFICERS.....61**Zarishniak I.M.**ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK DURING
THE USE OF THE SITUATION MANAGEMENT METHOD (CASE STUDY).....65**Ivaniha O.V.**NON-LINGUISTIC SPECIALITY STUDENTS' INDEPENDENT
WORK GUIDANCE WHEN TEACHING ENGLISH.....69

Ihnatenko S.O., Kholiavko N.V. THE IMPACT OF ADDITIONAL FITNESS ON PHYSICAL DEVELOPMENT OF FEMALE STUDENTS OF 17–20 YEARS.....	73
Kolisnichenko A.I. MODERN MECHANISMS IMPROVING THE SYSTEM OF FL TEACHERS LIFE-LONG EDUCATION IN UKRAINE.....	77
Konokh A.P. PECULIARITIES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-TEACHERS OF EASTERN SINGLES FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	81
Korchahina H.S. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION INTELLECTUAL AND CREATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC.....	85
Kotova O.V. THE IMPORTANCE OF THE COURSE “AEROBICS WITH TEACHING METHODS” IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	89
Lazariev O.V., Komisarenko N.O. THE REQUIREMENTS TO THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMMUNICATION FORMATION OF THE NON-LANGUAGE FUTURE EXPERTS.....	93
Leshchenko A.M. PEDAGOGICAL COMPETENCY OF A SEAFRAIN SEALER AS A FACTOR OF THE PROFESSIONAL RESPONSE RELIABILITY.....	97
Lohvinenko A.Yu. COMMUNICATIVE AND COGNITIVE APPROACH TO FORM TOLERANT SPEECH BEHAVIOR OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	102
Lian Tsze THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE PROBLEM OF CULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITIES.....	107
Maslii O.M. DETERMINING A WILLINGNESS OF FUTURE OFFICERS OF MISSILE AND ARTILLERY ARMAMENT FOR PROFESSIONAL WORK: A PEDAGOGICAL EXPERIEMENT.....	112
Mrochko V.M., Kyrychenko I.O. THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING MUSIC AND RHYTHMIC SKILLS OF THE FUTURE TEACHER OF POP SINGING.....	120
Olishevych V.M. STAGES OF FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' POLICULTURAL COMPETENCE.....	124
Onyshchuk I.A. DESCRIPTION OF MODERN APPROACHES OF FUTURE EDUCATORS' PREPARATION FOR THE PRESCHOOL EDUCATION ESTABLISHMENTS.....	129
Pankevych O.O., Lavreniuk V.V. UKRAINIAN LANGUAGE AND MODERNITY: FORMING STUDENTS SPEECH COMPETENCY.....	133
Rebukha L.Z. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL ASPECT.....	137
Sabadosh Yu.H. DIAGNOSIS OF THE FORMATION OF PERSONALITY-REFLEXIVE COMPONENT OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF COMPUTER SYSTEMS AND AUTOMATES.....	141

Стельмах Н.В. WAYS OF FORMING DEONTOLOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER.....	149
Sushchenko L.O., Zubtsova Yu.E. THE DOMINANTS OF THE MORAL AND ETHICAL ORIENTATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	154
Tymoschuk N.M. THE IMPLEMENTATION OF THE MIND MAPPING TECHNIC INTO THE PROCESS OF TEACHING MANAGERS ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....	158
Tushko K.Yu. RESULTS OF DIAGNOSING THE LEVEL OF PROFITABILITY OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS.....	163
Khromchenko O.V. PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF STUDENTS WITH A MASTER'S DEGREE IN PEDAGOGICAL SCIENCES.....	167
Tsykina D.S. ANALYSIS OF STRUCTURE OF FUTURE ECONOMISTS' MEDIATIVE COMPETENCY.....	171
Chubrei O.S. GENESIS OF PROFESSIONAL TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS.....	176
Sheiko V.O. FEATURES OF PREPARATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR PROFESSIONAL WORK IN THE ORCHESTRA COLLECTIVE.....	181
Shtainer T.V. THE ORIGINALITY OF THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF DESIGN-EDUCATION.....	185
Shumovetska S.P. DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC IDEAS ABOUT THE PROFESSIONAL CULTURE OF BORDER GUARD OFFICERS IN RETROSPECT.....	189
Yakubovska M.S., Stakhiv M.O. FORMATION OF EDUCATIONAL IDEAL IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL DIALOGUE OF ACADEMICIAN N.G. NICHKALO AND DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES L.M. ERSHOVA.....	195
SECTION 3. SOCIAL PEDAGOGY	
Viktorova L.V., Rohanov M.M. SOCIO-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	199
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	204

РОЗДІЛ 1. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИКИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

ANALYSIS OF THE PRACTICE OF FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCES OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISORDERS IN INFORMATICS LESSONS

Стаття присвячена основним аспектам формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів на уроках інформатики у практиці спеціальної загальноосвітньої школи. Проведено аналіз досліджень у психолого-педагогічній та спеціальній літературі щодо питання використання інформаційних технологій школярами. Досліджено різні погляди на науково-педагогічні проблеми інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу спеціальних шкіл. З'ясовано, що підготовка вчителів спеціальних навчальних закладів щодо використання комп'ютерних засобів нині стоїть дуже гостро і потребує особливої уваги. Визначено, що питання формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями залишається практично не розробленим. Звернено увагу на те, що досліджувана проблема безпосередньо пов'язана із завданнями соціалізації школярів, оскільки без наявності в них певних знань із галузі інформатики стає неможливим їхнє повноцінне існування в сучасному суспільстві. Проаналізовано навчальні програми з інформатики для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та педагогічну практику вчителів. Визначено, наскільки педагоги розуміють важливість формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів із вадами інтелекту. Окреслено основні труднощі, які виникають у вчителів у процесі роботи, спрямованої на формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у школярів. Установлено, що використання інформаційних технологій дає змогу модернізувати і підвищити якість навчання, а також інтерес учнів до оволодіння базовими знаннями з інформатики. З'ясовано, що в процесі формування інформаційно-комунікаційних компетентностей школярі зазнають суттєвих труднощів у зв'язку з їх психофізичними особливостями. Обґрунтовано необхідність перегляду і вдосконалення педагогічних методів і засобів формування цих компетентностей в учнів спеціальної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні компетентності, учні з інтелектуальними порушеннями, інформатика, комп'ютерні

технології, спеціальна загальноосвітня школа.

The article deals with the main aspects of the formation of information and communication competences in pupils. The experience gained in computer science lessons in the practice of a special comprehensive school. The analysis of researches in the psycho-pedagogical and special literature conducted. The use of information technologies by pupils clarified. Different views was investigate on scientific and pedagogical problems of informatization and computerization of educational process of special schools investigated. In the article found that the training of special education teachers for the use of computer technologies is very acute today and needs special attention. It determined that the issue of formation of information and communication competences of pupils with intellectual disabilities remains practically not developed. The main attention is focused that the problem under study directly related to the tasks of socialization of pupils. Because without their certain knowledge in the field of informatics it becomes impossible for them to exist fully in modern society. Informatics training programs for special educational institutions and pedagogical practice of teachers analyzed. It determined how teachers understand the importance of developing information and communication competences of pupils with intellectual disabilities. The main difficulties encountered by teachers in the process of work aimed at the formation of information and communication competences of pupils outlined. The article found that the use of information technologies makes it possible to modernize and improve the quality of training. It also increases pupils' interest in acquiring basic knowledge of computer science. Besides, it found that in the process of formation of information and communication competences, pupils have trouble due to their psychophysical characteristics. The necessity to review and improve the pedagogical technologies of forming these competences of the pupils of special school substantiated.

Key words: information and communication competences, pupils with intellectual disabilities, computer science, computer technologies, special comprehensive school.

УДК 376.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-1>

Сахно Т.С.,

аспірант кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині педагогічні колективи спеціальних загальноосвітніх шкіл в Україні стоять на шляху розв'язання питань: як і в якому обсязі формувати інформаційно-комунікаційні компетентності в учнів з інтелектуальними вадами; наскільки

робота з комп'ютером підвищує їхню працездатність, сприяє зосередженню уваги і збільшує темп виконання низки навчальних завдань. Безумовно, особливості психофізичного розвитку учнів цієї категорії зумовлюють своєрідність їх навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні погляди на проблему інформатизації і комп'ютеризації навчального процесу спеціальних шкіл висвітлено у працях Н. Глазкової, О. Кутепової, О. Легкого, С. Миронової, Ю. Сакуліної, С. Трикоз та ін. [1; 4; 5; 7]. При цьому науковці розглядають два аспекти:

- можливості використання комп'ютера як засобу навчання;
- доцільність і можливість навчання учнів з інтелектуальними порушеннями комп'ютерної грамоти.

О. Качуровська і М. Шеремет наголошують, що використання комп'ютерних програм у навчальному процесі спеціальної школи сприяє індивідуально-диференційованому підходу. Але впровадження інформаційних технологій можливе лише за умови створення якісних україномовних навчально-корекційних програмних засобів, адаптованих до застосування в умовах спеціального навчального закладу, розроблення та суттєвого удосконалення підходів щодо використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі [3; 8].

Н. Глазкова мету навчання учнів з інтелектуальними порушеннями інформатики бачить у формуванні в них, передусім, інформаційних знань і умінь, які є доступними та необхідними для життя в сучасному інформаційному суспільстві, а також для розуміння перетворень, які в цьому суспільстві відбуваються [1].

С. Трикоз зазначає, що «...комп'ютерні технології, такі як мультимедійні навчальні презентації, навчальні програми, що стимулюють наочно-образне мислення й формують повноцінні наочні уявлення засобами анімаційної графіки, сприяють розвитку пізнавальної активності дитини, формуванню пошукової діяльності, вихованню упевненості у власних силах» [7, с. 100].

На думку вчених (О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, М. Шеремет та ін.), на черзі гостро стоїть питання підготовки й перепідготовки педагогів спеціальних навчальних закладів щодо використання комп'ютерних технологій у корекційному навчанні [6].

Узагальнення проведених напрацювань щодо зазначеної проблеми у спеціальній педагогіці показує, що питання формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями з урахуванням їх сутності, основних змістових складників, показників прояву та добору відповідних педагогічних напрямів, засобів і шляхів впливу залишаються практично не розробленими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми показує, що труднощі її розв'язання пов'язуються, передусім, зі станом навчання, невизначеністю відповідних педаго-

гічних технологій, які передбачають дидактико-методичне, змістове та організаційне забезпечення формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у школярів та добір відповідних методів та прийомів. Відповідно, всі ці аспекти відображаються на формуванні інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів спеціальної загальноосвітньої школи. Без наявності певних знань і навичок у галузі інформатики стає неможливим їх пристосування до життя у суспільному просторі після закінчення школи. Ці знання також потрібні у процесі набуття учнями професійної кваліфікації, оскільки майже всі завдання у сучасному світі вирішуються на підставі використання комп'ютерних засобів. Також інформаційно-комунікаційні компетентності мають безпосередній вихід на розв'язання завдань соціалізації школярів взагалі, що є дуже *актуальним* і спонукає до розгляду означеної проблеми.

Мета статті – вивчення стану педагогічної практики щодо забезпечення формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках інформатики. Отримана інформація сприятиме накресленню основних напрямів і шляхів роботи педагогічних колективів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення стану практики проводилося на підставі спостережень за навчальним процесом на уроках інформатики у спеціальних загальноосвітніх школах, за роботою учнів на уроках та аналізу їхньої діяльності, аналізу навчально-методичної літератури, проведення бесід із педагогами.

При цьому основна увага приділялась:

- визначенню, наскільки навчальні програми і плани навчальної роботи, підручники і методичні посібники націлюють педагога на роботу з формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів;
- виявленню, наскільки завдання, які виконують учні на уроках інформатики сприяють формуванню в них цих компетентностей, впливають на їхню підготовку до самостійного життя в сучасному суспільстві;
- визначенню, наскільки педагоги розуміють важливість формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів із вадами інтелекту;
- вивченню досвіду роботи педагогів на уроках інформатики в умовах спеціальної загальноосвітньої школи;
- визначенню основних труднощів, які виникають у педагогів у процесі організації роботи, спрямованої на формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів.

Під час аналізу навчальних програм з інформатики для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів простежувалась відповідність змісту

навчально-методичного супроводження цілям і завданням формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями. Було встановлено, що на уроках інформатики учні отримують певний обсяг знань, важливих для елементарного користування комп'ютерною технікою, але вони є недостатніми для входження в сучасний соціум. Наголошується на тому, що учні з вадами розумового розвитку погано орієнтуються в просторі, не вміють знаходити і запам'ятовувати об'єкти на ілюстраціях, картинах. Тому особливого значення набуває використання розвиваючих комп'ютерних ігор. Однак не вказано, які саме комп'ютерні ігри можна застосовувати на уроках і як саме.

Як показав аналіз програм з інформатики для старших класів, при вивченні цього предмета передбачена послідовна і системна робота, спрямована на набуття школярами досвіду практичних вправ, відповідних знань і особливо умінь і навичок. Водночас передбачається вивчення лише стандартних комп'ютерних програм операційної системи Windows та пакету прикладних програм Microsoft Office, що не повноцінно спрямовано на формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями. Також школярі здебільшого обмежені в набутті практичного досвіду через специфічні матеріально-технічні умови їхнього навчання. Не сприяє цьому й застосування на уроках в основному словесних методів роботи.

Як показала педагогічна практика, використання комп'ютера в навчальному процесі спеціальних шкіл спрямоване переважно на розв'язання певних дидактичних завдань, при цьому комп'ютер використовується як допоміжний інструмент засвоєння додаткової інформації, інструкцій, демонстрацій матеріалу тощо. Характерними є застосування на деяких уроках імітаційно-моделюючих програм, навчальних комп'ютерних програм, але цей процес здійснюється здебільшого хаотично та безсистемно. На думку педагогів, нові освітні інформаційні технології дають змогу значно підвищити ефективність навчання.

Також невід'ємною складовою частиною ефективності навчального процесу є компетентності педагогів в інформаційно-комп'ютерній сфері. Вона включає не тільки впевнені навички користування комп'ютером, а й розроблення навчально-методичних матеріалів, створення особливої взаємодії між вчителем та учнем на уроці. На жаль, все ще залишається недостатньою кількість вчителів, які використовують сучасні інформаційні та комп'ютерні засоби у своїй діяльності.

Спираючись на відповіді педагогів, можна стверджувати, що процес формування досліджуваних надбань на уроках інформатики йде в учнів зі значними труднощами. Як відомо, у більшості

школярів із вадами інтелекту присутні деякі порушення моторики. Причому вони характеризуються різним ступенем складності – від паралічів до незначного порушення дрібної моторики кисті руки. Це суттєво ускладнює процес виконання практичних завдань за допомогою технічних засобів навчання і впливає на темп оволодіння навичками роботи з комп'ютерною технікою, зокрема користуванням клавіатурою і мишкою.

Слід зазначити, що під час упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у спеціальній школі необхідно враховувати особливості психіки дітей із вадами інтелекту, насамперед, ті, що можуть ускладнити роботу з технікою. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розосереджена увага, сповільнений темп сприймання інформації, тривале входження в процес роботи.

Оскільки застарілі методи та засоби навчання не враховують тенденції стрімкого розвитку науково-технічного прогресу і не відповідають сучасним вимогам уроку, це підштовхує вчителів до пошуку інноваційних методів навчання, якими якраз є електронні засоби, та їх використання в навчальному процесі, спонукає до необхідності розроблення та втілення сучасних навчально-корекційних програм, які будуть адаптовані до умов спеціальної школи та пошуку й опанування навчально-методичної літератури щодо цієї проблеми. Перегляду підлягають наявні підходи щодо використання комп'ютера на уроках інформатики. Оновлені програми, на думку педагогів, дають змогу суттєво покращити рівень інформатичних знань і навичок у школярів спеціальної школи.

Зі слів педагогів, назріла гостра необхідність у фахівцях комп'ютерного профілю, які мають забезпечити створення ефективної системи допомоги учням із порушеннями інтелекту щодо формування в них інформаційно-комунікаційних компетентностей: усвідомлення їх значущості, визначення особливостей організації і методичного супроводу в умовах спеціальної школи. Ці функції має взяти на себе педагог, який добре розуміється на проблемі формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями, розбирається і вільно володіє сучасними засобами ІКТ, має певну мотивацію та бажання постійно вдосконалювати свої професійні навички. До речі, останнім часом вирішенню цього питання приділяється значна увага під час підготовки майбутніх фахівців відповідного профілю: у підготовку корекційних педагогів включено курс «Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання», що спрямовано на вчителів нового типу, який вільно володіє комп'ютерними засобами [2].

Отже, аналіз результатів бесід зі вчителів інформатики засвідчує необхідність суттєвого розроблення теоретичних і практичних питань фор-

мування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Висновки. Аналіз стану практики щодо забезпечення формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках інформатики дає підстави зробити висновок щодо суттєвих труднощів їх формування в умовах спеціального навчального закладу. Для спеціальної школи принципово необхідними стають взаємодія і співпраця педагогів-професіоналів, які розуміють важливість, сутність і напрями формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у школярів із вадами інтелекту в умовах сучасного процесу інформатизації. Необхідним стає й певний педагогічний досвід оволодіння вчителями комп'ютерною грамотністю. Одержані дані підтвердили припущення про необхідність надання теоретичної і методичної допомоги педагогічному колективу спеціальних загальноосвітніх шкіл щодо визначення, роз'яснення і уточнення певних теоретичних і практичних положень формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів. Практика спеціальної загальноосвітньої школи свідчить про гостру необхідність перегляду і вдосконалення напрямів і змісту формування досліджуваних компетентностей у школярів з урахуванням сучасних положень нової концепції спеціальної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Глазкова Н.Н. Обучение элементам информатики старших школьников с недоразвитием

интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2007. 22 с.

2. Дегтяренко Т.М. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Том 46. № 2. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/1207/917> (дата звернення: 25.09.2019).

3. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із тяжкими вадами мови. *Дефектологія*. 2006. № 2. С. 46–49.

4. Легкий О.М. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера у спеціальній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ін-т дефектології АПН України. Київ, 2001. 16 с.

5. Миронова С.П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 41–44.

6. Савінова Н.В. Інформаційно-комунікаційні технології в корекційній освіті. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2015. С. 156–163.

7. Трикоз С. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи* : збірник тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ. семінару, Київ, 12 березня 2019 р. / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 99–100.

8. Шеремет М.К. Сучасні комп'ютерні технології в логопедичній роботі / М.К. Шеремет, Г. Загурська. *Педагогіка та методику: Спеціальні* / під ред. В.І. Бондар. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2001. С. 183–192.

МЕТОДИЧНЕ ОБ'ЄДНАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGICAL ASSOCIATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION OF THE PRESCHOOL EDUCATION TEACHER

У статті висвітлюється проблема організації роботи методичного об'єднання учителів-логопедів закладів дошкільної освіти, що є центром надання освітніх послуг та забезпечення професійного розвитку педагогів. Зазначається, що методичне об'єднання є однією з організаційних форм колективної методичної роботи в системі підвищення кваліфікації педагогів, основним завданням якого є формування інноваційного методичного освітнього середовища. Висвітлюються функції, що їх виконує методична служба (компенсаторно-освітня, консультативна, науково-методична, моделююча, діагностико-прогностична), цілі психолого-педагогічного супроводу учителів-логопедів в умовах методичного об'єднання, завдання, що вирішуються на засіданнях методичного об'єднання учителів-логопедів закладів дошкільної освіти. Зазначається, що теми, які обговорюються на засіданнях методичного об'єднання, мають сприяти формуванню сучасних педагогічних позицій у галузі корекційної педагогіки, збагачувати зміст корекційно-розвиткової роботи новими теоретичними знаннями та методами, що, як наслідок, підвищуватиме ефективність логопедичного впливу на дитину дошкільного віку загалом. З огляду на це, виправдовує себе така форма організації методичного об'єднання як семінар, основною метою якого є удосконалення теоретичних знань та впровадження теоретичної моделі в практичну діяльність логопедів. Наведено приклади семінару, що поєднує теоретичний виклад матеріалу з демонстрацією практичних видів діяльності, та ігрових методів роботи з педагогічними кадрами (учителями-логопедами). Підкреслено, що доцільним у межах методичного об'єднання є створення та функціонування творчої групи, метою роботи якої є апробація новітніх технологій, створення рекомендацій для педагогів та батьків щодо організації логопедичної роботи з дітьми, напрацювання ідей вдосконалення корекційно-розвиткового процесу загалом.

Ключові слова: методичне об'єднання, учитель-логопед, заклад дошкільної освіти, корекційно-розвиткова робота.

The article discussed the problem of organizing methodological association work of preschool speech therapist teachers, which is the center provision of educational services and professional development of teachers. Undoubtedly, the methodological association is one of the organizational forms of team methodical work in the system professional development of teachers, the main task of which is the formation of innovative methodological educational environment. The methodological service are provides a variety of functions, including compensatory-educational, consulting, scientific-methodical, modeling, and diagnostic-predictive functions), the objectives psychological-pedagogical support of speech therapist teachers in terms of methodical integration, task, resolved at the meetings of methodological association of speech therapists institutions of pre-school education. The topic, which discussed at professional association meetings should help to shape current pedagogical positions in the field of correctional pedagogy, enrich the content of corrective development, and help in applying new theoretical knowledge and techniques that, as a consequence, will increase the effectiveness of speech therapy for the preschool-aged child. That's why a seminar, the main purpose of which improve theoretical knowledge and implementation theoretical model in the practical activity for speech therapists can be helpful form for the methodical association. In the article gave an example of seminar may combine a theoretical presentation of a material with a demonstration that includes practical activities and games for the pedagogical staff (speech therapists). It would be helpful to create and operate a professional association creative group whose purpose is to test the latest technologies, and create related recommendations for teachers and parents, in order to develop ideas for improving the correctional and developmental process in as a whole.

Key words: methodical association, speech therapist, preschool education institution, correctional and development work.

УДК 376.011.3-051-056.264:[37.02:37.09-022.316-022.316]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-2>

Стахова Л.Л.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
Мороз Л.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
Кравченко І.В.,
старший викладач кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах модернізації освітніх систем, впровадження в практику роботи сучасних технологій актуалізується необхідність неперервного вдосконалення теоретичної та практичної підготовки педагогів – учителів-логопедів закладів дошкільної освіти. Центром надання освітніх послуг та забезпечення професійного розвитку педагогів стає методичне об'єднання учителів-логопедів закладів дошкільної освіти, основним завданням якого є формування інноваційного методичного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями підвищення рівня професійної май-

стерності та професійної компетентності займалися Н. Астаф'єва, Л. Атнахова, Н. Боритко, Л. Боровцова, Г. Ващенко, С. Демченко, Н. Молотова, Л. Сущенко, М. Чошанов та інші. С. Азмєєва та Н. Мовчан характеризують шкільне методичне об'єднання як засіб формування професійної компетентності вчителя в сучасній школі, розглядають завдання його діяльності та визначають нетрадиційні форми та методи роботи [1, с. 49]. Структурно-функціональну модель системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі висвітлюють З. Гирич та В. Прасол [3, с. 123]. Увагу питанню змісту та організації методичної роботи приділяла К. Крутий [5, с. 57]. Матеріали з досвіду

роботи завідувачів методичних кабінетів, центрів, науково-методичних центрів щодо модернізації науково-методичної роботи представлено О. Бобковою, М. Гончарук, Н. Клокар, Є. Бачинською [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Варто зазначити, що в наукових дослідженнях більшу увагу приділено проблемі організації роботи методичної служби в закладах шкільної освіти і значно менше – дошкільної. Актуальність вивчення питання ролі методичного об'єднання в системі неперервної освіти учителя-логопеда закладу дошкільної освіти зумовлена необхідністю постійної підтримки високого професійного рівня педагогів.

Мета статті – висвітлити роль методичного об'єднання в системі неперервної освіти учителя-логопеда закладу дошкільної освіти, завдання та зміст організації роботи методичного об'єднання.

Виклад основного матеріалу. Як вказує Л. Аتماхова, забезпечити особистісне, професійне зростання педагога можна лише за умови системної неперервної освіти та самоосвіти в процесі організації методичної діяльності [2, с. 15]. Методична служба зв'язує діяльність педагога (учителя-логопеда), державну систему освіти, педагогічну науку та передовий педагогічний досвід, сприяє становленню та реалізації професійного потенціалу педагогів, забезпечує безперервний розвиток творчої особистості педагога. Методична служба в галузі корекційної, а саме – логопедичної допомоги, виконує безліч функцій:

1) компенсаторно-освітню, яка полягає в ознайомленні педагогів із сучасними науковими педагогічними досягненнями та інноваційними технологіями в галузі корекційної педагогіки; слід зазначити, що успіх педагогічної діяльності визначається не тільки рівнем знань та ступенем професійної підготовки, а й бажанням та змогою поглиблювати теоретичні знання та вдосконалювати практичні уміння та навички;

2) консультаційну – підготовка та проведення навчально-методичних консультацій для учителів-педагогів за необхідністю;

3) науково-методичну – відбір і методична обробка сучасних наукових досягнень у галузі спеціальної освіти, вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду з метою застосування надбань у корекційно-навчальному процесі;

4) моделююча – моделювання змісту, форм і методів підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників – учителів-логопедів;

5) діагностико-прогностичну – моніторинг навчального, корекційно-розвиткового процесу, професійного рівня вчителів-логопедів.

Участь учителя-логопеда в роботі методичного об'єднання є найбільш дієвою та розповсюдженою формою неперервної освіти. В українському педагогічному словнику вказано, що методичне

об'єднання – це одна з організаційних форм колективної методичної роботи в системі підвищення кваліфікації учителів (педагогів) [4, с. 207].

Психолого-педагогічний супровід учителів-логопедів в умовах методичного об'єднання має безліч цілей:

– надання необхідної допомоги й підтримки у здійсненні неперервного навчання;

– підвищення рівня задоволеності обраною професією, самовизначення і зниження ризику змінити професію;

– стимулювання мотивацій педагогів до постійного навчання, активізація прагнення до самоосвіти, розвитку творчого потенціалу, активного саморозвитку та подолання власної інерції;

– вдосконалення власного стилю професійної діяльності;

– активізація процесів самопізнання своїх можливостей, потреб, а також власного професійного досвіду;

– формування та вдосконалення вміння доцільно обходитися зі своїм часом і можливостями, раціонально організовувати корекційну логопедичну діяльність;

– розвиток творчої спрямованості та вміння імпровізувати під час проведення логопедичних занять;

– формування та вдосконалення вміння організовувати психолого-медико-педагогічний супровід дитини;

– формування та вдосконалення вміння ефективно взаємодіяти з адміністрацією закладу дошкільної освіти, педагогічними працівниками та батьками дітей;

– розвиток розуміння зростаючої відповідальності учителя-логопеда в системі комплексного психолого-медико-педагогічного супроводу дитини;

– задоволення запитів, потреб педагогів в інформації з питань корекційної педагогіки.

Засідання методичного об'єднання учителів-логопедів закладів дошкільної освіти доцільно проводити 4 рази на навчальний рік. На цих засіданнях вирішуються такі завдання:

– обговорення питань теорії і практики навчання й виховання дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку;

– ознайомлення з новинками науково-методичної літератури;

– оволодіння сучасними прийомами та методами діагностування, корекції та профілактики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку;

– організація обміну досвідом роботи, вивчення, узагальнення та впровадження в практику досвіду роботи колег;

– опробування інноваційних методик корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, оформлення методичних рекомендацій щодо їх використання в корекційно-розвитковому процесі;

Таблиця 1

План семінару «Корекція звуковимови в дітей дошкільного віку»

№ з/п	Теоретичний матеріал		Демонстрація практичних видів роботи
1	Характеристика звуків української мови, фонетичні норми		
2	Послідовність появи звуків у дітей		
3	Причини порушень звуковимови		
4	Види порушення звуковимови		
5	Етапи корекції звуковимови:		
	підготовчий	формування точних рухів органів артикуляційного апарату	відеофрагменти занять із розвитку артикуляційної моторики з використанням: – «гастрономічних вправ»; – Логокуба; – артикуляційних кубиків.
		формування спрямованого повітряного струменя	відеофрагмент заняття з використанням коктейльної трубочки та кольорових м'яких кульок
		розвиток дрібної моторики рук	
		розвиток фонематичного слуху	презентація інноваційного пристрою «Візерфон»
		розвиток просодичних компонентів мовлення	фрагмент заняття вихователя групи компенсуючого типу
	формування первинних навичок звуковимови	постановка звука	відеофрагмент заняття з використанням зондозамінювачів
		автоматизація звука	– фрагмент заняття учителя-логопеда з використанням символів звуків; – презентація відеогри «Складова доріжка»; – презентація гри «Картинки на прищипках»; – фрагмент заняття з учителя-логопеда «Подорож із мишею Шушиком»
		диференціація звуків	фрагмент заняття учителя-логопеда з використанням Логокуба
		формування комунікативних навичок (введення звуку у зв'язне мовлення)	фрагмент заняття з елементами логоритміки; інсценізація казки
	Підбиття підсумків		

Таблиця 2

Динаміка рівня сформованості професійної компетентності учителя-логопеда

Рівні ПК \ Період	Початок 2018–2019 н. р. (вересень 2018)	Кінець 2018–2019 н. р. (травень 2019)
Адаптивний	55%	25%
Продуктивний	35%	50%
Креативно-творчий	10%	25%

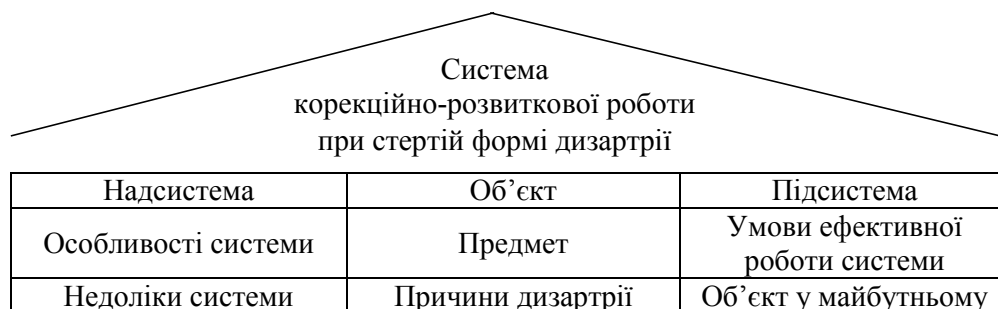


Рис. 1. «Системний оператор»

– розвиток творчої ініціативи, креативності, індивідуальної самоосвітньої діяльності учителів-логопедів;

– підвищення рівня сформованості професійної компетентності учителя-логопеда (адаптивний рівень – продуктивний рівень – креативно-евристичний рівень) та рівня професійної майстерності учителів-логопедів (педагог-початківець – педагог-технолог – педагог-новатор) [8, с. 341].

З метою ефективної реалізації вищезазначених завдань необхідно поглиблювати зміст роботи методичного об'єднання. З огляду на це, виправдовує себе така форма організації роботи методичного об'єднання, як семінар, основною метою якого є удосконалення теоретичних знань та впровадження теоретичної моделі в практичну діяльність логопедів. Семінари, що були організовані нами в рамках методичного об'єднання учителів-логопедів закладів дошкільної освіти м. Суми, мали характер презентації досвіду роботи з певної теми, під час якої відбувалося поєднання теоретичного викладу заявленої теми з демонстрацією практичних методів та прийомів роботи. План проведення семінару за темою «Корекція звуковимови в дітей дошкільного віку» представлений у таблиці 1.

Подібні засідання методичного об'єднання дають змогу працювати колективу педагогів над однією проблемою.

Під час організації роботи методичного об'єднання ефективними є ігрові форми роботи. Гра «Шифрувальник», що була використана нами під час опрацювання теми «Дизартрія: діагностування та методи подолання», мала на меті уточнення теоретичних знань педагогів із заявленої теми. Ведучий дає визначення будь-якого терміна або опис будь-якого педагогічного явища, учасники груп викладають слово-назву терміна або явища з літер, що надруковані на аркушах паперу. Гра «Системний оператор» вимагала в учасників засідання створити систему-проект корекційно-розвиткової роботи при стертії формі дизартрії, заповнюючи уявний «Офіс надання логопедичної допомоги дітям із дизартрією» (рис. 1).

Гру «Склади піраміду» доцільно використовувати для визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи при різних мовленнєвих порушеннях. Ми організували цю гру на засіданні методичного об'єднання з теми «Система корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗНМ». Учасникам було запропоновано розташувати смужки, на яких написані напрями корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗНМ, на кільцях піраміди (площинної) в певній послідовності; представник від групи має пояснити вибір своєї групи.

Теми, що обговорюються на засіданнях методичного об'єднання, сприяють формуванню сучасних педагогічних позицій у галузі корекційної педа-

гогіки, збагачують зміст корекційно-розвиткової роботи новими теоретичними знаннями та методами, що підвищує ефективність логопедичного впливу на дитину дошкільного віку загалом. За наслідками роботи методичних об'єднань приймаються рекомендації, узагальнюється інформація про педагогічний досвід.

У межах методичного об'єднання доцільним є функціонування творчої групи, що об'єднує, як правило, досвідчених педагогів. Метою роботи такої групи є апробація новітніх технологій, створення рекомендацій для педагогів та батьків щодо організації роботи з дітьми, напрацювання ідей вдосконалення корекційно-розвиткового процесу. Практичний досвід роботи показує, що перед логопедами стоїть проблема щоденного планування індивідуальної роботи з дітьми щодо корекції звуковимови, над розв'язанням якої й працювала творча група методичного об'єднання учителів-логопедів закладів дошкільної освіти. У процесі роботи творчої групи методичного об'єднання закладів дошкільної освіти м. Суми виникла ідея створення планів-карток індивідуальних занять відповідно до всіх етапів корекції звуковимови (постановка звуків, автоматизація, диференціація, введення звуку в зв'язне мовлення). Звільнений час педагог витрачає на вивчення науково-методичної літератури, виготовлення методичних та дидактичних посібників, отримання консультацій тощо. Творчий потенціал логопедів, що ввійшли до творчої групи, реалізувався у створенні посібника «Конспекти індивідуальних логопедичних занять».

Не можна не говорити про те, що в діяльності методичного об'єднання є певні проблеми: під час планування роботи недостатньо враховуються індивідуальні запити логопедів, їхні професійні потреби, адже склад професійного об'єднання неоднаковий – педагоги мають різний педагогічний стаж, різний освітній рівень, різні потенційні можливості. З огляду на це виникає необхідність функціонування Школи молодого логопеда, в рамках якої більш досвідчені педагоги організують майстер-класи, показ серії занять, презентують дидактичні посібники тощо.

Про ефективність вищеописаної організації роботи методичного об'єднання можуть свідчити позитивне оцінювання роботи учителями-логопедами, підвищення активності професійної діяльності, активізації пізнавальної діяльності, самостійності, комунікативних та організаційних якостей, а також динаміка рівня сформованості професійної компетентності учителя-логопеда – збільшення кількості педагогів, що виявили продуктивний та креативно-творчий рівні (табл. 2).

Висновки. Неперервна освіта учителів-логопедів закладів дошкільної освіти на рівні методичного об'єднання дає позитивний результат тільки

тоді, коли органічно поєднує колективні та індивідуальні форми роботи, ведеться цілеспрямовано та систематично, враховує потреби та запити педагогів. За цих умов вона сприяє вдосконаленню рівня кваліфікації та професійної майстерності, дає змогу учителям-логопедам набувати та поглиблювати теоретичні знання, оволодівати ефективними методами та прийомами корекційно-розвиткової роботи, знайомитись із досягненнями педагогічної науки й передового досвіду, розвиває професійні та особистісні якості. Перспективи подальших розробок у цьому напрямі полягають у більш детальному вивченні індивідуальних запитів учителів-логопедів закладів дошкільної освіти, їхніх професійних потреб.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азмєєва С.Е. Роль шкільного методичного об'єднання вчителів у розвитку професійного потенціалу педагога / С.Е. Азмєєва, Н.А. Мовчан. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4 (48).
2. Атнахова Л.Н. Новые подходы, квалификация, мастерство. Методическая работа – один из аспектов непрерывной системы образования педагогических кадров. *Дошкольное воспитание*. 2008. № 3.
3. Гирич З.І. Структурно-функціональна модель системи науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі. Освітні технології / З.І. Гирич, В.М. Прасол. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 2.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
5. Крутій К. Л. Інтерактивні форми методичної роботи з кадрами. *Пріоритетні напрямки роботи дошкільної ланки освіти в Запорізькій області на 2003–2004 н.р.* : методичний аспект. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2003.
6. Методична скарбниця: науково-методичний посібник. Випуск 1 / упоряд. : О.С. Бобкова, М.П. Гончарук; за заг. ред. Н.І. Клокар, Є.М. Бачинської. Біла Церква : КОІПОПК, 2014. 124 с.
7. Методична робота в ДНЗ / Упорядник Л.А. Швайка. Харків : Основа, 2007. 288 с.
8. Стахова Л.Л. Розвиток професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти як умова ефективної організації корекційно-розвивального процесу. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. № 10.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ІННОВАЦІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

INNOVATIVE AND INFORMATION PROVISION OF METHODOLOGY IMPROVEMENT IN THE STATE CRIMINAL AND EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE FUTURE OFFICERS TRAINING

Стаття присвячена одному з пріоритетних напрямів діяльності закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання – професійній підготовці майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України.

Система професійної підготовки офіцерів-пенітенціаріїв в Україні сьогодні виявилася неспроможною повністю задовольнити багатоаспектний попит розвитку суспільства. Тому на тепер гостро постала необхідність у формуванні сучасних професійних компетентностей, що викликало, у свою чергу, потребу в перегляді методології підготовки майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв нашої країни, а також у її вдосконаленні з урахування концептуальних положень Національної доктрини України у XXI столітті [1]. Метою дослідження є визначення основних напрямів удосконалення методології професійної підготовки майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв на основі використання інформаційно-інноваційних технологій навчання в умовах ступеневої освіти.

Сформувати майбутнього офіцера-пенітенціарія як особистість у процесі здобуття ним вищої освіти на будь-якому рівні сьогодні можливо, якщо вдосконалити методологію навчання, що базується на компетентнісному підході, за рахунок використання інтеграційних, інтерактивних методів і форм навчання, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі технологій віртуальної та доповненої реальності, введення нових форм контролю й самоконтролю для оцінювання якості результатів освітнього процесу. Реалізувати мету, завдання компетентнісного підходу в системі ступеневої вищої освіти, який закладений у стандартах вищої освіти для певного рівня, ступеня, галузі знань і спеціальності, допомагають не тільки динамічні форми організації освітнього процесу, а й інтеграція навчальних дисциплін та інтеграція освітнього середовища, науки і практики.

Автором статті запропоновано основні шляхи вдосконалення методологічних основ формування компетентностей офіцерів-пенітенціаріїв нової формації, серед яких основними є створення особливого інформаційно-інноваційного освітнього середовища, умов для всебічного розвитку курсантів, слухачів, отримання ними сучасних знань у галузі майбутньої квазіпрофесійної діяльності; застосування різних форм інтеграції навчальних дисциплін професійного спрямування і створення міждисциплінарних модулів для проведення лекцій, семінарських, практичних навчальних занять із застосуванням інформаційно-інноваційних технологій навчання тощо.

Ключові слова: професійна підготовка офіцерів-пенітенціаріїв, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методи й форми навчання, інтеграція навчальних дисциплін, професійні компетентності.

The article is devoted to one of the priority directions of higher educational institutions activity with specific learning conditions – professional training of future penitentiary officers in Ukraine. Today the professional training system of penitentiary officers in Ukraine has failed to fully satisfy the multidimensional development demand of society. Therefore, there is an urgent need for the formation of modern professional competencies, which in its turn led to the need of revision the methodology of future penitentiary officers' training in our country, as well as its improvement, taking into account the conceptual provisions of the National Doctrine of Ukraine in the XXI century [1].

Formation of a future penitentiary officer as a person obtaining higher education at any level today is possible if the methodology of education based on a competent approach is to be improved through the use of integration, interactive methods and forms of learning, the use of information and communication technologies, including technologies of virtual and complementary reality, the introduction of new forms of control and self-control to assess the quality of the educational process results. Realizing the goal, the purpose of a competent approach in the system of graduate higher education, which is laid down in higher education standards for a certain level, degree, field of knowledge and specialty, help not only dynamic forms of educational process organization, but also the integration of academic disciplines and the integration of the educational environment, science and practice.

The author of the article outline the main ways to improve the methodological foundations for formation of the penitentiary officers' competencies of a new generation, among which the main ones are: creation of a special informational and innovative educational environment, conditions for the cadets and listeners' comprehensive development, obtaining modern knowledge in the field of future quasi-professional activity; application of various integration forms of professional educational disciplines and creation of interdisciplinary modules for lectures, seminars, practical training classes with the use of information and innovative teaching technologies and others.

Key words: professional training of penitentiary officers, information and communication technologies, interactive methods and forms of training, integration of educational disciplines, professional competencies.

УДК 371.3:167:378.343.8[330.88:004]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-3>

Аніщенко В.О.,
канд. техн. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
та гуманітарних наук
Академії Державної пенітенціарної
служби

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Ініціювання й актуальність удосконалення професійної підготовки цих питань пов'язана із сучасними тенденціями реформування пенітенціарної системи країни, зміни пріоритетів у професійній діяльності персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС), з імплементацією міжнародних стандартів у галузі дотримання прав осіб, які перебувають в умовах несвободи, їх ресоціалізацією та розвитком інституту пробації.

Система професійної підготовки офіцерів ДКВС України сьогодні виявилася неспроможною повністю задовольнити багатоаспектний попит розвитку суспільства, в тому числі щодо забезпечення прав осіб, які знаходяться в умовах несвободи (запобіганням тортурам), реалізації пробаційних програм у сфері досудової, наглядової та пенітенціарної пробації, забезпечення різних рівнів безпеки в установах виконання покарань тощо. Тому натеper гостро постала необхідність у формуванні сучасних професійних компетентностей, що викликало, у свою чергу, потребу в перегляді методології підготовки майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв нашої країни, а також її вдосконаленні з урахування концептуальних положень Національної доктрини України у XXI столітті [1], у якій одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є впровадження методів інтерактивного навчання та застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС, методології формування їхніх професійних компетентностей має комплексний характер, охоплює їхній усебічний розвиток як особистостей і базується на застосуванні компетентнісного підходу. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в освітній процес майбутніх фахівців правоохоронної, в тому числі пенітенціарної, системи з урахуванням інформатизації освіти досліджувалися вченими різних країн, а саме: В. Болотовим [2], І. Зимньою [3], Е. Койлом [4], А. Ліблінгом [5], В. Синьовим [6], О. Тогочинським [7], О. Торічним [8], Г. Шеффером [5] і багатьма іншими. Особливостям застосування інтерактивних методів навчання, які є інструментами методології професійної підготовки, і запровадження їх в освітній процес присвятили наукові праці А. Біда [9], А. Вербицький [10], І. Голубцова [11], К. Джонсон [12], Г. Драйден [13], М. Кларін [14], А. Кучеренко [15], О. Пехота [16], О. Пометун [17], П. Реста [18], Е. Федорчук [19] та інші. У наукових доробках вони розкривають сутність, методику й можливості інтерактивних форм навчання, засвідчують необхідність застосування та позитивний вплив інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій на ефективність освітнього процесу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Варто констатувати, що існує потреба в більш детальному вивченні можливостей і визначенні шляхів удосконалення методології застосування інформаційних, інтерактивних технологій, створення процедурно-методичних основ інтерактивного навчання для проведення різних форм навчальних занять із дотриманням принципів системності, інтеграційності й інноваційності формування набору сучасних професійних компетентностей майбутніх офіцерів ДКВС України нової формації.

Метою статті є визначення основних напрямів удосконалення методології професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України на основі використання інформаційно-інноваційних технологій навчання в умовах ступеневої освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження питань підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України в умовах ступеневої освіти є одним із актуальних питань, що пов'язано з новими вимогами до їхніх фахових компетентностей, кваліфікаційних характеристик і професійної підготовки для гідного несення служби в пенітенціарних установах.

Упровадження інформаційних освітніх технологій і сучасних форм навчання в організацію освітнього процесу в закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання дає змогу використовувати можливості інтерактивного, електронного, дистанційного навчання. Це сприяє створенню нового особливого інформаційно-інноваційного освітнього середовища на всіх рівнях здобуття вищої освіти, суттєво впливає на організацію освітнього процесу й дає можливість створення умов здобуття інтеграційних знань і набуття фахових компетентностей. Ці процеси передбачені низкою нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України та є ключовим напрямом інновацій (форм, методів, технологій) у методології формування компетентностей майбутніх фахівців для різних сфер діяльності, в тому числі й пенітенціарної [20–21]. Вітчизняна освіта все більше використовує досягнення й орієнтується на міжнародну практику в галузі використання інноваційних інформаційних технологій для формування компетентностей майбутніх фахівців. Так, у доповіді Інституту майбутнього (The Institute for the Future (Palo Alto, USA)) «Професійні навички майбутнього – 2020» ще у 2011 році представлена Карта професійних навичок майбутнього (Future Work Skills 2020 Summary Map), у якій (рис. 1) зазначено глобальні тенденції та ключові навички майбутніх фахівців різних сфер діяльності [22]. У цьому документі визначено, що компетенція – це спроможність застосовувати результати навчання адекватно до певного контексту освіти, практичної діяльності, особистісного або професійного розвитку.

Майже всі країни світу здійснюють певні дослідження, що спрямовані на пошук навичок, які є необхідними будь-якій людині, фахівцю будь-якій сфері у XXI столітті. Сьогодні в системі освіти списки навичок XXI століття водночас розробляють декілька консорціумів (таблиця 1). Їх аналіз показав, що Міністерство освіти і науки України закладає схожу з ними ідеологію щодо методології та формування набору навичок (компетентностей) XXI століття, що відображено в стандартах освітньо-професійних програм певних рівнів вищої освіти з відповідної спеціальності й галузі знань.

Як бачимо, в таблиці 1 подані універсальні компетентності (навички), які мають комплексний

характер і спрямовані на всебічний розвиток особистості, її готовності до постійного саморозвитку, вміння використовувати інформаційні технології у своїй професійній практиці й повсякденному житті.

Для отримання фахівців нової формації, які потрібні пенітенціарній системі України, необхідно інноваційно змінювати методологію навчання, що повинна базуватися на певних положеннях теорії пізнання та діяльності, сучасних дидактичних теорій і технологій навчання, наявної методології навчання й освітньої діяльності у вищій освіті, в яких відображено розуміння цілісності змісту освіти й педагогічного, освітнього процесів; розуміння структури і змісту освіти з погляду освітнього

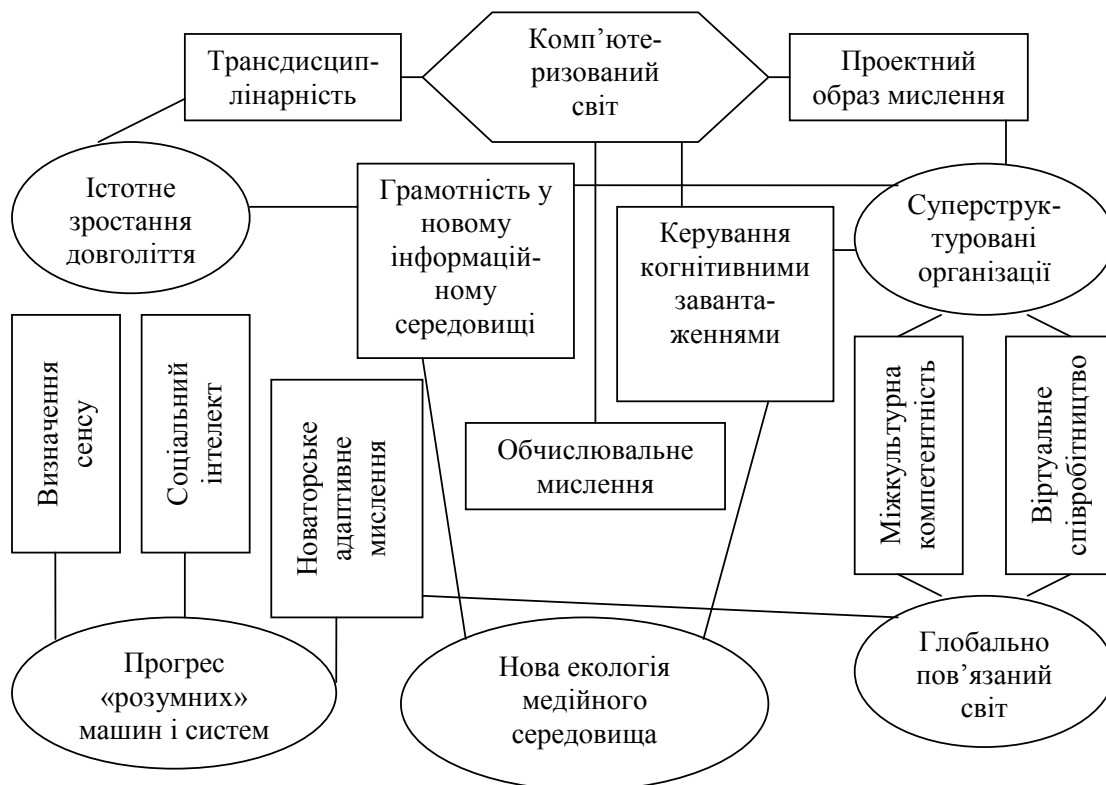


Рис. 1. Карта професійних навичок майбутнього:

○ – глобальні тенденції та □ – ключові навички (компетентності)

Складено на основі джерела [22]

Таблиця 1

Консорціуми-розробники списків компетентностей (навичок) XXI століття*

Назва консорціуму	Країна	Універсальні компетентності
Партнерство в навчанні у XXI столітті	США	– критичне мислення; – комунікації різною та іноземними мовами; – інформаційна грамотність; – застосування технологічних інструментів для збирання, оцінювання, узагальнення й використання інформації різного порядку; – навички життя, лідерства, кар'єри; – персональна та соціальна відповідальність за прийняття рішення; – громадська і правова грамотність, глобальна обізнаність, міжкультурні зв'язки; – самомотивація до неперервного саморозвитку.
Європейський Союз	Міжнародний	
Організація економічного співробітництва й розвитку	Міжнародний	
Міністерство освіти і науки України	Україна	

* Таблиця складена за електронними джерелами офіційних web-сайтів: <http://www.p21.org/>; http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en.htm; <http://www.skills.oecd.org/>; <http://www.mon.gov.ua/>

менеджменту (планування, активації, мотивації, контролю та конструювання освітнього процесу); принципів компетентнісного підходу в освіті; концепції неперервності освіти (освіта протягом життя); концепції інформатизації освіти тощо.

Методологія формування сучасних професійних компетентностей обов'язково має включати такий елемент, як контроль, у тому числі й самоконтроль, знань, оскільки він є показником, що відображає рівень володіння знаннями теорії

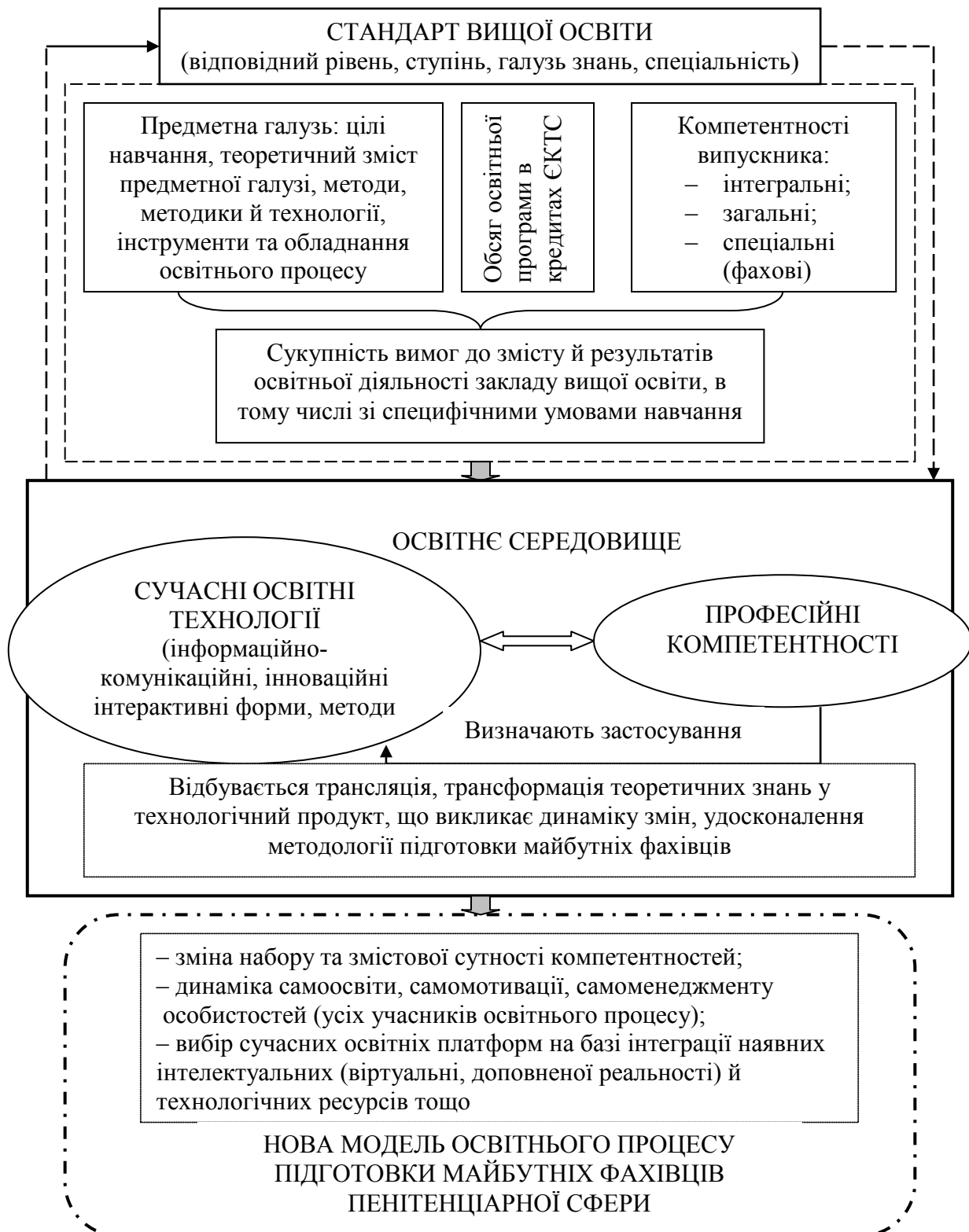


Рис. 2. Взаємозв'язок стандартів вищої освіти, технологій, методології формування компетентностей, загальної моделі освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців

Джерело: авторська розробка

та певними вміннями й навичками практичного характеру. Конструювання освітнього процесу формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів ДКВС України має відбуватися з урахуванням системного принципу, оскільки всі елементи цього процесу пов'язані між собою та змінюються одночасно зі зміною технологій навчання. При цьому важливою ознакою якості системи вищої освіти є сучасність методології формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів ДКВС України, які є головним об'єктом системи освітнього середовища, освітнього процесу загалом. Саме освітній процес і сучасне інформаційно-інноваційне середовище повинні бути структурно організовані так, щоб курсант, слухач мали можливість постійно розвиватися водночас як особистості й майбутні фахівці своєї професійної справи. Отже, головною цінністю вищої освіти й результатом цілісності всього педагогічного процесу є майбутній фахівець, який є активною особистістю, має сучасні компетентності, в тому числі й професійні, і високий рівень мотивації до власного розвитку протягом життя.

Сформувати майбутнього офіцера ДКВС України як особистість у процесі здобуття ним вищої освіти на будь-якому рівні сьогодні можна, якщо вдосконалити методологію навчання, що базується на компетентнісному підході, за рахунок використання інтеграційних, інтерактивних методів і форм навчання, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі технологій віртуальної та доповненої реальності, введення нових форм контролю й самоконтролю для оцінювання якості результатів освітнього процесу. Реалізувати мету, завдання компетентнісного підходу в системі ступеневої вищої освіти, який закладений у стандартах вищої освіти для певного рівня, ступеня, галузі знань і спеціальності, допомагають не тільки динамічні форми організації освітнього процесу (лекторії, вебінари, онлайн-лекції, онлайн-консультації, використання спеціальних комп'ютерних програм і продуктів, ресурсів Інтернету), а й інтеграція навчальних дисциплін та інтеграція освітнього середовища, науки і практики.

Зрозуміло, що динамічна форма організації освітнього процесу в системі ступеневої вищої освіти суттєво змінює сутність методології викладання (інструментального забезпечення) навчальних дисциплін, забезпечує перехід від фундаментальних теоретичних знань у певних галузях до формування компетентностей через створення практико-орієнтованих інтерактивних форм навчальних занять. Тим самим відбувається процес трансляції теоретичних знань у технологічний продукт, що є сумарним результатом інтеграції знань, комплексних умінь і навичок (інтегральних, загальних, спеціальних професійних компетентностей). Цей процес постійно змінюється й впли-

ває не тільки на методологічні основи навчання з певних навчальних дисциплін, він також вимагає вдосконалення стандартів вищої освіти та побудови нових моделей освітнього процесу в закладах вищої освіти, в тому числі й зі специфічними умовами навчання (рис. 2).

Закордонний досвід підготовки офіцерів для пенітенціарної системи Німеччини, Норвегії, Швеції, США, Франції й інших країнах свідчить про поширення застосування інтерактивних методів та інформаційних технологій для їх навчання або підвищення кваліфікації в закладах освіти. Базуючись на звітів щорічних конференцій Європейських академій пенітенціарної підготовки, можемо зазначити, що в закордонних закладах освіти відбувається більше практико-орієнтоване навчання, ніж в Україні. Здебільшого навчальні заняття проходять у формі тренінгів із застосуванням інформаційних технологій і різних рівнів комп'ютерних програм. На жаль, в Україні цей процес іде повільно, хоча останніми роками він значно прискорився.

В Україні єдиним закладом вищої освіти зі специфічними умовами навчання є Академія Державної пенітенціарної служби, в якій здійснюється ступенева підготовка майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв. Аналіз навчальних планів підготовки показав, що змістовно вони складені з урахуванням принципів компетентнісного підходу й мають на меті формування майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв активними особистостями та фахівцями, які здобули якісну вищу освіту й мають певні професійні компетентності, що дають їм змогу гідно нести службу та виконувати професійні завдання.

На вимогу низки документів, а саме «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», схваленої Указом Президента України від 25 червня 2013 року, та міжнародних стандартів [23] щодо підготовки фахівців пенітенціарної сфери, в Академії Державної пенітенціарної служби здійснюється вдосконалення методології навчальних дисциплін фахового спрямування. Серед основних шляхів удосконалення методології професійних навчальних дисциплін обрані інтеграція окремих тем навчальних дисциплін (виділення спільних тему блоку або модулі), впровадження інтерактивних методів навчання (ігрові – ділова навчальна гра, рольова гра, тренінг – і неігрові – аналіз конкретних ситуацій, модульні кейси, групові дискусії, дискусійні майданчики, мозковий штурм, методи кооперативного вивчення тощо), широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (для моніторингу інформації, створення проектів, використання програм віртуальної та доповненої реальності тощо). Такі кроки дають змогу створити в Академії Державної пенітенціарної служби особливе інформаційно-комунікаційне освітнє середовище, покращити динаміку освітнього процесу й умови сприйняття теоретичних

знань і набуття практико-орієнтовних компетентностей. Усе це в комплексі створює умови для залучення всіх курсантів, слухачів до процесу пізнання, дає можливості кожному з них розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і про що мріють, визначити власні життєві ціннісні орієнтації, створити атмосферу співпраці та взаємодії з викладачами, відчути свою успішність, спроможність, значущість, захищеність тощо.

Традиційні форми отримання знань повинні бути поступово замінені на більш активні й супроводжуватися інструментами інформаційних технологій. Тому вважаємо, що лекції для курсантів, слухачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти можуть проводитися в таких сучасних формах: триєдиній системі «лектор – візуалізація навчальної інформації – зворотній зв'язок», бінарні лекції (лекції-діалог), лекції-провокації, інтерактивні (проблемні) лекції, інформаційно-проблемні лекції, лекції-пресконференції, лекції із заздалегідь об'явленими помилками. Майже 96,5% курсантів стверджують, що за такої форми проведення лекційних занять у них не тільки виникає зацікавленість проблематикою навчальних предметів, а й зростає обсяг запам'ятовування поданого лектором навчального матеріалу. Також більшість курсантів, слухачів (майже 93,2%) після такої форми проведення лекцій під час бліцопитування на семінарських і практичних заняттях демонструють інтегровані знання предмета, об'єкта, основного матеріалу за темою вивчення навчального заняття.

Відпрацювання семінарських і практичних занять в інтерактивних формах проведення, а саме у вигляді групових дискусій, дебатів, дискусій і диспутів, імітаційних ігор, кейс-методів, колективних рішень творчих завдань, коучингу, тренінгу, рольової гри, стажування, освітньої експедиції (жива паралель), круглого столу, перегляду й обговорення навчальних відеофільмів, публічної презентації проекту, роботи в малих групах, вирішення проблемної ситуації на основі методики «Дерево рішень», методу «Мозковий штурм», методу портфоліо, а також найсучаснішого методу віртуального тьюторіалу й інших форм, підтвердили зацікавленість у подачі інформації під час лекційних занять і довели можливість знаходження оптимальних технік спілкування в системі «викладач – курсант (слухач)», створення комфортних умов для розкриття особистісних творчих здібностей курсантів і слухачів, інтенсифікації процесів пам'яті, формування певного набору компетентностей майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв, необхідних для майбутньої службово-професійної діяльності.

Вибір того чи іншого інтерактивного методу навчання залежить від проблемної ситуації, можливості моделювання певної ситуаційного завдання та побудови алгоритму його вирішення,

мети відпрацювання набору компетентностей, якими повинен володіти курсант (об'єкт навчання) після закінчення навчання за обраним інтерактивним методом.

Пропонуємо запровадити такі тренінги, що формують певні професійні компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України, в галузі менеджменту установ виконання покарань у межах вивчення циклу професійної та практичної підготовки:

- тренінг «Професійна поведінка та її оцінка у світлі вимог міжнародних стандартів для пенітенціарної діяльності». У межах проведення тренінгу повинні бути розглянуті такі аспекти службово-професійної поведінки та методики їх оцінювання: повага до інших; відповідальність і чесність; важливість професійних дій; привітність і ввічливість; дотримання часових меж; дотримання слова керівника будь-якої ланки управління установою виконання покарань; охайний зовнішній вигляд. Мета тренінгу – навчитися бути культурним, увічливим, мати витримку за будь-яких обставин і під час спілкування з представниками навколишнього середовища, вміти дати оцінку власним професійним діям у контексті вимог міжнародних стандартів до пенітенціарної діяльності;

- тренінг «Поведінкові моделі розбудови етичної організації». Мета тренінгу – навчитися розуміти й позитивно впливати на культуру груп інспекторів, персоналу та осіб, які перебувають в умовах несвободи, а також формувати середовище довіри й поваги, послідовних, справедливих і неупереджених дій персоналу установ виконання покарань;

- тренінг «Теорія лідерства та її практичне втілення в установах виконання покарань». Мета тренінгу – вивчити теорії лідерства (деспотичний, стиль «показ прикладів», авторитетний, демократичний, наставницький) і створити модель крокового розвитку стилю лідерства в заданій установі виконання покарань з певним набором характеристик (категорія безпеки установи виконання покарань, ситуація відносин у підсистемах «керівник-персонал», «керівник-засуджені», «персонал-засуджені», рівень корпоративної культури тощо);

- тренінг «Управління в'язничною безпекою». Мета тренінгу – вивчення правових засад запобіганням тортурам і нелюдському поводженню, моделювання технології безпеки (використання ключів, замків, технічних засобів нагляду) та процедури супроводу контингенту установи виконання покарань;

- тренінг «Моделювання менеджменту установи виконання покарань на підставі SWOT-аналізу». Мета тренінгу – формування стратегічного мислення через сприйняття, розуміння та розміркування отриманих результатів SWOT-аналізу становища установи виконання покарань і створення стратегічних і тактичних планів удосконалення менеджменту установи;

– тренінг «Утворення команди та мотивація, формування ціннісно-орієнтованої професійної діяльності в менеджменті установи виконання покарань». Мета тренінгу – вивчити елементи успішних робочих команд (місія та цілі, лідерство в команді, процес прийняття рішень, формування команди й визначення ролей кожного учасника команди, керування зборами (нарадами), корпоративне спілкування, стадії розвитку команди, постійне навчання та зовнішня підтримка й визнання), а також оволодіти методикою ефективності роботи в команді в певних ситуаційних (заданих) умовах існування установи виконання покарань;

– тренінг «Управління установою виконання покарань в умовах надзвичайних ситуацій». Мета тренінгу – вивчити моделі прийняття рішень у певних ситуаціях, пов'язаних з управлінням ризиками, й оволодіти навичками складання планів реагування в надзвичайних ситуаціях та управління ризиками (наприклад, «Захоплення заручників», «Бунт»).

Практичні заняття, організовані у формі тренінгів, у поєднанні з традиційним навчально-методичним супроводом дисциплін (лекції, семінарські заняття, електронні матеріали до навчальної дисципліни), в межах яких запропоновано проведення тренінгів, фактично будуть забезпечувати формування професійних компетентностей, а отже, і сучасної якісної професійної підготовки майбутніх офіцерів пенітенціаріїв. Треба зауважити, що ефективність проведення тренінгів буде вищою, якщо проводити їх у спеціалізованих навчальних тренажерних комплексах, де спеціально створені умови близькі до реальних, відбивають стан існування та функціонування установ виконання покарань (поєднання спеціальних аудиторій, що обладнані схожими предметами; спеціальними засоби оповіщення, сигналізації тощо).

Під час спеціальних тренінгів, що формують професійні компетентності у сфері забезпечення безпеки пенітенціарних установ, пропонуємо застосовувати комп'ютерні ділові ігри, що базуються на технології віртуальної та доповненої реальності, а саме: імітаційні й моделюючі навчальні програми створення технології фізичної безпеки, зокрема можливість побудови периметру пенітенціарної установи, що існує у віртуальному середовищі, і врахування можливості змін різних параметрів для підвищення рівня цього виду безпеки (замикання та відмикання дверей і воріт периметру, рентгенівська система огляду, іменні пропуски (датчики відбитків), датчики руху, камери відеоспостереження, рації й інші засоби зв'язку, рамки та портативні металопрошукачі, тривожні кнопки); моделюючі навчальні програми відпрацювання персоналом установ виконання покарань умінь перевірки фізичної цілісності внутрішніх і зовнішніх бар'єрів; перевірка сигна-

лізації; патрулювання периметру (внутрішнього чи зовнішнього, залежно від місцевих процедур і рівня загрози); оповіщення про фактичні чи ймовірні спроби порушити периметр тощо; імітаційні навчальні програми діяльності персоналу під час процедури супроводу контингенту установи виконання покарань; проведення обшуків тощо; моделюючі навчальні програми щодо складання планів реагування в надзвичайних ситуаціях та управління ризиками (наприклад, «Захоплення заручників», «Бунт»).

Структура інтегрованих навчальних занять має відповідати дидактичній меті, яка реалізується за допомогою психолого-педагогічного механізму засвоєння нового інтегративного знання або моделі формування інтегрованих умінь і навичок, що є основою для вибору форми їх проведення з різних навчальних предметів. У процесі педагогічного експерименту щодо обрання навчальних дисциплін ми дійшли висновку, що поєднувати необхідно споріднені теми з різних навчальних дисциплін, які мають дати основу для формування інформаційно-комунікаційної, адміністративної, соціальної, іншої фахової компетентностей. Тому ми пропонуємо шляхом інтеграції навчальних дисциплін «Юридичне документознавство», «Діловодство» й «Інформатика» створити міждисциплінарні кейси, метою яких є вирішення проблемної практико-орієнтованої ситуації на основі застосування курсантами, слухачами отриманих знань з усіх трьох зазначених навчальних дисциплін. Під час рішення курсантам, слухачам буде необхідно не тільки зібрати певну інформацію про особисті дані та рух контингенту установи виконання покарань, стан медичного забезпечення і здоров'я засуджених, програм щодо реінтеграції засуджених різних категорій і результати їх виконання, а й про стан певних видів господарчої, фінансової та іншої діяльності, результати роботи персоналу, адміністрації й аудиту ефективності управління установою виконання покарань тощо. За допомогою певних електронних технологій і програмних продуктів (комп'ютерних програм) курсанти, слухачі будуть мати змогу набути навичок щодо використання систем електронного документообігу, ведення сучасного процесу діловодства, підготовки та передачі документів, електронної реєстрації надходження документів до загальної системи документування, що передбачає єдині правила реєстрації, контролю виконання документів, обліку, пошуку документів без застосування інших реєстраційних форм тощо. Отже, в межах зазначеної в міждисциплінарному кейсі проблемної ситуації будуть закладені основи для формування інформаційно-комунікативних та адміністративних професійних компетентностей.

Наприклад, для відпрацювання комунікативних і соціальних компетентностей курсантів, слуха-

чів пропонуємо проведення інтегративних занять у таких формах: у формі ділового практикуму, що базується на інтеграції знань навчальних дисциплін «Конфліктологія», «Професійна етика», «Пенітенціарна психологія»; у формі ділової гри, що поєднує знання таких навчальних дисциплін, як «Теорія пенітенціарії та міжнародні стандарти поводження з ув'язненими», «Пенітенціарна психологія» й «Пенітенціарна педагогіка» (для підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні освіти зі спеціальності 081 «Право»); у формі кейс-технологій, що містять ситуативні завдання, які базуються на знаннях із навчальних дисциплін «Психологія спілкування» та «Соціально-виховна робота з засудженими»; у формі ділової комп'ютерної гри, що базується на вміннях користуватися певними навичками роботи з інформаційними технологіями (знання навчальної дисципліни «Інформатика») та знаннях таких навчальних дисциплін, як «Психологія менеджменту» і «Психологія оперативно-розшукової діяльності» (для підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні освіти зі спеціальності 053 «Психологія»). Для відпрацювання адміністративних професійних компетентностей у майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв на другому магістерському рівні освіти спеціальності 081 «Право» доцільним є проведення інтегративних занять у формі проєктів. Наприклад, «Стратегія розвитку пенітенціарної установи» – інтеграція таких навчальних дисциплін, як «Психологія управління персоналом», «Адміністративна діяльність в установах виконання покарань», «Актуальні проблеми та організація попередження правопорушень»; «Дотримання прав людини, яка перебуває в умовах несвободи»; інтеграція таких навчальних дисциплін, як «Право Європейського союзу», «Міжнародне пенітенціарне право» та «Забезпечення прав людини у правоохоронній діяльності». Саме проєктна діяльність натеper є однією з найперспективніших інтерактивних форм проведення інтегративних навчальних занять на старших курсах першого бакалаврського та магістерського рівнях здобуття вищої освіти. Саме така форма вдало реалізовує функцію інтеграції предметів, сприяє формуванню мотивації до самостійного здобуття знань курсантами й слухачами, систематизації отриманих знань, можливість самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати власні вміння та навички, приймати певні управлінські рішення тощо. Отже, проєктні технології спрямовують бажання курсантів і слухачів бути більш обізнаними в майбутній професійній діяльності та стимулюють їхні пізнавальні інтереси й творчо-діяльнісні процеси під час навчання.

Необхідно зауважити, що з метою вдосконалення методології навчання курсантів, слухачів не можна залишати поза увагою важливий елемент освітнього процесу – самостійне навчання.

У цьому аспекті ми пропонуємо такі інтерактивні форми подання навчальної інформації: відеолекції та віртуальні, онлайн-консультації.

Для проведення науково-практичних заходів, під час яких курсанти мають можливість почути нові концептуальні підходи щодо реформування пенітенціарної системи, розвитку пенітенціарної науки загалом, окремих проблемних питань щодо управління менеджменту установ виконання покарань та управління персоналом, удосконалення нормативно-правової бази регулювання діяльності пенітенціарної сфери України й уповноважених органів з питань пробації, дотримання прав людини, в тому числі як співробітників пенітенціарної системи, так й осіб, які перебувають в умовах несвободи, іншу цікаву інформацію в галузі кримінально-виконавчого права, ми пропонуємо проводити відеоконференції та онлайн-семінари (різновид веб-конференції), онлайн-зустрічі або презентації через Інтернет у режимі реального часу із залученням провідних учених у галузі кримінального, кримінально-виконавчого права, пенітенціарного менеджменту, пенітенціарної психології та пенітенціарної педагогіки.

Також з метою покращення культури освітнього процесу й підвищення інформативності викладання навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки пропонуємо вдосконалити процес розроблення й упровадження в освітній процес електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК) на основі 3D моделей і динамічно анімованих систем для відображення певних процесів, що відбуваються під час певних проблемних ситуацій в установах виконання покарань, що пов'язані з проходженням служби та виконанням професійних завдань персоналом пенітенціарної сфери.

Водночас хочемо наголосити на окремих аспектах і можливих шляхах розроблення таких інтерактивних комплексів навчання, а саме: під час розроблення необхідно враховувати фундаментальні принципи педагогіки, дидактики, методики, психології, ергономіки, інформатики й інших наук; під час створення дизайну, формату подачі інформації може виникнути необхідність підвищувати кваліфікацію викладацького складу в галузі інформаційних технологій (і це потрібно робити, бо час плине, а інформатизація все більше охоплює суспільство загалом та освіту зокрема, що може призвести до втрати викладачем сучасної особистісної кваліфікації); корисно було б залучати до створення таких інтерактивних комплексів активних курсантів, які володіють навичками й методикою оформлення навчальних матеріалів за принципом інформаційних технологій у межах курсантської науково-практичної діяльності кафедр закладу вищої освіти.

Висновки. Удосконалення методології підготовки майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв є важливим напрямом у формуванні професійних ком-

петентностей фахівців, службово-професійна діяльність яких є запорукою безпеки суспільства й країни загалом.

Серед основних шляхів удосконалення методологічних основ підготовки офіцерів ДКВС України нової формації є такі: створення особливого інформаційно-інноваційного освітнього середовища, умов для всебічного розвитку курсантів, слухачів, отримання ними сучасних знань у галузі майбутньої квазіпрофесійної діяльності; сучасні підходи до конструювання освітнього процесу в напрямі застосування інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютерних програм прикладного практико-орієнтованого характеру; застосування різних форм інтеграції навчальних дисциплін професійного спрямування і створення міждисциплінарних модулів для проведення лекцій, семінарських, практичних та інших видів навчальних занять; оновлення навчально-методичного контенту сучасними цікавими практико-орієнтованими інтерактивними формами проведення лекцій, усіх видів навчальних занять, що стане основою для саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення майбутніх офіцерів протягом життя; обов'язкове залучення курсантів, слухачів до наукової роботи в напрямі пошуку нових ідей, проектів щодо вирішення завдань реформування пенітенціарної системи нашої країни.

Подальші дослідження будуть спрямовані на створення універсальної інформаційно-інноваційної моделі підготовки офіцерів-пенітенціаріїв, які зможуть вирішувати сучасні завдання службово-професійної діяльності різного рівня складності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Національна доктрина розвитку освіти, затв. Указом Президента України від 17.04.2002 № 347. *Освіта*. 2002. № 14. С. 2–4.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. Койл Э. Подход к управлению тюрьмой с позиций человека. Лондон : МЦТИ, 2002. 160 с. URL: <http://www.prisonstudies.org/russian.pdf> (дата звернення: 21.03.2019).
5. Либлинг А., Прайс Д., Шефер Г. Тюремный работник. Рутледж, 2012. С. 163.
6. Синьов В.М. Підготовка спеціалістів для пенітенціарної системи. *Проблеми пенітенціарної теорії і практики*. 1996. № 1. С. 17–24.
7. Тогочинський О.М. Теорія і практика формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України : монографія. Чернівці : Десна Поліграф, 2015. 488 с.
8. Торічний О.В. Потенціал інтерактивних технологій у формуванні фахової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 1. С. 186–198.
9. Біда О.А. Сучасний стан проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах заочного навчання. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 126–128.
10. Вербицкий А. Концепция знаково-контекстного обучения в ВУЗе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 32–37.
11. Голубцова І.А. Особливості застосування інтерактивних технологій. *Організація навчально-виховного процесу*. 2007. № 9. С. 159–174.
12. Johnson K., Magusin E. Exploring the digital library. A guide for online teaching and learning. Jossey-Bass, 2005. 162 p.
13. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. Москва : Парвинэ, 2003. 670 с.
14. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
15. Кучеренко А.А. Педагогічні основи вдосконалення професійної підготовки прикордонників в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. академія Держ. прикордон. служби України. Хмельницький, 2005. 214 с.
16. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О.М. Пехота та ін. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
17. Пометун О., Пирожено Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 135 с.
18. Resta Paul (ed.). Information and Communication Technologies in Teacher Education. A Planning Guide. UNESCO : Division of Higher Education, 2002. 237 p.
19. Сучасні педагогічні технології : навчально-методичний посібник / автор-укладач Е.І. Федорчук. Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. 212 с.
20. Концепція національної програми інформатизації. *Голос України*. 1998. 7 квіт. С. 10.
21. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 21.03.2019).
22. Future Work Skills 2020. URL: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf (дата звернення: 21.03.2019).
23. Європейські пенітенціарні правила (Рекомендація № R (2006)2 Комітету Міністрів держав-учасниць). Прийнято Комітетом Міністрів 11.01.2006 на 952-й зустрічі заступників міністрів. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_032 (дата звернення: 21.03.2019).

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL CULTURAL TEACHERS FOR PHYSICAL AND HEALTH ACTIVITIES

У статті наголошено, що основною метою вищої освіти є підготовка компетентного педагога, який здатний вільно володіти знаннями та застосовувати вміння й навички в професійній діяльності, готового до постійного вдосконалення, соціальної та професійної мобільності. Визначено, що сучасні умови фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти розширюють можливості використання засобів фізичної культури, тому вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати необхідну професійну підготовку для реалізації засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності. З'ясовано, що аналізу методологічних підходів підготовки майбутніх учителів, зокрема майбутніх учителів фізичної культури, присвячено дослідження різних авторів, але невирішеною проблемою залишається визначення методологічних підходів у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності. На основі аналізу методологічних підходів визначено, що в контексті означеної проблеми важливими є діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний та естетичний підходи. Діяльнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь студента, реалізацію теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти й успішний перехід від навчання до професійної самореалізації. Особистісно орієнтований підхід передбачає розвиток індивідуальних властивостей особистості майбутнього вчителя фізичної культури на основі положень визначеного підходу. Культурологічний підхід забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності, які пов'язані з фізичною культурою особистості. Естетичний підхід у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності визначається у формуванні вміння жити і працювати за законами краси, що виявляються в естетиці професійної діяльності.

Ключові слова: методологічні підходи, учителі фізичної культури, фізкультурно-оздоровча діяльність, професійна підготовка.

The article emphasizes that the main goal of higher education is to train a competent educator who is able to freely possess knowledge and apply skills and competences in his or her professional activity, ready for continuous improvement, social and professional mobility. It is determined that the modern conditions of physical education in the institutions of general secondary education increase the possibilities of using the means of physical culture, so the teacher of physical culture of the modern school should have the necessary professional training for the implementation of the means of physical and health activity. It has been found that the analysis of methodological approaches of preparation of future teachers, in particular of future teachers of physical culture is devoted to research of different authors, but the unresolved problem remains the definition of methodological approaches in the process of preparation of future teachers of physical culture for physical activity. On the basis of the analysis of methodological approaches it is determined that in the context of the identified problem, active, personally oriented, cultural and aesthetic approaches are important. An active approach in the preparation of future teachers of physical culture for physical and fitness activities involves the orientation of the educational process to the development of student's skills, the implementation of theoretical knowledge in practice, the formation of abilities to self-education and the successful transition from training to professional self-realization. A person-centered approach involves the development of the individual personality traits of a future physical education teacher, based on the provisions of a defined approach. The cultural approach provides for personal development, going beyond regulatory activity, the ability to create and impart values that relate to the physical culture of the individual. The aesthetic approach in the preparation of future teachers of physical culture for physical and fitness activities is determined in the formation of the ability to live and work according to the laws of beauty, which are manifested in the aesthetics of professional activity.

Key words: methodological approaches, teachers of physical culture, physical-fitness activity, professional training.

УДК 378.147:[37.011.3-051:796]:796.011.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-4>

Бермудес Д.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії
і методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасне світове співтовариство беззастережно визначає якість освіти пріоритетним напрямом розвитку суспільства у XXI столітті. З огляду на означене, основною метою вищої освіти є підготовка компетентного педагога, який здатний вільно володіти знаннями та застосовувати вміння й навички в професійній діяльності, а також готового до постійного професійного вдосконалення, соціальної та професійної мобільності. Сучасні

умови фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти розширюють можливості використання засобів фізичної культури. Тому вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати необхідну професійну підготовку для реалізації засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Методологічні й теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя обґрунтовано в дослідженнях В. Андрущенко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк,

І. Зязюна, В. Кремня, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Семеног, М. Чобітько та ін.

Питання аналізу методологічних підходів підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядали різні автори. Так, методологічні підходи до проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі проаналізовано в роботах В. Дручика. Автором виділено такі підходи, як аксіологічний, діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, культурологічний, особистісно орієнтований і системний [3, с. 52–55]. У публікації Л. Гальченко обґрунтовано методологічні підходи до проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності [1, с. 100–104.]. У статті В. Сікори «Методологічні підходи щодо формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури» висвітлено, що «формування інтерактивної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури відбувається через здатність здійснювати міжособистісну інтеракцію і взаємодію студентів між собою і з викладачами, як на заняттях з фізичної культури, так і в реальному житті; спроможність студентів активізувати інтерактивну навчальну діяльність на уроках фізичної культури з учнями закладів середньої освіти під час виконання будь-якого навчального завдання в межах міжсуб'єктної взаємодії; готовність студентів до застосування на уроках фізичної культури інтерактивних методів, прийомів, форм і засобів навчання» [10]. Цей процес розглядається автором через призму методологічних підходів, саме: системного, діяльнісного, компетентнісного.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізу методологічних підходів підготовки майбутніх учителів присвячено низку праць. Але невирішеною проблемою залишається визначення методологічних підходів в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Метою статті є визначення методологічних підходів у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. У загальному розумінні поняття «підхід» розглядається як сукупність різноманітних засобів і прийомів, які діють певним чином. У науковому розумінні поняття «підхід» тлумачиться як вихідна позиція, що становить основу дослідницької діяльності. Це орієнтує людину на постійне професійне й особистісне самовдосконалення, самостійний пошук нових знань, самостійний розвиток необхідних умінь і навичок [4]. Визначено, що методологічні підходи передбачають установлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку.

На підставі системного аналізу методологічних підходів розглянемо найбільш важливі методичні підходи в контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності важливу роль відіграє *діяльнісний підхід*. Основою діяльнісного підходу є твердження, що психіка суб'єкта поєднується з діяльністю та зумовлена нею. Діяльність – це активність, що виявляється у взаємодії суб'єкта з навколишнім світом і полягає в розв'язанні завдань, що становлять життя людини. Визначальна ідея цього підходу полягає в тому, що головний результат освіти – не окремі знання, вміння й навички, а здатність і готовність людини до ефективної та продуктивної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях [9, с. 95]. Значення діяльнісного підходу полягає в тому, що в діяльності людина проявляє себе; діяльність – це основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості. Діяльність – процес активної взаємодії суб'єкта зі світом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби. Отже, діяльність – це будь-яка активність людини, якій вона сама надає деякий сенс. С. Кей визначає, що активна діяльність – це модель діяльності, за допомогою якої студенти заохочуються глибоко замислюватися над тим, що вимагає енергії, відданості й активності [11]. Діяльнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності – це спрямованість освітнього процесу на формування готовності, розвиток умінь студента, реалізація теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти й успішний перехід від навчання до професійної самореалізації.

Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності передбачає допомогу студентам у пізнанні себе, самовизначенні та самореалізації, формуванні культури життєдіяльності, яка дає змогу якісно будувати своє життя, а також розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента. При цьому навчальний матеріал виступає вже не як сама мета, а як засіб, що створює умови для повноцінного виявлення й розвитку особистісних здібностей майбутніх учителів фізичної культури. Особистісно орієнтоване навчання є основою створення освітнього середовища, організації педагогічно доцільного спілкування та високої педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти. Освітнє середовище – соціальний простір, у якому здійснюється освітня діяльність майбутнього вчителя фізичної культури, спілкування з оточуючими, взаємодія та рефлексія.

За визначенням І. Дичківської: «Освітнє середовище – це сфера життєдіяльності студента, яка постійно розширюється та містить багато опосередкованих культурою поєднань із навколишнім світом. Освітнє середовище вчить здобувати знання власною діяльністю; на основі спостережень з'ясовувати життєве значення об'єктів, що є предметом вивчення, озброює абеткою логічного мислення, усвідомленого сприйняття речей і слів; вчить осягати принципи власних дій і керуватися ними у нових ситуаціях» [2]. Природовідповідне освітнє середовище – це довкілля майбутнього вчителя фізичної культури, навчальні приміщення, спортивні зали з музичним оснащенням, майданчики під відкритим небом, басейни, сучасні споруди, інвентар та обладнання, яке створює психологічні умови для сприйняття навчального матеріалу. У процесі спілкування здійснюється обмін думками, почуттями. Спілкування – необхідна умова формування, існування й розвитку майбутніх учителів фізичної культури. Отже, з огляду на особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності, цей підхід має дуже вагоме значення, оскільки здібності – це індивідуальні властивості особистості майбутнього вчителя фізичної культури, розвиток яких відбуватиметься найбільш ефективно, якщо в процесі навчання будуть реалізовуватися положення особистісно орієнтованого підходу.

З позиції *культурологічного підходу* підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності відбувається в ході інтеріоризації культурних цінностей, загальнолюдського змісту і створення нових цінностей. Культурологічний підхід указує, що в сучасних умовах конкурентоздатним ресурсом діяльності вчителя фізичної культури є не стільки спеціальні знання, скільки загальна й професійна культура, що забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності, пов'язані з фізичною культурою особистості.

Естетичний підхід у підготовці майбутніх учителів фізичної культури передбачає естетичний розвиток. У перекладі з грецької мови «естетика» означає буквально «відчуття», «почуття». Естетичний розвиток розглядається як процес формування в кожного студента потреб і здібностей естетичного сприйняття світу. Погоджуємося з Т. Люріною, яка визначає, що найбільш повними й переконливими є визначення тих авторів, які поєднують різні прояви прекрасного в особі людини: зовнішній, внутрішній, соціальний, біологічний, тому естетичний розвиток особистості авторка вважає складним синтетичним процесом, що характеризується високою духовністю людини [7, с. 43–46].

Важлива ідея для визначення сутності естетичного виховання в фізичному та фізичного виховання в естетичному полягає в теорії естетичного виховання Б. Лихачова [6, с. 31–46], згідно з якою естетичне виховання в процесі фізичного виявляє наявність у ньому естетичних елементів і перетворює їх у засоби естетичного розвитку й формування людини. Фізичне виховання в процесі естетичного ґрунтується на соціально-природній цілісності особистості, тому розглядати морально-естетичну сутність людини тільки з позиції духовності було б неправильно. Ніякої духовності поза зовнішніми формами виразності й поведінки особистості просто не існує [5]. Л. Назаренко відмічає: «Досконалі форми людського тіла, граційність і витонченість рухів були та залишаються предметом захоплення...» [8, с. 48–49].

Естетичний підхід у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності визначається у формуванні вміння жити і працювати за законами краси. Метою естетичного підходу є розв'язання таких завдань: естетичне сприйняття світу, формування естетичного смаку й поведінки, які виявляються в естетиці професійної діяльності (діяльності, відносинах, стосунках, поглядах тощо).

Висновки. На основі аналізу методологічних підходів підготовки майбутніх учителів фізичної культури з'ясовано, що означене питання розглядали різні автори, але не вирішеною залишалася проблема визначення методологічних підходів у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності. У контексті дослідження визначено, що важливими є діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний та естетичний підходи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гальченко Л.В. Методологічні підходи до проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання рухливих і національних ігор у професійній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. 2015. Вип. 3 (1). С. 100–104.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав (Альма-матер), 2004.
3. Дручик В.Д. Методологічні підходи до проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі. *Фізична культура, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 2. С. 52–55.
4. Костікова І.І. Сучасні методологічні підходи вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf>.
5. Косяк В.А. Эстетические интерпретации телесности и спорта : монография. Сумы : ФОП Цьома С.П., 2016.

6. Лихачов Б.Г. Теория эстетического воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1985.
7. Люріна Т.І. (2005). Розвиток професійної творчості педагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16.* 2005. Вип. 3 (13). С. 43–46.
8. Назаренко Л.Д. Красота как необходимый компонент формирования личности. *Физическая культура в школе: воспитание, образование, тренировка.* 2000. № 1. С. 48–49.
9. Максимчук І.А. Розвиток педагогічної майстерності учителів фізичної культури в процесі професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017.
10. Сікора В.В. Методологічні підходи щодо формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Теорія і методика навчання і виховання.* № 44. С. 199–210. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/1138>.
11. Sambell Kay, Brown Sally, Graham Linda (2017). *Professionalism in Practice. Key Directions in Higher Education Learning, Teaching and Assessment.* Palgrave Macmillan, 279 p.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ PECULIARITIES OF METHODS OF TEACHING ENGLISH FOR FOREIGN STUDENTS

У статті здійснено спробу виокремлення організаційно-педагогічних напрямів інновазації методики викладання англійської мови для студентів-іноземців. Підсумовано, що в сучасному світі збільшується значення освіти як найважливішого чинника формування нової якості не тільки економіки, а й суспільства загалом. Її роль постійно зростає разом зі зростанням впливу людського капіталу. Установлено, що навчання англійської мови в аудиторії іноземних студентів здійснюється на основі використання двох або більше мов. Це, у свою чергу, породжує своєрідні лінгвістичні, психологічні та педагогічні передумови, які й визначають специфіку навчання іноземних мов у цих умовах.

Для виокремлення організаційно-педагогічних напрямів інновазації методики викладання англійської мови для студентів-іноземців здійснено науковий дискурс у декількох напрямках: аналіз і конкретизація змісту навчання англійської мови як складної діалектичної єдності, що складається зі взаємодії певним чином організованого навчального матеріалу (змісту навчального предмета) і процесу навчання (функціонального аспекту педагогічного процесу) й визначається сукупністю освітньої, розвивальної та виховної цілей навчання; уточнення класифікаційних груп умов підготовки іноземних студентів до англомовної комунікації тощо. З'ясовано, що двомовність, із якою зіткнулося викладання англійської мови у вищій школі, – явище соціально закономірне й необхідне в нашій державі. Тому розроблення методики викладання англійської мови в іноземній аудиторії має будуватися з урахуванням лінгвістичних особливостей мови спілкування студентів.

Детальний аналіз наукової літератури дав змогу припустити, що у зв'язку з цим викладачі ЗВО України мають спиратися на такі вимоги щодо використання рідної мови під час навчання англійської мови: закріплення знайомих зв'язків іншомовних мовних одиниць із їх еквівалентами в рідній мові, перешкодження створенню помилкових мовних зв'язків між структурами рідної й англійської мов, формування вміння переключатися з однієї мови на іншу.

Ключові слова: методика, методика викладання, англійська мова, студенти, іноземні студенти, особливості.

The article attempts to define the organizational and pedagogical directions of innovating the English language teaching method for foreign students. It has been concluded that in the modern world the significance of education as the most important factor in shaping a new quality not only for the economy but also for society as a whole is increasing. Its role is steadily increasing with the growth of influence of human capital. It has been established that the teaching of English in the classroom of foreign students is based on the use of two or more languages. This, in turn, gives a rise to peculiar linguistic, psychological and pedagogical prerequisites, which determine the specifics of teaching foreign languages under such conditions.

In order to determine the assignment of organizational and pedagogical directions of innovating the methods of teaching English to foreign students, scientific discourse has been conducted in several directions: analysis and substantiation of the content of teaching English as a complex dialectical unity, consisting of the interaction of teaching materials, organized in some way, (the content of educational subject) and teaching educational process (the functional aspect of the pedagogical process). All these aspects have been determined by the totality of educational, developmental and educative goals of education. Another direction is clarification of classified groups of conditions for preparation of foreign students for English-speaking communication, etc. It has been established that bilingualism, which English teachers at high schools have faced with, is a phenomena that is social and expectable in our country. That is why the development of the English language teaching method for foreign audience should be built on the grounds of linguistic features of the language used by students.

This detailed analysis of the scientific literature allows suggesting that in this regard, teachers at higher educational institutions of Ukraine should rely on the following requirements for the use of their mother tongue while teaching English: setting similar links of foreign language units with their equivalents in their native language, preventing creation of erroneous linguistic connections between native and English entities, forming the ability to switch from one language to another.

Key words: methods, methods of teaching, English language, students, foreign students, peculiarities.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-5>

Богданова Т.Г.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Київського національного лінгвістичного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному світі збільшується значення освіти як найважливішого чинника формування нової якості не тільки економіки, а й суспільства загалом. Її роль постійно зростає разом зі зростанням впливу людського капіталу. Освітня політика будь-якої держави, відображаючи загальнонаціональні інтереси у сфері освіти, має, природно, враховувати разом із тим і загальні тенденції світового розвитку.

Сучасне світове співтовариство ставить перед усіма типами навчальних закладів завдання підготовки кваліфікованих фахівців, які володіють певною категорією знань, що будуть спрямовані на благо наявної соціально-економічної системи тієї чи іншої країни. Усе це позиціонує перед світовою системою освіти, сучасною педагогічною наукою особливо важливу мету – виховати й підготувати нове покоління, здатне активно включитися в якісно

новий етап розвитку суспільства, пов'язаний зі стрімким науково-технічним прогресом.

Оволодіння, як мінімум, однією іноземною мовою сьогодні стає невід'ємною вимогою професійної компетенції фахівця в усьому світі. Розширення та якісна зміна характеру міжнародних зв'язків, інтернаціоналізація всіх сфер суспільного, політичного й економічного життя країн зробили іноземні мови реально затребуваними. Водночас примітно, що кожного року в нашої країні зростає кількість іноземних студентів, які приїжджають навчатися у вітчизняних ЗВО. Навчальна програма передбачає вивчення англійської мови, у зв'язку з чим виникає безліч питань, пов'язаних з особливостями методики її викладання іноземним студентам [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У нашої країни за останні роки намітилися істотні досягнення в галузі навчання іноземних мов в умовах різнонаціональної аудиторії. Про це свідчить велика науково-методична література та спеціальні дослідження, присвячені питанням навчання іноземних мов в умовах дво- або багатомовності [2; 3; 4; 5 та ін.]. Вивчення цих джерел свідчить про необхідність розроблення спеціальних шляхів і способів навчання іноземних мов стосовно конкретної аудиторії, яка має свої специфічні особливості. Це пов'язано, по-перше, з наявною в національній аудиторії багатомовністю. Навчання англійської мови в аудиторії іноземних студентів здійснюється на основі використання двох або більше мов. Це, у свою чергу, породжує своєрідні лінгвістичні, психологічні та педагогічні передумови, які й визначають специфіку навчання іноземних мов у цих умовах.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак резюмування наукових доробків сучасних авторів засвідчило відсутність цілеспрямованих пошуків у напрямі виокремлення особливостей методики викладання англійської мови для студентів іноземців. Водночас анонсоване дослідження базується на наявних теоретико-методологічних засадах англомовної освіти.

Тому **метою статті** є виокремлення організаційно-педагогічних напрямів інноватизації методики викладання англійської мови для студентів-іноземців.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство вимагає конкурентоспроможних фахівців, здатних спілкуватися професійною іноземною мовою за своєю спеціальністю [5, с. 229]. Знання іноземної мови забезпечує підвищення рівня професійної компетенції фахівця. Тому питання, як навчати професійно зорієнтованої англійської мови іноземних студентів, стає сьогодні актуальним як ніколи.

Насамперед варто сказати, що зміст навчання англійської мови як «складна діалектична єдність,

що складається зі взаємодії певним чином організованого навчального матеріалу (змісту навчального предмета) і процесу навчання (функціонального аспекту педагогічного процесу)» [1, с. 180], визначається сукупністю освітньої, розвивавальної й виховної цілей навчання.

У сучасній методиці викладання іноземних мов основний акцент робиться на формування комунікативної компетенції [5]. Комунікативну компетенцію майбутнього фахівця можна визначити як «здатність здійснювати комунікацію в процесі виконання різних фахових дій і вирішення професійних завдань на основі спеціально сформованих знань і умінь» [6, с. 79]. Комунікативна спрямованість курсу англійської мови у ВНЗ визначається кінцевою метою навчання: формуванням у майбутніх фахівців здатності й готовності до міжкультурного спілкування, що припускає досягнення певного рівня компетенції, – уміння співвідносити мовні засоби з конкретними цілями, завданнями, ситуаціями й умовами спілкування [4].

Двомовність, із якою зіткнулося викладання англійської мови у вищій школі, – явище соціально закономірне та необхідне в нашій державі. Тому розроблення методики викладання англійської мови в іноземній аудиторії має будуватися з урахуванням лінгвістичних особливостей мови спілкування студентів. Інтеграція з рідною мовою під час вивчення англійської необхідна для створення сприятливих умов засвоєння мовних явищ, що мають аналоги в обох мовах, що дає змогу, з одного боку, здійснити позитивне перенесення знань, а з іншого – уникнути негативного явища інтерференції рідної мови. Не можна не враховувати, що іноземна (тут – англійська) мова накладається на раніше освоєну рідну, тому викладання має вестися з урахуванням їх взаємовпливів.

У зв'язку з цим викладачі у ЗВО України повинні спиратися на такі вимоги щодо використання рідної мови під час навчання англійської мови: закріплення знайомих зв'язків іншомовних мовних одиниць із їх еквівалентами в рідній мові, перешкодження створенню помилкових мовних зв'язків між структурами рідної й англійської мов, формування вміння переключатися з однієї мови на іншу.

Водночас варто пам'ятати, що під час вивчення іноземної (тут – англійської) мови зазвичай спостерігається одностороння інтерференція, тобто проникнення елементів рідної мови в досліджувану. На кінцевих етапах вивчення, коли система іншої мови засвоюється досить повно, стає рівноцінною або майже рівноцінною за ступенем засвоєння із системою рідної мови, відбувається загасання інтерференції. Виникає тип відносин, які прийнято називати незмішаною двомовністю.

Важливим моментом є методика навчання, що в окремих випадках у разі неправильного підходу

до зіставлення рідної й досліджуваної мов може посилювати інтерференцію.

Розкриття сутності та специфіки навчання англійської мови студентів-іноземців ми бачимо насамперед саме в навчанні трьох мов, у трилінгвізмі, за якого англійська мова є третьою за порядком включення в процес навчання. Однак за часом навчання вона функціонує водночас із рідною та українською мовами [3]. Під час зіставлення матеріалу трьох мов стає можливим заздалегідь виявити труднощі, передбачити й урахувати типові помилки, зрозуміти природу та причину помилок, установити порядок послідовного вивчення мовного матеріалу. При цьому практика показує, що, наприклад, коли соціальне навантаження падає на рідну мову студентів, усвідомлене оволодіння матеріалом англійською мовою може бути успішно реалізовано за умови, коли викладання іноземної мови здійснюється саме з опорою на рідну мову.

Огляд інформації, що публікується в сучасній науковій лінгвістичній літературі щодо проблеми порівняльного аналізу вивчення англійської мови студентами-іноземцями, переконує нас у тому, що опора на рідну мову або відштовхування від неї є одним із головних засобів досягнення поставлених цілей під час навчання іноземних мов національних груп студентів ЗВО. Варто зауважити, що, коли зіставлення проводиться з метою наукового дослідження контактуючих мов як у плані синхронії, так і в плані діакронії, воно приносить велику користь мовознавству з наукового та практичного поглядів і може слугувати цінним матеріалом не тільки для проведення практичних занять, а й для складання різних навчально-методичних посібників, розроблення приватних методик викладання англійської мови студентам-іноземцям [3].

Зіставлення явищ досліджуваної іноземної мови з особливостями рідної й української мов сприяє формуванню в студентів емоційного «почуття» і розкриттю особливостей побудови мови іноземною мовою (практична спрямованість).

Цей метод дає змогу також виявити можливі відповідності, спільні риси, встановити загальні закономірності й факти, властиві різним мовам, а також деякі особливості рідної та іноземної мов, що вислизують під час їх «внутрішнього» вивчення. У порівняльному плані, на нашу думку, повинні вивчатися всі основні аспекти мови: фонетика, морфологія, синтаксис, лексика, фразеологія і стилістика.

Так, під час вивчення граматичного матеріалу те чи інше граматичне явище пояснюється минаючи переклад українською мовою. Для студентів, чією рідною мовою є інша мова, набагато легше дається розуміння граматики англійської мови шляхом порівнювання її з рідною.

Безперечно, в умовах студентської групи, що складається з іноземців, створюються певні труд-

нощі одночасного освоєння 2-х і навіть 3-х мов (рідна, українська, англійська). Тому вся методика навчання повинна будуватися з таким розрахунком, щоб полегшити студентам подолання тих специфічних труднощів, які виникають у них через особливості рідної мови порівняно з досліджуваною (тут – англійською). Але й не можна применшувати значення порівняльного вивчення мов, як указував ще академік Щерба: «У рідній мові нічого помічати – в ній усе просто й само собою зрозуміло, і нічого не збуджує ніяких сумнівів, друга мова, що вивчається в порівняльному плані, дає можливість висловлювати ту ж думку іншими засобами, допомагає розкривати різноманітні засоби вираження й у рідній мові»... «Помічати різні відтінки думки, що до сих пір не помічалися нами в рідній мові».

Нині в методиці викладання англійської мови іноземним студентам багато питань. На недостатню розробленість проблеми порівняльного дослідження іноземних мов з англійською вказує той факт, що до сих пір викладання англійської мови у ЗВО України ведеться без урахування специфіки рідних мов студентів і здійснюється на базі підручників, призначених для тих, чією рідною мовою є українська. Через недостатню розробленість цього питання в науково-теоретичному й методичному планах інтерференція іноземних мов (французька, арабська тощо), отже, виявляється значною мірою не врахованою.

Підручники, що враховують фактичну двомовність студентів і спираються на їхній білінгвальний досвід, є досі великою рідкістю. Тобто вся навчально-методична література з іноземних мов має дещо знеособлений характер, оскільки призначається не для конкретних студентів, а для якогось абстрактного студента вітчизняного ЗВО. На нашу думку, для вирішення цього завдання явище багатомовності необхідно розглядати як специфічну методичну ситуацію, для якої потрібно чітко визначити прийоми й організаційні форми навчання іноземної мови в цих умовах і створити адекватну цій методичній ситуації систему вправ.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що в сучасній методиці викладання іноземних мов основний акцент робиться на формування комунікативної компетенції. Комунікативну компетенцію майбутнього фахівця можна трактувати як здатність здійснювати комунікацію в процесі виконання різних фахових дій і вирішення професійних завдань на основі спеціально сформованих знань і вмінь. Нині в українських ЗВО навчається велика кількість студентів-іноземців. Тому розроблення методики викладання англійської мови в іноземній аудиторії має будуватися з урахуванням лінгвістичних особливостей мови спілкування студентів. Інтеграція з рідною мовою під час вивчення англійської необхідна для створення сприятливих умов засвоєння мовних явищ, які мають аналоги в обох

мовах, що дає змогу, з одного боку, здійснити позитивне перенесення знань, а з іншого – уникнути негативного явища інтерференції рідної мови.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробленні методичних матеріалів для вдосконалення методики викладання англійської мови для студентів-іноземців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: Опыт системно-структурного описания. Москва : Русский язык, 1977. 288 с.
2. Веремієнко С.Я., Корсун Ю.О. Поняття білінгвізму його різновиди та застосування в процесі навчання. URL: www.nbuv.gov.ua.
3. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2000. 123 с.
4. Кенетова Р.Б., Абрегова А.В. Личностный подход при обучении профессионально-ориентированному английскому языку. *Наука вчера, сегодня, завтра* : мат. XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2016. № 4 (26). С. 86–91.
5. Кузнецова С.В., Грамма Д.В. Некоторые вопросы обучения профессионально-ориентированному английскому языку. *Инновационная наука : международный научный журнал*. 2015. № 12. С. 229–230.
6. Теляшенко В.Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах* : матеріали Наук.-практ. конф. (20 травня 2003 р.). Харків : Магістр, 2003. С. 78–81.

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

TO THE PROBLEM OF DESIGNING CONTENTS OF METHODOLOGICAL SECURITY FOR FIRE PREPARATION AND TRAINING FROM PERSONAL SECURITY OF FUTURE OFFICERS

Стаття присвячена проблемам сучасної дидактики й підготовки офіцерських кадрів прикордонної служби України. Розкриття проблеми розпочато з аналізу перехідного стану всіх систем (політичних, економічних, соціальних) українського суспільства. Автор наголошує на тому, що рівень і якість освіти є тими факторами, що мають ключовий вплив на формування демократизації в будь-якому суспільстві з урахуванням досвіду тих країн, які цей шлях уже пройшли. Надалі автор переходить до особливостей професійної та фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. З-поміж складників їхньої професійної підготовки виділяються вогнева й підготовка з особистої безпеки, оскільки автор є теоретиком і практиком у цій галузі.

З метою представлення власного досвіду вдосконалення змісту професійної підготовки в дослідженні проведено теоретичний аналіз відповідної наукової літератури з проблем підготовки фахівців військової сфери.

З урахуванням результатів аналізу наукових праць і власного практичного досвіду в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників у статті розкрито сутність таких понять, як методичне забезпечення, проектування, моніторинг. Автор продемонстрував використання технології проектування на прикладі створення змісту робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки». Проаналізовано основні етапи проектування згідно з робочою програмою. Водночас, подаючи зміст проектування робочої програми, автор розкрив сутність такого процесу, як моніторинг, тобто комплексну діагностику стану певного педагогічного явища. Сформульовано висновки проведеного дослідження, а також виділено перспективні напрями подальших наукових розвідок.

Ключові слова: вогнева підготовка, підготовка з особистої безпеки, методичне забезпечення, проектування, майбутні

офіцери-прикордонники, робоча програма навчальної дисципліни.

The article is devoted to the problems of modern didactics and training of officers of the Border Guard Service of Ukraine. Disclosure of the problem began with an analysis of the transitional state of all systems (political, economic and social) of Ukrainian society. The author emphasizes that the level and quality of education are the factors that have a key influence on shaping democratization in any society, taking into account the experience of those countries that have already passed this path. In the future, the author moves on to the features of professional and professional training of future border guards. Among the components of their professional training are fire and personal safety training, as the author is a theorist and practitioner in this field.

In order to present their own experience of improving the content of vocational training in the proposed study, a theoretical analysis of the relevant scientific literature on the problems of training specialists in the military field was carried out. Taking into account the results of the analysis of scientific works and own practical experience in the training of future border guards, the article describes the essence of such concepts as methodological support, design, monitoring. The author demonstrated the use of design technology as an example of creating the content of the work program of the discipline "Basics of fire training and training for personal safety". The basic stages of designing the mentioned work program are analyzed. At the same time, presenting the content of the design of the work program reveals the essence of such a process as monitoring, that is, a comprehensive diagnosis of a particular pedagogical phenomenon. The conclusions of the conducted research are formulated, as well as perspective directions of further scientific investigations are highlighted.

Key words: fire training, personal safety training, methodological support, design, future border guards, work program of the discipline.

УДК 378: 371.134:315:355

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-6>

Волошин В.Д.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичної підготовки
та особистої безпеки

Національної академії Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Значення освіти полягає в тому, що вона впливає на швидкість і якість науково-технічних процесів, економічне зростання та побудову відкритих політичних систем, забезпечення країни потужним інтелектуальним потенціалом. Сучасні процеси перехідного етапу українського суспільства диктують вимоги щодо змісту й алгоритму модернізації на кожному рівні освіти. Фундаментом української освітньої системи є гуманістичні та демократичні положення, національна свідомість, взаємоповага між націями й етнічними групами. Метою вищої

школи є реалізація наукового, культурного, практичного різновидів підготовки майбутніх фахівців будь-якої професійної сфери.

Сучасна вища військова освіта України зазнала руйнівного впливу радянської системи підготовки майбутніх офіцерських кадрів і потребує на особливу увагу, з огляду ще й на військові дії на східних територіях держави. Нові технології у військово-промисловому секторі, нові види військових операцій, нові виклики для українських військовиків свідчать про невідповідність змісту освіти поданим вище актуальним проблемам.

Сучасне суспільство не встигає за інформаційними досягненнями та інноваціями, а українське ніяк не може подолати перехідний етап розвитку всіх своїх ключових соціально-політичних та економічних інституцій.

Урахування нашого досвіду практичної педагогічної діяльності у сфері підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників дає змогу констатувати потребу в оновленні системи їх підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результативне функціонування закладу вищої освіти Державної прикордонної служби сприяло появі чималої кількості наукових праць, присвячених різноманітним актуальним питанням. У дослідженні на увагу заслуговують наукові праці за авторством В. Балашова [2], І. Грязнова [3], Д. Іщенко [8], О. Діденка [4], С. Капітанець [9], В. Мировпольської [13], М. Недбая [14], Є. Потапчука [15], В. Ягупова [16]. Згадані вчені доклали зусилля до модернізації змісту професійної підготовки курсантів вищого військового навчального закладу та результативного формування їхнього професіоналізму та компетентності.

Варто зауважити, що проблемам удосконалення вогневої підготовки військовослужбовців та офіцерів-прикордонників присвячені праці О. Барабанщикова, Б. Бадмаєва, О. Гречихіна, М. Дьяченка й багатьох інших [5].

Беручи до уваги подане вище, **метою статті** є розкриття сутності процесу проектування змісту методичного забезпечення з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Ефективність західних та азіатських освітніх систем полягає в їх динамічності, гнучкості, впровадженні інновацій і сучасних досягнень. Метою вирішення проблеми реформування змісту освіти, зокрема військової освіти, є впровадження ступеневої системи підготовки, яка покликана задовольняти потреби й можливості фахівця в отриманні освіти за обраною спеціальністю відповідно до його потенціалу; створення системи закладів вищої освіти, які за освітніми рівнями й типами, формами і строками навчання, фінансовими джерелами сприяли задоволенню інтересів і потреб особистості з будь-якого регіону держави; підвищення рівня української вищої освіти на рівень країн постіндустріального розвитку та її включення у світову освітньо-наукову спільноту.

Сучасною тенденцією в підготовці майбутніх фахівців, зокрема офіцерів-прикордонників нової генерації, є забезпечення процесу формування в них оптимального рівня компетентностей.

Освітній процес є найважливішим компонентом системи навчання. В освітньому процесі відображено комплекс організаційних і дидактичних засобів, впливів, методів, спрямованих на практичну реалізацію змісту освіти.

Варто зазначити, що детальний аналіз освітньої діяльності закладів вищої освіти військового спрямування дав змогу розкрити особливості вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Під вогневою підготовкою та підготовкою з особистої безпеки необхідно розуміти таку підготовку майбутніх фахівців прикордонного відомства, що має на меті вивчення матеріальної частини зброї, основних заходів безпеки, правила використання зброї, правила стрільби; тренування на імітаційних тренажерах; опрацювання нормативів вогневої підготовки; ознайомлення з правовими засадами застосування зброї.

Згідно з вимогами Міністерства освіти та науки України, у структурі закладу вищої освіти виділяють факультети з кафедрами, завданнями яких є проектування (розроблення) відповідного методичного забезпечення навчальних дисциплін, зокрема затвердження змісту робочих програм навчальних дисциплін. Саме в цьому документі необхідно відобразити останні досягнення науково-технічної, культурної та виробничої галузей. У процесі проектування робочих програм навчальних дисциплін ключовою вимогою є розкриття взаємозв'язку між усіма навчальними дисциплінами в межах відповідної спеціальності, комплексу завдань для самостійного опрацювання [12].

Можливим шляхом удосконалення змісту вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників є проектування їх методичного забезпечення, зокрема змісту робочої програми навчальної дисципліни «Вогнева підготовка та особиста безпека», що реалізується завдяки діагностико-прогностичним процесам. У єдності діагностування та прогнозування мають на меті забезпечення процедури стратегічного прогнозування (формулювання пріоритетної мети й виділення з неї основних завдань); імітаційного моделювання; процедури планування; управління та корекції змісту на підставі аналізу дієвості моделі вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Дидактико-технологічними завданнями робочої програми навчальної дисципліни є реалізація певних педагогічних цілей, сформованих на основі суспільного замовлення та особистісного запиту майбутнього фахівця. Виконання цих цілей можливе завдяки інноваційним технологіям, методам, засобам і прийомам навчання, що поєднуються адекватними засобами, організаційними формами, чіткою взаємодією між учасниками педагогічного процесу, ступенем професіоналізму й підготовленістю науково-педагогічного складу. Варто врахувати, що в дослідженні увага приділяється питанню діагностики стану освітнього процесу за допомогою ретельного аналізу, виокремлення основної проблематики, передба-

чення можливих результатів та обрання методів, що дають змогу максимально реалізувати заплановане за відповідних умов [2].

Отже, визначальною характеристикою дидактичного проектування методичного забезпечення вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників є розроблення плану освітнього процесу відповідно до руху «від наявних проблем і запитів курсантів, особливостей навчальних дисциплін і наявних обставин» [9].

Проектування змісту методичного забезпечення вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників на прикладі робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки» миздійснили на основі діагностики й прогнозування, мали на меті розроблення проекту діяльності й моделі вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Проект робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки» передбачає отримання ідеального результату реалізації вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

У проектуванні змісту робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки» є обґрунтування сукупності ключових положень, категорій, що враховують фактори впливу на вогневу підготовку та підготовку з особистої безпеки, а також засоби її здійснення.

Варто наголосити, що в процедурі проектування нами використано алгоритм, розроблений Б. Гершунським [4]: проектування передбачає такі технології, як формулювання цілей і технологій їх реалізації.

У процесі проектування змісту робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки», що виступала як освітня технологія, виникла потреба в оцінюванні її за різними критеріями. З урахуванням специфіки вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки використано такі діагностичні критерії: а) функціональний; б) потенціал інновацій і нововведень; в) структурованість.

Дотримання вимог функціонального критерію робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки» полягає в постійному визначенні рівня її ефективності та своєчасному внесенні коректив. Задля цього нами введено систему педагогічного моніторингу. Моніторингом у педагогіці вважають спостереження, оцінювання та прогнозування стану освітнього середовища. Педагогічний моніторинг передбачає дієву систематичну фіксацію подій. Мета моніторингу полягає в оперативному включенні наслідків діагностування в професійну діяльність задля

колекційної роботи й проектування функціонального розвитку системи. Подана вище процедура не обмежується такими поняттями, як зворотний зв'язок, латентний контроль, а поєднує ці види діяльності з іншими [3]. Отже, педагогічний моніторинг як системне спостереження, аналіз, оцінювання змісту робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки» призначений для внесення нагальних змін і підвищення її ефективності.

Отже, професійна підготовка сучасних офіцерських кадрів прикордонного відомства України високого рівня, згідно із запитам демократичного середовища, вимагає модернізації ключових елементів освітнього процесу. Суспільство потребує соціально мобільних, критично мислячих фахівців, здатних змінювати соціальний статус вертикальною ієрархією професійного середовища. Таким фахівцям необхідно надати знання про передові досягнення науки й техніки, навчити їх адекватного і творчого пошуку рішень сучасних проблем.

Висновки. Загалом проектування змісту методичного забезпечення вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки», є логічною процедурою створення певних взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів.

Запропонований у статті варіант дидактичного проектування на прикладі робочої програми навчальної дисципліни «Основи вогневої підготовки та особистої безпеки» повністю не проаналізований, оскільки передбачає такі етапи, як удосконалення й перетворення. Ця проблема й може бути основою для подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балашов В.А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения : дисс. ... канд. пед. наук. Хмельницкий, 1996. 263 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. *Вестник высшей школы*. 1988. № 1. С. 3–11.
3. Бондар В. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. *Освіта і управління*. 1997. № 2. С. 85–101.
4. Гершунский Б.С. Дидактическая прогностика: Методология, теория, практика. Киев : Выща школа, 1986. 200 с.
5. Грязнов І.О. Удосконалення індивідуальної виховної роботи командирів підрозділів Прикордонних військ України : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1998. 210 с.
6. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2003. 201 с.

7. Іщенко Д.В. Курс лекцій з військової педагогіки. Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1998. 158 с.
8. Капітанець С.В. Педагогічні умови формування професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2001. 224 с.
9. Малафіїк І.В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 398 с.
10. Миропольська О.В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2009. 219 с.
11. Недбай М.П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2009. 300 с.
12. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
13. Потапчук Є.М. Військова психологія : навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. 150 с.

DISTANCE LEARNING POTENTIAL IN TRADITIONAL SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ТРАДИЦІЙНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

The dynamics of the world economic and cultural processes cause changes in the field of education. The development of modern computer technologies has led to the emergence of distance education, when learning occurs at a distance without any direct communication between the teacher and student, while contacts are provided through computer resources. Distance learning is being practiced in the world in the form of various models, which main components are virtual training materials and communications.

The paper is devoted to the role of distance training technologies in modern professional training efficiency improvement as nowadays the distance training has become an inevitable element of the national higher education.

Modern education often features the discrepancy between actively developing computer technologies and relatively conservative psychological and pedagogical concepts of teaching. The paper discusses the main advantages and disadvantages of the methods most widely employed in distance learning for knowledge and competencies acquisition from traditional lectures to communicative methods of training.

The paper is devoted to the study of the role of traditional and distance types of education for the learning process in an educational environment of modern universities. The analysis of terminology in the scientific literature showed the main contradictions in the attitudes to distance education and distance learning approaches. A brief overview is also given to the development of mechanisms for distance learning implementation in the system of professional training.

The paper outlines the necessity of creating a distance system of life-long education, where an individual can have access to world teaching resources and databases, and continuously improve his/her professional skills for further professional development and career perspectives.

Key words: distance learning, distance education, higher education, online course, professional competences, university.

Динаміка світових економічних і культурних процесів викликає зміни в галузі освіти. Розвиток сучасних комп'ютерних технологій призвів до виникнення дистанційної освіти,

за якої навчання відбувається на відстані без будь-якого прямого зв'язку між викладачем і студентом, у той час як контакти забезпечуються через комп'ютерні ресурси. Світове дистанційне навчання практикується через різні моделі, основними складовими частинами яких є віртуальні навчальні матеріали та комунікації.

Стаття присвячена ролі технологій дистанційного навчання в підвищенні ефективності сучасної професійної підготовки, оскільки сьогодні дистанційне навчання стало невід'ємним елементом національної вищої освіти.

Сучасна освіта часто характеризується невідповідністю між комп'ютерними технологіями, які досить активно розвиваються, та відносно консервативними психолого-педагогічними концепціями навчання. У статті розглядаються основні переваги та недоліки основних навчальних методів, які найбільш широко застосовуються в дистанційному навчанні для здобуття професійних знань та основних компетентностей, від традиційних лекцій до комунікативних методів навчання.

Стаття присвячена вивченню ролі традиційного та дистанційного типів освіти для навчального процесу в освітньому середовищі сучасних університетів. Аналіз термінології в науковій літературі виявив основні суперечності у ставленні до дистанційного навчання та підходів до дистанційної освіти. Короткий огляд також надається розробленню механізмів запровадження дистанційного навчання в системі професійної підготовки.

У статті окреслено необхідність створення системи дистанційного навчання протягом усього життя, де людина може мати доступ до світових навчальних ресурсів та баз даних, а також постійно вдосконалювати свої професійні навички для подальшого професійного розвитку та кар'єрних перспектив.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, вища освіта, онлайн-курс, професійні компетенції, університет.

UDC 378.147.157

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-7>

Havrylenko K.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Teacher of Linguistics Faculty
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Introduction. Modern development is deeply interwoven with the role of education, in society, which is determined by the tasks established in a new democratic society, implementing a market economy as a precondition for being in line with global world trends. A comprehensive modernization of education is underway in the country with the allocation of the resources required and the creation of mechanisms for their effective use.

The key element of modern society is the concentration of the intellectual working forces in large cities and industrial centers, which have been created due to various opportunities for the exchange of information between in real-time, for example, due to

the development of a worldwide computer communication network based on the Internet or Internet-like technologies. Thus, the idea of a post-industrial society is based on an understanding of the existence supported by the powerful development of computer technologies.

With the implementation of new trends in education, the role of distance learning becomes fundamental for various needs, from the preschool and school levels to advanced professional training and human resources.

Analysis of recent researches and publications. Various definitions of distance education are given in the works of A. Andreev, V. Kukhareno,

V. Lugovoi, S. Sysoeva, and others. It should be mentioned, that scientists still do not have a single opinion on this issue. Some of them define distance education as a type of distance learning, others as a new technology in an independent education along with full-time, part-time traditional learning, etc. Moreover, the terms of *distance learning* and *distance education* are often mixed.

The definition of distance education given by the Ministry of Education and Science of Ukraine states that 'distance education means the opportunity of learning and acquiring required knowledge remotely at any time, at convenience' [5] and the educational technologies, implemented mainly with the use of information and telecommunication means with the mediated or incompletely mediated interaction of a student and teacher.

A similar opinion is shared by the authors of the Glossary of Distance Education Technology [6, p. 48], which gives the following definition: 'Distance education is based on computer learning by means of telecommunication technologies and tools. The participants in the process are located at a distance from each other'. Moreover, it further indicates that 'training is based on a set of educational technologies mediated or partially mediated on the interaction between the student and the teacher, which is carried out regardless of their location and distribution in time on the basis of pedagogically organized information technologies, primarily telecommunication' [6, p. 49]. Thus, distance education corresponds with the didactic methods and with the types of education.

A number of educators and researchers believe that distance education is a type of distance learning. For example, M. Kaplan defines distance education as a form of distance learning, which provides the active exchange of information between all participants in the learning process and uses modern means of new information technologies to the maximum extent, including computer telecommunications [7].

In our opinion, the most precise assessment of the relationship between distance learning and traditional education is reflected in the studies of F. Lee [10] claiming that as a rule the distance education is interpreted as a special external type of education, which specifics are seen in the employment of special educational technologies based on modern teaching methods, communication tools, and information sharing. However, the historical approach to the development of traditional education, on the contrary, considers correspondence education as a special type of distance learning. Namely, from the point of view of logic of distance education development, correspondence training is a historical form of distance learning, based on a combination of correspondent distance learning and traditional full-time forms of education.

Previously unsettled problem constituent. Distance education does not correspond to any particular pedagogical technology, rather, it describes a learning method that permits the learner/students to go beyond the narrow framework of instruction in the traditional classroom. This practice connects the teacher and student, as well as the sources located in different geographical regions, by the employment of special technologies that permit educational interaction.

The introduction and development of distance learning technologies have been actively implemented only in recent years. The emergence of new types of training has been an urgent need since the development of computer-mediated educational technologies.

A study of the modern international market has shown that the amount of individuals in dire need of educational services, which the traditional education system can hardly provide, has taken shape quite clearly.

Computer-assisted education is beginning to be gradually recognized by many teachers and scientists as one of the tools for comprehending the world and providing general and vocational training for diverse social groups. This tool is so powerful that new types of learning and teaching methods, a new educational ideology of global thinking must be assessed and developed.

However, in spite of a number of recent scientific studies, the problem of the precise definition of distance educational types not been studied sufficiently.

The aim of the article. The purpose of this paper is to identify the main advantages and disadvantages of the traditional and modern teaching methods most widely employed in distance learning for knowledge and competencies acquisition from traditional lectures to communicative methods of training in professional training of future specialists at higher educational institutions.

Results. Distance education is nowadays a part of innovative computer-based learning technologies. An important means of distance learning are computer-based training programs. However, computer-assisted distance learning possesses the greatest prospects for the development of modern distance educational technologies.

The first attempts at creating computer networks for education were made about twenty years ago. At the end of the twenties century, the researchers began building an industrial computer network for the needs of education as part of an industrial automated control system. The low reliability and high cost of computer technologies, as well as the lack of adequate studies in the field of computer network architecture, have led to the fact that these works have barely found practical application.

Modern distance learning has undergone a long process of development and improvement and nowadays it assists in eliminating numerous psychologi-

cal problems associated with the student-teacher and student-student communication as an opportunity to work independently helps students to avoid the errors of verbal communication. The possibilities of distance learning are expanded by the opportunities of computer global network, which evoke the feelings of closeness of all countries and continents for every individual who starts working online. In this regard, for motivating students it is necessary to provide them with the necessary information about the distance course and convenient online learning tools. As well as they should be supplied with clear instructions and an introductory lesson on the subject's prospects, life and career priorities for a future specialist. The tasks presented and methods of their learning should be understandable and accessible to users without special knowledge in computer technologies and software.

Distance learning assists in developing creativeness and learner-center educational environment. The main objective of the resource support development for distance learning is in expanding the new educational technologies range. Among the new distance education opportunities, there are possibilities for more effective professional training such as:

The educational process flexibility, which permits to take into account the needs for active communication within the framework of center-periphery and distance space interlocutors of pedagogical communication both in e-mail and in an indirect dialogue mode.

A fundamental expansion of access for available information resources according to the students' interests and training programs.

Maximum consideration of individual features, personalization of the teaching mode and taking into consideration the students' motivation as well as the subjectivity principle.

Education quality efficiency increases and better effectiveness of the assessment of students' learning procedure of the training programs through cross-checking and easily implemented control through online created tests.

However, the implementation of modern computer-assisted teaching does not eliminate the classical lecture style of teaching. This type of teaching is regarded as passive knowledge assimilation in the course of educational material presentation and, as a rule, excludes dialogues. Nevertheless, this monolog teaching style is necessary at the initial stages of any training. It is important for the students' introduction to the subject, which should assist in quick learning of the methods specifics, basic theories, and facts digestion. The monolog lectures by qualified specialists and experienced teachers are precisely designed for a competent, comfortable introduction of the subject.

The fundamental advantages of the lecture style within the framework of distance learning are the possibility of a holistic and systematic presentation of the teacher's point of view both on the essence of the

given problem, and on the ways of its presentation. The development of a logical sequence of facts, theoretical principles, of a certain system of input data, the topic correlation, and practical implementation – all this determines the specifics of the educational material presented.

The real basis for distance learning could be modern methods of distance computer-assisted training. Within the framework of online-training, the lectures can offer unique educational products developed by universally recognized specialists. Any student can receive these training products regardless of the place and time of training. At the same time, he has the fundamental possibility of quick communication with the teacher he/she could choose, the development of individual learning mode and the objective control of his/her progress [12].

The parameters for creating of video material, educational games, and texts including schemes or formulas, changes in intonation, speech volume or the rhythm of the material presented by the lecturer – all this to a significant extent keeps the students' attention.

It should be noted that the consequences of the material for online-training largely depend on the training and enthusiasm of the creators of the online course. There are examples of educational products created by well-known scientists with vast theoretical and practical areas of a particular field of science, as well as a great pedagogical experience. The results of the theoretical and experimental studies [2] showed the relevance of special task organization and structuring of educational products: videos, slide lectures, review materials, etc.

The importance of a monolog lecture-style application for the distance course introduction is being determined by the fact that at the first stages of online training without the teacher's leading role the students might lose the main essence of learning and their goals in particular. The mutual dialogues in teacher-student or student-student mode at the early stages of learning could lead to aimless scholastic conversations. The basic concepts of any subject area cannot be trained just in the course of a free, unsystematic conversation between individuals with very different levels. This problem might occur not only with a group of students but also in individual learning, during personal communication between the teacher and student.

At all stages of training, the students should be provided with an access to online resources and opportunity of communication with the teacher in order to receive a fast online feedback as a logical attribute of successful processes of distance training, which is important to support the students' motivation and to help with overcoming difficulties in learning.

Conclusions Thus, distance learning courses have been designed for the improvement of the tradi-

tional lecture style of modern universities. It should be emphasized that distance learning could be employed at any stage of education from primary knowledge, skills and competencies acquisition when the student starts learning the basics in new subject areas to the final practical training of future professionals. The implementation of computer technologies also provides a good opportunity for further development of the teaching methodology and didactics of traditional vocation training in higher educational institutions.

In conclusion, it should be noted that distance learning is important as a modern type of higher education, but cannot entirely replace traditional full-time university education. We assume that the advantages of distance learning should be combined with traditional training at higher educational institutions, where distance and full-time education should complement each other.

REFERENCES:

1. Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 12(3). 80–97.
2. Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*: RoutledgeFalmer.
3. Brooker, R., Muller, R., Mylonas, A. & Hansford, B. (1998) Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, 5–24.
4. Brown, S. & Knight, P. (1994) *Assessing learners in higher education* (London, Kogan Page).
5. Distance education (2017) Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 11, 2019. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> [in Ukrainian].
6. Glossary of Distance Education Technology (2016) Compiled by M. Kademiya, V. Kobisya [in Ukrainian].
7. Kaplan, Andreas M.; Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*. 59(4): 441–50.
8. Moore, Grahame M. and Anderson W. (2012). *Handbook of Distance Education* (2nd ed.). Psychology Press.
9. Moore, Michael G.; Kearsley G (2005). *Distance Education: A Systems View* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
10. Lee, F. (2008). Technopedagogies of mass-individualization: Correspondence education in the mid twentieth century. *History and Technology*. 24 (3): 239–53.
11. Law of Ukraine On Higher Education № 1556-VII (2014). Retrieved October 9, 2019. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
12. Smith, M. K. (2015). What is education? A definition and discussion. *The encyclopaedia of informal education*. Retrieved October 9, 2019. URL : <http://infed.org/mobi/what-is-education-a-definition-and-discussion/>.
13. Thomas, G. (2013). *Education: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press. Simply the best contemporary introduction to thinking about schooling and education.
14. Vaughan, Dr Norman D. (2010). *Blended Learning*. In Cleveland-Innes, MF; Garrison, DR (eds.).

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПТНЗ

ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL WORK IN VOCATIONAL SCHOOLS

У статті подано й охарактеризовано організаційні засади здійснення методичної роботи в професійно-технічних навчальних закладах. Зазначено, що формальний підхід до планування методичної роботи, відсутність системного діагностування викладачів, застаріле розуміння завдань і функцій методичної роботи, звужений спектр форм методичної роботи, відсутність диференційованого підходу в навчанні кадрів зумовлюють гальмування інноваційних процесів в організації методичної роботи. Визначено основні цілі, завдання, форми, особливості організації методичної роботи в професійно-технічному навчальному закладі. Виокремлено принципи здійснення методичної роботи в професійно-технічних навчальних закладах, до яких належать принцип актуальності, зв'язку із життям, практичної реалізацією завдань розвитку навчального закладу, принцип системності, принцип науковості методичної роботи, принцип комплексності, принцип творчої активізації, принцип систематичності, послідовності, наступності, безперервності, принцип спрямованості на виділення головного, суттєвого в підвищенні кваліфікації педагогів, принцип єдності теорії і практики за всієї практичної спрямованості методичної роботи, принцип оперативності, гнучкості, мобільності, принцип колективності, принцип конкретності. Установлено, що масові форми методичної роботи сприяють збагаченню інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів, допомагають у виробленні позицій із важливих педагогічних проблем сучасності, виступають як форми виявлення й узагальнення передового педагогічного досвіду. З'ясовано, що показником ефективності методичної роботи є співвідношення зростання педагогічної майстерності з кінцевою метою методичної роботи – підвищенням якості й ефективності навчально-виховного та навчально-виробничого процесу.

Ключові слова: методична робота, професійно-технічний навчальний заклад, інноваційна діяльність, педагогічний працівник.

The article presents and describes the organizational principles of methodological work in vocational schools. It is noted that formal approach to methodical work planning, lack of systematic diagnostics of teachers, outdated understanding of tasks and functions of methodical work, narrowed spectrum of methods of methodical work, absence of differentiated approach in training of personnel contribute to inhibition of innovative processes in organization of methodical work. The main goals, tasks, forms, features of organization of methodical work in a vocational school are determined. The principles of implementation of methodological work in vocational schools, to which the principle of relevance, connection with life, with the practical implementation of the tasks of development of the educational institution, the principle of systematicity, the principle of scientific methodical work, the principle of complexity, the principle of creative activation, the principle of systematic, consistency, continuity, continuity, the principle of focus on the selection of the main, essential in improving the skills of teachers, the principle of unity of theory and practice in all practices the methodical work, the principle of efficiency, flexibility, mobility, the principle of collectivity, the principle of concreteness. It is established that mass forms of methodical work contribute to the enrichment of interests, spiritual and professional needs of teaching staff, help in developing positions on important pedagogical problems of the present, act as forms of identification and generalization of advanced pedagogical experience. It is established that the indicator of the effectiveness of methodological work is the ratio of the growth of pedagogical skills with the ultimate goal of methodical work – improving the quality and efficiency of educational and training and production process.

Key words: methodical work, vocational school, innovative activity, pedagogical worker.

УДК 377.091.12:005.22

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-8>

Грищенко В.В.,
заступник директора з методичної роботи
Навчально-методичного центру
професійно-технічної освіти
Полтавської області

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зміни, що відбуваються в суспільстві, в освіті й на ринку праці, висувають нові вимоги до випускників професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ). Разом із цим зростають вимоги з боку державних інституцій, роботодавців, споживачів освітніх послуг. На основі цього сьогодні висуваються принципово нові вимоги до професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів закладів професійно-технічної освіти.

Ефективність професійної діяльності викладача професійно-технічного навчального закладу залежить не тільки від його фахових, а й від методичних, дидактичних, а також особистісно-комунікативних умінь, що мають постійно розвиватися.

Означена місія передусім покладається саме на систему методичної роботи закладів профе-

сійно-технічної освіти, що є органічним складником діяльності закладів професійно-технічної освіти і спрямована на приведення професійного рівня педагогічних працівників у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних і виробничих потреб.

У зв'язку з реформуванням освітньої галузі на ці служби покладається особлива місія – підвищення професіоналізму педагогів, які мають усвідомити, що акцент сьогодні ставиться не на засвоєння учнями певної кількості знань, а насамперед на розвиток особистості, її здібностей, формування наскрізних умінь і ключових компетенцій, що визначають якість змісту загальної середньої освіти. Отже, методичні служби на сучасному етапі покликані максимально задовольнити професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків,

спонукати їх до постійного самовдосконалення в професійному та особистісному вимірах, стати своєрідним випереджальним механізмом у процесі стабілізації та адаптації системи освіти до нових вимог соціально-економічного розвитку України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі закладів професійної освіти, досліджували С. Батишев, Н. Брюханова, С. Вершловський, О. Дубасенюк, Н. Журавська, М. Кадемія, А. Коломієць, О. Коваленко, В. Ковальчук, Н. Ничкало, О. Пехота, Н. Протасова. У сучасних працях науковців висвітлено особливості розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання (Н. Самойленко); теоретико-методологічного аналізу проблем післядипломної освіти (Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Олійник); формування методичної компетентності педагогів (Т. Гущина); розвитку методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін професійної школи (Т. Кочарян) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз різних періодів розвитку вітчизняної системи освіти та її методичного супроводу свідчить про недостатній рівень необхідних матеріалів для розвитку професійної компетентності викладачів в умовах методичної роботи закладів професійно-технічної освіти. Нині актуальною є проблема визначення організаційних засад здійснення методичної роботи в закладах професійно-технічної освіти згідно із сучасними вимогами та підходами до системного розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, адже натепер теоретичні й методологічні основи розвитку, а також методичні підходи майже відсутні.

Тому **метою статті** є розкриття організаційних засад здійснення методичної роботи в ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Методична робота тісно пов'язана зі щоденною педагогічною діяльністю, у процесі якої розв'язуються практичні навчальні завдання. Отже, предметом методичної діяльності є ще не здійснена педагогічна діяльність викладача, яку методист проектує, спрямовує, коригує й водночас якою керує. Отже, змістова структура методичної діяльності зосереджується не на продукті педагогічної діяльності, а саме на її суб'єкті [1].

Основні завдання, принципи, організаційну структуру, форми, організацію та планування, права й обов'язки учасників методичної роботи в ПТНЗ визначено Положенням про методичну роботу у професійно-технічному навчальному закладі. Відповідно до цього Положення, методична робота в професійно-технічному навчальному закладі здійснюється згідно із Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», цим Положенням,

статутом навчального закладу, іншими нормативно-правовими актами в галузі освіти. Положенням визначається, що методична робота – це основана на досягненнях науки та передового досвіду система аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності з метою вдосконалення професійної компетентності [2].

Безперервне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – це цілеспрямований процес, спеціально організований з метою систематичного оновлення професійної компетентності працівників освіти, зумовлений динамікою розвитку суспільства, науки, освіти, а також потребами, що впливають з особистого досвіду і специфіки діяльності кожного педагога. У цій системі існують колективні й індивідуальні форми оволодіння знаннями. Крім курсової перепідготовки, велике значення має також самоосвіта педагога, активні форми методичної роботи, вивчення й упровадження в практику роботи передового педагогічного досвіду та досягнень педагогічної науки.

Аналіз стану методичної роботи в закладах професійно-технічної освіти дає змогу зафіксувати такі фактори, що сприяють гальмуванню інноваційних процесів:

- формальний підхід до планування методичної роботи;
- відсутність системного діагностування викладачів, що практично унеможливлює врахування індивідуальних проблем викладачів і пошук шляхів їх вирішення;
- застаріле розуміння завдань і функцій методичної роботи;
- звужений спектр форм методичної роботи, але виклик освіти в тому, що необхідно наповнити традиційні форми новим змістом, а також упроваджувати сучасні форми методичної роботи, які б відповідали вимогам часу;
- кількісний підхід у визначенні результативності методичної роботи: більшість методистів і в наш час переконані, що кількість заходів, що їх планує й проводить методична служба, прямо пропорційна результату;
- відсутність диференційованого підходу в навчанні кадрів. І молоді, і досвідчені педагоги навчаються за єдиним планом, який не враховує рівня викладацької майстерності;
- недостатня увага до організації експериментальної, дослідницької роботи.

Систему методичної роботи ПТНЗ розглянемо на прикладі діяльності методичної служби ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти».

Діяльність педагогічного колективу спрямована на реалізацію вимог Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», Положення про організацію навчально-виробничого

процесу у професійно-технічних навчальних закладах, Державної національної програми «Освіта», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2016–2020 рр.», наказів Міністерства освіти і науки України,

Методична робота в училищі організована згідно з Положенням про методичну роботу в професійно-технічних навчальних закладах.

У ПТНЗ методична робота здійснюється за колективною та індивідуальною формами роботи. Загальну організацію методичної роботи в ПТНЗ здійснює директор. Безпосереднім організатором методичної роботи є методист або заступник директора, в обов'язки якого входить організація даної роботи з педагогічними працівниками.

Метою всієї методичної роботи ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти» є вдосконалення рівня педагогічної майстерності, формування професійної компетентності педагогів, розвиток особистої культури і творчого потенціалу, спрямований на підвищення якості освіти й активне використання інноваційних технологій.

Структура методичної роботи в ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти» формується з урахуванням особливостей змісту й організації навчально-виробничого процесу, відбувається як процес інтерактивної взаємодії всіх методичних підрозділів, творчої співпраці адміністрації та педагогічних працівників.

Участь у методичній роботі є професійним обов'язком для всіх педагогічних працівників. Результативність методичної роботи враховується під час проведення їх атестації, є підставою для морального та матеріального заохочення.

У системі методичної роботи ПТНЗ реалізуються її колективні форми роботи. Колективні форми поділяються на групові та масові. Групові форми – це методичні комісії, школи передового педагогічного досвіду, творчі групи. Групові форми мобільні й динамічні, об'єднують педагогів за інтересами, в них створюються оптимальні умови для обміну досвідом роботи, творчих дискусій, виконання конкретних практичних завдань.

Одна з організаційних форм групової науково-методичної роботи в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – методична комісія. Методичні комісії створюються за напрямками роботи й тісно пов'язані з іншими колективними та індивідуальними формами підвищення кваліфікації: самоосвітою; наставництвом; семінарами; школами передового досвіду; педагогічними читаннями; науково-практичними конференціями тощо. Зміст і спрямування діяльності методичних

комісій визначається навчальними планами та програмами, новаторськими ідеями, впровадженням інноваційних педагогічних і виробничих технологій у навчальний процес.

Масові форми методичної роботи сприяють збагаченню інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів, допомагають у виробленні позицій із важливих педагогічних проблем сучасності, виступають як форми виявлення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Вони сприяють удосконаленню знань педагогів, створенню єдності поглядів, вимог і дій педагогічних колективів навчальних закладів із важливих педагогічних проблем. До масових форм методичної роботи належать педагогічні читання, конференції, семінари і практикуми; педагогічні виставки тощо.

До основних цілей методичної роботи в ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти» належить:

- створення належних умов для роботи з педагогічними кадрами;
- координація й розвиток в оптимальному режимі всіх форм методичної роботи, одержання зворотної інформації про її результативність;
- ефективно впровадження сучасних досягнень педагогічної науки та кращого педагогічного досвіду в практику навчально-виховного процесу;
- систематизація й упорядкування інформаційного потоку з професійних, галузевих, педагогічно-психологічних сфер знань;
- розроблення й удосконалення інноваційних технологій навчання.

Реалізація поставленої мети відбувається через вирішення таких завдань:

- системна організація й методичне забезпечення неперервного підвищення кваліфікації й професійно-особистісної культури педагогів, сприяння творчому росту, самореалізації, самоосвіті;
- вивчення, аналіз та оцінювання ефективності освітньої й виховної діяльності;
- виявлення, узагальнення й розповсюдження передового педагогічного досвіду;
- удосконалення системи інформаційно-аналітичного забезпечення методичної підтримки впровадження інноваційних освітніх технологій.

Для здійснення методичної роботи в ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти» працює методичний кабінет, у якому створено всі умови для індивідуальної та колективної форм роботи. У нашому закладі методичний кабінет – це консультативний та інформаційний центр, який спрямовує свої зусилля на забезпечення умов для професійного й морального зростання; створення професійного інформаційного та освітньо-методичного середовища; впровадження сучасних освітніх інноваційних технологій у навчально-виховному процесі; інформаційно-методичну підтримку нових форм, методів і засобів навчання

й виховання дітей та апробація їх у практичній діяльності; опрацювання елементів освітніх технологій і розроблення їх авторських модифікацій, адаптованих до конкретних умов; удосконалення самоосвітньої роботи – вивчення, узагальнення й популяризацію передового педагогічного досвіду; виявлення творчих та обдарованих педагогів, допомога їм у професійному зростанні; надання консультативної допомоги педагогам.

Робота методичного кабінету ведеться під керівництвом методиста й відображена в плані роботи навчального закладу в розділі «Методична робота і підвищення кваліфікації».

Методична робота в навчальному закладі базується на таких принципах:

- принцип актуальності, зв'язку із життям, з практичною реалізацією завдань розвитку навчального закладу. Ця група принципів орієнтує організаторів методичної роботи на повне й точне врахування сучасного соціального замовлення суспільства. Принцип вимагає врахування не тільки глобальних проблем сучасності, а й проблем цього колективу педагогів;

- принцип системності вимагає підходу до методичної роботи як до цілісної системи, оптимальність якої залежить передусім від єдності цілей, завдань, змісту, форм і методів роботи з педагогами, від спрямованості на високі кінцеві результати. Цей принцип дуже добре реалізується через систему роботи над єдиною методичною проблемою;

- принцип науковості методичної роботи націлює керівників на досягнення відповідності системи підвищення кваліфікації педагогів сучасним науковим досягненням у різних галузях. Реалізація його включає глибокий аналіз конкретного стану справ у навчальному закладі, вивчення важливих сторін особистості й діяльності педагогічних працівників;

- принцип комплексності передбачає єдність і взаємозв'язок усіх сторін і напрямів підвищення компетентності педагогів з питань власних методик, дидактики, теорії виховання, психології, педагогічної етики та розвитку загальної культури;

- принцип творчої активізації передбачає не тільки творчий характер самої методичної роботи, а й створення в навчальному закладі такої системи роботи з педагогами, яка б забезпечувала дієве стимулювання творчих пошуків педагогів;

- принцип систематичності, послідовності, наступності, безперервності передбачає охоплення педагогів різними формами методичної роботи протягом усього навчального року, перетворення методичної роботи в частину системи безперервної освіти;

- принцип спрямованості на виділення головного, суттєвого в підвищенні кваліфікації педагогів впливає з ідеї виділення провідної ланки в будь-

якій діяльності для кожного моменту часу й націлює організаторів методичної роботи на постійний пошук найважливіших пріоритетних проблем і напрямів розвитку компетентності й форм роботи з педагогами;

- принцип єдності теорії і практики за всієї практичної спрямованості методичної роботи виступає водночас проти двох небажаних реалій: недооцінки ролі та значення теорії й надмірної теоретичності методичної роботи, проти розриву між теорією і проблемами практики навчально-виховної роботи;

- принцип оперативності, гнучкості, мобільності вимагає вміння оперативно та гнучко реагувати на всі зміни, перебудовувати за необхідності систему методичної роботи;

- принцип колективності реалізується за умови розумного поєднання загальноучилищних, групових та індивідуальних, формальних і неформальних, обов'язкових і добровільних форм і видів методичної роботи й самоосвіти педагогічних працівників;

- принцип конкретності – врахування особливостей конкретного навчального закладу, педагога, диференційований підхід до педагогів.

Основними напрямками методичної роботи в ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти» є моніторинг педагогічної успішності, розроблення процедур самоатестації й підготовка до атестації; розроблення, розгляд і схвалення робочої навчально-планувальної документації; планування роботи на новий навчальний рік; діагностика знань учнів; організація експериментальної творчої діяльності педагогів; підготовка відкритих заходів, презентацій; колективна, групова та індивідуальна робота, наставництво; підготовка і проведення предметних конкурсів; підвищення кваліфікації; апробація нових методик, технологій.

Прогнозованим результатом діяльності методичної роботи в ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти» вважаємо збагачення знань педагогів (предметних, методичних, дидактичних, психологічних); розвиток мотивів творчої діяльності (потреба в новизні, у творчому підході до праці); розвиток педагогічної техніки, виконавчої майстерності, артистизму; розвиток емоційно-вольової саморегуляції; організація діагностики й самодіагностики реальних навчальних можливостей учнів, колективів груп, професійних можливостей, потреб і запитів педагогів; стимулювання групової творчості й ініціативи членів педагогічного колективу; залучення до науково-дослідної, дослідно-експериментальної роботи, до цілеспрямованого формування нового досвіду свого навчального закладу; впровадження та використання досягнень психолого-педагогічної науки, інших наукових дисциплін; поширення перспективного досвіду, набутого в колективі.

Показником ефективності методичної роботи є співвідношення зростання педагогічної майстерності з кінцевою метою методичної роботи – підвищенням якості й ефективності навчально-виховного та навчально-виробничого процесу. Саме системна діяльність методичної роботи з удосконалення фахової та професійної майстерності педагогічних працівників сприяє створенню умов для успішної реалізації стратегічних завдань педагогічної діяльності.

Висновки. Визначення методологічних основ розвитку організації методичної роботи в закладах професійно-технічної освіти дає змогу стверджувати, що розвиток фахових компетентностей педагогічних працівників має виступати цільовим орієнтиром під час планування й діяльності методичної служби навчального закладу. Педагог

професійного навчання має відрізнятися сформованим методологічним мисленням, високою загальною та професійною культурою, володіти комплексом спеціальних і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, здібностями створювати атмосферу взаєморозуміння й підтримки, сприяти духовному збагаченню особистості учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Педагог професійної школи : методичний посібник / Л.В. Нестерова, П.Г. Лузан, В.М. Манько, Т.М. Герлянд, М.Я. Петрова, Л.В. Романенко, О.А. Слатвінська, Л.І. Шевчук, М.М. Шимановський. Київ : Педагогічна думка, 2012. 200 с.
2. Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти. URL: <https://osvita.ua/legislation/proftech/3306/>.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ARTISTS PROFESSIONALS IN INCLUSIVE TRAINING

Стаття присвячена проблемі формування професійної компетентності фахівців художнього профілю в закладах професійно-технічної освіти (ПТО) в умовах інклюзивного навчання. Для огляду теми розглянуто розробки та ідеї основних науковців у цій сфері. Розглянуто визначені ними компетентності, особливо фахові компетенції, під час формування освітнього складника майбутнього фахівця художнього профілю. Надано термінологічні пояснення таких понять, як «компетентність» і «компетенція», і їх відмінні риси. До уваги взято їх опис в освітній програмі. Також окреслено дослідження науковців щодо теми інклюзивного освітнього середовища. Висвітлено важливість педагогічної майстерності для формування професійних компетентностей учнів. Показано специфіку підготовки фахівців художнього профілю в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано основні закони, які контролюють і регулюють умови, процес і результат підготовки молодших спеціалістів у рамках інклюзивного навчання. Виявлено різнобічність і різноплановість професійних компетентностей, їх відмінні риси в художньому профілі. Визначено системний і діяльнісний підходи до компетентностей. Означено основні фахові критерії та їх характерні риси: творчість, креативність, дивергентність, обдарованість, асоціативно-образне мислення. Порушено проблему створення рівноправних умов для отримання учнями з особливими потребами певних навиків і професійної майстерності. Описано нормативно-правову та законодавчу базу для створення інклюзивного середовища в навчальному закладі. Обґрунтовано важливість теми дослідження освітнього простору України в педагогічній системі XXI ст. Доведено актуальність теми формування фахової компетентності фахівця художнього профілю в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивне навчання, професійна компетентність, компетенції, фахівець, художній профіль, освітня програма, професійна освіта.

The article is devoted to the problem of formation of professional competence of specialists of art profile in the institutions of vocational education (VET) in the conditions of inclusive education. To review this topic, the developments and ideas of major scholars in the field are reviewed. The consideration of their competencies, and especially of professional competences, in the formation of the educational component of the future specialist of the artistic profile is determined. Terminological explanations of such concepts as "competence" and "competency" and their distinctive features are provided. Their description in the educational program is taken into consideration. It also outlines research by scholars on the topic of an inclusive educational environment. The importance of pedagogical skills for the formation of professional competences in students is highlighted. The specificity of the training of specialists of the artistic profile in the conditions of inclusive learning is shown. The basic legislative laws that control and regulate the conditions, process and result of junior specialist training in inclusive education are analyzed. The versatility and versatility of professional competences and their distinctive features in the artistic profile were revealed. Systematic and operational approaches to competencies are defined. The main professional criteria and their characteristic features are defined: creativity, creativity, conductivity, giftedness, associative-thinking. The problem of creating a level playing field for pupils with special needs and skills is open to review. The legal and legislative framework for creating an inclusive environment in a school is described. The importance of the topic of research in the educational space of Ukraine in the modern pedagogical system of the XXI century is substantiated. The relevance of the topic of formation of professional competence in the formation of the specialist of artistic profile in the conditions of inclusive education is proved.

Key words: inclusive training, professional competence, competences, specialist, artistic profile, educational program, professional education.

УДК 377.3/ 376.33

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-9>

Денькович Н.А.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток сучасної педагогічної та кадрової проблеми в середовищі професійної освіти зумовлює науковців і педагогів розглядати шляхи вдосконалення методики подачі знань фахівцям. На шляху до вирішення проблеми фахової підготовки спеціаліста художнього профілю постає компетентнісний складник. Його формування в учнів і студентів є запорукою успішної підготовки фахівців образотворчого та декоративного мистецтва, а також реставрації. А впровадження інклюзії в заклади професійної та професійно-технічної освіти зумовлює формування інклюзивного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що формування професійних компетентностей у сфері художнього напрямку є мало вивченим. Компетентнісний підхід у формуванні художників в освіті вивчають такі українські науковці, як О. Бойчук, О. Васіна, В. Запорожченко, С. Мільчевич, В. Неня, О. Пальцун та ін., а також зарубіжні науковці, такі як Н. Банько, О. Ларіонова, Г. Синіцин, О. Тат'яненко та ін. Але ці дослідження стосуються більше спеціалістів з дизайну.

Учені В. Бондар, Ю. Зіньковський, С. Максименко, Н. Ничкало та ін. різносторонньо вивчають психологію, методологію й методику професійної освіти. Окремі акценти в підготовці фахівців

у закладах ПТО роблять у дослідженнях Р. Гуревич, М. Пальчук, Л. Старовойт, Л. Сушенцева та ін.

Загальнометодологічні й теоретичні проблеми підготовки професійних кадрів у системі професійно-технічної освіти (далі – ПТО) висвітлюються в роботах С. Батишева, Л. Ляліна, В. Сластьоніна та ін.

А от формування професійних компетентностей фахівця в середовищі інклюзивного простору ПТО практично не досліджено. Найбільш вагомими авторами у сфері інклюзії є О. Будник та Н. Приймак, які дослідження формують на законодавчій і психоло-педагогічній роботі з учнями, студентами та їхніми батьками.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання професійної компетентності художнього профілю в інклюзивному середовищі не розкриті й не вивчене. У статті ми частково розглянемо питання компетентнісного підходу, дамо загальну класифікацію та законодавче підґрунтя у створенні інклюзивних груп.

Мета статті – описати основні професійні компетентності фахівця художнього профілю та виявити особливості в їх формуванні саме завдяки психоло-педагогічному підходу до учнів і студентів у середовищі інклюзивного простору; виявити основні труднощі та знайти шляхи вирішення проблеми становлення компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Під час навчання та підготовки фахівців художнього профілю в закладах ПТО дуже важливо сформувати їхні професійні компетентності. Усі вони мають бути прописані в освітніх програмах того чи іншого навчального закладу.

Компетентність – «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5].

А от професійні компетенції – це компетенції, які є основними й вагомими ключовими рисами професіонала та фахівця своєї справи. Вони визначаються певними вимогами професійного стандарту конкретної спеціальності. Формування компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ), як зазначають О. Дякун і Г. Федько, є одним із головних завдань професійно-технічної освіти, адже компетентність впливає на виробничу діяльність учня та здобуття ним кваліфікації [4, с. 62].

Отже, узагальнивши напрацювання В. Ягупова [8, с. 62] у сфері ключових компетенцій випускників ПТНЗ системи ПТО, ми вважаємо, що компетентний фахівець (у цьому випадку художнього напрямку) – це такий спеціаліст, який оволодів фундаментальними знаннями у своїй спеціальності, уміє виконувати конкретні види діяльності

в межах своєї професії, повинен бути готовим не лише виконувати вироби, а і творчо їх оздоблювати й, що важливо, досконало знає технологію їх виготовлення.

Потрібно врахувати, що специфіка художньої спеціальності формує таку професійну компетентність майбутніх художників, яка основана на індивідуальних підходах, має власний понятійний апарат, що об'єднує дидактичні та методичні принципи в підготовці спеціалістів під час викладання фахових дисциплін. Тому основними в процесі навчання є компетентнісний, системний і діяльнісний підходи, які формують професійні компетенції.

Олександра Дубницька зазначає в праці про компетентності, що розрізняють декілька видів професійної компетентності:

– спеціальну, або діяльнісну, що передбачає володіння професійною майстерністю на високому рівні;

– особистісну (володіння способами самовираження й саморозвитку; здатність знаходити нестандартні рішення, гнучке теоретичне й практичне мислення, вміння бачити проблему, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння);

– індивідуальну (володіння способами самореалізації та саморозвитку індивідуальності в межах професії, здатність до творчості) [7, с. 55].

До особистісних критеріїв у мистецькій освіті зараховують творчість і креативність.

Творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового продукту матеріальної чи духовної культури. Якщо ж розглядати творчість учнів художнього профілю, то ця діяльність стосується все ж таки матеріальної культури. Серед характеристик виробів, які створює учень за допомогою творчої діяльності, обов'язково буде естетика, новаторство, креативність.

Креативність – це здатність особистості до створення абсолютно нових ідей. Дивергентність ототожнюють із креативністю, адже дивергентне мислення – мислення, пов'язане з розв'язанням завдань, що мають багато нестандартних оригінальних рішень. Воно припускає існування декількох правильних відповідей. Дивергентне мислення розглядають як основу креативності.

Американський психолог Дж. Гілфорд, узагальнюючи проведені в цьому напрямі дослідження, виділив два типи мислення: конвергентне, необхідне для знаходження єдино точного рішення завдання, і дивергентне, завдяки якому виникають оригінальні рішення [9].

Тривалий час обдарованість ототожнювалася виключно з високим рівнем розвитку інтелекту. Однак дослідження Л. Термана у школах США дало змогу зробити висновок, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності часто потрібен не високий інтелект у його тодішньому розумінні, а якась інша, складна та якісна

своєрідність психіки особистості – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних завдань.

Ця якість визначена як «креативність». Саме креативність (здатність до творчості) похитнула монополію поняття «інтелект» у розумінні такої особистісної характеристики, як обдарованість.

У програмі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» серед спеціальних (фахових) компетенцій багато прописано таких, які стосуються творчості, а саме:

- здатність до творчої уяви й образного мислення, художньої спостережливості, зорової пам'яті, виховання широкої художньої естетичної культури й художнього смаку;

- здатність використовувати знання, уміння й навички в галузі історії образотворчого мистецтва, композиції для освоєння теоретичних основ і методів відтворення художнього образу;

- здатність до володіння рисунком, живописом, методами й законами композиційної побудови картини і здатність спрямовувати ці теоретичні знання та практичні навички на виконання роботи в матеріалі;

- здатність використовувати професійно-профільовані знання в діяльності, пов'язаній із проектуванням і виготовленням різноманітних виробів декоративно-прикладного мистецтва, komponуванням сюжетної картини;

- здатність аналізувати, вести цілеспрямовані спостереження навколишньої дійсності і творчо переробляти її;

- здатність до використання професійно-профільованих знань і практичних навичок із рисунку, пластики, композиції, кольорознавства, креслення та перспективи для створення проектів предметів декоративно-прикладного мистецтва;

- здатність генерувати нові ідеї (креативність).

Усі вище зазначені компетенції та їх застосування в реальному професійно-виробничому і творчому житті випускника закладу є однією з актуальних проблем. Кожен навчальний заклад, який готує такого творчого і креативного спеціаліста, має вдосконалювати технології навчання й виховання. Викладачі спецдисциплін мають досконало володіти сучасними методиками в художньо-професійній сфері, вміти чітко виділити головні та другорядні аспекти у формуванні спеціаліста, який зможе бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Тому для викладача, який має формувати всі спеціальні (фахові) компетентності, потрібно виділити якийсь загальний вектор у формуванні професійних навиків майбутнього спеціаліста. Тут вагомим чинником буде наявність творчого потенціалу в майбутнього фахівця.

Творчість, як зазначається в тлумачному словнику, – діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо). У кожного учня є творчий потенціал – «це саме та система, яка абсолютно, так само як, скажімо, й підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, ми добре розуміємо, що й сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін.» [3, с. 15].

У формуванні творчого потенціалу є критерій розвитку асоціативно-образного мислення. І його формування є складним педагогічним завданням. Для випускників наявність цього типу мислення – це найважливіша з компетенцій майбутнього професіонала. Схильність до асоціативно-образного мислення є природженою. Але важливим є аспект її використання протягом усього життя. І те, чи не втрачена ця здібність протягом років. Для художника, митця асоціативно-образне мислення й асоціативно-образна його структура – це запорука вдалого виконання будь-якого завдання, адже виконання різних ескізів, подача різних технік виконання дають можливість створити унікальні образи, концептуальні ідеї, мати підхід до виконання того чи іншого завдання з різних боків.

Український педагог Л. Масол наголошує, що під час спілкування з художніми цінностями мистецькі знання особистості, її практичний досвід, ціннісні художні орієнтації мають за певних умов трансформуватися в художньо-естетичні компетентності, й умовно класифікує їх на загальні (особистісні та соціальні) і функціональні (монопредметні, міжпредметні й метапредметні). Особистісні компетентності складаються, у свою чергу, із загальнокультурних і культуротворчих, а соціальні – з художньо-комунікативних і соціально-практичних. Ці компетентності є інтеграційним критерієм результативності освіти, що охоплює змістовий, процесуальний, аксіологічний і креативний компоненти [4, с. 10].

Якщо ж розглядати творчу діяльність для учнів з особливими потребами, а саме учнів з вадами слуху, то пріоритетні напрями загальнокультурного розвитку учнів з особливими освітніми потребами на сучасному етапі окреслені у відповідних нормативних документах.

У Державному стандарті спеціальної освіти, затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України, зазначається, що учні з особливими потребами, зокрема з порушенням слуху, мають рівні можливості для отримання ранньої корекційно-розвивальної допомоги, здобуття освіти тощо. У ньому ж і сформульовано мету навчання образотворчого мистецтва і творчості, яка полягає у створенні оптимальних умов для досягнення загальнокультурного рівня освіченості, включення учнів у соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення таких знань, умінь і навичок, рис характеру, що уможливають їхнє нормальне життя в соціумі [1]. У методичних рекомендаціях щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах професійно-технічної освіти у 2019/2020 н. р. навчання має здійснюватися в інклюзивних групах [6].

Висновки. Отже, формування професійної компетентності фахівців художнього профілю в умовах інклюзивного навчання базується на нормативно-правовій і законодавчій базі. Професійна компетентність спеціаліста художнього профілю основана на креативних ідеях, на творчому потенціалі й на асоціативно-образному мисленні. Педагог ці задатки має спрямовувати й допомагати вдосконалювати. Подальшими перспективами дослідження є виявлення та аналіз співпраці в інклюзивних групах викладача і студентів, формування в учнів з особливими потребами вмінь і навичок для здобуття професії, визначення та комплексна підготовка фахівця, згідно зі всіма вимогами і прописаними компетенціями. Важливим навчальним етапом буде створення психо-

лого-педагогічного впливу на майбутніх фахівців в інклюзивному середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами / Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2003. 12 с.
2. Дякун О., Федько Г. Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів ПТНЗ. *Профтехосвіта*. 2014. № 9. С. 62–66.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результат досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : ПП Рута, 2007. 320 с.
4. Масол Л. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи. *Мистецтво та освіта*. 2006. № 3. С. 8–10.
5. Методика розроблення професійних стандартів URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/ed20180122/sp:max15#n23> (дата звернення: 09.10.2019).
6. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н. р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne_navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya_navchannyaaoor.pdf (дата звернення: 27.09.2019).
7. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу : методичні рекомендації / І.М. Козловська, Я.М. Собко, О.О. Стечків, О.М. Дубницька, Т.Д. Якимович. Львів : Сполом, 2012. 64 с.
8. Ягупов В.В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, кваліфікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту ПТО НАПН України*. 2012. № 4. С. 12–19.]
9. Guilford J.P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking / by J.P. Guilford. *San Diego*. 1979. P. 95–110.

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА, СПРЯМОВАНА НА РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

CONTINUOUS EDUCATION AS A HOLISTIC SYSTEM TO UNLOCK CREATIVITY OF THE PERSONALITY

У статті розглядається проблема неперервної освіти як цілісної системи, що розкриває творчий потенціал особистості. Проведено огляд наукових досліджень, уточнено поняття неперервної підготовки вчителів. Указано, що цільовим призначенням неперервної підготовки вчителів початкової школи є забезпечення багаторівневої, варіативної підготовки кадрів, удосконалення змісту й засобів її організації, подолання лінійного підходу до побудови фахової педагогічної освіти; забезпечення сталого розвитку й удосконалення системи вищої освіти, визнання її в європейському і світовому просторі в контексті забезпечення якості є пріоритетною стратегією університетської освіти України. Основні засади державної освітньої політики, закріплені в Національній доктрині розвитку освіти й Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., передбачають реалізацію цілої низки заходів щодо реформування системи вищої освіти в Україні в нових соціально-економічних умовах з урахуванням загальносвітових (загальноцивілізаційних) тенденцій розвитку системи вищої освіти. Удосконалення національної системи вищої освіти, її інтеграція у світовий освітній простір передбачають побудову ефективної моделі державної освітньої політики, здатної забезпечити підвищення якості освітніх послуг; упровадження інноваційних педагогічних систем; рівний доступ усіх громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті; модернізацію змісту освіти та її організацію відповідно до сучасних світових тенденцій і вимог ринку праці; забезпечення безперервності освіти й навчання протягом усього життя.

Зазначено, що процес підготовки педагогічних кадрів передбачає поетапне опанування суб'єктами освіти необхідними компетентностями, що дає їм право здійснювати професійну діяльність в освітніх закладах та установах, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком людини. Отже, неперервна освіта не тільки означає освіту впродовж усього життя, а й передбачає постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес людини в оперуванні своїми професійними знаннями й уміннями, набуття життєвого і професійного досвіду.

Визначено шляхи забезпечення розвитку неперервної педагогічної освіти. Зазначено, що Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, тому здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наголошує на практичному приєднанні до Болонського процесу.

Ключові слова: неперервна освіта, неперервна підготовка, принцип цілісної системи, цільове призначення неперервної підготовки вчителів початкової школи, творчий потенціал.

In the article is specified the problem of the continuous education as a holistic system, that unlocks creativity of the personality. The review of the scientific researches was done, it is clarified the continuous teachers preparation concept, was stated that the purpose of continuous training of elementary school teachers is providing a multilevel, variative staff preparation, upgrading the content and means of its organization, overcoming the linear approach to the creation of the professional pedagogical education; ensuring sustainable development and improving the system of higher education, recognition of it in the European and world space in the context of quality assurance is a priority strategy for university education of Ukraine. The main principles of state education policy are enshrined in the national doctrine of educational development, they are enshrined in the country's 2012–2021 development strategy, they envisage the implementation of a number of measures to reform the higher education system in the new social-economical conditions taking into account the worldwide (generally civilizational) trends of higher education system development. Improving the national higher education system and its integration into the worldwide education space means also building an effective education policy, that can provide increasing an educational services quality; implementation of innovative pedagogical systems; equal access to the qualitative education for all citizens, also free choice in education; modernization the content of an education and its organization according to the worldwide modern trends and labor market requirements; providing continuity of education and education during the all life.

It is indicated that the teaching staff preparation process means also gradual acquisition of the necessary competences by the subjects of education, that gives them rights to work in the educational establishments and institutions that are connected with teaching and human development. It is specified that continuous education means not only education during the all life, but also provides continuous transition to the more high levels, qualitative and quantitative progress in the operation of their own knowledge and skills, gaining life and professional experience.

The paths to provide continuous pedagogical education development were defined. It was indicated, that Ukraine clearly defines the guidance on entering the educational and scientific europe space, that's why it makes educational activity modernization in the context of European requirements and works hard on practical connection to the Bologna process.

Key words: continuous education, continuous preparation, principle of the holistic system, the purpose of the continuous primary school teachers preparation, creative potential.

УДК 37.091.12.011.3-051:373.3:
376-056.26
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-10>

Джаман Т.В.,
канд. пед. наук,
завідувач кабінету виховної роботи
та позашкільної освіти
Рівненського обласного інституту
послідиломної педагогічної освіти

Постановка проблеми в загальному вигляді. Специфіка праці вчителя спонукає його поповнювати знання й уміння протягом усього життя. Неперервна освіта має надати кожній людині можливість формувати індивідуальну освітню траєкторію й отримувати ту про-

фесійну підготовку, яка потрібна їй для подальшого професійного, кар'єрного та особистісного росту. Разом із тим набуття педагогічної професії – складний і довготривалий процес, він відбувається в різних інституціях і має різні етапи становлення і професійного розвитку педагога, що зумовлює необхідність бачення неперервної освіти як цілісної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи роботи науковців, можна зазначити, що система неперервної освіти побудована за принципом цілісної системи, яка сприяє розвитку творчого потенціалу особистості. Ця система має базовий і професійний компоненти, що взаємодіють між собою і спрямовані на підготовку активних суб'єктів праці, пізнання і спілкування [1; 2; 3; 4].

Розвиток діяльності системи неперервної освіти досліджувалися науковцями: А. Алексюком, С. Архангельським, Ю. Бабанським, В. Бондарем, В. Галузинським, І. Лернером, В. Паламарчуком, П. Підкасистим, І. Харламовим та іншими. Серед зарубіжних дослідників проблеми неперервної освіти варто відзначити Р. Альдага, Т. Барнса, А. Гасана, В. Маслова, С. Туїммана й інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

показує, що розгляду неперервної професійної освіти присвячено дослідження В. Астахова, І. Вакарчука, Ю. Драгунова, Г. Зінченка, О. Кононенка, Ю. Кувшинова, І. Кулешова, І. Латипова, Л. Охотнікова, І. Реутова, І. Самойлюкевич, Л. Сгонік, О. Тімеця, І. Челишева, В. Шелудька, Г. Ягодина й інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте сьогодні ця проблема потребує подальшого аналізу, особливо коли йдеться про неперервну підготовку майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

– надання можливостей кожному громадянину вивчати загальноосвітні та спеціальні дисципліни, виходячи із суспільних та особистісних потреб;

– сукупність ланок освіти, що взаємопов'язані між собою, динамічно розвиваються й забезпечують наступність у навчанні;

– шлях до постійного збільшення реального інтелектуального, кваліфікаційного та духовного потенціалу суспільства.

Мета статті – розглянути неперервну освіту як цілісну систему, що розвиває творчий потенціал особистості.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти визначено такі шляхи забезпечення розвитку неперервної педагогічної освіти:

– забезпечення наступності змісту й координації навчально-виховної діяльності на різних сту-

пенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб до можливого переходу на наступні ступені;

– установа творчих і професійних зв'язків між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою, громадськими педагогічними організаціями тощо;

– приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, комунікаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній і гуманітарній сфері, у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних навчальних закладах;

– модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних і новітніх технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів;

– запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра й магістра та забезпечення мобільності в Європейському просторі вищої освіти;

– удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки педагогічних кадрів на основі тристоронніх договорів;

– оптимізація мережі вищих навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для неперервної освіти педагогічних працівників;

– створення в структурі вищих навчальних закладів дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів – лабораторій, центрів практичної підготовки студентів, тренінгових центрів і центрів педагогічних інновацій;

– оптимізація системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації (модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів);

– розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту й форми педагогічної освіти;

– створення єдиної бази даних видів освітніх послуг, що надаються вищими педагогічними навчальними закладами та закладами післядипломної педагогічної освіти;

– створення інтегрованих навчальних планів і програм;

- запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відео-конференцв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного й контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо;

- постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти;

- організація міжнародної співпраці з проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, зокрема обмін досвідом, реалізація спільних освітніх і наукових проектів.

Отже, Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Але колись добре організована система підвищення кваліфікації та перепідготовки в Україні відійшла в минуле. Нової системи, що задовольняла б потреби ринкової економіки, не створено. Тому дуже важливий загальноєвропейський принцип «освіта через усе життя» поки що в умовах нашої держави не може бути повною мірою реалізований.

Отже, забезпечення сталого розвитку й удосконалення системи вищої освіти, визнання її в європейському і світовому просторі в контексті забезпечення якості є пріоритетною стратегією університетської освіти України.

Ми вважаємо, що державна політика України стосовно неперервної освіти повинна проводитися з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін і за допомогою міжнародних проектів, програм співпраці.

Позитивна загалом динаміка неперервної підготовки вчителів початкової школи в Україні визнає наявність проблем, зумовлених як зовнішніми чинниками, так і внутрішніми особливостями сучасної діяльності. До них варто насамперед зарахувати:

- зниження престижності педагогічної освіти, пониження соціального статусу вчителя початкової школи;

- відсутність концепції професійної неперервної підготовки вчителів початкової школи, нормативно-правової бази й економічних механізмів її реалізації;

- неузгодженість методологічних підходів під час створення й реалізації спадкоємних державних освітніх стандартів і програм усіх рівнів і ступенів неперервної освіти, механізму їх моніторингу;

- відсутність теоретично обґрунтованих підходів у науково-методичному забезпеченні неперервної підготовки вчителів початкової школи на різних етапах і рівнях освіти;

- розрив між теоретичною та практичною підготовкою студентів.

Необхідно підкреслити, що основні засади державної освітньої політики, закріплені в Національній доктрині розвитку освіти й Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., передбачають реалізацію цілої низки заходів щодо реформування системи вищої освіти в Україні в нових соціально-економічних умовах з урахуванням загальносвітових (загальноцивілізаційних) тенденцій розвитку системи вищої освіти. Удосконалення національної системи вищої освіти, її інтеграція у світовий освітній простір передбачають побудову ефективної моделі державної освітньої політики, здатної забезпечити підвищення якості освітніх послуг; упровадження інноваційних педагогічних систем; рівний доступ усіх громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті; модернізацію змісту освіти та її організацію відповідно до сучасних світових тенденцій і вимог ринку праці; забезпечення безперервності освіти й навчання протягом усього життя тощо.

Проведений аналіз наукової літератури дав нам змогу уточнити поняття «неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання».

Так, під неперервною підготовкою вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання ми розуміємо процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення й удосконалення знань, умінь і навичок, підвищення професійної компетентності, який розпочинається з моменту навчання в педагогічному ВНЗ і продовжується протягом усього життя.

Тобто неперервна підготовка вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання охоплює систему підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ й систему післядипломної педагогічної освіти.

Процес підготовки педагогічних кадрів передбачає поетапне опанування суб'єктами освіти необхідними компетентностями, що дає їм право здійснювати професійну діяльність в освітніх закладах та установах, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком людини. Отже, неперервна освіта означає не тільки освіту впродовж усього життя, а й постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес людини в оперуванні своїми професійними знаннями та вміннями, набуття життєвого і професійного досвіду.

Цільовими орієнтирами неперервної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів початкової школи є:

- реалізація завдань неперервної педагогічної освіти через варіативність і координацію професійної підготовки педагога в різних інституційних формах;

– подолання наявного вузькофункціонального підходу до професійної педагогічної підготовки задля формування особистості педагога, який здатен до постійного самовдосконалення упродовж усієї професійної кар'єри;

– забезпечення балансу між теоретичним і практичним складниками професійної підготовки через посилення її практико-орієнтованої компетентнісної спрямованості;

– розроблення змістового ядра педагогічної освіти на різних рівнях її здобуття;

– визначення перспективних шляхів професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Цільовим призначенням неперервної підготовки вчителів початкової школи є забезпечення багаторівневої, варіативної підготовки кадрів, удосконалення змісту й засобів її організації, подолання лінійного підходу до побудови фахової педагогічної освіти. За своєю логікою неперервна підготовка вчителів початкової школи має наскрізний характер і за своєю цільовою спрямованістю передбачає декілька етапів.

Саме тому в структурі системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання ми виділяємо такі етапи (рівні):

1. Початково-професійний етап – професійна підготовка у ВНЗ (бакалаврат).

2. Системно-професійний етап – продовження професійної освіти у ВНЗ (магістратура).

3. Акмепрофесійний етап – підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогіч-

ної освіти, постійне здійснення самоосвітньої діяльності.

Необхідно зазначити, що кожен етап є самостійним етапом професійного становлення й розвитку вчителя, має свою мету, відповідне змістове наповнення та методологічне забезпечення. При цьому кожен етап/рівень є логічним продовженням попереднього. Перехід з одного етапу/рівня на інший передбачає якісне й кількісне вдосконалення професійної компетентності та забезпечення професійного розвитку вчителя початкової школи.

Висновки. Отже, незважаючи на позитивну динаміку розвитку неперервної підготовки вчителів початкової школи, в Україні актуальною залишається проблема розроблення й теоретичного обґрунтування цілісної системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, що є перспективним напрямом дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ : Либідь, 1998. 122 с.
2. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2005. № 7. С. 1–4.
3. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 54–57.
4. Сіраєва Л.Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 94–100.

СУПЕРВІЗІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇSUPERVISION IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY PROFESSIONALS

Метою дослідження є визначити значення й умови організації супервізії в процесі професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії. Супервізія пропонується автором як унікальна творча технологія навчання майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, що базується на традиціях усної передачі знань. Результати проведеного дослідження дали змогу визначити значення й умови організації супервізії в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії. Супервізія – це формальний процес професійної підтримки та навчання, який дає можливість практикуючим особам розвивати знання й компетентність, усвідомлювати відповідальність за власну практичну діяльність. Виділено технологічні способи підтримки супервізором дієвої позиції фахівця (майбутнього) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією. Для досягнення ефективної супервізії корисною технологією є фокусно-рольова матриця, що дає змогу детально проаналізувати складні випадки в професійній діяльності фізичних терапевтів та ерготерапевтів. За запропонованою технологією, супервізор може фокусуватися на різних аспектах діяльності фізичного терапевта, ерготерапевта. Виділено шість категорій фокусу супервізії, що характеризують рід активності в конкретний момент супервізії, завдяки яким удається організувати навчальну практичну діяльність майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів. Під час організації супервізії важливим є принцип поступовості. У зв'язку з цим пропонується виділення чотирьох рівнів супервізії, які розроблені для безпечної навчальної практики фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Результати дослідження дали змогу виділити обов'язки як супервізора, так і фахівця (майбутнього) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією, виконання яких необхідне для досягнення позитивних результатів супервізії.

Ключові слова: фізична терапія, ерготерапія, професійна підготовка фахівців з фізичної терапії, супервізія, організація супервізії, супервізія в професійній підготовці фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

The purpose of the study is to determine the importance and conditions of organization of supervision in the process of professional training of specialists in physical therapy and ergotherapy. Supervision is offered by the author as a unique creative technology for training future specialists in physical therapy and ergotherapy, based on and traditions of oral knowledge transfer. The results of the study made it possible to determine the importance and conditions of organization of supervision in the process of professional training of future specialists in physical therapy and ergotherapy. Supervision is a formal process of professional support and training that enables practitioners to develop knowledge and competence, to realize responsibility for their own practical activities. Technological ways of supervisor support of effective position of specialist (future) in physical therapy and ergotherapy under supervision are highlighted. To achieve effective supervision, a useful role-playing matrix is the useful technology, which allows to analyze in detail the complex cases in the professional activity of physical therapists and ergotherapists. According to the proposed technology, the supervisor can focus on various aspects of the activity of physical therapist, ergotherapist. There are six categories of focus of supervision, characterizing the type of activity at a particular moment of supervision, through which it is possible to organize the educational practical activity of future physical therapists, ergotherapists. When organizing supervision, the principle of gradualism is important. In this regard, it is proposed to distinguish four levels of supervision, which are designed for the safe educational practice of specialists in physical therapy and ergotherapy. The results of the study made it possible to identify the responsibilities of both the supervisor and the specialist (future) in physical therapy and ergotherapy under supervision, the performance of which is necessary to achieve positive results of supervision.

Key words: physical therapy, ergotherapy, professional training of specialists in physical therapy, supervision, organization of supervision, supervision in vocational training of physical therapists and ergotherapists.

УДК 378.147.88:37.026.8:615.08
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-11>

Дмітрієва Н.С.,
студентка кафедри фізичної терапії
та ерготерапії
Міжнародного науково-технічного
університету
імені академіка Юрія Бугая

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні перед системою вищої освіти фахівців з фізичної терапії та ерготерапії стоїть завдання – навчити студентів самостійної практики в галузі фізичної терапії та ерготерапії, прийняття рішучих дій у професійних ситуаціях, тобто стимулювати професійне мислення, активізувати творчий потенціал, формувати стійкий інтерес до освіти, майбутньої професії, а також професійну ідентичність. Як один зі шляхів вирішення поставлених завдань пропонується включення супервізії в процес професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Поняття «супервізія» (supervision) перекладається з англійської мови як нагляд, спостереження, керівництво. Використання цього поняття у сфері фізичної терапії та ерготерапії передбачає, що в ній діє досвідчений фахівець (супервізор), який, наглядаючи та керуючи діями майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії (або фахівця-початківця) щодо об'єктів фізіотерапевтичних/ерготерапевтичних втручань, цим надає допомогу в навчальній практичній (професійній) діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії має бути спря-

мована насамперед на розвиток високого рівня базових професійних компетенцій, в основі якого лежить практичне навчання. Навчальна практика має створювати сприятливі умови для взаємодії майбутніх фахівців з досвідченими фахівцями, які мають клінічний досвід у галузі фізичної терапії та ерготерапії [1; 2]. Зарубіжні дослідження зауважують на необхідності включення в процес професійної підготовки фахівців досліджуваної галузі супервізії як процесу професійної підтримки та навчання, що дає можливість практикуючим особам розвивати знання й компетентність [3; 4; 5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Інститут супервізії у сфері фізичної терапії та ерготерапії в Україні сьогодні не є достатньо включеним у процес професійної практичної підготовки майбутніх фахівців. Під практичною підготовкою розуміється будь-яка роль, у якій майбутній фахівець набуває навичок застосування своїх умінь і знань як фізичного терапевта, ерготерапевта. Практична підготовка не обмежується наданням прямої клінічної допомоги. Сюди також входить робота щодо прямого неклінічного зв'язку з пацієнтами/клієнтами; робота в управлінні, адміністрації, освіті, в науково-дослідницькій, консультативній, регуляторній ролі, будь-якій іншій ролі, що впливає на ефективне надання послуг за професією та/або використання професійних навичок. Через це актуальним залишається дослідження значення й умов включення супервізії в процес професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Мета статті – визначити значення й умови організації супервізії в процесі професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Виклад основного матеріалу. Супервізія включає елементи спрямованості діяльності фахівця й настанови. Це формальний процес професійної підтримки та навчання, що дає можливість практикуючим особам розвивати знання й компетентність, усвідомлювати відповідальність за власну практичну діяльність.

Супервізор – спеціально навчений фахівець з фізичної терапії/ерготерапії, який погодився на оцінювання та моніторинг навчальної практичної діяльності майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії. Вимогою до супервізора є наявність відповідної кваліфікації й досвіду (як правило, не менше ніж три роки) професійної діяльності. Головне в діяльності супервізора – вміння організувати практичну діяльність як одного майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, так і команди, щоб кожен практик мав можливість максимально реалізувати власний потенціал у суспільній діяльності.

Фахівець (майбутній) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією – це студент, який для здо-

буття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня проходить навчальну професійну практику з фізичної терапії та ерготерапії, або молодий фахівець, що має відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень підготовки, проте потребує супервізії досвідченого фахівця з фізичної терапії та ерготерапії [6].

Супервізія пропонується автором як унікальна творча технологія навчання майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, що базується на традиціях усної передачі знань. У зарубіжній практиці вона застосовується як у процесі практичного навчання студентів, так і в процесі самостійної роботи молодих фахівців, коли супервізор допомагає колезі набувати професійної майстерності. Довготривале (за кількістю лекційних, семінарських і практичних годин) навчання фізичної терапії та ерготерапії необхідно доповнювати процесом супервізії досвідченого керівника.

У зарубіжних моделях підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії супервізор несе відповідальність за те, щоб фахівець, який ще не отримав відповідну кваліфікацію, міг якісно організувати свою професійну діяльність. Має сенс продовжувати супервізію декілька років. У процесі супервізії супервізор покликаний підтримувати професійну позицію майбутнього фахівця. Це означає надання допомоги фахівцю в розкритті чи стримуванні власних почуттів (як прийнятих, так і заперечуваних – страх, розгубленість, гнів) залежно від необхідності; фокусування на проблемах пацієнта/клієнта без підміни їх власними; усвідомлення як своїх можливостей, так і зон ризику; гнучкість у виборі й використанні засобів впливу на пацієнта/клієнта тощо.

Функціями супервізора є:

- 1) навчальна;
- 2) інформаційна, коли супервізор передає майбутньому фахівцеві той чи інший обсяг знань, допомагає у виробленні стратегії фізичної терапії, ерготерапії;
- 3) підтримувальна в позитивних ресурсах для продовження своєї діяльності;
- 4) оцінювальна, коли супервізор оцінює вибрані фізичним терапевтом, ерготерапевтом стратегії, методи й технології діяльності;
- 5) допомога в плануванні подальшої професійної діяльності.

Серед технологічних способів підтримки супервізором дієвої позиції фахівця (майбутнього) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією можна виділити:

- допомогу в дотриманні меж діяльності (і супервізії);
- допомогу в пізнанні «сліпих плям» фізичного терапевта, ерготерапевта в поєднанні з демонстрацією розуміння і прийняття реальної недосконалості навіть досвідченого фахівця;
- підтримку права власного бачення;

- передачу (трансляцію) супервізором власних професійних установок за допомогою особистих прикладів, технік саморозкриття.

У професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії велике значення має міжособистісна взаємодія супервізора й майбутнього або молодого фахівця. За своїм значенням для професійного зростання фізичного терапевта, ерготерапевта супервізія займає другу позицію після безпосередньої практики, а супервізор – ключова фігура в професійному становленні фахівця. Саме супервізор регулює професійні дії фахівця в процесі його практичної діяльності, не даючи можливості закріпитися помилковим настановам.

Для досягнення ефективної супервізії важливо обрати ту технологію, яка найбільшою мірою відповідає особистісному стилю, галузі інтересів, світогляду, ступеню професійної автономії, рівню зрілості як супервізора, так і студента або молодого фахівця. Майбутнім фахівцям або фахівцям-початківцям необхідна повноцінна індивідуальна супервізія з наставником, здатним підтримати їхній професійний розвиток.

Корисною технологією є фокусно-рольова матриця, що дає змогу детально проаналізувати складні випадки в професійній діяльності фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

Супервізор може фокусуватися на різних аспектах діяльності фізичного терапевта, ерготерапевта. Нижче виділено шість категорій, або варіантів, фокусу супервізії. Вони являють собою мовні відмітки, що характеризують рід активності в конкретний момент супервізії, завдяки яким вда-

ється організувати навчальну практичну діяльність фізичних терапевтів, ерготерапевтів:

1. Розповідь фахівця; історія пацієнта/клієнта. Фокус робиться на пацієнті/клієнті.

2. Дії фахівця: дослідження того, що він робив з клієнтом, – гіпотези, методи й техніки, інтервенції. Фокус на фахівця.

3. Процес консультування: дослідження взаємодії або «динаміки» в ході практичної діяльності фахівця. Фокус на діяльності в системі «фізичний терапевт, ерготерапевт – пацієнт/клієнт». Система супервізії – взаємодія майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії із супервізором.

4. Стан фахівця з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією: цей фокус супервізії вже належить «другій стороні» процесу, де увага супервізора концентрується на стані фахівця з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією під час супервізорської сесії, в тому числі на пережитих ним «блоках». Відбувається перехід від першої групи фокусів супервізії, пов'язаних із пацієнтом/клієнтом, до другої, де головні відносини – це відносини із супервізором.

5. Процес супервізії: дослідження відносин між супервізором та учнем, а також імовірності паралельного процесу.

6. Враження супервізора: «підозри», висновки або ідеї супервізора, пов'язані з фахівцем з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією або пацієнтом/клієнтом, трансформуються в міркування на тему аспектів розповіді учня, що виражені під час фізіотерапевтичних або ерготерапевтичних втручань.

Як учитель супервізор допомагає майбутньому фахівцю з фізичної терапії та ерготерапії

Таблиця 1

Рівні супервізії в практичній підготовці фахівців з фізичної терапії та ерготерапії

Рівень супервізії	Характеристика	Технічні умови
1	Супервізор бере пряму й головну відповідальність за окремих пацієнтів/клієнтів	Супервізор повинен бути фізично присутній на робочому місці, коли майбутній фахівець з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією виконує практичну діяльність
2	Супервізор і майбутній фахівець з фізичної терапії та ерготерапії поділяють відповідальність за окремих пацієнтів/клієнтів	Супервізор повинен бути фізично присутній на робочому місці майбутнього фахівця з фізичної терапії під супервізією. Супервізія може бути доповнена телефонним контактом, але не має бути єдиною формою супервізії. Майбутній фахівець з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією повинен проконсультуватися з лікарем щодо ведення кожного пацієнта/клієнта
3	Майбутній фахівець з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією бере основну відповідальність за практичну діяльність	Супервізор повинен забезпечити наявність умов безпеки. Майбутньому фахівцю з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією дозволяється працювати незалежно за умови, що із супервізором легко зв'язатися по телефону або іншим засобом зв'язку. Супервізор повинен регулярно переглядати практику роботи фахівця (майбутнього) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією
4	Майбутній фахівець з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією бере повну відповідальність за практику	Супервізор повинен забезпечити широкий нагляд за практикою. Супервізор має бути доступний для розгляду справи або консультації, якщо цього потребує фахівець з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією. Супервізор повинен проводити відповідні огляди практики фахівця з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією

або фахівцю-початківцю оволодіти необхідними знаннями, інструктує, як використовувати вміння й навички, а також оцінює його професійну практичну діяльність. Як фасилітатор він полегшує вираження емоцій, підтримує перелічені фокуси супервізії та процес комунікації. Будучи консультантом, він консультує учня в галузі його ускладнень, допомагає знайти ресурси. Як експерт супервізор виступає компетентним фахівцем у галузі фізичної терапії та ерготерапії.

Під час організації супервізії важливим є принцип поступовості. У зв'язку з цим пропонується виділення чотирьох рівнів супервізії, які розроблені для безпечної навчальної практики фахівців з фізичної терапії та ерготерапії (таблиця 1).

Для досягнення позитивних результатів супервізії як супервізор, так і фахівець (майбутній) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією мають виконувати певні обов'язки, що наведені нижче.

Обов'язки супервізора:

1. Дотримання умов безпечної практики майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією.

2. Забезпечення чіткої супервізії та конструктивного зворотного зв'язку та розуміння, як може супервізор зв'язатися з майбутнім фахівцем з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією.

3. Контроль того, що фахівець (майбутній) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією здійснює практику відповідно до контролю плану практики та схеми роботи.

4. Переконавання в тому, що фахівець (майбутній) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією розуміє свої юридичні обов'язки й обмеження, в межах яких він повинен діяти; дотримується етичних принципів, що застосовуються в професії; діє відповідно до вказівок супервізора.

5. Розуміння значення супервізії як початку професійної діяльності й умінні взяти на себе цю роль, включаючи регулярний, захищений, запланований час з фахівцем (майбутнім) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією.

6. Висвітлення керівництву установи, де проходить практика, будь-яких конфліктів інтересів з фахівцем (майбутнім) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією.

7. Надання вчасних і точних звітів про перебіг практики.

Обов'язки фахівця (майбутнього) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією:

1. На початку спільно із супервізором установити навчальні потреби.

2. Брати на себе відповідальність за дотримання розкладу регулярних зустрічей із супервізором.

3. Бути належним чином підготовленим до зустрічей із супервізором.

4. Брати участь в оцінюванні, що проводиться супервізором для визначення рівня супервізії, подальшої потреби в супервізії.

5. Визнавати межі своєї професійної компетентності.

6. Повідомляти супервізор про потребу настанов щодо навчальної практики і брати на себе відповідальність за їх дотримання.

7. Ознайомитися й дотримуватися нормативних, професійних і юридичних обов'язків стосовно практики.

8. Своєчасно повідомляти супервізора про будь-які клінічні випадки в період супервізії, які можуть мати негативні наслідки.

9. Ознайомлення з відгуками та відповіді на них.

Висновки. Результати проведеного дослідження дали змогу визначити значення й умови організації супервізії в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Супервізія – це формальний процес професійної підтримки й навчання, який дає можливість практикуючим особам розвивати знання та компетентність, усвідомлювати відповідальність за власну практичну діяльність. Виділено технологічні способи підтримки супервізором дієвої позиції фахівця (майбутнього) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією. Для досягнення ефективної супервізії корисною технологією є фокусно-рольова матриця, що дає змогу детально проаналізувати складні випадки в професійній діяльності фізичних терапевтів та ерготерапевтів. Під час організації супервізії важливим є принцип поступовості. У зв'язку з цим пропонується виділення чотирьох рівнів супервізії, які розроблені для безпечної навчальної практики фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Результати дослідження дали можливість виділити обов'язки як супервізора, так і фахівця (майбутнього) з фізичної терапії та ерготерапії під супервізією, виконання яких необхідне для досягнення позитивних результатів супервізії.

Перспективами подальших досліджень є питання, пов'язані зі спеціальною підготовкою супервізорів у сферах фізичної терапії та ерготерапії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дмитрієва Н.С., Копчинська Ю.В. Наукове обґрунтування застосування інтегративного підходу у підготовці фахівців з фізичної терапії. *Молодий вчений*. 2018. № 12. С. 420–424.
2. Копчинська Ю.В., Дмитрієва Н.С. Базові компетенції майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії у становленні професійної майстерності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*: збірник наукових праць. 2019. Вип. 4 (112). С. 51–57.
3. Guidelines for Supervision, Roles, and Responsibilities During the Delivery of Occupational

Therapy Services. *American Journal of Occupational Therapy*. 2009. Vol. 63. P. 797–803.

4. Lee, Sarah, Denniston, Charlotte, Edouard, Vicki, Palermo, Claire, Pope, Kirsty, Sutton, Keith, Waller, Susan, Ward, Bernadette, Rees, Charlotte. (2019). Supervision training interventions in the health and human services: realist synthesis protocol. *BMJ Open*. 9. e025777. 10.1136/bmjopen-2018-025777.

5. PGCE, Toni, LTHE, Diane. (2009). Clinical supervision: an appropriate term for physiotherapists? *Learning in Health and Social Care*. 8. 282–291. 10.1111/j.1473-6861.2009.00226.x.

6. Supervision guidelines for physiotherapy. URL: <https://www.physiotherapyboard.gov.au/Codes-Guidelines/Supervision-guidelines.aspx> (accessed: 02.10.2019).

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ

BASIC PRINCIPLES OF TRAINING AIMED AT DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE NAVY OFFICERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил – формуванню дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил. Для майбутніх офіцерів актуальні такі якості особистості, як готовність до постійної самоосвіти, креативність, здатність здійснювати пошукову діяльність, здобувати нові знання, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку. Дослідницька компетентність характеризується прагненням фахівця користуватися науковими методами, вмінням спостерігати, аналізувати та формувати гіпотези щодо вирішення професійно спрямованих завдань, виконувати дослідницьку роботу, організовувати наукові дослідження й експерименти, узагальнювати та прогнозувати результати досліджень як у процесі навчання у закладі вищої освіти, так і в подальшій професійній діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил має приділятися увага виробленню вмінь застосовувати здобуті знання під час вирішення професійних завдань, вільно орієнтуватись у літературі за обраним фахом, а також виховувати вибагливість до себе, зібраність, цілеспрямованість. Дослідницька компетентність передбачає не лише високий професійний рівень, а й розвиток специфічних навичок, відповідний склад мислення. Дослідницька компетентність майбутніх офіцерів розглядається в наукових дослідженнях як важливий чинник удосконалення всієї системи підготовки військових.

Для формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил нами виділені загальнодидактичні та спеціальні принципи: принцип особистісної цілеспрямованості майбутнього офіцера; принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принцип метапредметних основ освітнього процесу; принцип продуктивності навчання; принцип ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії; принцип якісної організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: дослідницька компетентність, майбутні офіцери військово-морських сил, принципи навчання, професійна підготовка.

The article deals with one of the pressing problems of training future Navy officers – the formation of the research competence of future Navy officers. For future officers are relevant such qualities of personality as the willingness to permanent self-education, creativity, the ability to search, acquire new knowledge, see the prospects of their own self-education trajectory and plan a strategy for its development. Research competence is characterized by the desire of the specialist to use scientific methods, the ability to observe, analyze and formulate hypotheses for the solution of professionally-directed tasks, the ability to perform research work, to organize research and experiments, to summarize and predict the effects and results professional activity.

The attention in the process of professional training of future Navy officers should be given to developing skills to apply the acquired knowledge in solving professional tasks, to be free to navigate in the literature in the chosen specialty, as well as to educate self-esteem, teamwork, purposefulness. Research competence involves not only a high level of professionalism, but also the development of specific skills, an appropriate composition of thinking. The research competence of future officers is considered in research as an important factor in improving the entire military training system.

For the formation of the research competence of future Navy officers, we have been allocated generally didactic and special principles: the principle of personal commitment of the future officer; the principle of choosing an individual educational trajectory; the principle of meta-subject bases of the educational process; the principle of learning productivity; principle of situational learning; the principle of educational reflection; the principle of quality organization of independent work of students.

Key words: research competence, future Navy officers, training principles, professional training.

УДК 378.147.88
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-12>

Завгородній Д.С.,
викладач кафедри кораблеводіння
та штурманського озброєння
Інституту Військово-Морських Сил
Національного університету
«Одеська морська академія»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Законом України «Про вищу освіту» та Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. передбачено необхідність підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями, підвищення професійного та загальнокультурного рівня випускників закладів вищої освіти, зокрема військових. Для цього потрібно розробити нові підходи до підготовки офіцерів. Саме тому виникає необхідність модер-

нізувати систему військової вищої освіти, яка має бути більш орієнтована на підготовку самостійних, відповідальних, ініціативних фахівців, які здатні до постійного самовдосконалення, професійного саморозвитку та самореалізації.

Крім того, для майбутніх офіцерів актуальні такі якості особистості, як готовність до постійної самоосвіти, креативність, здатність здійснювати пошукову діяльність, здобувати нові знання, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку. Тому особлива роль у процесі фахової підготовки майбутнього

офіцера військово-морських сил відводиться формуванню дослідницької компетентності, яка забезпечує підготовку високопрофесійної творчої особистості, здатної до ефективної дослідної та професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичною основою дослідження є праці, у яких обґрунтовано основи формування професійної компетентності фахівців (І. Зимня, Ю. Лянной, О. Набока, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Семеног, А. Хуторської та ін.), теоретико-методичні засади формування компетентності фахівців у вищій школі (М. Архіпов, Л. Бурчак, М. Головань, В. Стрельников та ін.). Проблема формування й розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів була предметом дослідження таких науковців, як В. Баратюк, В. Бутенко, О. Ставицький, Ю. Царьов та ін., а також відображена в роботах І. Грязнова, О. Діденка, Д. Іщенко, О. Тогочинського, О. Торічного, В. Ягупова й ін.

Системний аналіз наукових досліджень підтвердив необхідність забезпечення в системі вищої військової освіти підґрунтя інноваційної підготовки конкурентоспроможних фахівців і задоволення особистісних потреб останніх в отриманні якісної спеціалізованої підготовки. Таке завдання передбачає формування здатності фахівців свідомо та раціонально проводити дослідницьку діяльність, яка вимагає оволодіння науковими методами пізнання, поглибленого і творчого засвоєння математичних методів, набуття курсантами початкового досвіду дослідницької діяльності у професійній сфері. Тому важливим є процес трансферу набутих знань, умінь, навичок із потенційного стану в актуальну дію, їх відтворення та перенесення в нові професійні ситуації, що характеризується дослідницькою компетентністю.

Дослідницька компетентність (за визначеннями С. Белкіної, Л. Бондаренко, Л. Бурчак, М. Головань, Ю. Захарченко, О. Макаренко, А. Мосейчук, О. Семеніхіної, В. Стрельникова й ін.) характеризується прагненням фахівця користуватися науковими методами, уміннями спостерігати, аналізувати та формулювати гіпотези щодо вирішення професійно спрямованих завдань, виконувати дослідницьку роботу, організовувати наукові дослідження й експерименти, узагальнювати та прогнозувати наслідки досліджень як у процесі навчання у ЗВО, так і в подальшій професійній діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Для формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил важливу роль відіграють саме потреби, мотиви, спонуки, що детермінують виникнення дії чи діяльності, зокрема дослідницької, а також цілі особистості, що впливають на регуляцію пізнавальних процесів, про-

фесійну дослідницьку поведінку і перебувають в єдності з мотивами професійної дослідницької діяльності.

Як свідчить проведений нами аналіз літературних джерел, для формування особистості майбутнього творчого, ініціативного фахівця необхідно формувати та розвивати його дослідницьку компетентність як складову частину професійної компетентності [1]. Увага у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил має приділятися виробленню вмінь застосовувати отримані знання під час вирішення професійних завдань, вільно орієнтуватись у літературі за обраним фахом, а також виховувати вибагливість до себе, зібраність, цілеспрямованість. Дослідницька компетентність передбачає не лише високий професійний рівень, а й розвиток специфічних навичок, відповідний склад мислення. Дослідницька компетентність майбутніх офіцерів розглядається в наукових дослідженнях як важливий чинник удосконалення всієї системи підготовки військових.

Проте спеціальних досліджень щодо формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил обмаль.

Мета статті – обґрунтувати принципи професійної підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил, реалізація яких забезпечила б належний рівень розвитку їхньої дослідницької компетентності.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні принципи навчання – це напрямні положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил, норм і впливають із його закономірностей.

Для формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил нами виділені загальнодидактичні та спеціальні принципи. У дослідженні до загальнодидактичних принципів віднесено такі основні нормативні вимоги організації навчального процесу:

- принцип науковості;
- принцип систематичності й послідовності;
- принцип доступності;
- принцип наочності;
- принцип свідомості й активності;
- принцип ґрунтовності;
- принцип індивідуалізації та диференціації.

Нині одним із провідних шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій у ЗВО є орієнтація на положення компетентнісного підходу. Тому в нашому дослідженні ми базуємось на припущенні, що цілеспрямований розвиток дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил як складової частини їхньої професійної компетентності забезпечує підвищення якості навчання майбутніх фахівців.

Освітній процес у ЗВО має: 1) бути спрямований на реалізацію конкретних завдань, передбачених реформою освіти; 2) бути імітацією того середовища, у якому доведеться працювати майбутнім фахівцям; 3) виробляти у студентів уміння і навички вирішення практичних завдань у професійній діяльності [2; 3].

Тому спеціальними принципами навчання майбутніх офіцерів військово-морських сил, що забезпечують розвиток їхньої дослідницької компетентності, вважаємо такі:

1. *Принцип особистісної цілеспрямованості майбутнього офіцера*: формування дослідницьких умінь кожного студента здійснюється на основі і з урахуванням його особистих навчальних цілей. Цей принцип базується на глибинних якостях людини – здатності постановки цілей своєї діяльності. Самовизначення студента щодо конкретного навчального питання чи цілісної дисципліни дозволяє йому поставити для себе конкретні цілі та завдання, на основі яких потім дотримуватися індивідуальної освітньої траєкторії. Студент окреслює проблеми, які його цікавлять, консультується стосовно цього з викладачем, узгоджує індивідуальну програму занять із загальною освітньою програмою [2].

2. *Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії*: студент має право на усвідомлений і узгоджений із викладачем вибір основних компонентів своєї освіти, що забезпечують розвиток дослідницької компетентності – смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів. Особистісна самореалізація майбутнього офіцера під час формування дослідницької компетентності можлива лише за умови свободи вибору елементів освітньої діяльності. Цей принцип встановлює рівнозначність створеного студентами особистісного змісту освіти, спрямованого на розвиток дослідницької компетентності, і заданого йому ззовні змісту, який має характер освітніх стандартів [5].

3. *Принцип метапредметних основ освітнього процесу*: основу змісту освітнього процесу становлять метапредметні об'єкти, які забезпечують можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх студентами. Пізнання реальних освітніх об'єктів спонукає студентів до виходу за межі навчальної дисципліни та переходу на міжпредметний рівень пізнання. На цьому рівні різноманітність понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, принципів, законів, теорій, які відображають військову галузь [7].

4. *Принцип продуктивності навчання*: головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє зростання студента, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності. Продуктивне навчання орієнтовано не

стільки на вивчення відомого, скільки на приріст до нього нового, творення студентами освітніх продуктів. У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів під час вивчення фахових дисциплін у студента проходить розвиток внутрішніх навичок і здібностей, які необхідні для розвитку дослідницьких здібностей. Зовнішній освітній приріст відбувається одночасно з розвитком особистісних якостей студента, які відповідають прообразу його професійної дослідницької діяльності [6].

5. *Принцип ситуативності навчання*: освітній процес базується на навчальних ситуаціях, які передбачають самовизначення студентів і пошук рішень завдань. Викладач супроводжує студента в його освітньому поступі. Щоб організувати дослідницьку діяльність студента, викладач створює або використовує освітню ситуацію. Її мета – створити мотивацію і забезпечити дослідницьку діяльність студента щодо пізнання освітнього об'єкта і вирішення проблем, що із цим пов'язані [4].

6. *Принцип освітньої рефлексії*: освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти. Рефлексія – це усвідомлення способів діяльності, виявлення її смислових особливостей. Студенти усвідомлюють не лише зроблене, а і способи діяльності. Це необхідна умова того, щоб студенти розуміли рівень власної дослідницької компетентності, конструювали її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлювали результати діяльності [5].

7. *Принцип якісної організації самостійної роботи студентів*: одним з основних завдань організації самостійної роботи студентів є створення дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи і мислення, перехід від формального виконання певних завдань за пасивної ролі студента до пізнавальної активності з формуванням власної думки під час вирішення поставлених проблемних питань і завдань. Самостійна робота студентів потребує системної організації й упорядкування. Викладач повинен організувати самостійну навчальну діяльність студента та конструювати його освітнє середовище. Діяльність викладача і діяльність студента взаємопов'язані і взаємозумовлені, адже саме викладач здійснює супровід навчальної діяльності студента, що безпосередньо впливає на кінцевий результат. Практичне втілення цього принципу передбачає, що викладач координує діяльність студента за допомогою лекційних і практичних занять, на яких частина матеріалу виноситься на самостійне опрацювання, створює проблемні ситуації, які потребують самостійних, творчих і активних дій та залучення студентів до розв'язання завдань, використовує інтерактивні технології навчання. Саме тому зникають проблеми мотивації навчання, оскільки студенти усвідомлюють, що знання, уміння та навички використання мате-

матичного апарату вкрай необхідні для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Розглянуті принципи характеризують способи проєктування освітнього процесу з розвитку дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил. Їх реалізація має проходити з урахуванням конкретних умов щодо до змісту, форм, засобів і методів організації освітньої діяльності майбутніх офіцерів.

Практичний досвід свідчить про те, що за умови комплексного використання перелічених вище чинників можна вплинути на ставлення курсантів до дослідницької діяльності і сприяти формуванню їхньої дослідницької компетентності.

Подальшу діяльність з розроблення окресленої проблеми доцільно здійснювати в напрямі конструювання методичного забезпечення процесу формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мельничук Ю. Методика формування проєктно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. Дрогобич : Швидкодрук, 2018. № 3 (158). С. 106–110.
2. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Іщенко В. Цільові орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі документознавства й інформаційної діяльності до аналітичної роботи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2013. № 18 (277). Ч. 1. С. 154–160.
4. Половенко Л. Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 1. С. 82–91.
5. Степанюк А., Москалюк Н. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів природничого профілю. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2010. № 2. С. 33–38.
6. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідницька діяльність як чинник зростання професійної компетентності. *Рідна школа*. 2006. № 4. С. 3–6.
7. Шевченко С. Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 3. С. 151–154.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СИТУАЦІЙНИХ ВПРАВ (CASE STUDY)

ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK DURING THE USE OF THE SITUATION MANAGEMENT METHOD (CASE STUDY)

Стаття присвячена аналізу кейс-методу як інструменту організації самостійної роботи студентів. На основі узагальнення наукових джерел та практичного досвіду теоретично обґрунтовано необхідність планування, методичного забезпечення самостійної роботи студентів під час проведення занять із використанням case study. Уточнено поняття «організація самостійної роботи студентів». З'ясовано, що організація самостійної роботи студентів – це порядок побудови та здійснення активної навчально-пізнавальної діяльності студентів (позааудиторна й аудиторна) з оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача, що забезпечує найкращий результат із мінімальними затратами ресурсів. Уперше проаналізовано особливості самостійної роботи студентів під час навчання за допомогою кейс-технологій. На основі контент-аналізу розкрито сутність поняття «кейс-метод». З'ясовано, що кейс-метод – це метод навчання у вигляді єдиного інформаційного комплексу (опис і аналіз ситуації), що допомагає зрозуміти (розв'язати) приклад реальної професійно зорієнтованої ситуації з метою формування в майбутніх фахівців досвіду раціонального вирішення проблем професійної діяльності. Розглянуто дидактичні принципи кейс-методу в концепті самостійної роботи студентів, серед яких а) забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; б) підготовка викладачем основних положень теоретичного матеріалу (щоб не перевантажувати студентів); в) формування у студентів навичок самоменеджменту, умінь працювати з інформацією. Аналізується педагогічна цінність кейс-методу. Розкрито кейс-технологію та проаналізовано дидактичні можливості її складових частин, серед яких методи ситуаційного аналізу, інциденту і розбору ділової кореспонденції. Проаналізовано структуру кейс-методу, зокрема ті елементи, що відносяться до самостійної роботи студентів. Розкрито сутність основних етапів самостійної роботи студентів за темою кейсу: підготовчого, на якому має бути забезпечена теоретико-практична готовність студента до виконання самостійних завдань із кейсу, етапу

виконання самостійного завдання й етапу аналізу виконаного самостійного завдання з теми кейсу.

Ключові слова: організація самостійної роботи студентів, кейс, кейс-метод, дидактичні принципи кейс-методу, класифікація самостійної роботи над кейсом, кейс-технологія, структура кейс-методу, етапи самостійної роботи студентів за темою кейсу.

The article is devoted to the analysis of the case method as a tool for organizing students' independent work. On the basis of content analysis, the essence of the concepts "case-method", "organization of students' independent work" is revealed. It is found that the case-method is a method of training in the form of a single information complex (description and analysis of the situation), which helps to understand (solve) an example of a real professional-oriented situation in order to form the experience of rational solving problems of professional activity for future specialists. The didactic principles of the case-method in the concept of independent work of students are considered, among them: a) providing students with sufficient visual materials; b) preparation by the teacher of basic provisions of theoretical material (not to overload students); c) formation of students self-management skills, ability to work with information. The pedagogical value of the case method is analyzed. Case technology is revealed and didactic possibilities of its components are analyzed, including methods of situational analysis, incident and analysis of business correspondence. The structure of the case method is analyzed, in particular, those elements that are related to students' independent work. The essence of the basic stages of students' independent work on the topic of the case is revealed: a preparatory course, which should provide the theoretical and practical readiness of the student to perform independent tasks from the case, the stage of performing the independent task and the stage of analyzing the completed independent task on the topic of the case. **Key words:** organization of students' independent work, case, case-method, didactic principles of case-method, classification of independent work on case, case-technology, structure of case-method, stages of independent work of students on topic of case.

УДК 378.147–057.87: 37.091.33
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-13>

Зарішняк І.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, фізичної
культури та управління освітою
Донецького національного
університету імені Василя Стуса

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Самостійна робота має пріоритетне значення у філософії навчання впродовж усього життя. Це одна з форм організації освітнього процесу в закладі вищої освіти і невід'ємна його складова частина, тому необхідно цілеспрямовано готувати студентів до самостійного пошуку й осмислення знань, формування вмінь і навичок для подальшої навчальної й професійної діяльності. За нормативними документами, що менше часу відводиться на аудиторну роботу, то більше на само-

стійну навчальну роботу. Тому викладачі повинні залучати весь дидактичний арсенал для організації самостійної роботи студентів, зокрема можливості кейс-методу (case study).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останні дослідження науковців засвідчують актуальність проблеми самостійної роботи студентів (далі – СРС). Зокрема, можна констатувати деякі суперечності, серед яких суперечності між збільшенням обсягів наукової інформації й навчального матеріалу з дисциплін для самостійного

опрацювання та методами навчання, які не відповідають сучасним вимогам організації освітнього процесу, значний педагогічний потенціал самостійної роботи студентів під час використання інноваційних технологій та методів навчання не підсилюється методичними вказівками щодо її організації. Оскільки відсутність чіткої системи організації самостійної роботи студентів призводить до перевантаження останніх завданнями для самостійного виконання, потрібно розробляти методичні вказівки до їх виконання. Зокрема, дослідники вказують на те, що «сутність кейс-методу полягає в самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері» [2, с. 154]. Отже, обґрунтовують необхідність організації викладачем методичної складової частини самостійної роботи під час проведення заняття за кейс-методом. Скажімо, з'являється потреба у визначенні особливостей самостійної роботи студентів під час упровадження кейс-методу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх досліджень проблеми використання кейс-технологій у процесі навчання студентів дозволив нам зробити висновки, що більшість робіт присвячено методичним аспектам методу кейс-стаді. Зокрема, розглядаються різновиди, структура, принципи (Ю.В. Гушнін, Ю.П. Зінченко, С.О. Сисоєва, Ю.П. Сурмін), умови ефективності та методика проведення (Л.В. Козак, А.П. Панфілова, С.Б. Ступіна). Класифікацію кейс-технологій розробила Н.В. Бордовська. Проте мало робіт присвячено системному аналізу самостійної роботи студентів під час навчання за допомогою кейс-технологій.

Мета статті – теоретичне обґрунтування системи організації самостійної роботи студентів під час використання методу case study.

Виклад основного матеріалу. Оскільки сутність самостійної роботи студентів за кредитно-модульної системи полягає насамперед в індивідуалізації їхньої роботи у властивому їм темпі, використанні лекцій суто з метою мотивації та загальної орієнтації студентів і застосуванні друкованих матеріалів, то постає необхідність пошуку вдосконалення шляхів, форм і методів організації самостійної роботи студентів. Під організацією самостійної роботи студентів розуміємо порядок побудови та здійснення активної навчально-пізнавальної діяльності студентів (позааудиторна й аудиторна) з оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача, що забезпечує найкращий результат із мінімальними затратами ресурсів. Оскільки самостійну роботу студентів вважають завершальним етапом розв'язання навчально-пізнавальних завдань, то

велике значення має її належне організаційно-методичне забезпечення, зокрема під час використання кейс-технологій. Проаналізуємо принципи й етапи організації самостійної роботи студентів за використання кейс-методу.

Кейс трактується як інформаційний пакет для аналізу реальної ситуації. У перекладі «кейс» – конкретний випадок, справа, ситуація, яку цікаво вивчити чи обговорити, причому його вирішення має практичний зміст. Дослідники [2; 3; 5; 6; 8] визначають кейс-метод як метод навчання у вигляді єдиного інформаційного комплексу (опис і аналіз ситуації), що допомагає зрозуміти (розв'язати) приклад реальної професійно зорієнтованої ситуації з метою формування в майбутніх фахівців досвіду раціонального вирішення проблем професійної діяльності. Педагогічну цінність кейс-методу вбачають у тому, що він активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває особистісні якості та створює ситуацію, що мотивує самостійний вибір і пошук студентами оптимальних рішень кейсу.

Самостійна робота над кейсом належить до обов'язкової за рівнем обов'язковості (за класифікацією В. Буряка), оскільки передбачає виконання завдань, передбачених робочими програмами. За видами діяльності її відносять до навчально-пізнавальної або професійної, а за рівнем мотивації – до високого рівня.

Необхідність організації самостійної роботи студентів під час ситуаційних вправ зазначає С.О. Сисоєва, вказуючи на дидактичні принципи кейс-методу, серед яких ті, що пов'язані з організацією самостійної роботи студентів: а) забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; б) підготовка викладачем основних положень теоретичного матеріалу (щоб не перевантажувати студентів); в) формування у студентів навичок самоменеджменту, умінь працювати з інформацією [7, с. 210].

Автори навчального посібника «Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога» зазначають такий етап реалізації кейс-методу під час підготовки студентів-майбутніх педагогів, що включає виконання творчого самостійного завдання за темою кейсу [1, с. 115]. Кейс-метод дозволяє студентам здійснювати аналітичні операції щодо майбутньої професійної діяльності спочатку самостійно, а потім під керівництвом викладача. Вирішення студентами поставлених завдань сприятиме формуванню умінь: а) виявляти проблему; б) узагальнювати інформацію; в) висувати гіпотези; г) формулювати альтернативні рішення.

Про необхідність удосконалення форм і методів самостійної роботи студентів під час застосування кейс-методу свідчить і той факт, що дослідники радять, наприклад, під час вивчення права, видавати студентам матеріали із ситуаційною вправою

й умовами її виконання наперед для самостійної підготовки [6, с. 407].

Дослідники [9, с. 10] вбачають педагогічну цінність кейс-методу в тому, що він активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває особистісні якості та створює ситуацію, що мотивує самостійний вибір і пошук студентами оптимальних рішень кейсу. Зокрема, автор, обґрунтовуючи педагогічні умови ефективного використання кейс-методу, називає обов'язковим елементом поетапної роботи над кейсом «індивідуальну роботу з кейсом», що передбачає самостійне опрацювання матеріалів кейсу та виконання поставлених викладачем завдань для наступного опрацювання в міні-групах, презентації та колективного обговорення результатів виконаного завдання [9, с. 12].

На те, що використання кейсів у навчанні сприяє виробленню самостійності в ухваленні рішень, наголошує Т.М. Пащенко [5], зокрема, метод кейсу формує навички самоорганізації. Автор стверджує, що «кейс-технології засновані на самостійному вивченні друкованих і мультимедійних навчально-методичних матеріалів, що надаються студенту у спеціальній формі (кейс)», і вказує на необхідність підготовки методичного забезпечення самостійної роботи під час використання кейс-методу. Кейс-технологія передбачає використання методів активного навчання, серед яких методи самостійної роботи студентів: метод ситуаційного аналізу, метод інциденту і метод розбору ділової кореспонденції. Оскільки дидактичні можливості методу інциденту передбачають самостійне знаходження й опрацювання необхідної інформації для ухвалення рішення, а під час розбору ділової кореспонденції студент теж працює самостійно, аналізуючи опис ситуації, то можна говорити про необхідність організації методичного забезпечення самостійної роботи студентів під час використання кейс-методу. Отже, дидактичний потенціал методів самостійної роботи полягає у формуванні умінь працювати з інформацією (підбирати, виділяти основні положення, формулювати власні думки, ухвалювати рішення й оцінювати їхні наслідки). Самостійна робота студентів обов'язкова на першому етапі використання кейс-методу [4].

Дослідниця Г.М. Козлова у структурі кейс-методу розглядає такі його елементи, як зміст комплексу матеріалів із кейс-методу, куди входять матеріали для студентів і викладачів. Для організації самостійної роботи студентів викладачу необхідно підготувати систему навчально-методичних засобів. Матеріали з кейс-методу для студентів вміщують анотацію, текст кейсу, запитання та практичні завдання до кейсу, додатки, презентацію. Оскільки основною метою самостійної роботи студентів під час застосування кейс-методу є формування вміння аналізувати навчальну та наукову літературу, виділяти основне і другорядне, ста-

вити питання та самостійно відповідати на них, формуючи власні погляди, то організацію самостійної роботи студентів розглядають насамперед як забезпечення зовнішніх умов відповідно до індивідуальних особливостей студентів щодо формування їхньої самостійності. Зокрема, серед завдань викладача – визначення мети самостійної роботи над кейсом, завдань та цільової настанови на їх виконання. Визначені завдання мають враховувати формування у студентів необхідних професійних компетентностей. Якщо викладач підбирає чи сам готує текст кейсу (опис реального чи вигаданого випадку схвалювання рішень, їхніх передумов і наслідків), то він має враховувати: а) умови використання різних видів кейсів; б) принципи, серед яких читабельність, співпереживання, альтернативність, правдоподібність, екстраполяція, нейтральність, структуризація й актуальність [3, с. 119–134].

Серед переваг кейс-методу М.В. Швардак називає розвиток самостійного мислення [8, с. 210]. На нашу думку, кейс-метод є інструментом організації СРС, оскільки за його допомогою можна створити умови для прояву й удосконалення аналітичних і оцінних навичок, самостійного мислення, роботи в команді (синергія), формування вміння аргументувати власну думку, пошуку ефективного вирішення практичних завдань.

Проведене практичне дослідження, у якому визначали організацію методичного забезпечення самостійної роботи студентів, засвідчило серед причин труднощів такого забезпечення неясність формулювання викладачами завдань, відсутність методичних рекомендацій із виконання завдань, завищені вимоги до виконаної роботи [10].

Висновки. Отже, підсумовуючи вказане вище, можемо дійти таких висновків:

1. По-перше, переорієнтація професійної освіти на компетентнісний підхід зумовила актуалізацію проблеми професійного спрямування системи самостійної роботи студентів й необхідності вдосконалення методичних основ її організації. Тому актуальною стала проблема організації методичного забезпечення СРС під час проведення занять з використанням case study.

2. По-друге, СРС із виконання завдань за темою кейсу може охоплювати такі етапи: 1) підготовчий, на якому має бути забезпечена теоретико-практична готовність студента до виконання самостійних завдань із кейсу. Викладач повинен підготувати теоретичні положення кейсу, мотивувати студентів до виконання самостійного завдання, розробити рекомендації щодо ситуації, які повинні містити: а) план дій студента; б) практико-орієнтовані питання; в) питання творчого, дослідницького характеру; г) питання для самоконтролю. Самостійна підготовка до опрацювання кейсу має включати основні й додаткові літературні й інтер-

нет-джерела; 2) етап виконання самостійного завдання. Оскільки на цьому етапі передбачено безпосереднє індивідуальне виконання студентом завдання з теми кейсу, то викладач повинен сформулювати запитання в навчально-пізнавальній формі, так, щоб були задіяні всі пізнавальні психічні процеси. Формулюючи завдання самостійного опрацювання теми кейсу, необхідно враховувати особисті якості студента (цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність тощо), що забезпечують пізнавальну активність; 3) аналіз виконаного самостійного завдання з теми кейсу. Цей етап передбачає визначення викладачем чіткого поетапного контрольно-оціночного компонента. Основним принципом на цьому етапі має стати систематичний зворотний зв'язок у формі самоконтролю та контролю викладача.

3. По-третє, організація методичного забезпечення самостійного опрацювання студентами завдань кейсу має відповідати таким вимогам: 1) забезпечення студентів методичними рекомендаціями до кейсу із планом дій, коротким теоретичним коментарем із теми кейсу, ключовими запитаннями щодо роботи над темою кейсу («У чому полягає проблема?», «У чому полягають причини, що призвели до такої ситуації?», «Які альтернативні шляхи подальших дій?»), запитаннями для самоконтролю і списком необхідних та додаткових джерел. Методичні рекомендації до кейсу – це комплекс роз'яснень, що забезпечують студентів оптимальну організацію вивчення кейсу; 2) завдання для самостійного опрацювання повинні формувати у студентів уміння самостійного пошуку додаткової інформації, виокремлення основних положень теми, виробленню власної думки, пошуку альтернативних рішень і оцінки їхніх наслідків; 3) у завданнях, що студент виконує індивідуально, повинна бути відображена синергія з командною роботою за кейс-методом; 4) питання до кейсу мають бути спрямовані на дослідницьку діяльність студентів; 5) завдання самостійної роботи студентів із кейсу повинні формувати у студентів уміння й навички самоменеджменту.

Отже, організація самостійної роботи студентів під час використання методу ситуаційних вправ – це окремий і необхідний етап реалізації методу case study, що має на меті активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвинути особистісні якості та створити ситуацію мотивації самостійного вибору й пошуку студентами оптимальних рішень кейсу. Ефективність цього етапу в основному залежить від якості організації викладачем його методичного забезпечення.

Перспективним у цьому напрямі, на нашу думку, є створення кейсів із педагогічних дисциплін і методичних рекомендацій щодо проведення занять для викладачів, методичних вказівок щодо самостійного опрацювання кейсу для студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога : навчальний посібник для інженера-педагога : у 2-х ч. / за ред. О.Е. Коваленко, Л.В. Штефан. Харків : Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня № 1», 2013. Ч. 1 : Теоретичні основи. 195 с.
2. Про вищу освіту : Закон України, чинний з 1 липня 2014 р. URL: https://urist-ua.net/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%BF%D1%80%D0%BE_%D0%B2%D0%B8%D1%89%D1%83_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83/.
3. Козак Л.В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 153–162. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3\(11\).pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf).
4. Козлова Г.М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Одеса : ОНЕУ, 2014. 200 с.
5. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції : колективна монографія / за заг. ред. Л.В. Нестерової. Київ : ІПТО НАПН України, 2012. 160 с.
6. Пащенко Т.М. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309421.pdf>.
7. Рибачук А.В. Використання кейс-методу у процесі фахової підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 35. С. 404–409. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_86.
8. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
9. Швардак М.В. Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 209–211.
10. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2011. 22 с.
11. Шевчук М.О., Киричок І.І., Новгородська Ю.Г. Проблеми управління самостійною роботою студентів вищих навчальних закладів. *Молодий вчений*. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 1 (53). С. 408–412.

КЕРУВАННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

NON-LINGUISTIC SPECIALITY STUDENTS' INDEPENDENT WORK GUIDANCE WHEN TEACHING ENGLISH

У статті представлено основні підходи до керування самостійною роботою студентів немовних факультетів під час вивчення англійської мови. Висвітлено основні підходи науковців щодо визначення сутності самостійної роботи. На основі аналізу наукової літератури встановлено, що керування самостійною роботою студентів – складний педагогічний процес, який умовно можна поділити на три складові частини, як-от: планування, організація та контроль. У статті висвітлено основні види самостійної роботи студентів немовних факультетів під час вивчення англійської мови (добір англомовної літератури для презентації та індивідуального читання, переклад текстів зі спеціальності, опрацювання матеріалу з тем, що передбачено робочими програмами, виконання вправ на відповідну тематику, самостійний перегляд рекомендованих викладачем відеороликів на каналі YouTube, підготовка до виступу з доповіддю на занятті тощо). Представлено досвід організації самостійної роботи студентів (встановлення оптимальної пропорції між виконавчою та творчою діяльністю студентів, забезпечення добору таких методик і завдань, які б орієнтували студентів не на механічне вивчення матеріалу, а на свідоме його засвоєння та формування здатності використовувати здобуті знання під час спілкування з носіями мови). Установлено, що в керівництві педагогом самостійною роботою важливий етап контролю (перевірка самостійної діяльності студентів, її аналіз і оцінювання, робота над помилками). З'ясовано, що для ефективного контролю самостійної роботи студентів викладач має володіти вихідною (сформованість умінь самостійної роботи; рівень знань, на базі яких буде виконуватися завдання) інформацією щодо готовності студентів виконувати цей вид роботи, поточною та кінцевою (досягнутий рівень знань, умінь і навичок, недоліки виконання роботи, рівень самостійності під час виконання завдань) інформацією.

Ключові слова: керівництво, планування, контроль, самостійна робота, студенти.

The article presents main approaches to the guidance of non-linguistic specialty students' independent work during English classes. The basic definitions of this pedagogical phenomenon are given. Having analyzed scientific literature, it can be concluded that the guidance of students' independent work can be divided into three parts: planning, organization and control. The article elucidates main tasks which are usually given for non-linguistic specialty students' independent work (selection of English-language literature for presentation and individual reading, translation of texts on specialty, self-reviews, watching videos on specialty on YouTube, preparation for speech, etc). The experience of students' independent work organization is presented (establishing optimal proportion between students' non-creative and creative work, ensuring the selection of such methods and tasks which would orient students not to mechanical study, but to the conscious learning that allows forming the ability to use acquired knowledge when communicating to native speakers). It is found that the control stage plays an important role in the guidance of students' independent work (control of students' independent activities performance, its analysis and evaluation, error analysis). It is stated that in order to effectively control the students' independent work, the teacher must have initial information (skills to work independently, level of knowledge on which the task will be performed) on students' readiness to accomplish this type of work, current and final (acquired skills, the level of independence when doing the work etc) information. It is concluded that when teachers chose interesting and necessary tasks for students, they take an active part in such activities.

Key words: guidance, planning, control, students' independent work.

УДК 378:331.102.12

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-14>

Іваніга О.В.,

старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із ключових завдань, які постають перед закладами вищої освіти, є формування самодостатніх висококваліфікованих фахівців, які здатні до самоосвіти протягом усього життя. Досягненню цієї мети значною мірою сприяє самостійна робота студентів, адже саме цей вид роботи дозволяє їм навчитися правильно планувати свої дії, працювати із джерелами інформації, обирати необхідні інструменти та методи для вирішення проблеми. Саме тому самостійна робота є одним із пріоритетних видів роботи в закладах вищої освіти. Уважаємо, що ефективним цей вид роботи може бути тільки за умови грамотної організації та керування з боку викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

засвідчив, що проблемі організації самостійної роботи в педагогічній літературі приділяється багато уваги. Так, Б. Єсиповим, В. Буряком, П. Підкасистим надано ґрунтовні визначення та класифікації цієї педагогічної проблеми, А. Котовою розглядалися основні види та завдання самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних факультетів, особливості контролю за цим видом діяльності. А. Циною проаналізовано зміст контрольних заходів для самостійної роботи студентів під час вивчення вишівських дисциплін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Цінуючи внесок науковців у розроблення питань самостійної роботи студен-

тів, вважаємо, що питання керування самостійною роботою студентів немовних факультетів під час вивчення іноземних мов недостатньо висвітлено в науковій літературі.

Мета статті – висвітлення досвіду керування самостійною роботою студентів немовних факультетів.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукової літератури встановлено, що немає єдиного підходу до визначення сутності самостійної роботи студентів. Так, Б. Єсіпов розглядає самостійну роботу як невід'ємну частину навчального процесу, яка виконується без допомоги викладача у спеціально відведений для цього час, але під його безпосереднім контролем та за його завданням [2, с. 15].

П. Підкасистий у своїх працях розрізняє самостійну роботу та самостійну діяльність студентів. Так, самостійну роботу студентів він розглядає як штучну педагогічну конструкцію, яка дозволяє викладачеві організовувати та скеровувати діяльність студентів як протягом аудиторних занять, так і під час їхньої самостійної діяльності. Самостійна діяльність розглядається науковцем як специфічна форма навчального та наукового пізнання, під час якої відбувається осмислення студентами навчального матеріалу та самостійне визначення шляху розв'язання завдання [3].

Отже, можна зробити висновок, що самостійна робота студентів являє собою їхню автономну діяльність під керівництвом і контролем викладача, яка формує в них такі риси характеру, як самостійність, відповідальність та ініціативність.

Зазначимо, що виконання викладачем керівної функції під час проведення самостійної роботи студентів є складним процесом зі своїми специфічними особливостями: воно підпорядковується вимогам загальної теорії керування навчальним процесом, проте водночас у ньому відображається специфічність і складність самостійної роботи. Так, Л. Жарова наголошує на тому, що керування самостійною роботою має забезпечити реалізацію навчальної, виховної та розвивальної функцій. Причому йдеться як про аудиторну, так і про позааудиторну діяльність. Такий підхід дає можливість розглядати керування самостійною діяльністю студентів як двосторонній процес, де і самі студенти здійснюють керівну функцію [1; 3; 11].

На цю функцію студентів звертає увагу і П. Підкасистий. Він зазначає, що студент від початку роботи має самостійно планувати свої дії, організовувати свою навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль та коригувати свою діяльність [9, с. 34].

Н. Калашник і В. Вертегел вважають, що для успішного керування самостійною роботою необхідно забезпечити:

– формування психологічної готовності студентів до самостійної діяльності та готовності викла-

дача постійно спрямовувати й оцінювати їхню самостійну роботу;

– підбір відповідних навчальних матеріалів для самостійної роботи з англійської мови (якісні тексти для перекладу, граматичні вправи та тести відповідного рівня, аудіо- та відеоролики із загальноповсюдною лексикою або лексикою за фахом тощо);

– відведення оптимального часу для виконання навчальних самостійних завдань, усвідомлення та виправлення помилок;

– формування вмінь студентів об'єктивно оцінювати результати своєї праці [4, с. 45].

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що для здійснення ефективного керування самостійною роботою студентів необхідно враховувати три основні етапи:

- планування;
- організацію;
- контроль.

Так, планування самостійної роботи з англійської мови зафіксовано в робочій програмі навчальної дисципліни з позначкою про види роботи та кількість годин, необхідних для її виконання. Зокрема, до основних видів самостійної роботи, які ми плануємо для викладачів кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, можна віднести ознайомлення з навчальною темою, добір англійської літератури для презентації або доповіді під час аудиторного заняття, переклад текстів зі спеціальності, підготовку до індивідуального читання, опрацювання граматичного матеріалу або вивчення лексичних одиниць із тем, що передбачено робочими програмами, виконання вправ на відповідну тематику, самостійний перегляд рекомендованих викладачем відеороликів на каналі YouTube, підготовку до виступу з доповіддю на занятті.

Другий етап полягає безпосередньо в організації самостійної роботи студентів. На цьому етапі завданням викладача є встановлення оптимальної пропорції між виконавчою та творчою діяльністю студентів, а також використання різноманітних видів навчальної діяльності, які сприяють розвитку самостійності студентів [5; 6; 8].

Саме тому під час самостійної роботи над новою темою ми пропонуємо студентам спочатку опрацювати лексичні одиниці, необхідні для вивчення даної теми. Зазначимо, що список слів, які треба вивчити студентам, складає викладач, опираючись на рівень знання мови групою, кількість годин, що відводиться на вивчення відповідної теми. І тільки після опрацювання лексичних одиниць ми радимо студентам починати перекладати тексти. У групах із просунутим рівнем знань ми пропонуємо виконувати переклад не тільки

з англійської мови українською, але й навпаки, що для студентів є більш складним завданням.

Після виконання таких видів самостійної роботи ми пропонуємо їм підготувати творчі завдання. Це можуть бути презентації або доповіді на відповідну тематику, або написання есе, адже, на нашу думку, самостійна робота – ефективний інструмент удосконалення навичок письма у студентів.

Ми цілком погоджуємося з колегами в тому, що на цьому етапі викладач має забезпечити підбір таких методик і завдань, які б орієнтували студентів не на механічне вивчення матеріалу, а на свідоме його засвоєння та формування здатності використовувати здобуті знання у професійному спілкуванні з англомовними колегами [6, с. 361].

Важливе місце в керівництві педагогом самостійною роботою посідає також етап контролю. На цьому етапі здійснюється її перевірка, аналіз і оцінювання, а також стимулюється робота над помилками.

Щодо роботи над помилками зазначимо, що для цього ми практикуємо роботу в парах або малих групах, адже студенти не завжди бачать або розуміють власні помилки, тоді як спільне обговорення робить процес перевірки більш цікавим і ефективним. По-перше, молоді люди більш ретельно перевіряють власні роботи, адже не бажають втрачати авторитет в очах однокласників, по-друге, вони вчаться перевіряти й аналізувати роботи інших студентів.

Для ефективної організації контролю за самостійною діяльністю студентів також необхідно чітко визначити терміни контрольних заходів, їхній зміст і кількість, спланувати, у якій формі буде проводитися контроль, розробити систему контрольних заходів з урахуванням бюджету, часу студентів [7].

А. Цина зазначає, що ефективно організована самостійна робота студентів неможлива без інформованості викладача щодо рівня й якості засвоєння студентами знань.

Отже, уже до початку роботи викладач має проаналізувати рівень знань студентів, визначити рівень їхньої спроможності до самостійної роботи. Це потребує збирання відповідної інформації, яку умовно можна поділити на три види: вихідну, поточну та кінцеву [11; 12].

Так, вихідна інформація визначає мету роботи, яка буде виконуватися, програму дій, оцінює доступність і посиленість завдання, містить відомості щодо:

- сформованості в особистості вмінь самостійної роботи;
- рівня знань, на базі яких буде виконуватися завдання;
- індивідуальних особливостей студента.

Поточна інформація характеризує наявний стан пізнавального процесу. Саме вона відобра-

жає різноманітні сторони діяльності студентів та їхній психічний стан: реакцію, цікавість до роботи, інтелектуальну ініціативу, напругу, прагнення до виправлення або не виправлення помилок тощо. Найтипівішими показниками поточної інформації під час самостійної роботи Л. Жарова вважає:

- способи виконання завдання (їхня доцільність, правильність і швидкість);
- ускладнення, які виникають у процесі роботи, та причини їх появи;
- самостійність під час виконання завдання;
- самоконтроль (засоби й ефективність) [3, с. 56].

Таку інформацію викладач послідовно отримує у процесі виконання студентами самостійної роботи, використовує цю інформацію для корекції їхніх дій. Проте треба враховувати не тільки правильність виконання самостійних дій, але і ступінь самостійності студентів. Так, деякі студенти з високим ступенем самостійності та самоконтролю можуть виправити помилки без допомоги викладача, тоді як роботу інших студентів має коригувати викладач. Різке зниження активності всієї групи свідчить про те, що способи діяльності, які використовуються, є неефективними для досягнення поставленої мети. Прояв активності, інтересу, ініціативи є, навпаки, показником успішного засвоєння знань.

Кінцева інформація відображається в досягнутому рівні знань, умінь і навичок, індивідуальних чи типових недоліках у знаннях і вміннях, рівні самостійності під час виконання завдань (логіка відповідей, критичність, оригінальність, самоконтроль, творчість). Проаналізувавши результати діяльності студентів, викладач виявляє сильні та слабкі сторони в роботі кожного, проводить додаткову коригувальну роботу, спрямовану на виправлення помилок і роз'яснення незрозумілих моментів.

Досвід роботи засвідчив, що коли викладач добирає для самостійної роботи завдання та матеріал, що цікаві та корисні для майбутньої спеціалізації студентів, поступово ускладнює матеріал і збільшує ступінь самостійності, привчає студентів до самоконтролю, здобувачі освіти проявляють активність і зацікавленість під час виконання самостійної роботи.

Висновки. Отже, керування самостійною роботою студентів вимагає від викладача поміркованості та дотримання основних вимог до її організації. Під час керування самостійною роботою необхідно так організовувати процес, щоб студенти, виконуючи завдання, не просто збагчували свої знання, але і шляхом самостійного пошуку оволодівали методами наукового пізнання, формували здатність до самоосвіти, розвивали інтерес до творчого підходу в навчальній роботі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буряк В. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности. *Педагогика*. 2007. № 8. С. 71–78.
2. Есипов Б. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва, 1961. 239 с.
3. Жарова Л. Управление самостоятельной деятельностью учащихся. Ленинград, 1982. 76 с.
4. Калашник Н., Вертегел В. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання. Запоріжжя, 2005. 326 с.
5. Карпенко О., Осіров В., Місайлова К. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов. *Викладання мов на сучасному етапі: міжпредметні зв'язки*. 2008. № 14. С. 101–108.
6. Котова А. Деякі умови організації самостійної роботи студентів з англійської мови у вищих навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Касичний приватний університет, 2012. Вип. 24 (77). С. 360–364.
7. Котова А. Організація контролю навчальної діяльності студентів ВНЗ з англійської мови. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі : міжпредметні зв'язки*. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. № 19. С. 41–48.
8. Мороз В. Самостійна навчальна робота студентів. Харків, 2003. 64 с.
9. Пидкасистый П. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Москва, 2004. 112 с.
10. Сенновский И. Управленческая деятельность учителя. *Педагогика*. 2004. № 2. С. 48–54.
11. Цина А. Типи дидактичної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету*. 2005. Вип. 7 (46). С. 268–276.
12. Цина А. Визначення мети і змісту контрольних заходів за самостійною роботою студентів при вивченні вузівських дисциплін. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету*. 2006. Вип. 4 (51). С. 69–73.

ВПЛИВ ДОДАТКОВИХ ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТОК 17–20 РОКІВ

THE IMPACT OF ADDITIONAL FITNESS ON PHYSICAL DEVELOPMENT OF FEMALE STUDENTS OF 17–20 YEARS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем пошуку ефективних програм, методик і технологій підвищення рухової активності молодих жінок із метою покращення стану їхнього здоров'я та вдосконалення фізичної підготовленості завдяки впровадженню сучасних фізкультурно-оздоровчих фітнес-технологій, які б сприяли розвитку позитивної мотивації до занять фізичною культурою, формували основи самостійної оздоровчої діяльності як у системі освіти у ЗВО, так і у вільний час.

Мета дослідження – визначити вплив фітнес-тренінгу на функціональний стан і фізичну підготовленість молодих жінок. Методи дослідження: аналіз спеціальної літератури, медико-біологічні методи (антропометрія, динамометрія, вимірювання життєвої ємності легенів), метод індексів (індекс маси тіла, силовий індекс, життєвий індекс), тестування фізичних якостей.

Доведено, що заняття з використанням фітнес-технологій здатні за відносно короткий термін значно знизити масу тіла ($> 0,05$), підвищити можливості дихальної системи, поліпшити еластичність м'язового апарату грудної клітини, збільшити силу м'язів рук у молодих жінок 17–20 років.

Дані, які характеризують покращення результатів фізичної підготовленості в жінок 17–20 років, свідчать про те, що застосування додаткових занять із фітнесу ефективно для вдосконалення фізичного розвитку за деякими показниками прояву фізичних якостей. Встановлено, що на 9% поліпшено результати прояву гнучкості хребта, на 10% – рухливість тазостегнових суглобів, сила м'язів черевного преса збільшилась на 12%; силові здібності м'язів рук поліпшились на 35%. Наведені в роботі дані дослідження студенток, які ввійшли в контрольну групу, свідчать про те, що без додаткових занять фізичною культурою в жінок 17–20 років не відбувається значних змін у фізичному розвитку. Окрім того, у контрольній групі ми спостерігаємо тенденцію до погіршення силових показників.

Ключові слова: оздоровчий фітнес, фізичний стан, фізичні якості, студентки ЗВО.

The article is devoted to one of the topical problems of finding effective programs, techniques and technologies for enhancing motor activity of young women. This is needed to improve their health and improve fitness through the introduction of state-of-the-art fitness technologies. All this contributes to the development of positive motivation for physical education, the formation of the basics of independent health activities in the education system in higher education and in his free time. The purpose of the study is to determine the impact of fitness training on the functional status and physical fitness of young women. Research methods: analysis of special literature, medical and biological methods (anthropometry, dynamometry, measurement of lung capacity), index method (body mass index, force index, vital index), testing of physical qualities.

The article shows that classes using fitness technologies can significantly reduce body weight ($> 0,05$) in a relatively short period of time; increase the capacity of the respiratory system; improve the elasticity of the chest muscle; increase the strength of the arm muscles in young women 17–20 years.

The data that characterize the increase in fitness results in women 17–20 years, indicates that the use of additional fitness classes is effective for improving physical development by some indicators of the manifestation of physical qualities. It was found that the improvement in the results of the manifestation of spine flexibility occurred by 9%; mobility of the hip joints by 10%; the power of the abdominal muscles increased by 12%; arm muscle strength improved by 35%. The data presented in the study of female students who were included in the control group indicate that without additional physical education in women 17–20 years there is no significant changes in physical development. In addition, in the control group we have a tendency to deteriorate power performance.

Key words: health fitness, physical condition, physical qualities, female students.

УДК 378.147.33–027.22: 796.412–055.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-15>

Ігнатенко С.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
фізичної культури та спортивних
дисциплін,
Навчально-наукового інституту
фізичної культури, спорту та реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
Холявко Н.В.,
магістрант
Навчально-наукового інституту фізичної
культури, спорту та реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Останнім часом невпинно загострюються проблеми здоров'я людини, які породжені особливостями соціально-економічного розвитку та науково-технічного прогресу. Тривожності додає ще й факт різкого зниження рівня фізичної активності людей. В Україні занепокоєння фахівців різних галузей викликає тенденція до погіршення здоров'я жінок репродуктивного віку, що значною мірою впливає на майбутнє нашої нації.

Актуальною залишається проблема пошуку ефективних програм, методик і технологій підвищення рухової активності молодих жінок із метою

покращення стану їхнього здоров'я та вдосконалення фізичної підготовленості завдяки впровадженню сучасних фізкультурно-оздоровчих фітнес-технологій, які б сприяли розвитку позитивної мотивації до занять фізичною культурою, формували основи самостійної оздоровчої діяльності як у системі освіти у вищому навчальному закладі, так і у вільний час.

Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри теорії та методики фізичної культури та спортивних дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» «Теоретико-мето-

дичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової та здоров'язбережувальної професійної діяльності зі студентами ЗВО» (протокол № 5 від 26 грудня 2013 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема зміцнення здоров'я присвячено багато робіт, у яких розглядаються особливості фізкультурно-оздоровчих занять для різних вікових груп [3; 5; 7; 9]. Аналіз літератури показав, що фітнес – це популярна методика оздоровлення організму, що дозволяє знизити вагу, придбати бажані форми і надовго закріпити результат, поєднуючи як активні тренування, так і правильне харчування [2; 4; 8]. За даними публікацій, основна частина тих, хто займається і бажає займатися фітнесом, – жінки віком 17–25 років [10]. Встановлено, що регулярне застосування великих обсягів тренувальних навантажень, недостатнє дотримання принципу поступовості в їх підвищенні й інтенсивності, особливо в молодих жінок, можуть призводити до несприятливих змін, насамперед до порушень оваріально-менструальних циклів, їхньої регулярності, інтенсивності та повного припинення. Інтенсивні тренування з великим обсягом навантажень можуть затримувати термін настання перших менструацій, а після їх настання – призводити до вторинного їх зникнення [11]. Тому під час розроблення фітнес-програм необхідно враховувати індивідуальний стан здоров'я, вік, статеві особливості, фізичний розвиток і фізичну підготовленість, а також попередній руховий досвід. Для цього необхідно дотримуватися принципів точного дозування фізичних навантажень. На нашу думку, грамотно побудований фітнес-тренінг із використанням різновидів фітнесу (за інтересами та бажанням учасниць) з урахуванням типу тілобудови, рівня фізичної підготовленості та соматичного здоров'я студенток 17–20 років буде сприяти підвищенню їхньої рухової активності, поліпшенню функціонального стану та фізичної підготовленості.

Мета статті – визначити вплив фітнес-тренінгу на функціональний стан і фізичну підготовленість студенток віком 17–20 років.

Виклад основного матеріалу. В експерименті взяли участь 20 жінок віком 17–20 років. Учасниць поділено на експериментальну ($n = 10$) і контрольну ($n = 10$) групи. За станом здоров'я їх віднесено до основної медичної групи.

Дослідження проводили у 2018 р. протягом другого семестру навчального року на базі фітнес-клубу Sport Life / «Спорт Лайф» (м. Одеса). Жінки експериментальної групи (далі – ЕГ) були членами клубу, але не мали стажу занять взагалі (група початківців). Для них розроблено фітнес-технологію з урахуванням індивідуальних осо-

бливостей. Жінки контрольної групи (далі – КГ) у період експерименту навчалися у різних ЗВО м. Одеси. Заняття в них проходили в межах програми з фізичного виховання у ЗВО та відбувалися за традиційним напрямом.

Для оцінки ефективності застосовуваних засобів фітнесу необхідно було дослідити основні показники, що характеризують морфофункціональний статус людини. Для цього було використано декілька медико-біологічних методів дослідження: антропометричні виміри довжини тіла, маси тіла, обсягу грудної клітини (далі – ОГК); виміри динамометрії долоні, життєвої ємності легенів (далі – ЖЄЛ), а також процентного змісту жиру в організмі за допомогою приладу «OMRON-BF 306».

Для оцінки основних антропометричних даних використовували метод індексів: індекс маси тіла (далі – ІМТ) – величина, що дозволяє оцінити ступінь відповідності маси людини її зросту; життєвий індекс (далі – ЖІ) був використаний для оцінки можливостей киснезабезпечення організму; силовий індекс (далі – СІ) – для оцінки відносної сили долоні.

Для визначення ефективності впливу фітнес-тренінгу на розвиток фізичних якостей використовували педагогічне тестування: для тестування гнучкості застосовано тест нахилу тулуба вперед (см) та відведення прямих ніг у боки (см); тестування силових здібностей м'язів черевного преса – піднімання тулуба в сід за 1 хв (кількість разів); для розвитку силових здібностей м'язів рук запропонували тест згинання й розгинання рук в упорі лежачи (кількість разів).

Дані, наведені в таблиці 1, свідчать, що в ЕГ відбулось суттєве зниження маси тіла – на 6,6 кг, що відбилося на ІМТ, якій знизився із 23,1 кг/м² до 20 кг/м². Показник вмісту жиру в організмі знизився з 30,2% до 24,3%. Це підтверджує дані, отримані різними авторами, про те, що додаткові заняття фітнесом сприяють зниженню ваги за короткий термін. Вірогідність підтверджена критерієм Ст'юдента ($p > 0,05$).

Показники довжини тіла відрізняються невірогідно ($< 0,05$), що вказує на те, що зріст є однією з важкозмінюваних характеристик тіла, яка генетично зумовлена. Встановлено, що за ІМТ в ЕГ на 3,3 кг/м² менше, ніж у КГ.

Різкої зміни піддалися охопні характеристики грудної клітини: ОГК (спокій) у ЕГ на 3,7 см менше, ніж у КГ; ОГК (вдих) – на 2,9 см менше; ОГК (видих) – на 1,8 см. За показниками ОГК спостерігається значне збільшення її рухливості: екскурсія – 6,7 см (вихідні дані – 4 см). Однак розрахунки екскурсії ГК вказують на те, що в ЕГ екскурсія грудної клітини нижче, ніж у КГ – на 1 см. Це може бути наслідком силових тренувань, які сприяють зміцненню м'язового корсета.

Динамометрія правої долоні в ЕГ більше за КГ на 2,7 кг, а лівої – на 6,5 кг. Нагадаємо, що на початку експерименту дані динамометрії були подібними в обох групах. Значно поліпшився СІ жінок ЕГ, якій на початку експерименту становив 44%, а наприкінці – 52%. Нагадаємо, що СІ вираховують із показника найбільш сильної долоні, але варто зазначити, що динамометрія менш сильної долоні в жінок ЕГ поліпшилась на 3,5 кг.

Достатньо інформативними виявились показники ЖЄЛ та життєвого індексу (далі – ЖІ). За показником ЖЄЛ, який свідчить про те, що в резервних можливостях функції зовнішнього дихання спостерігалось збільшення майже на 720 мл, що привело до збільшення ЖІ з 52,5 мл/кг до 71,3 мл/кг. Різниця в показниках ЖЄЛ наприкінці експерименту була майже 500 мл.

Вміст жиру в ЕГ на 6% менше, ніж у КГ.

За той самий період у жінок КГ також відбулись зміни у фізичному розвитку (табл. 1). Наприкінці експерименту у студенток КГ спостерігалось зменшення маси тіла, але це є статистично невірогідним ($p < 0,05$). Невірогідно збільшилась довжина тіла, що, як і в ЕГ, може бути результатом природних вікових змін фізичного розвитку, відповідним періоду 17–20 років. Незначні зміни в ОГК не привели до збільшення екскурсії грудної клітини. Динамометрія долоні змінилась у бік зменшення:

права – із $26,4 \pm 0,87$ кг до $25,7 \pm 1,08$ кг; ліва – із $22,9 \pm 2,10$ кг до $20,4 \pm 2,04$ кг, що не відбилося на показнику СІ (43%). Залишилися незмінним вміст жиру – $30,2 \pm 0,25$ ($p < 0,05$), а також ІМТ – $23,3 \pm 3,1$ ($p < 0,05$).

У табл. 2 наведено показники результатів тестування фізичних якостей жінок віком 17–20 років на початку та наприкінці експерименту. Отже, наприкінці експерименту результати за тестом «Нахил тулуба вперед» значно підвищилися у КГ – $17 \pm 1,09$ (см); в ЕГ – $21 \pm 1,19$ (см), що на 23% менше.

За тестовим завданням «Піднімання тулуба в сід за 1 хв» результати ЕГ на 15% вище, ніж у КГ (ЕГ – $45 \pm 1,14$; КГ – $39 \pm 1,37$). Показники згинання і розгинання рук в упорі лежачі в жінок ЕГ краще, ніж у КГ на 35% (ЕГ – $14 \pm 1,59$; КГ – $9 \pm 1,70$). Щодо відведення прямих ніг у боки, то жінки ЕГ показали результат кращий на 14 см, ніж у КГ, що на 10% більше.

Отже, наше припущення про те, що фітнес-тренінг з урахуванням вікових і статевих особливостей студенток віком 17–20 років буде сприяти підвищенню їхньої рухової активності, покращенню функціонального стану та фізичної підготовленості вважається обґрунтованим.

Висновки. Одним із напрямів оптимізації фізичного виховання є раціональне використання

Таблиця 1

Динаміка показників фізичного розвитку жінок ЕГ і КГ упродовж експерименту

Показники	ЕГ (М ± m)		КГ (М ± m)	
	початок	кінець	початок	кінець
Маса тіла, кг	$60,05 \pm 2,02$	$53,40 \pm 3,09$	$60,40 \pm 3,09$	$59,7 \pm 4,1$
Довжина тіла, см	$161,3 \pm 2,31$	$163,5 \pm 2,03$	$162,5 \pm 1,03$	$163,2 \pm 2,05$
ОГК (спокій), см	$83,2 \pm 1,38$	$79,1 \pm 2,41$	$83,1 \pm 2,45$	$82,8 \pm 3,01$
ОГК (вдих), см	$88,4 \pm 1,21$	$85,8 \pm 1,85$	$89,8 \pm 1,85$	$88,7 \pm 1,90$
ОГК (видих), см	$79,8 \pm 1,53$	$78,3 \pm 1,56$	$81,3 \pm 1,65$	$80,14 \pm 1,87$
Динамометрія правої долоні, кг	$27,7 \pm 1,12$	$28,4 \pm 0,87$	$26,4 \pm 0,87$	$25,7 \pm 1,08$
Динамометрія лівої долоні, кг	$23,4 \pm 1,25$	$26,9 \pm 2,10$	$22,9 \pm 2,10$	$20,4 \pm 2,04$
ЖЄЛ, л	$3,18 \pm 0,14$	$3,8 \pm 0,24$	$3,1 \pm 0,19$	$3,3 \pm 1,21$
Вміст жиру, %	$30,2 \pm 2,61$	$24,3 \pm 0,11$	$30,4 \pm 0,11$	$30,2 \pm 0,25$
ІМТ, кг/м ²	$23,1 \pm 0,9$	$20 \pm 3,4$	$23,9 \pm 3,4$	$23,3 \pm 3,1$
ЖІ, мл/кг	$52,5 \pm 3,42$	$71,3 \pm 1,25$	$52,3 \pm 1,25$	$55,4 \pm 1,64$
СІ, %	$44 \pm 2,65$	52 ± 3	43 ± 3	$43 \pm 2,78$

Таблиця 2

Показники розвитку рухових якостей жінок віком 17–20 років до та після експерименту

Тест	КГ		ЕГ	
	на початку	наприкінці	на початку	наприкінці
Нахил тулуба вперед, см	$14 \pm 1,15$	$17 \pm 1,09$	$15 \pm 1,18$	$21 \pm 1,19$
Піднімання тулуба в сід за 1 хв, разів	$36 \pm 1,31$	$39 \pm 1,37$	$37 \pm 1,43$	$45 \pm 1,14$
Згинання та розгинання рук в упорі лежачі, разів	$8 \pm 2,12$	$9 \pm 1,70$	$9 \pm 1,58$	$14 \pm 1,59$
Відведення прямих ніг у боки, см	$125,7 \pm 5,41$	$126,6 \pm 6,78$	$125,6 \pm 5,87$	$140,3 \pm 4,79$

засобів, методів фітнес-технологій для вдосконалення фізичного розвитку, фізичної підготовленості, зміцнення здоров'я молодих жінок.

Доведено, що заняття з використанням фітнес-технологій здатні за 5 місяців значно знизити масу тіла ($> 0,05$), підвищити можливості дихальної системи, поліпшити еластичність м'язового апарату грудної клітини, збільшити силу м'язів рук. Встановлено, що фітнес-тренінг незначно впливає на довжину тіла молодих жінок ($< 0,05$), що вказує на те, що зріст є однією з важкозмінюваних характеристик тіла, яка генетично зумовлена.

Дані, які характеризують покращення результатів фізичної підготовленості в жінок віком 17–20 років, свідчать про те, що застосування експериментальної методики ефективно для вдосконалення фізичного розвитку в таких тестах, як нахил тулуба вперед, (см) – покращення результатів відбулося на 9%; піднімання тулуба в сід за 1 хв (разів) – результати покращилися на 12%; згинання та розгинання рук в упорі лежачи, (разів) покращення результатів простежено на 35%; відведення прямих ніг у боки (см) – спостерігалось покращення результатів на 10%.

Дані, отримані у процесі дослідження КГ, свідчать про те, що без додаткових занять фізичною культурою в жінок не відбувається значних змін у фізичному розвитку. Окрім того, у КГ ми спостерігаємо тенденцію до погіршення силових показників, про що свідчать дані динамометрії обох долонь.

Подальшою перспективою в цьому напрямі може бути дослідження впливу фітнес-тренінгу на функціонування серцево-судинної системи молодих жінок і вивчення змін у рівні здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Григорьев В., Давиденко Д., Малинина С. Фитнес-культура студентов: теория и практика : учебное пособие. Санкт-Петербург, 2010. 30 с.
2. Долженко Л. Фізична підготовленість і функціональні особливості студентів із різним рівнем фізичного здоров'я : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту. Київ, 2007. 21 с.
3. Дутчак М. «Спорт для всіх» у країнах з високим рівнем охоплення населення організованою руховою активністю. *Теорія і методика фіз. виховання і спорту*. 2007. № 3. С. 47–58.
4. Калянов В., Аракелян И., Шоршнева М. Фитнес как оздоровительная технология. *Вопросы педагогики*. 2019. № 3. С. 116–119.
5. Кібальник О. Оздоровчі технології для підвищенні рухової активності підлітків. *Теорія та методика фізичного виховання і спорту*. 2007. № 4. С. 63–66.
6. Ковінько М. Проблеми та перспективи масового спорту як резерву в оздоровленні нації. *Спортивна наука на рубежі століть* : II Міжнародна конференція студентів. Київ, 2000. С. 165–167.
7. Літус І. Роль занять фітнесом силових спрямованості для студентської молоді. 2018. 67 с.
8. Мулик К., Максимова К. Культурологічна еманация фітнес-культури як засіб оздоровлення студентської молоді. *Педагогіка та психологія*. 2018. № 58. С. 217–227.
9. Суббота Ю. Оздоровчі рухові програми самостійних занять фізичною культурою і спортом. Київ, 2007. 164 с.
10. Тютікова А., Дьяченко Ю. Женский фитнес в системе физического воспитания студентов. *Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований*. 2018. № 4. С. 628–631.
11. Солодков А., Сологуб Е. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. Москва, 2017. 624 с.

СУЧАСНІ МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ

MODERN MECHANISMS IMPROVING THE SYSTEM OF FL TEACHERS LIFE-LONG EDUCATION IN UKRAINE

У статті розглянуто роль, перспективи системи неперервної освіти вчителів іноземних мов в Україні, наявні ризики і перешкоди. Автор обґрунтовує важливість питання підготовки педагогічних працівників на рівні не лише базової педагогічної вищої освіти, але й неперервного професійного зростання. Питання неперервної освіти педагогічних працівників у контексті реформування української школи надзвичайно актуальне. Окремі університети вже змінили навчальні плани для підготовки майбутніх учителів іноземних мов для запровадження новітніх підходів до викладання, але більшість інших все ще уникають кардинальних змін, остерігаючись ризиків.

Зазначено пріоритети європейської освіти в контексті неперервного кар'єрного росту педагогічних працівників. Здійснено огляд наукових праць, у яких досліджено особливості функціонування неперервної освіти в Україні, що дало змогу констатувати факт необхідності реформувати дану сферу педагогічної освіти. Зазначено та проаналізовано останні нормативні документи, які укладено для запровадження неперервної освіти. Окреслено нові можливості для неперервної освіти вчителів у контексті розвитку української педагогічної освіти. Наголошено на необхідності переходу від класичної академічної освіти до компетентнісної на рівні базової педагогічної освіти. Наведено приклади сучасної програми підготовки вчителів іноземних мов, яка продемонструвала високий якісний результат.

Визначено перелік найпоширеніших перешкод здійсненню повноцінного й ефективного підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов. Запропоновано рекомендації для їх усунення, найголовнішими з яких є належне фінансування цієї сфери освітньої галузі та сприяння з боку керівництва навчальних закладів і державних органів влади, відповідальних за розвиток освіти в Україні.

Ключові слова: неперервна педагогічна освіта, вчителі іноземних мов, базова педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, освітня реформа.

The role, perspectives, risks and obstacles of the life-long education system of foreign language teachers in Ukraine are considered in the article. The author substantiates the importance of the issue of FL teachers' training not only at the level of basic pedagogical higher education, but also continuous professional growth. The issue of life-long education of pedagogical staff in the context of reforming the Ukrainian school is extremely urgent. While some universities have changed curricula in order to train future FL teachers according to modern needs and using effective techniques, majority of others are still avoiding changes, because of risks fear in the face of new approaches to teaching.

The priorities of European education in the context of continuous career development are outlined. A review of scientific works was conducted in which the peculiarities of functioning of life-long education in Ukraine were investigated, which made it possible to state the fact of reform necessity in this sphere of pedagogical education. The latest regulatory documents that have been concluded for implementation at the life-long education level are identified and analysed.

New opportunities for continuing teacher education in the context of the development of Ukrainian teacher education are outlined. The need for transition from classical academic education to competence development at the level of basic pedagogical education is emphasized. Examples of a modern foreign language teacher training program, which has demonstrated a high quality result, are presented.

The list of the most common obstacles for the full and effective training of foreign language teachers is identified. As a result, a list of recommendations have been proposed, the most important of which are the proper financing of this education and assistance from the management of educational institutions and state authorities who are responsible for the development of education in Ukraine.

Key words: life-long pedagogical education, foreign language teachers, basic pedagogical education, teachers' training, educational reform.

УДК 37.013(477): [373.5.011.3–051:811]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-16>

Колісниченко А.І.,
викладач кафедри англійської мови та методики її навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Професійна підготовка вчителів іноземних мов у сучасній педагогічній науці посідає одне з головних місць. Освіта перебуває у стані трансформування, що впливає на зміни у вимогах до якісної підготовки педагогічних працівників. Реформа української освіти розпочалась із початкової школи, насправді ж вона стартувала з інтенсивів для вчителів та надання їм різноманітної методичної допомоги. Чи достатньою була та робота, яку здійснило Міністерство освіти, чи є позитивний вплив на якісну підготовку здобувачів освіти, вдасться дослідити лише через кілька років, коли випускники початкової школи почнуть навчання у

середніх класах школи. Проєкт «Нова українська школа» стосується всіх рівнів загальної освіти, тому наступні зміни стосуватимуться середнього етапу навчання. Чи будуть знову інтенсиви для вчителів, чи до того часу Міністерство освіти України ініціюватиме зміни в підготовці вчителів на рівні класичної університетської освіти, можна буде спостерігати наступних кілька років. Зрештою, зміни на рівні програми підготовки вчителів у закладах вищої освіти дали б набагато кращий результат, адже необхідні інтенсиви для викладачів університетів педагогічного напрямку та підтримка на рівні відповідних урядових органів у питаннях відповідності спеціальностей європей-

ським вимогам і фінансування процесу перенавчання та трансформування. Поруч із базовою вищою освітою постає питання щодо перегляду основних вимог до підвищення кваліфікації учителів, що вже працюють, тобто щодо неперервної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Говорячи про сучасні освітні перетворення в педагогічній освіті вчителів, варто зазначити один із важливих документів, затверджений Міністерством освіти і науки України в липні 2018 р. Ідеться про «Концепцію розвитку педагогічної освіти», яка містить план заходів на 2017–2029 рр. та включає положення, що стосуються неперервної педагогічної освіти педагогічних працівників. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903, передбачає вдосконалення системи педагогічної освіти для базової підготовки педагогічних працівників і становлення та розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного й особистісного розвитку педагогів [1, с. 1].

Педагогічна освіта вчителів була об'єктом дослідження багатьох українських науковців, серед яких: С.П. Гринюк, О.А. Жижко, Г.В. Козловська, Є.С. Процько, А.О. Роляк, Л.П. Романюк, А.В. Сало, Н.В. Сулим та інші. Учені розглядали також питання неперервної освіти в контексті різних аспектів: соціологічного, методичного, філософського, аналізуючи українську систему освіти з метою пошуку шляхів удосконалення й активізації реформувань в Україні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Детальний аналіз української системи освіти майже цілком охоплений попередніми дослідженнями. Проте із запровадженням нової концепції розвитку педагогічної освіти та переосмисленням цілей вищої освіти, які зосереджені на формуванні професійних компетентностей, з'явилось коло питань, які потребують детального дослідження й аналізу. Вбачається необхідність проаналізувати нові можливості для неперервної освіти вчителів у контексті розвитку української педагогічної освіти. Ще одне питання, яке заслуговує на дослідження, – неперервна освіта вчителів іноземних мов у контексті нових компетентнісних підходів професійної підготовки.

Мета статті – висвітлити перспективи, нові можливості, проблеми та ризики для професійного розвитку вчителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна професія вважається однією з найголовніших у сучасному суспільстві, тому потребує особливої уваги з боку державних органів влади різного рівня. Зазвичай державою визначаються чітко окреслені критерії допуску до професійної педаго-

гічної діяльності, як-от наявність у працівника ступеня вищої освіти за відповідною спеціальністю (програмою підготовки) та/або відповідність його професійної кваліфікації системі вимог, які зафіксовано у професійному стандарті [1, с. 3].

У гонитві за якістю освіти пріоритети сучасної досить довгий час були розставлені в напрямі наповнення програми підготовки вчителів значним спектром суміжних із предметом викладання дисциплін, метою яких було оволодіння педагогічним працівником великим обсягом знань. Проте успішне вивчення всієї програми навчального плану не гарантувало ефективної та професійної роботи педагогічного працівника. Фактично, диплом із відзнакою випускника педагогічної спеціальності не завжди свідчить про його високу кваліфікацію як фахівця. Проблема такої невідповідності полягає в кінцевій меті навчання. Заклади вищої освіти націлені на передачу знань, тоді як сучасна освіта вимагає володіння компетентностями. Тобто замало знати «що», потрібно знати «як» і «навіщо».

Європейська освітня спільнота постійно підвищує професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов, адже володіння іноземними мовами визначено другим за значущістю пунктом у рекомендаціях країнам-членам Європейського Союзу «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя», ухвалених ще у 2006 р. [3]. З метою забезпечення педагогічних навчальних закладів достатньою кількістю кваліфікованих викладачів Європейський профспілковий комітет з освіти (ETUCE) вимагає підвищити статус учителя та надати йому професійну автономію, гарантований розвиток, зокрема неперервний професійний розвиток учителів і їхню подальшу освіту, покращити умови їхньої праці [4, с. 8].

Позитивною зміною на рівні педагогічної вищої освіти є зміни в навчальних планах, які передбачають більший обсяг годин для фахових практичних дисциплін. Прикладом таких змін можна вважати експериментальну програму «Шкільний вчитель нового покоління», запропоновану та профінансовану Британською Радою в Україні. Метою програми було запровадження викладання методики навчання англійської мови як практичного, а не теоретичного курсу, причому цей проєкт охопив і педагогічну практику, і наукову діяльність, яка передбачає дослідження методичних аспектів викладання предмета англійської мови. У 2019 р. відбувся перший випуск учителів, підготовка яких була здійснена в рамках проєкту. Щодо успішності їхньої професійної діяльності досліджень поки що не проводилось у зв'язку з коротким проміжком часу після завершення проєкту, проте результати виробничої педагогічної практики студентів четвертого курсу показали позитивні зміни як у підготовці та плануванні уроків, так і в їх проведенні.

Успішні результати вказують на можливість для розвитку педагогічної освіти вчителів іноземних мов на рівні базової професійної підготовки. Але недоліком на даний час є те, що у вказаному проєкті взяли участь лише одинадцять університетів, причому більшість із них – у тестовому режимі, тобто на рівні кількох контрольних груп. Проте побоювання не виправдались, тому першочергове завдання закладів вищої освіти – якомога швидше перейняти досвід учасників проєкту та ввести програму, яка дала значні якісні результати, у курс підготовки вчителів іноземних мов.

Базова професійна підготовка передбачає отримання освітнього ступеня «Бакалавр», який надає право здійснювати професійну діяльність у закладах освіти, проте це лише початковий етап професійної кваліфікації. Наступними етапами може бути навчання для отримання ступеня «Магістр» і неперервний професійний розвиток учителя. З того часу, коли вчитель іноземної школи починає здійснювати свою професійну діяльність, він засвідчує власну готовність до постійного професійного зростання. Неперервна педагогічна освіта передбачає періодичну атестацію, яка здійснюється один раз на п'ять років, обсягом 150 годин. Цей обсяг законодавчо зафіксований і фінансуватиметься державними органами. Згідно з новими вимогами, загальна кількість годин рівномірно розподілятиметься протягом п'яти років, надаючи можливість вчителям для постійного та системного професійного зростання [2].

Для повноцінного підвищення кваліфікації необхідно взяти участь у низці методичних заходів, передбачених вимогами до певного кваліфікаційного рівня. Незалежно від рівнів існує вимога пройти курс підвищення кваліфікації та виконати кваліфікаційну роботу. Донедавна такі курси проводились лише на базі територіальних інститутів післядипломної освіти. Проте із 2019 р., за умови отримання ліцензії, цю можливість отримали університети.

Ураховуючи головне завдання трансформації педагогічної освіти, суть якого полягає в забезпеченні її випереджувального розвитку, залучення університетів до підвищення кваліфікації вчителів можна вважати додатковою можливістю для повноцінного професійного розвитку. Адже викладачі, які вже пройшли перепідготовку в рамках проєктів провідних міжнародних організацій, мають можливість викладати сучасні практики та методики, демонструючи вчителям новітні підходи як на методичному рівні, так і на рівні практики іноземної мови.

Важливим аспектом професійного зростання залишається особистісний розвиток педагогічних працівників, який може бути забезпечений шляхом вільного доступу до відповідних ресурсів. Вчителі повинні мати моральне та матеріальне заохо-

чення для підвищення свого професійного рівня. Готовність учителя брати участь у семінарах, мовних школах, круглих столах стикається з низкою перешкод, що надалі стає причиною професійного вигорання. Професійно активний вчитель, який прагне кар'єрного зростання, замість реалізації себе у відповідних заходах, мусить спочатку вирішити всі проблеми, які виникають унаслідок нескординованої роботи всіх органів, що надають можливості для неперервної освіти вчителів. У перелік типових перешкод можна включити такі:

- брак часу через завантаженість звітною роботою;
- незручний розклад, який впливає на ефективність розподілу робочого часу;
- відсутність можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційних форм роботи;
- недостатня підтримка з боку адміністрації навчальних закладів;
- перепони особистого характеру (сімейні обставини, стан здоров'я тощо);
- недостатнє фінансування з боку державних органів.

Зважаючи на перелік перешкод неперервній освіті, є потреба виокремити низку рекомендацій для їх подолання. Тобто необхідно створити певне положення, яке було б підтримане всіма закладами освіти. Для положення пропонуються такі рекомендації:

1. Надати вчителям вільний вибір курсу підвищення кваліфікації. Для цього необхідно, щоби всі заклади, які надають такі освітні послуги, оприлюднили програми своїх курсів.
2. Надати можливість учителям проходити курс перепідготовки з відривом від роботи, або, якщо у зв'язку з виробничою чи іншими причинами це може спричинити труднощі, створити належні умови для повноцінної участі у відповідних програмах.
3. Залучати вчителів до дослідницької роботи й участі в опитуваннях.
4. На час курсів звільнити вчителів від додаткових обов'язків, які вони виконують під час основної роботи.
5. Зміцнювати матеріально-технічну базу навчальних закладів для вільного доступу до онлайн-ресурсів, підвищувати цифрову компетентність учителів.
6. Надавати гранти для закордонного стажування вчителів іноземних мов для вдосконалення мовного та методичного рівнів.
7. Виділяти фінансування, яке покриватиме витрати на участь у школах професійного зростання, семінарах та інших заходах.
8. Стимулювати вчителів шляхом матеріального преміювання в разі успішного завершення курсу підвищення кваліфікації.

Цей перелік можна доповнити на рівні окремих навчальних закладів, тобто запропонувати варіативну його частину. У разі реалізації окреслених рекомендацій учителі отримають можливості для професійного зростання, отже, удосконалюватимуть свою роботу з навчання іноземної мови. Систематично отримуючи новий досвід, учителі уникнуть професійного вигорання. Бажання випробувати нові методики та практики стимулюватимуть їх до змін і більш ефективної підготовки до занять, від чого виграють не лише вчителі, але й здобувачі освіти.

Висновки. Неперервна освіта потребує перегляду умов і можливостей для вчителів. Ураховуючи досвід європейської освітньої спільноти, Україна має перейти на рівень освіти, яка очолює прогрес, а не наздоганяє його та забезпечує потреби суспільства. Для цього замало змін базової вищої педагогічної освіти, варто докорінно змінювати неперервну освіту вчителів. Визначено головні перешкоди успішному підвищенню кваліфікації педагогічних працівників і ризики, серед яких головними є недостатнє сприяння керівни-

ків закладів освіти та державних органів, брак фінансування цієї сфери педагогічної діяльності. Запропоновано низку рекомендацій, у разі запровадження яких очікується позитивний вплив на якість неперервної освіти педагогічних працівників загалом і вчителів іноземних мов зокрема.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти : наказ № 776. *МОН України*. 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 04.10.2019).
2. Підвищення кваліфікації: Як і куди зростати українським вчителям? URL: <https://osvitoria.media/experience/majbutnye-pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-yak-i-kudy-zrostaty-ukrayinskym-vchytelyam/> (дата звернення: 03.10.2019).
3. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 04.10.2019).
4. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 / Editor: Martin Rumer. Brussels, 2008. 64 p.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ СХІДНИХ ОДНОБОРСТВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКІЙ СПОРТИВНІЙ ШКОЛІ

PECULIARITIES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-TEACHERS OF EASTERN SINGLES FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

У статті проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до використання східних единоборств у професійній діяльності. Подано комплексний науковий аналіз проблеми підготовки майбутніх тренерів-викладачів східних единоборств до професійної діяльності в дитячо-юнацькій спортивній школі, який підтвердив актуальність і доцільність обраної проблеми, її недостатню теоретичну розробленість у педагогічній теорії та практиці. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури і проведеного анкетування студентів вищих навчальних закладів України щодо з'ясування особливостей організації підготовки майбутнього тренера-викладача східних единоборств до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах визначено, що сучасна підготовка майбутніх тренерів-викладачів східних единоборств все ще не відповідає вимогам, які мають враховуватися під час організації цього процесу. Залишаються нерозв'язаними питання забезпечення відповідності змісту і способів організації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів особливостям і тенденціям майбутньої професійної діяльності згідно із сучасними соціально-економічними умовами країни. З'ясовано, що особливості підготовки майбутнього тренера-викладача східних единоборств до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах полягають у тому, що дана система повинна ґрунтуватися на комплексному підході до визначення й оновлення змісту, застосування методів, форм і засобів навчання, що сприяє підвищенню ефективності означеного процесу. Розроблено й обґрунтовано зміст професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів східних единоборств до професійної діяльності у дитячо-юнацькій спортивній школі. Визначено доцільність використання у професійній підготовці майбутніх тренерів-викладачів східних единоборств чотирьох груп методів: організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів; стимулювання навчальної діяльності; контролю і самоконтролю навчання; формування суспільної поведінки. Доведено, що практична підготовка повинна мати системний характер і складатися з таких етапів: лабораторні, практичні заняття; навчальна практика тренера-викладача, технологічна практика безпосередньо в організаціях, установах. Визначено, що перспективним напрямом розвитку професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів східних единоборств є врахування інтересів особистості та її підтримка у процесі розвитку. Це приведе до задоволення потреб фізкультурної галузі

у висококваліфікованих тренерах-викладачах дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Ключові слова: майбутній тренер-викладач, східні единоборства, дитячо-юнацька спортивна школа, спеціалізація.

The article analyzes the current state of preparation of future specialists of physical culture and sports for the use of oriental martial arts in professional activity. The complex scientific analysis of the problem of preparation of future coaches-teachers of oriental martial arts for professional activity in children's and youth sports school is presented. On the basis of theoretical analysis of psycho-pedagogical literature and conducted questionnaire of students of higher educational establishments of Ukraine on finding out peculiarities of organization of preparation of future trainer-teacher of oriental martial arts for professional activity in children's and youth sports schools. It is determined that the modern training of future coaches-teachers of oriental martial arts still does not meet the requirements that must be taken into account when organizing this process. The questions of ensuring the content and ways of organizing the educational activity of students of higher education institutions to the peculiarities and tendencies of future professional activity in accordance with the current socio-economic conditions of the country remain unresolved. It has been found out that the peculiarities of preparation of the future coach of the oriental martial arts for professional activity in children and youth sports schools are that this system should be based on a comprehensive approach to the definition and updating of content, application of methods, forms and teaching aids. Increasing the efficiency of the process. The content of professional training of future coaches-teachers of oriental martial arts for professional activity in children's and youth sports school is developed and substantiated. The expediency of using in the vocational training of future coaches-teachers of oriental martial arts of four groups of methods is determined: organization and realization of educational and cognitive activity of students; stimulation of educational activity; control and self-control of training; formation of social behavior. It is proved that practical training should be systematic and consist of the following stages: laboratory, practical classes; educational practice of a trainer-teacher, technological practice directly in organizations, institutions. It is determined that the perspective direction of the development of professional training of future coaches-teachers of oriental martial arts is taking into account the interests of the individual and its support in the development process. This will meet the needs of the physical education industry in high-quality coaches-teachers of children's and youth sports schools.

Key words: future trainer-teacher, oriental martial arts, children's and youth sports school, specialization.

УДК 796.071.4:796.85:378.091.12
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-17>

Конох А.П.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики
фізичного виховання і спорту
Запорізького державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, наміри України щодо інтеграції в європейську спільноту зумовили нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Вища освіта в Україні модернізується в напрямі її демократизації, гуманізації, розроблення перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів. Однією зі складових частин вітчизняної фізичної культури і спорту є східні однокористування, які почали відроджуватися в Україні і набули масового розвитку.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних умовах проблема ефективної підготовки майбутніх тренерів-викладачів до застосування східних однокористування у професійній діяльності не вирішується передусім через відсутність програм із підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, де розглядалися б не тільки особливості техніко-тактичної підготовки і спортивного тренування, а й історія, філософія, етнічні закони східних видів спорту, їхня оздоровча спрямованість, особливості використання елементів цих видів спорту в навчальних закладах; відсутність спеціальної науково-методичної літератури.

Отже, наявні суперечності між значним зростанням кількості випускників факультетів фізичного виховання і їхньої неготовності до застосування східних видів спорту у професійній діяльності (спортивна і фізкультурно-оздоровча). Вирішення цієї проблеми потребує пошуку більш гнучких підходів до підвищення рівня професійної підготовки майбутніх тренерів до роботи з дітьми шкільного віку з використанням східних видів спорту у професійній діяльності, переосмислення організаційно-методичних умов, мети, змісту, функцій і завдань професійної підготовки у вищих навчальних закладах України відповідно до вимог сучасної парадигми освіти. Вихідні концептуальні засади підготовки майбутніх тренерів у вищих навчальних закладах, готових до використання східних видів спорту у професійній діяльності, зазначені в законах України «Про освіту» (2002 р.), «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значну увагу науковців до професійної підготовки майбутніх тренерів до фізичного виховання дітей шкільного віку.

Теоретичний аналіз засвідчив наявність великої кількості наукових праць, автори яких (Г.М. Арзютов, М.Я. Віленський, Л.О. Демінська, В.В. Кузін, В.С. Макєєва, Є.Н. Перфільєва, П.К. Петров, О.В. Петунін, Н.Є. Пфайфер, Л.П. Сущенко, О.В. Тимошенко, Ж.К. Холодов, В.Т. Чичикін, Б.М. Шиян, Ю.М. Шкретій та ін.) приділили увагу дослідженню професійних, структурних, особистісних, комунікативних, організаторських і гностич-

них характеристик діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, спробували розробити найбільш оптимальні, ефективні комплексні методики для якісної підготовки майбутнього фахівця фізкультурного напрямку у вищому навчальному закладі. Незважаючи на наявність досліджень, проблема підготовки майбутніх тренерів до застосування східних однокористування у професійній діяльності залишається актуальною.

Мета статті – з'ясувати особливості підготовки майбутнього тренера-викладача східних однокористування до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз базових понять дослідження щодо професійної підготовки майбутніх фахівців із східних однокористування дозволив нам дійти висновку, що фахівець із східних однокористування має бути людиною, здатною до виконання педагогічної, психологічної, юридичної, геологічної, дослідницької, медичної діяльності, різноманітної змістовно-корисної діяльності, а саме: історико-краєзнавчої, патріотичної, оздоровчої тощо. Вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців із східних однокористування підтвердило актуальність і доцільність проведення дослідження з обраної проблеми.

Підготовка і перепідготовка кадрів для східних однокористування традиційно була пов'язана з підвищенням кваліфікації фахівців фізичної культури та спорту, що, за відсутності базової освіти із східних однокористування, не вирішувало кадрової проблеми підготовки таких спеціалістів. Вищі педагогічні навчальні заклади України були зорієнтовані на підготовку тільки кваліфікованих учителів фізичного виховання і тренерів з олімпійських видів спорту. Опитування засвідчило, що 98% респондентів-учасників Міжнародної конференції із східних однокористування вважають стан провадження східних однокористування у навчальних закладах незадовільним, і причиною цього, на їхню думку, є дефіцит фахівців цього напрямку роботи. Усі респонденти вважають за доцільне запровадження спеціалізації із східних однокористування у вищих педагогічних навчальних закладах. Для розроблення концепції та моделі професійної підготовки фахівців із східних однокористування здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку східних однокористування на теренах України й аналіз закордонного досвіду підготовки спеціалістів цього напрямку [2, с. 129].

Результати дослідження доводять, що східні однокористування на українських землях пройшли етапи розвитку, аналогічні європейським, тобто від поодиноких секцій до організації федерацій із видів спорту [1, с. 34].

У результаті аналізу професійної підготовки фахівців східних однокористування у провідних країнах світу ми дійшли висновку, що найбільш вагомими

ідеї щодо впровадження у професійну підготовку фахівців зі східних одноборств такі: широке використання інформаційних технологій; жорсткі критерії відбору абітурієнтів; ухвалення закону, що закріплює прийняття на роботу осіб із фаховою професійною освітою; доцільність функціонування суспільно-кваліфікаційної структури кадрів і активу. Сформулюємо основні положення розробленої нами концепції професійної підготовки майбутніх фахівців із східних одноборств. По-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців зі східних одноборств розглядається як цілісна система, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. Професійна підготовка майбутніх фахівців зі східних одноборств, як загальне, є складовою частиною професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців зі східних одноборств; як індивідуальне – відображає залежність ефективності підготовки від особистісних якостей майбутнього фахівця, його психологічної культури, здатності до педагогічної та тренерської діяльності. Отже, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із східних одноборств полягають у тому, що такий фахівець має володіти професійними вміннями, які притаманні як тренеру з боротьби, так і викладачу-тренеру зі східних одноборств. По-друге, професійну підготовку майбутніх фахівців із східних одноборств доцільно здійснювати в системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури і спорту. Водночас принциповою специфічною ознакою професійної підготовки майбутніх фахівців із східних одноборств є необхідність інтегративного підходу до формування її змісту, відбору форм і методів, оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури і спорту, так і фахівців східних одноборств. По-третє, у професійній підготовці майбутніх фахівців із східних одноборств перевага має віддаватися діяльнісному підходу. Засобами реалізації професійних можливостей майбутніх фахівців із східних одноборств у професійній діяльності є їхня фізкультурно-педагогічна та тренерсько-викладацька діяльність. Особливість цієї підготовки полягає також у тому, що фізичний розвиток студента, його спортивна і спеціальна підготовка здійснюються у нерозривній єдності і взаємозумовленості, що дало змогу ввести нову функцію професійної діяльності майбутніх фахівців із східних одноборств – національно-фізкультурно-спортивну. Розроблена нами модель професійної підготовки фахівців із східних одноборств відображає цілісний і неперервний процес професійної підготовки майбутніх фахівців із східних одноборств, який відповідає освітньо-кваліфікаційним рівням «бакалавр», «магістр».

Модель розкриває процес професійної підготовки майбутніх фахівців із східних одноборств відповідно до мети, завдань, принципів, відображає інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців із східних одноборств, оскільки вона за змістом, формами і методами інтегрує в собі як підготовку фахівців фізичної культури та спорту, так і фахівців східних одноборств. Як видно з моделі, у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр фізичної культури і спорту» виокремлено інваріантну і варіативну частини професійної підготовки. Інваріантна охоплює гуманітарні, соціально-економічні та фундаментальні дисципліни, які вивчаються згідно з навчальним планом підготовки тренера, з інтеграцією окремих тем зі східних одноборств. Варіативна частина включає професійно орієнтовані і вибірково-навчальні дисципліни, які вивчаються згідно з навчальним планом підготовки фахівців фізичної культури і спорту з інтеграцією професійно спрямованих дисциплін із східних одноборств. На рівні бакалавра професійна підготовка майбутніх фахівців із східних одноборств спрямовується на поглиблення загальної освіти, формування фундаментальних і професійно орієнтованих знань і вмінь, необхідних для вирішення типових професійних завдань, а також підготовку студентів до подальшого набуття спеціалізації «Східні одноборства». На рівні «магістр», згідно з моделлю, професійна підготовка майбутніх фахівців із східних одноборств спрямовується на сприяння оволодінню студентами науковою та викладацькою діяльністю у вищих навчальних закладах. У зв'язку із цим до блоку дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» додаються такі дисципліни, як «Методи наукових досліджень у фізичній культурі і спорті», «Фізичне виховання та тренерсько-викладацька робота у вищих навчальних закладах», «Основи лекторської майстерності». Після закінчення навчання магістри отримують кваліфікацію «викладач вищого навчального закладу з фізичної культури та спорту» і другу спеціальність – «тренер-викладач зі східних одноборств», що дає можливість як працювати в установах і закладах фізичної культури і спорту, так і займатися педагогічною, науково-дослідницькою роботою в дитячо-юнацьких школах та вищих навчальних закладах. Не менш важливою у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців із східних одноборств є їхня готовність до реалізації «суб'єкт-суб'єктних» відносин у системах «тренер – спортсмен», що значною мірою залежить від особистісних якостей фахівця із східних одноборств. Водночас особистісні якості тренера-викладача, на відміну від фахівця фізичної культури і спорту, зумовлені специфікою й особливостями цього виду діяльності.

Вибір методів навчання пов'язується як з удосконаленням змісту підготовки, так і з розвитком пізнавальних здібностей студентів, їхнім особистісним удосконаленням. Визначено доцільність використання у професійній підготовці майбутніх фахівців зі східних однокласників таких чотирьох груп методів: організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів; стимулювання навчальної діяльності; контролю і самоконтролю навчання; формування суспільної поведінки. Доведено, що практична підготовка повинна мати системний характер і складатися з таких етапів: лабораторні, практичні заняття; навчальна практика тренера-викладача, технологічна практика безпосередньо в організаціях, установах. Класифіковано види практик – активна, дієва підготовка (виробнича) і практика професійного розвитку (переддипломна). Доведено, що важливу роль у практичній підготовці майбутнього фахівця зі східних однокласників має відігравати така форма навчання, як польові табори. Визначено й обґрунтовано їхній оптимальний обсяг. Ефективною формою організації навчального процесу також є дослідницька діяльність студентів, яка сприяє виробленню нестандартного підходу до виконання фахівцями зі східних однокласників своїх професійних функцій. Зазначимо, що типовими видами діяльності випускників із вищою освітою (бакалаврів і магістрів) є навчальна, спортивна, спортивно-оздоровча, духовна, виховна й організаційна робота. Саме це дає змогу майбутнім фахівцям зі східних однокласників працювати в дитячо-юнацьких спортивних школах та інших позашкільних закладах, фізкультурних і спортивних організаціях, у системі Збройних сил України. Не викликає сумніву, що діяльність викладача має спрямовуватися на створення організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх фахівців зі східних однокласників та включати стимулювання і мотивацію студентів до навчання; відбір змісту, форм і методів навчання студентів; організацію практич-

них занять; стажування; впровадження інноваційних педагогічних технологій, контрольної оцінки складову частину, самовдосконалення, розроблення навчально-матеріального забезпечення. Саме тому у процесі дослідно-експериментальної перевірки нашої моделі ми використовували критерії як ефективності діяльності, так і професійної підготовленості майбутніх фахівців до спортивно-оздоровчої діяльності. Під час дослідження нами розроблено і впроваджено: навчальний план підготовки фахівців фізичної культури і спорту із спеціалізацією «східні однокласники»; навчальні плани та робочі програми з усіх спеціальних дисциплін спеціалізації.

Висновки. Визначено, що перспективним напрямом розвитку професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів із східних однокласників у вищих педагогічних університетах є покращення якості їхньої професійної підготовки з урахування інтересів особистості, її підтримка у процесі розвитку, що приведе до задоволення потреб нашої країни у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях зі східних однокласників. Однак проведене дослідження не вичерпує всіх проблем професійної підготовки майбутніх фахівців із східних однокласників у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі. Подальшої дослідної розробки потребують проблеми теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки і психології східних однокласників; маркетингових досліджень потреби країни у кваліфікованих фахівцях зі східних однокласників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : наукова монографія. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2008. 504 с.
2. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION INTELLECTUAL AND CREATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC

Стаття присвячена проблемі формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, яка набуває актуальності через модернізацію освіти, зміщення акценту у визначенні цілей із засвоєння знань учнями на розвиток їхньої особистості, на підготовку такої особистості, що здатна до саморозвитку, володіє нестандартним мисленням, виявляє готовність до життєдіяльності в умовах соціальних змін. Для вчителя музичного мистецтва це питання особливо актуальне, тому що музичне мистецтво є ефективним засобом особистісного розвитку учнів, здобуття універсальних знань, що доповнюють цілісну картину світу. Автор аналізує педагогічні дослідження з поданої проблеми на предмет критеріїв і показників сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. У статті описано компоненти досліджуваного явища, а саме: когнітивно-пізнавальний компонент передбачає наявність знань із педагогіки, психології, мистецтвознавства тощо; операційний компонент включає загальні та спеціальні інтелектуально-творчі уміння; особистісний компонент інтелектуально-творчих умінь включає такі особистісні якості, як креативність, самостійність, ініціативність тощо.

На основі ґрунтовного аналізу наукових розвідок із даної проблеми автор визначає і характеризує авторські критерії та показники сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: професійно-креативний, когнітивний, операційно-діяльнісний і особистісно-оцінний критерії. У статті розкрито показники рівнів сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зроблено висновок, що дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і полягає в розробленні конкретних науково-методичних рекомендацій, спрямованих на вдосконалення методів формування творчо-інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проаналізовані показники, критерії та рівні дадуть змогу визначити сучасний стан і передбачити динаміку формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: інтелект, уміння, творчість, інтелектуально-творчі уміння,

вчитель музичного мистецтва, професійно-креативний критерій, когнітивний критерій, операційно-діяльнісний критерій, особистісно-оцінний критерій.

The article considers the problem of forming intellectual and creative abilities of future music teachers that is being essential through education improvement, moving focus on goal determination, from learning by students to personal development, to training of such personality being capable of self-development, having lateral thinking, being ready for operation in the conditions of social changes. For the music teacher, this matter is quite essential as music art is the efficient method of personal development of students, reaching common knowledge that complements the entire world view. The author analyzes pedagogical researches of the above problem for criteria and indexes of formed intellectual and creative abilities of future music teachers. The article describes the components of the phenomenon to be studied, in particular, cognitive component provides for the availability of knowledge on pedagogics, psychology, musicology; operating component includes common and specific intellectual and creative abilities; personal component of intellectual and creative abilities includes such personal qualities as creativity, independency, initiative, etc.

Based on reasonable analysis of scientific researches of the above problem, the author specifies and describes the author's criteria and indexes for the formation of intellectual and creative abilities of future music teachers, in particular: professional and creative, cognitive, operation and activity, personal and evaluative. He discloses the indexes of intellectual and creative abilities level of future music teachers.

It is concluded that the research does not consider all aspects of the problem and is aimed at developing certain scientific and methodological recommendations focused on the improvement of creative and intellectual abilities of future music teachers.

Analyzed indexes, criteria and levels will enable to determine the current status and forecast the formation of intellectual and creative abilities of future music teachers.

Key words: intelligence, skills, creativity, intellectual and creative abilities, music teacher, professional and creative criterion, cognitive criterion, criterion of operation and activity, personal and evaluative criterion.

УДК 371.124:7.071.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-18>

Корчагіна Г.С.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри музично-

інструментальної підготовки вчителя

Харківського національного

педагогічного університету

імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, пов'язаному із процесами модернізації в освіті, українцям необхідно вирішення актуальних завдань підготовки вчителя нової генерації, спроможного до інноваційної діяльності на рівні світових стандартів, здатного орієнтуватися в розмаїтті суперечностей сучасного світу, адекватно

оцінювати навколишній світ, демонструвати високий рівень професіоналізму, визначати способи особистісного розвитку й саморозвитку. Ці положення відображено в державних документах про освіту, зокрема: у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст.» (2002 р.), «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір» (2004 р.),

«Концепції трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ ст.» (2007 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.).

Для вчителя музичного мистецтва це питання особливо актуальне, тому що музичне мистецтво є ефективним засобом особистісного розвитку учнів, здобуття універсальних знань, що доповнюють цілісну картину світу. Учителю музичного мистецтва впливає на смаки вихованців, заохочує їх до музики, спонукає до творчого самовдосконалення. Тому особливого значення набуває проблема формування інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки вони є основою для засвоєння нових знань, перенесення їх в інші умови, дають можливість самостійно аналізувати й порівнювати музичну інформацію, що постійно поповнюється, оцінювати власну виконавську й музично-педагогічну діяльність, що в майбутньому сприятиме посиленню ефективності мистецької освіти молодого покоління.

Оцінювати рівень сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно за допомогою комплексу критеріїв і показників, для визначення яких необхідне серйозне наукове обґрунтування як в теоретичному, так і у практичному планах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтелектуальних умінь представлена в дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперіна, Є. Кабанова-Меллер, Н. Менчиської, В. Паламарчук, Т. Шамової, І. Якиманської та ін..

Широко висвітлена проблема творчих умінь у працях Ю. Алієва, В. Борєва, Д. Гілфорда, Л. Грекова, Н. Кузьміна, В. Орлова, Я. Пономарьова, Г. Розена, Л. Спірина, А. Стасова, К. Стасовська, М. Степінського, Н. Федоренко, М. Фрумкіна й ін.

Проблеми професійного розвитку педагога-музиканта досліджували А. Болгарський, І. Гринчук, Г. Дідич, В. Дряпіка, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова.

Певний інтерес для нашого дослідження становлять праці О. Митника, Т. Люріної та М. Ушакової, де розглядається проблема саме інтелектуально-творчих умінь.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Під час пілотажного дослідження було з'ясовано, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньою мірою залучають до різних видів діяльності для мобілізації їхнього творчого потенціалу, здебільшого відсутня цілеспрямована робота з формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх фахівців

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні критеріїв, показників і рівнів сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз поняття «інтелектуально-творчі вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва» та запропонована їхня класифікація дозволили виокремити компоненти, критерії та відповідні показники, що в сукупності визначають рівні сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. До компонентів ми відносимо такі: мотиваційно-цільовий компонент інтелектуально-творчих умінь, який включає мотиви, що виникають на основі пізнавальних інтересів, усвідомлення значущості інтелектуально-творчих умінь як важливої складової частини професіоналізму сучасного вчителя музичного мистецтва, що виражається у професійно-ціннісному ставленні до обраної професії; когнітивно-пізнавальний компонент, який передбачає наявність знань із педагогіки, психології, мистецтвознавства тощо; операційний компонент, що включає загальні та спеціальні інтелектуально-творчі вміння; особистісний компонент інтелектуально-творчих умінь, який включає такі особистісні якості, як креативність, самостійність, ініціативність тощо.

З метою ефективного визначення критеріїв сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно визначити сутність дефініції «критерій». У науковій літературі «критерій» (греч. *kriterion*) – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [5]. Критерій є сукупністю показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку явища, що досліджується. Показник, що є компонентом критерію, є типовим і конкретним виявом сутності якостей досліджуваного процесу або явища, має вигляд судження про наявність або відсутність, а також інтенсивність виявлення якоїсь властивості об'єкта, що емпірично спостерігається [1, с. 123]. Так, у тлумачних словниках української мови визначено критерій як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило [2, с. 588; 3, с. 200]. В. Орлов визначив систему критеріїв професійного становлення студентів, яка будується від загальних до часткових критеріїв, що ґрунтуються на змісті компонентної структури досліджуваного феномену. До загальних віднесено групи критеріїв особистісного професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін: емоційно-мотиваційні, які характеризуються здатністю до емоційно-емпатійних реакцій у художньо-педагогічних ситуаціях і ставленням до мистецтва, власною мотивацією успіху, критичним ставленням до професійних недоліків, психологічною рефлексією; нормативно-регулятивні, що дають змогу оцінити дію механізмів і виявляють потенційно-регулятивні можливості професійного становлення, рефлексію власного знання і досвіду, художньо-естетичних смислів і сутностей; пове-

дінково-процесуальні, які спрямовані на розвиток художньо-педагогічної культури та самовдосконалення, прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності [4].

Уважаємо, що критеріями сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва є:

1. Професійно-креативний, який виявляє рівень професійної мотивації, усвідомлення значущості інтелектуально-творчих умінь як важливої складової частини професіоналізму сучасного вчителя музичного мистецтва, ставлення до творчої діяльності та професійного самовдосконалення інтелектуально-творчих умінь, серед яких:

а) професійна мотивація (ціннісне ставлення до обраної професії, професійно-пізнавальний інтерес):

- сформована повною мірою;
- сформована недостатньо;
- майже не сформована;

б) усвідомлення значущості інтелектуально-творчих умінь як важливої складової частини професіоналізму сучасного вчителя музичного мистецтва:

- усвідомлено;
- не усвідомлено;

в) ставлення до творчої діяльності та професійного самовдосконалення інтелектуально-творчих умінь:

- позитивно-активне;
- позитивно-пасивне;
- індиферентне.

2. Когнітивний критерій – знання про суть, алгоритм творчої діяльності, види і зміст інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва; розвинене професійно-творче мислення:

- а) сформовані повною мірою;
- б) сформовані недостатньо;
- в) майже не сформовані.

3. Операційно-діяльнісний, що передбачає сформованість загальних і специфічних інтелектуально-творчих умінь:

а) сформованість загальних інтелектуально-творчих умінь:

- аналітико-прогностичних;
- конструктивних;
- організаторсько-регулятивних;

б) сформованість специфічних інтелектуально-творчих умінь:

- когнітивно-аналітичних;
- виконавсько-моделювальних;
- емоційно-експресивних;
- конструктивно-інтерпретаційних.

4. Особистісно-оцінний критерій, який виявляє характер самооцінки студентів щодо сформованості в них інтелектуально-творчих умінь; характер виявлення професійно-творчих якостей:

а) характер самооцінки студентів щодо сформованості в них інтелектуально-творчих умінь:

- адекватна;
- завищена;
- занижена;

б) характер виявлення професійно-творчих якостей (креативність; самостійність; ініціативність; мобільність; здатність до ризику, імпровізації, фантазування тощо):

- в) стійкий;
- г) ситуативний;
- г') майже не виявляються.

Визначені критерії сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва безпосередньо співвідносяться з компонентами названого феномену.

На основі виділених критеріїв і показників нами визначено рівні сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва:

1) високий рівень сформованості інтелектуально-творчих умінь характеризується творчим ініціативним вирішенням проблемних завдань, бажанням брати участь у творчій діяльності, постійною динамікою проявів інтелектуально-творчої діяльності, критичним аналізом одержаних результатів досягнень своєї діяльності. Рівень виконавської майстерності достатньо високий, розвинені вміння передавати емоційну насиченість музики, «захоплювати» слухачів своєю грою;

2) середній рівень сформованості інтелектуально-творчих умінь характеризується тим, що студенти здатні до аналізу образного змісту музичного твору, мають потребу поділитися з іншими власними міркуваннями про твір мистецтва. Їм притаманна творча ініціатива в музично-педагогічній діяльності, але помітна відсутність пошукової самостійності. Вони мають сформовану потребу в самовдосконаленні; в організації виконавського апарату наявні окремі недоліки, їхні дії мають реконструктивно-варіативний характер – перенесення у схожу ситуацію;

3) низький рівень сформованості інтелектуально-творчих умінь означає, що студенти працюють за аналогією. У них відсутні прояви рефлексивної діяльності, наявні необхідність у підказці, байдужість до професійної діяльності; музичні твори виконують неемоційно й непереконливо.

Висновки. Отже, дослідження проблеми формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає розроблення чіткої системи вимірювання рівня її сформованості. У зв'язку із цим у контексті даної статті проаналізовано й обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. У контексті розв'язання проблеми формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учите-

лів музичного мистецтва актуальними є питання впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів методики та технології формування зазначених умінь.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башманівський О. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 193 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
4. Орлов В. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 45 с.
5. Ягупов В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

ЗНАЧЕННЯ КУРСУ «АЕРОБІКА З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

THE IMPORTANCE OF THE COURSE "AEROBICS WITH TEACHING METHODS" IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів фізичної культури та формуванню в них рухово-діяльнісних навичок під час вивчення курсу професійної підготовки «Аеробіка з методикою викладання». У результаті проведених досліджень нами визначено, що успішність професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів фізичної культури визначається ефективним поєднанням теоретичної, методичної, технічної та фізичної підготовки, без яких неможливо на високому рівні виконувати професійні обов'язки в загальноосвітній школі. Зазначені компоненти становлять основу процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.

Аналіз проблеми засвідчив, що підготовка вчителів фізичного виховання до професійної діяльності – це процес, який включає навчання, виховання та розвиток і відображає специфіку фахової підготовки на рівні засвоєння системи знань, умінь, навичок і формування особистості майбутнього вчителя фізичної культури, що дозволяє глибоко осмислювати завдання фізичного виховання школярів, послідовно вирішувати складні навчально-виховні проблеми, які виникають на уроці фізичної культури, прогнозувати й моделювати фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих закладах освіти спрямована на формування фахівця, здатного до організації фізичного виховання школярів різних вікових груп з урахуванням їхніх інтересів до занять різними видами спорту, на засадах диференційованого й інтегративного підходів. У дослідженні обґрунтовано значення занять майбутніми вчителями фізичної культури фізичною культурою й аеробікою, які сприяють формуванню рухової функції, усебічному гармонійному розвитку рухового апарату й усіх систем організму, вихованню свідомого ставлення до фізичних занять, формуванню здорової особистості.

Ключові слова: аеробіка, заклади вищої освіти, вчитель фізичної культури, фізичне

виховання, професійна діяльність вчителя, професійна підготовка.

The article is devoted to the problem of preparation of future teachers in physical culture and formation them of motor-activity skills during studying of a course of vocational training "Aerobics with a teaching method".

As a result of the conducted research, we have determined that the success of the professional and pedagogical activities of future teachers of physical education is determined by the effective combination of theoretical, methodical, technical and physical training, without which it is impossible to perform professional duties in a secondary school without a high level. These components form the basis of the process of preparing future physical education teachers for professional activity. The analysis of the problem showed that the preparation of teachers of physical education for professional activity is a process that includes training, education and development and reflects the specifics of professional training at the level of the mastering system of knowledge skills, skills and formation of the personality of the future teacher of physical culture, which allows to deep reflection on the task physical education of schoolchildren, to consistently solve complex educational situations arising in the lesson of physical culture, to predict and model sports and mass work in general educational establishments.

The system of training future physical education teachers in higher education is aimed at forming a specialist capable of organizing physical education of students of different age groups, taking into account their interests in different types of sports on the basis of differentiated and integrative approaches. The study substantiates the importance of physical education and aerobics training for future physical education teachers who contribute to the formation of locomotors function, comprehensive harmonious development of the locomoting system and all body systems, education of conscious attitude to physical activity, formation of a healthy personality.

Key words: aerobics, institutions of higher education, physical education teacher, physical education, professional activity of teacher, professional training.

УДК 378.147: 796.412
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-19>

Котова О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
фізичного виховання спортивних
дисциплін
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Успішність професійно-педагогічної діяльності вчителів фізичної культури визначається ефективним поєднанням різних компонентів підготовки, без яких неможливо на високому рівні виконувати професійні обов'язки в загальноосвітній школі, а саме: теоретичної підготовки в колі сформованих системних психолого-педагогічних, медико-біологічних знань та фундаментальних і прикладних знань із теорії, методики й історії фізичної культури і спорту; методичної підготовки як сформованості професійних умінь і навичок проведення різних форм занять фізичною культурою з різним контингентом; техніч-

ної підготовки, що передбачає володіння технікою виконання фізичних вправ різного рівня складності та рухової структури; фізичної, що спрямована на розвиненість основних рухових якостей для засвоєння змісту спортивно-педагогічних дисциплін. Зазначені компоненти вказують на необхідність розгляду процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у школі в контексті сучасних загальноосвітніх технологій, які забезпечують ефективність фахової підготовленості в аспекті творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи проблеми професійної підготовки

фахівців із фізичного виховання, науковці наголошують на важливості теоретико-методичного і фізичного аспектів (Л. Волков, О. Дубогай, С. Канішевський, Б. Шиян), професійно-педагогічної спрямованості (Е. Вільчковський, Н. Зубанова), психолого-педагогічних основ навчання (Г. Ложкін, О. Федик), розвитку професійно важливих здібностей (Л. Головата, М. Кричфалушій, В. Яловик), диференційованого підходу (А. Цьось), активізації самостійної роботи студентів (В. Наумчук, Т. Овчаренко).

Мета статті – розкрити особливості дисципліни «Аеробіка з методикою викладання» як навчального курсу для студентів спеціальності 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)», його значення в подальшій професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 5; 9] показав, що модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності з урахуванням специфіки включає такі компоненти: методичні знання, спеціальні рухові навички, профорієнтаційні уміння, що надають можливості виконання основних професійних функцій учителя фізичної культури. Результатом підготовки майбутніх учителів фізичної культури у школі є підготовленість до виконання певних видів діяльності, спрямованих на розв'язання професійних завдань у процесі навчання [6, с. 49; 8, с. 161].

Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у школі з урахуванням специфіки спортивного напрямку включає такі компоненти: методичні знання, спеціальні рухово-діяльнісні навички, проєктувальні та профорієнтаційні вміння. Методичні знання (педагогічні, спортивно-педагогічні, проєктувальні, спеціальні) відображають спрямованість навчальних предметів не тільки на фахову підготовку, а й на концептуальні засади профільного навчання в загальноосвітній школі за спортивним напрямом. Рухово-діяльнісні навички відображають якість виконання музично-ритмічних вправ, наявність рухово-діялісного досвіду й застосування різноманітних видів рухової активності, які притаманні фізкультурно-спортивним заняттям. Проєктувальні та профорієнтаційні вміння передбачають проведення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, спрямованої на виявлення, корекцію та розвиток професійних інтересів і потреб учнів старшої школи щодо професійної самовизначеності на майбутню професію вчителя фізичної культури [7; 11, с. 18].

У майбутній педагогічній праці головним чинником є якість педагогічної діяльності вчителя фізичної культури. Вона характеризує вміння застосовувати активні методи навчання: структурно-логічні схеми, ділові ігри, доповіді тощо. Тому особливого значення набуває наявність у майбутнього вчителя

фізичного виховання мотивації до успіху, що спрямовує його на досягнення позитивних результатів у навчанні, у майбутній педагогічній діяльності, формує наполегливість у процесі виконання творчих завдань, задоволеність отриманими результатами на рівні бажання розробляти програми профільних курсів у старшій школі за гімнастичним спортивним напрямом [13, с. 141; 14, с. 157].

Важливим показником методичної підготовки в нашому дослідженні стало формування знань основ методики фізичного виховання на профільному рівні за окремими спортивно-педагогічними дисциплінами. Однією з основних навчальних дисциплін закладу вищої освіти, що має значні можливості для розвитку рухових навичок, здійснення аналізу техніки виконання вправ, є дисципліна «Аеробіка з методикою викладання». Такий курс проходить на стику музичного й хореографічного мистецтва, разом із гімнастичними вправами сприяє гармонійному розвитку особистості. Вагомими аргументами на користь аеробіки є її доступність, ефективність і емоційність. Доступність її полягає в тому, що її зміст базується на знайомих усім вправах. До складніших комплексів вправ можна перейти після систематичних занять, послідовно опанувавши типові для аеробіки рухи. Починати варто із простих вправ. Для занять аеробікою не потрібно спеціального обладнання, що має неабияке значення для їхньої організації. Потрібні лише магнітофон і підстилка.

Як зазначають науковці [3; 4; 12], ефективність аеробіки – в її різнобічному впливові на опорно-руховий апарат, серцево-судинну й дихальну системи. Завдяки достатній тривалості занять, більшість з яких виконується у швидкому темпі, без довгих пауз для відпочинку, вплив цих вправ на організм рівносильний тому, що досягається багаторазовими повтореннями циклічних вправ помірної інтенсивності.

Емоційність занять пояснюється не тільки музичним супроводом. Робота у групі дає можливість демонструвати добре відпрацьовані рухи на конкурсах, що також поживляє заняття аеробікою [10, с. 219].

Курс «Аеробіка з методикою викладання» будується у взаємодії фізичного й естетичного виховання, потребує й викладача високої фахової підготовки, який досконало володіє технікою рухів з аеробіки, уміло підбирає необхідний музичний супровід за темпом і ритмом; володіє сучасною хореографією в аспекті різних танцювальних жанрів; постає високоемоційною й ерудованою людиною.

У цьому аспекті, як наголошує О. Атамась, підвищується значущість спортивно-педагогічних дисциплін, які викладаються у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти [2].

Для перевірки та поглиблення знань техніки виконання вправ з аеробіки, формування вмінь користуватися знаннями з фахових дисциплін розроблені проблемні ситуації, що можуть виникати на уроці фізичної культури, для їх аналізу.

Практичні заняття передбачали засвоєння теоретичних знань із використанням огляду відеокурсів занять різних видів аеробіки як складових частин сучасних фітнес-технологій, проведення студентами фахового аналізу техніки з виокремленням рухових помилок у структурі цих вправ. У процесі навчання використовувалися також наочні методи (таблиці, стенди), технічні засоби (відеомагнітофон), а також комп'ютерні технології для вивчення програми курсу «Аеробіка з методикою викладання».

Студенти вивчали основи методики проведення занять оздоровчою аеробікою (заняття під музику), ритмічною гімнастикою, степ-аеробікою, шейпінгом, каланетикою, пілатесом, стретчингом та ін.

На практичних заняттях використовувались відеокурси занять різними видами аеробіки з метою ознайомлення студентів з особливостями їх проведення. Велику роль у формуванні методичного потенціалу відіграла навчальна практика, за якою студенти були зобов'язані проводити окремі вправи з аеробіки, потім – ланцюжки вправ, а згодом – комплекси різної спрямованості. На таких заняттях студенти практикувалися у проведенні вправ під музичний супровід, з виокремленням рухових помилок та вихованням відчуття ритму, темпу тощо.

Як рубіжний контроль проводилися семінарські заняття з кожного розділу курсу. Перед семінаром студенти отримували тему, питання для самоконтролю, перелік літературних джерел із теми.

Зазначаємо, що наші заняття передбачали залучення студентів до наукової роботи, що надавало можливості накопичувати досвід вивчення та критичного аналізу наукової літератури і практики проведення профільного навчання за спортивним напрямом у загальноосвітній школі.

Під час проведення занять з аеробіки ми використовували специфічні методи, що забезпечують різноманітність (варіативність) танцювальних рухів. До них належать: метод музичної інтерпретації; метод ускладнень (або метод модифікації); метод подібності; метод блоків.

1. Метод музичної інтерпретації надавав можливості навчити студентів під час виконання танцювальних композицій в аеробіці, по-перше, конструювати конкретні вправи відповідно до характеру музичного супроводу; по-друге, зваріювати рухи відповідно до змін у музичному супроводі. Реалізація другого підходу і є методом музичної інтерпретації. Треба скомпонувати підібрані вправи відповідно до музичної теми. Під час приспіву (якщо такий є) можна виконувати однакові композиції.

Під час звучання куплета можна виконувати різні набори вправ або аналогічні, але з невеликою зміною ритму, рухів рук, амплітуди рухів.

2. Методом ускладнень (методом модифікації) в аеробіці називається визначена логічна послідовність вивчення вправ. Педагогічно грамотний добір вправ з урахуванням їхньої доступності для тих, хто займається, поступове ускладнення вправ завдяки новим деталям реалізує метод ускладнення. У результаті застосування такого прийому перехід від елементарних до більш складних за координацією рухів здійснюється без особливих зусиль.

3. Метод подібності використовувався під час підбору кількох вправ: в основі руху – одна тема, напрямок переміщень або стиль рухів (наприклад, добираються вправи, у яких переважною темою є рух уперед і назад). Такий комплекс може складатися із двох і більше вправ. Залежно від рівня підготовки перехід до кожної наступної вправи може бути повільним або більш швидким.

4. Метод блоків надавав можливості для об'єднання одна з одною раніше вивчених вправ у хореографічне з'єднання. Залежно від рівня підготовки тих, хто займається, і складності рухів кожна з дібраних для блоку вправ може повторюватися кілька разів. Застосування цього методу дозволяє досягти якості виконання вправ, оскільки кожна з них повторюється багаторазово. Під час використання варіацій «блоків» можна урізноманітнювати програму.

Особливу увагу під час вивчення курсу «Аеробіка з методикою викладання» приділено використанню відеотехніки (відеомагнітофон, відеокамера), що дозволяло переглядати та знімати, а водночас і вивчати форми й елементи рухів танцювальної аеробіки.

Висновки. З вищесказаного можна зробити висновок, що реалізація змісту програми курсу «Аеробіка з методикою викладання» для студентів системи освіти педагогічного вишу дозволить підвищити професійну підготовленість майбутніх учителів фізичної культури, здобути знання, уміння і навички з оздоровчої аеробіки для здійснення позакласної фізкультурно-оздоровчої діяльності у школі, а також сприяти більш усвідомленим процесам самовиховання і самовдосконалення у сфері фізичної культури в майбутніх учителів-предметників. Подальші **перспективи в цьому напрямі** полягають у розгляді готовності майбутніх учителів фізичної культури до профільного навчання в навчальних закладах освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдураман А., Купреєнко М., Непша О. Сутність професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вып. 1 (45). Ч. 4. С. 39–43.

2. Атамась О. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до впровадження технологій оздоровчого фітнесу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 254 с.
3. Бермудес Д. Теорія і методика викладання аеробіки: навчально-методичний комплекс : навчально-методичний посібник. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 216 с.
4. Давыдова В., Коваленко Т., Краскова Г. Методика преподавания оздоровительной аэробики. Волгоград : ВГУ, 2004. 124 с.
5. Добринський В., Мудрик Ж. Мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки : Фізичне виховання і спорт*. 2013. Вип. 9. С. 26–30.
6. Інформаційні технології в системі «фізична культура-спорт» / Є. Карабанов та ін. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту* : збірник наукових праць. Харків : ХДАФК, 2018. Вип. 2. С. 49–53.
7. Коновальська Л. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 24 с.
8. Котова Е. В. К вопросу о современном состоянии профессиональной подготовки учителя физической культуры. *Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наукова монографія / за ред. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2007. № 6. С. 161–165.
9. Котова О., Непша О. Структурні компоненти підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2014. Вип. 81. Т. 1. С. 164–168.
10. Котова О., Вавілюк А. Використання сучасних фітнес-технологій у програмі фізичної культури в закладах вищої освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 219–220.
11. Проценко А. Функциональное содержание профессиональной деятельности учителя физической культуры. *Весніадукацыі (Вестник образования)*. Минск, 2017. № 10. С. 18–25.
12. Роттерс Т. Музыкально-ритмическое воспитание в профессиональной подготовке учителя физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1984. 24с.
13. Солоненко А. Виховання праксеологічної культури студентів педагогічного університету (спеціальність «Фізична культура») у процесі професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 141–152.
14. Ушаков В., Проценко А. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи*. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2014. С. 157–160.

ВИМОГИ ДО РІВНЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕМОВНОГО ПРОФІЛЮ

THE REQUIREMENTS TO THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMMUNICATION FORMATION OF THE NON-LANGUAGE FUTURE EXPERTS

У контексті вимог до рівня підготовки майбутніх фахівців немовного профілю мову розглядають у соціальному контексті регулювання суспільних відносин як засіб вираження інформації та як атрибут людини у професійній сфері діяльності. Загальна професійна підготовка фахівця немовного профілю охоплює підготовку до професійної комунікації. Особливу увагу варто приділити навчанню студентів різних технік ефективної комунікації, засвоєння яких здійснюється за допомогою розроблених мовних курсів із риторики, дискусії, спікерства, дебатів, логіки, комунікативного менеджменту, презентації, а також завдяки широкому використанню ділових і рольових ігор тощо. Комунікації в роботі відіграють першорядну роль, по суті, уся професійна діяльність реалізується шляхом взаємодії з іншими людьми, тобто у процесі міжособистісної комунікації. Специфіка використання загальних інструментів комунікації залежить від цілей взаємодії, відповідальності фахівця, ступеня конфліктності взаємодії, розбіжності інтересів, особливостей особистості тощо. Перелік деяких видів можливої взаємодії показує не тільки різноманітність і рівні складності застосування інструментів комунікації, а й розмаїтість позицій фахівця немовного профілю, адже професійна підготовка традиційно орієнтована на розроблення методик різних видів професійної комунікації. Не обговорюючи специфічних професійних правил роботи з інформацією, можна виділити деякі базові загальні правила і прийоми такої роботи, що не залежать від конкретної професійної сфери діяльності. Основні проблеми розуміння вирішують теорія і галузеві науки. Розуміння є необхідною передумовою роботи і має відповідати стандартам професійної підготовки, визначеним вимогами суспільства до фахівця. У цьому контексті можна зазначити, що комунікація являє собою роботу з інформацією, з'ясування її внутрішнього змісту, тобто передбачає не тільки досконале знання основних джерел, а й уміння аналізувати тексти, зіставляти наявні або представлені документи.

Ключові слова: комунікація, компетенція, комунікативна компетентність, немовний профіль, студент-немовник.

In the context of the requirements for the level of training of future experts in the non-language profile, the language is considered in the social context of regulation of social relations, as a mean of expression of information and as an attribute of a person in the professional field of activity. The general vocational training for a non-linguistic specialist includes preparation for the professional communication. The particular attention should be paid to teaching students of the various techniques of effective communication, which are learned through the developed language courses in rhetoric, discussion, speakers, debate, logic, communication management, presentation, as well as through the extensive use of business and role-playing games and so on. The communication in work plays a paramount role, in fact, all professional activity is realized through interaction with other people, that is in the process of interpersonal communication. The specificity of using the common communication tools depends on the goals of interaction, the responsibility of specialist, the degree of interaction conflict, the differences of interests, the traits of personality etc. The list of some types of possible interaction shows not only the variety and levels of complexity of using the communication tools, but also the diversity of positions occupied by a specialist of non-linguistic profile, especially as vocational training is traditionally focused on the development of techniques for the different types of professional communication. Without discussing the specific professional rules for working with information, we can distinguish some basic general rules and techniques for dealing with the information that do not depend on the specific professional field of activity. The main problems of understanding are solved by theory and branch of science. Understanding is a necessary prerequisite for work and must meet a level that meets the standards of training, defined by the requirements of society to a specialist. In this context, it can be distinguished that the communication is a work with information, to clarify its internal content, that is, it involves not only a thorough knowledge of the main sources, but also the ability to analyze texts, to compare existing or presented documents.

Key words: communication, competence, communicative competence, non-language profile, non-language student.

УДК 316.28:81'373.237

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-20>

Лазарев О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри української та
іноземних мов
Уманського національного університету
садівництва

Комісаренко Н.О.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри української та
іноземних мов
Уманського національного університету
садівництва

Постановка проблеми в загальному вигляді. У навчальних планах факультетів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) зазвичай передбачені дисципліни, спрямовані на те, щоб навчити студента володіти багатствами і нормами рідної мови, точно і грамотно висловлювати думки, добре і переконливо говорити і писати відповідно до норм української мови. Це пов'язано з тим, що студенти постійно стикаються з різноманітними мовними проблемами у вивченні різних дисциплін. Спеціальні дисципліни, що забезпечують формування необхідних знань, називаються по-різному:

«Ділова мова», «Мова за професійним спрямуванням», «Українська (іноземна) мова» тощо.

Оволодіння загальними інструментами міжособистісних комунікацій, без яких неможлива успішна професійна діяльність, також передбачає оволодіння мовою і використовуваними знаковими системами, понятійним апаратом загалом.

Підставою для формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців є оволодіння мовною (лінгвістичною) компетенцією, що здійснюватиметься планомірно і цілеспрямовано завдяки спеціальним мовним курсам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом питання про спеціальне навчання теорії і практики комунікації, мистецтва спілкування почали порушувати самі майбутні фахівці, які висувують вимогу підготовки їх до реального життя в комунікативно-мовленнєвому відношенні [7, с. 9], що зумовлює інтерес із боку методистів до предметів, орієнтованих на формування відповідних умінь, що співвідносяться із широким поняттям культури мови.

Питання систематизації та класифікації комунікативних і мовленнєвих умінь цікавить як лінгвістів, так і методистів [3; 4]. Важливо зазначити, що комунікативно-мовленнєві вміння розглядаються як здатність або готовність до виконання мовної дії на основі засвоєних знань або імітації [8, с. 5].

У психолінгвістиці та методиці, що ґрунтується на ній, навчання мов є підставою для класифікації видів мовленнєвої діяльності, а саме: слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо як процес створення висловлювання в письмовій формі [1].

Тому можна виділити такі комунікативні вміння: читати, писати, слухати, говорити, створювати текст.

На думку Д.І. Ізаренкова [6, с. 55], ці види мовленнєвої діяльності становлять поняття «комунікативна компетенція», яку розуміють як «здатність людини до спілкування в одному, декількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання, особливою властивістю особистості».

Тому у спеціальній літературі зазвичай обговорення комплексу професійних умінь і навичок безпосередньо пов'язане з конкретною галуззю діяльності, тобто виділення і розроблення елементів робочої техніки може здійснюватися залежно від реальних потреб професійної праці та виконуваних обов'язків.

Отже, поняття «комунікативна компетенція» імпліцитно охоплює і лінгвістичну компетенцію, тобто передбачає наявність не тільки знання мови, а й знання відомостей про мову; наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, розуміння стосунків між комунікантами; вміння організувати мовне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Оскільки висвітлюється питання формування комунікативної компетенції студента-немовника в рамках загальної підготовки фахівця, то необхідно не просто виділити моменти взаємодії з іншими навчальними курсами, що сприяють вирішенню цього завдання на матеріалі рідної мови, а й визначити той комплекс професійних комунікативних умінь і навичок, що підлягає актуалізації або цілеспрямованому формуванню. Для формування про-

фесійної комунікативної компетенції необхідно уточнювати комплекс комунікативно-мовних навичок і умінь, що стануть основою програм.

Мета статті. Ця стаття не ставить своїм завданням визначити комплекс умінь і навичок, якими повинен оволодіти студент-немовник. Зупинимось лише на тих комунікативних уміннях і навичках, які можна співвіднести з методичними поняттями мовної та комунікативної компетенції, тобто безпосередньо пов'язаних зі знанням системи мови та її адекватним використанням у конкретних ситуаціях, щоб їх можна було виділити в комплекс вимог у просторі міждисциплінарної підготовки. Загальні поняття комунікативної компетенції (уміння говорити, слухати, читати і писати) повинні наповнитися специфічним змістом, що дозволяє розробити адекватну систему завдань.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність будь-якого фахівця немовного профілю широка і різноманітна: вона поєднує в собі як окремі прийоми, наприклад, специфічні способи пошуку інформації, так і системи прийомів, володіння якими необхідне у процесі здійснення окремих видів робіт.

Можна виділити такі основні напрями роботи фахівця немовного профілю, безпосередньо пов'язані з мовою: робота з фіксованою інформацією; міжособистісні комунікації.

Ефективність професійної діяльності безпосередньо пов'язана з тим, як організована робота з фіксованою, тобто закріпленою у відповідних джерелах інформацією. Об'єктом роботи з фіксованою інформацією є різноманітні за змістом, значенням і змістом тексти. Необхідно враховувати, що в текстах міститься правова і неправова, нормативна і ненормативна, первісна й оброблена, фактична й оцінна інформація, тобто, по-перше, тексти можуть бути написані з використанням найрізноманітніших функціональних стилів, по-друге, фіксована інформація багатозначна, суперечлива, у багатьох випадках неповна і нерідко потребує перетворення, що вимагає значної розумової роботи.

Основні етапи роботи з фіксованою інформацією такі: а) розуміння; б) пошук необхідних джерел інформації, тобто видань і текстів, неопублікованих документів і матеріалів; в) відбір необхідних джерел і текстів інформації, переважно за ознакою належності до виконуваних обов'язків і завдань; г) оцінювання стану джерел і текстів; ґ) аналіз і перероблення інформації в інтелектуальному і технічному планах; д) використання інформації.

Фахівці зазначають, що «етапи роботи з фіксованою інформацією наповнюються специфічним змістом також залежно від виду діяльності, змісту самої інформації, умов її отримання, характеру розв'язуваного завдання тощо. Змінюються цілі і прийоми роботи, характер необхідної кваліфікації, обсяг необхідного часу, технічні засоби, що

використовуються для роботи з інформацією» [5, с. 173].

Пошук необхідних джерел інформації передбачає отримання повних і несуперечливих, актуальних і систематизованих відомостей. У сфері роботи, зокрема, можуть виникнути такі труднощі: розрізнення, розпізнання, пошук.

Перелічені вище труднощі вимагають від фахівця вміння виробляти адекватний відбір необхідних джерел і текстів інформації, що передбачає, по-перше, наявність професійних специфічних критеріїв розрізнення джерел, по-друге, уміння чітко і правильно визначати, які завдання вирішуються в кожному конкретному випадку. Оцінювання стану джерел і текстів, проведення аналізу і перероблення інформації в інтелектуальному і технічному плані вимагають наявності певних навичок роботи з письмовими документами. Вивчення документів як мінімум передбачає: встановлення автора (колективний або індивідуальний) документа; перевірку його фактичної повноти, об'єктивності, істинності; з'ясування змісту документа; отримання висновків про характер інформації, що міститься в документах, і можливості її використання. Часто вивчення документів – складне завдання, що вимагає спеціальних знань і навичок. Крім того, рівень і завдання вивчення документів залежать від конкретної діяльності.

Отже, усе назване вище можна перевести в набір робочих прийомів із вивчення читання документів. У спеціальній літературі виділяють такі робочі прийоми: а) визначення цілей читання, вибір пошукової орієнтації; б) виокремлення смислових інформаційних блоків, причому тут першорядне значення має виявлення фактичних обставин, фактичного складу повідомлення; в) виявлення джерел наявної інформації за їхнім походженням, значенням, змістом тощо; г) фіксація вилученої інформації; г) складання короткого або найкоротшого резюме.

Деякі із цих прийомів в їх конкретному втіленні мають загальний характер і повинні бути адаптовані до роботи конкретного фахівця. Але у будь-якому разі раціональність і якість ознайомлення з документами (читання, вивчення) залежать від професійної підготовленості фахівця, його здатності читати, відбирати головне і запам'ятовувати інформацію, виділяти смислові зв'язки, прогалини тощо.

Виділяють такі етапи роботи під час читання: а) визначення; б) з'ясування причин і цілей; в) структурування інформації.

Результатом вивчення документів є складання короткого резюме, що передбачає володіння технікою опису документів і складання резюме за ними. Підсумковий матеріал може перетворюватись на різні форми з використанням різних стилів. Однак найчастіше він виконується або у стилі рішення (проекту), або у стилі укладення (аналізу).

Виділені прийоми роботи з текстами, оволодіння якими необхідне у процесі загальної підготовки фахівця немовного профілю, дозволяють визначити методичні завдання щодо способів і прийомів роботи з текстами. У цьому дослідженні навчання читання як виду мовленнєвої діяльності (у термінах методики викладання нерідної мови) буде визначатися за вимогами до загальних прийомів інтелектуальної роботи фахівця. Досить сказати, що будь-який написаний текст урешті повинен бути оприлюднений, доведений до відома, узгоджений, спільновироблений. Тільки у процесі міжособистісної комунікації здійснюють переговори із зацікавленими особами, розглядають справи, доводять до відома адресатів думки і рішення.

До способів міжособистісних комунікацій, поширених у сфері виконання службових обов'язків, відносяться: бесіди; пояснення; переговори; участь в обговоренні; виступи (промови) у колективах; отримання оцінок, вказівок, інструкцій від вищих за посадою осіб або інших суб'єктів; спільне здійснення будь-яких напрямів або видів роботи; неформальні контакти, що складаються у взаємному спостереженні, неформальних оцінках, неформальній допомозі або протидії, робота з учасниками обороту.

У цьому контексті можна виділити загальні вимоги до міжособистісних комунікацій фахівця немовного профілю, в основі яких повинні лежати: спільна мова, використання максимально широкого набору формальних і неформальних інструментів взаємодії, цілеспрямованість, структурна організованість, інформаційна ефективність, урахування можливих перешкод із боку учасників комунікації. Відповідно до загальних вищеперелічених вимог, виділяють загальні інструменти міжособистісних комунікацій. До них можна віднести таке: мову і знакові системи загалом; понятійний апарат, що повинен якщо не бути загальним, то щонайменше сприйматися всіма учасниками взаємодії. На основі і в межах спільної мови здійснюють вибір цілей, усвідомлення інтересів і формування позицій учасників взаємодії; стратегію, тактику і манеру поведінки у процесі взаємодії, зокрема, співвідношення переконання, навіювання, відбір і дозування аргументів; визначення системи і меж поступок у процесі взаємодії, прийнятих результатів взаємодії як для фахівця, так і для його партнерів; вибір відповідних умов взаємодії, не забуваючи про місце, час, наявність сторонніх осіб тощо.

Серед основних видів взаємодії можна назвати такі: опитування; отримання пояснень щодо різних проблем, які потребують безпосереднього втручання фахівця; роз'яснення фахівцем своєї позиції з того чи іншого питання відповідно до чинного законодавства [2, с. 21–40].

Навчання будь-якого з видів комунікації передбачає, що студент-немовник уміє визначати власну позицію в майбутній взаємодії, власні цілі і завдання, виходячи з того, чи він може створити можливий сценарій дії. У спрощеному вигляді цю підготовку можна описати як з'ясування таких параметрів: а) чого від фахівця немовного профілю домагатимуться; б) про що відбудеться розмова; в) що він сам хоче отримати від цієї бесіди. Процес міжособистісної взаємодії також описується в термінах техніки, що передбачає встановлення контакту на основі оцінки власної позиції, позиції співрозмовника і значення бесіди; фіксацію позиції адресата бесіди, що включає спонукання до передачі інформації, її сепарування, встановлення зв'язку із предметом і цілями бесіди, її достатності та правдоподібності, достовірності; формулювання й обґрунтування власної позиції, тобто обов'язкове позначення предмета бесіди; вказівку на компетенцію і можливості фахівця; висунування пропозицій або вимог, обсяг і характер яких можуть змінюватися; опонування – питання, доповнення, елементи полеміки, вплив на аргументацію адресата бесіди, тобто згода зі співрозмовником або заперечення йому; досягнення загального висновку.

Висновки. Отже, у рамках загальної професійної підготовки майбутнього фахівця немовного профілю необхідно звертати увагу на спільні правила поведінки і спілкування, відпрацьовувати їх. До них відносять прийоми, що виробляються шляхом спеціальної підготовки та цілеспрямованого тренування, наприклад, показ упевненості в собі, надійності, доброзичливості, солідності; уміння вселити партнеру почуття більшої безпеки, звільнення його від страху, відчуття безнадійності або невідзначеності, спонукання до правильного дії та ін.

Виділені комунікативні вміння, що підлягають освоєнню у процесі підготовки майбутнього фахівця немовного профілю, можна назвати професійними комунікативними навичками і вміннями. Отже, з огляду на загальні вимоги до формування комунікативної компетенції з мови студента-немовника, можна скоординувати завдання, що вирішуються

під час навчання мови спеціальності і під час освоєння загальноосвітніх дисциплін, конкретизувати цілі навчання мови спеціальності, наповнити відповідним змістом і визначити обсяг комунікативних умінь, відповідно вибрати адекватні форми і види навчальної діяльності. Результатом спільних зусиль кафедр може стати підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Особливу увагу у вирішенні методичних проблем зосереджено на формуванні видів мовної діяльності, визначених у просторі міжпредметної координації, що дає викладачам можливість вибору шляхів досягнення поставлених цілей залежно від конкретних умов навчання і від попереднього початку курсу рівня володіння мовою, що вивчається.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бим Т.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. *Проблемы и перспективы* : учебное пособие для студентов. Москва : Просвещение, 1988. 256 с.
2. Грабой Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва : РГБ, 2003. 177 с.
3. Гуменюк О.Є. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну. *Психологія і суспільство*. 2005. № 3. С. 73–94.
4. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
5. Ивакина Н.Н. Профессиональная речь юриста : учебное пособие. Москва : БЕК, 1997. 348 с.
6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 55.
7. Иванова П.Ф. Искусство диалога, или беседы о риторике. Пермь : ЗУУНЦ, 1992. С. 9.
8. Минаева С.А. Основы мастерства устного выступления. Как подготовит полемиста. Пермь : ОПЦ, 1991. С. 5.
9. Стахів М.О. Український комунікативний етикет : навчально-методичний посібник. Київ : Знання, 2008. 245 с.

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОРЯКА ДАЛЕКОГО ПЛАВАННЯ ЯК ФАКТОР НАДІЙНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РЕАГУВАННЯ

PEDAGOGICAL COMPETENCY OF A SEAFRAIN SEALER AS A FACTOR OF THE PROFESSIONAL RESPONSE RELIABILITY

Стаття присвячена актуалізації ролі педагогічної компетентності моряка далекого плавання як чинник надійності професійного реагування. У дослідженні педагогічна компетентність моряка розуміється як готовність морського фахівця професійно виконувати інтегровані та складні завдання в надзвичайних умовах, що пов'язані із професійними обов'язками, через сформовані педагогічні знання, уміння, навички та комплекс професійно спрямованих психологічних складників, без зниження рівня психоемоційної стійкості та зазнання психоемоційних ушкоджень.

Доводиться, що забезпечення цих складових частин стимулює моряка підвищувати надійність професійного реагування на борту судна в умовах впливу психотравмуючих подразників, що значно сприятиме підвищенню рівня надійності морського судноплавства.

Визначено структуру педагогічної компетентності моряка, яка складається із двох основних блоків: 1) знання в галузі педагогіки про основні закономірності формування особистості, обізнаність у специфіці функціонування особистих психологічних механізмів, наявність людських, особистісних і професійних ресурсів; 2) уміння та навички свідомого психолого-педагогічного самовпливу з метою актуалізації особистісних ресурсних складників і забезпечення на цій підставі процесу професійного самовдосконалення.

Доведено, що педагогічна компетентність реалізовується через оволодіння курсантами низкою вмінь і навичок: уміннями переходити у статус суб'єкта процесу професійного самовдосконалення; спроможністю відповідну професійно значущу інформацію розглядати як об'єкт професійного інтересу; продуктивним навиком користування різними педагогічними формами та методами професійного самовдосконалення, самовиховання та саморозвитку; методами свідомого психологічного самовпливу шляхом звернення до додаткових особистісних психічних ресурсів із метою їх максимальної актуалізації.

Ключові слова: педагогічна компетентність, педагогічна компетентність моряка,

надійність професійного реагування, психоемоційна стійкість, культура безпеки.

The article is devoted to updating the role of pedagogical competence of a long-distance sailor as a factor of reliability of professional response. The study under the pedagogical competence of these a farer means the professional readiness of the marine specialist to professionally perform integrated and complex tasks in extraordinary circumstances, conditioned by professional duties, due to the formed pedagogical knowledge, skills, skills and complex of professionally directed psychological levels and over development psycho-emotional damage.

It is argued that providing these components stimulates the seafarer to increase the reliability of professional response a board a ship in the face of psycho-traumatic stimuli, which will greatly enhance the reliability of maritime navigation.

The structure of pedagogical competence of the seafarer is determined, which consists of two main blocks: 1) knowledge in the field of pedagogy about the basic laws of personality formation, awareness of the specific functioning of personal psychological mechanisms, the availability of human, personal and professional resources; 2) the abilities and skills of conscious psychological and pedagogical self-influence in order to actualize personal resource components and ensure on this basis the process of professional self-improvement.

It is proved that pedagogical competence is realized through the acquisition of a number of skills by the cadets: the ability to become a subject of the process of professional self-improvement; the ability to view relevant professionally relevant information as an object of professional interest; productive skills of using different pedagogical forms and methods of professional self-improvement, self-education and self-development; methods of conscious psychological self-influence by resorting to additional personal psychic resources for their maximum actualization.

Key words: pedagogical competence, pedagogical competence of seafarer, reliability of professional response, psycho-emotional stability, safety culture.

УДК 377/378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-21>

Лещенко А.М.,

докт. філос. наук, доцент,
професор кафедри гуманітарних
дисциплін
Херсонської державної морської
академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Система українського та міжнародного морського судноплавства висуває законодавчо зумовлені завдання щодо підвищення рівня безпеки на морі через підготовку для морської галузі висококваліфікованих фахівців, що може реалізовуватися через цілеспрямовану актуалізацію та саморозвиток людського, особистісного та професійного ресурсу моряка. Перед курсантами вищих навчальних морських закладів висуваються вимоги із забезпечення:

– надійності професійного реагування в умовах психотравмуючого морського середовища;

- збереження життя та здоров'я;
- забезпечення високого рівня психоемоційної стійкості;
- протистояння втомі, емоційному вигоранню;
- формування високого рівня культури безпеки та професійно доцільних рис характеру (відповідальності, мужності, тактовності, людяності тощо).

Реалізація всіх поставлених завдань перебуває у площині педагогічного впливу та самовпливу, що може бути досягненим лише у процесі професійної підготовки у вищих морських навчальних закладах через формування в майбутніх фахівців морської галузі педагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних наукових розвідках формування професійної компетентності розробляють Л.Д. Герганов, С.М. Єгорова; проблеми формування іншомовної компетентності моряків далекого плавання вивчають О.М. Тирон, Н.Є. Огородник, О.С. Дягилева; упровадження ігрових методик викладання розглядають А.Ю. Юрженко, С.А. Волошинов та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою дослідників залишилося питання формування саме педагогічної компетентності моряків далекого плавання та її значення для самореалізації моряків як професіоналів, тому необхідна актуалізація зазначеної проблеми і з'ясування основних методів її вирішення.

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування в майбутніх фахівців морської галузі педагогічної компетентності, яка забезпечуватиме надійність професійного реагування в умовах психотравмуючих чинників, формуванню професійної культури безпеки.

Виклад основного матеріалу. Виходячи із Закону України «Про вищу освіту» (п. 13 ст. 55), категорія «професійна компетентність» – це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [7]. Інші автори вважають, що «професійна компетентність» – це «сукупність взаємозалежних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти щодо них; компетентність означає володіння людиною комплексом відповідних компетенцій і включає її особистісне ставлення до них і предмета діяльності» [1, с. 6].

На наш погляд, усвідомити суть і специфіку явища «професійна компетенція моряка» дозволяє більш конкретизоване визначення цього явища, а саме: це здатність особи, що працює в певній галузі, виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, якісно, швидко, у різних ситуаціях – як у звичайних, так і в екстремальних [2, с. 59]. Інакше кажучи, професійна компетентність (лат. *competens* – «відповідний, здібний») – інтеграційне явище, що охоплює не лише безпосередні професійні знання, уміння та навички, а й інтелектуальні здібності, спеціалізовані навички та способи діяльності, які в сукупності виступають підставою для забезпечення професійної діяльності будь-якого фахівця на високому рівні. Отже, визначення суті професійної компетентності сучасного моряка далекого плавання зумовлюється специфікою самої професії й умовами, у яких він працює цілодобово і тривалий

час, які спричиняють виснаженість психіки, появу елементів психологічної професійної деформації.

Основною ознакою професійного середовища, у якому моряки зобов'язані виконувати свої службові обов'язки якісно та надійно, є психотравмуючий характер. Саме тому негативним наслідком постійного впливу на працівників морського флоту безлічі психотравмуючих подразників об'єктивно-суб'єктивного походження є значне зниження рівня його психоемоційної стійкості. Розмаїття цих чинників прийнято групувати так: природно-техногенні, психологічні та соціально-правові [5].

Урахування специфіки морського професійного середовища, у якому працюють морські фахівці, сприяє вибору серед значної кількості наукових визначень суті явища «компетентність» (лат. *competentia*, від *competere* – «спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу»), тлумачення цього поняття С.І. Лискою. Так, автор зазначає, що професійна компетентність – це готовність фахівця вирішувати інтегровані завдання в межах своєї професійної діяльності, основу чого становить сукупність спеціальних знань, умінь і навичок разом зі сформованою системою особистісних характеристик фахівця [9, с. 221]. Аналіз наукових розвідок дозволяє прийти до висновку, що структура категорії «педагогічна компетентність» сучасного моряка як органічна складова частина професійної компетентності складається із двох основних блоків, як-от: 1) знання у сфері педагогіки про основні закономірності формування особистості, суть функціонування особистих психологічних механізмів та їхніх природних ресурсів, а також про педагогічні умови свідомої, цілеспрямованої актуалізації цих додаткових механізмів; 2) уміння та навички свідомого звернення моряка до потенціальних ресурсів особистої психіки через професійний саморозвиток і самовдосконалення, особистісну самореалізацію, результатом чого буде фізичне та психічне самозбереження.

Аналіз педагогічної практики роботи вищих навчальних морських закладів України показує, що теоретичні знання в галузі педагогіки та психології майбутні моряки набувають двома основними шляхами:

а) емпірично – у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі;

б) цілеспрямовано, через самостійне вивчення різних спецкурсів, зокрема спецкурсу «Самодирекція психофізичних станів моряка», що розроблений у Херсонській державній морській академії та безпосередньо спрямовується на формування в майбутніх фахівців морської галузі педагогічної (життєвої) компетентності. Цей спецкурс розглядається на рівні сучасної продуктивної педагогічної інноваційної технології [6]. Систематизовано процес формування основ педагогічної компетентності в майбутніх моряків забезпечу-

ється через вивчення курсів «Менеджмент морських ресурсів», «Психологія» та «Педагогіка вищої школи».

Основний зміст педагогічних знань у контексті педагогічної компетентності майбутнього моряка складають його знання про суть та значення основних педагогічних категорій і явищ: «освіта», «навчання», «виховання», «форми та методи навчальної роботи», «форми та методи виховання», «методи самонавчання», «методи свідомого психологічного самовпливу», «здібності особистості», «риса характеру особистості» тощо. Поглиблюють систему елементарних педагогічних знань моряків знання про специфіку процесів виховання та саморозвитку власної особистості. Другий блок забезпечується у процесі набуття курсантами вищих навчальних морських закладів умінь свідомого психологічного самовдосконалення шляхом звернення до групи спеціалізованих і педагогічно зумовлених методів свідомого педагогічного самовпливу. Результативним наслідком такого підходу є забезпечення високого рівня психоемоційної стійкості, формування професійно значущих рис характеру, здібностей, властивостей і психологічних якостей (комунікативні, прогностичні, творчі тощо), протистояння ефекту емоційного вигорання, зниження рівня стресостійкості, тобто ознак, що вимагають усі міжнародні морські документи.

Показником продуктивного процесу формування в майбутнього моряка педагогічної компетентності є різноманіття педагогічних умінь і навичок, а саме:

- прогностичні вміння, що дозволяють передбачати негативні чи позитивні наслідки прояву, у процесі навчання чи проходження морської практики, відповідних особистісних ознак – рис характеру, здібностей, психологічних настроїв;

- проєктивні вміння, які виступають основою самосійного визначення мети, завдань і засобів особистого цілеспрямованого самовдосконалення, розроблення індивідуальної програми щодо подолання певної психолого-педагогічної проблеми;

- організаторські вміння, що спрямовані на активізацію особистих дій для вдалої реалізації програми професійного, особистісного та людського самовдосконалення, зокрема вдосконалення рис характеру – відповідальності, цілеспрямованості, тактовності;

- комунікативні вміння, що сприяють встановленню міцних професійних і особистісних зв'язків з іншими суб'єктами у процесі навчання, а в подальшому – зі всіма членами суднового екіпажу;

- уміння соціального сприйняття, без якого практично неможливо забезпечувати продуктивний процес професійного спілкування, оскільки саме соціальне сприйняття дозволяє розуміти

емоційний стан іншої особи на борту судна та на цьому підґрунті враховувати його у процесі встановлення безпосередньої професійної комунікації;

- уміння свідомого психологічного самовпливу через використання додаткових особистісних психічних ресурсів на основі звернення до спеціальних педагогічно зумовлених методів свідомого психологічного самовпливу з метою забезпечення стабільного психоемоційного стану, попередження виникнення втоми, стресів, фрустрації тощо.

Отже, під категорією «педагогічна компетентність моряка» є сенс розуміти таке: це – професійна готовність морського фахівця висококваліфіковано виконувати інтегровані та складні завдання в будь-яких надзвичайних умовах, що пов'язані з його професійними обов'язками, через сформовані педагогічні знання, уміння, навички та комплекс професійно спрямованих психологічних ознак із підвищенням рівня психоемоційної стійкості та зниженням ризику психоемоційних ушкоджень.

Педагогічна компетентність моряка виявляється в можливості реалізувати таке: процес професійного самонавчання та психологічного самовдосконалення протягом усього періоду професійної діяльності; самостійне проведення психолого-педагогічної самооцінки рівня розвитку певної психологічної ознаки: професійно зумовленої здібності, риса характеру, рівня індивідуальної психоемоційної стійкості, толерантності щодо думок і вчинків інших людей; здійснювати педагогічне самостимулювання для реалізації професійного самовдосконалення; самостійне забезпечення педагогічної самопідтримки та само-реабілітації тощо.

Педагогічна компетентність майбутніх працівників морського та річкового флоту, за її сформованості, зумовлюється також специфічними саморегулятивними психологічними механізмами, природна наявність яких у людини науково доведена. Серед складових частин цих механізмів такі: 1) «рефлекс цілі», що для кожної людини виступає важливим стимулюючим чинником, специфічною формою життєвої енергії й інструментом особистого самоуправління [10, с. 310]; 2) «для діяльності людини <...> свідоме регулювання є вищим рівнем системи її регуляції» [8, с. 133], разом із підсвідомою саморегуляцією свідомо саморегуляція виступає додатковим резервним чинником цілеспрямованого психолого-педагогічного самовпливу для забезпечення високого рівня стресостійкості моряка, самовдосконалення професійно значущих психологічних властивостей – риса характеру, здібностей, особистісних характеристик тощо; 3) наявність панівних переживань моряка, значення яких розкривається у формуванні образу мети, та самостимулювання на її обов'язкове досягнення [3, с. 90]; механізм самонавіювання, який забез-

печується єдністю двох основних рівнів психіки людини тощо. Продуктивний процес формування педагогічної компетентності ефективно забезпечується шляхом цілеспрямованих психорегулятивних тренувань: «Ефективними у педагогічній практиці стали також методи самонавіювання та релаксопедії (психорегулятивних тренувань). Популярність цих методів як засобу цілеспрямованої регуляції сфери настанов і мотивів діяльності, а також як засобу корекції психічних станів значно зростає, і це дає підстави вважати, що в недалекому майбутньому вони стануть органічною складовою частиною загальногігієнічних заходів, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я дітей та дорослих» [4, с. 144–145]. Учені доводять доцільність такого підходу з метою значного підвищення рівня життєдіяльності людини в незвичайних умовах її тривалого перебування, зокрема з метою, пов'язаною зі специфікою роботи сучасного моряка, а саме: з виконанням відповідальних завдань у ситуаціях стресу; зменшенням потреб в їжі, воді та кисні; мінімізацією емоції страху тощо [4, с. 145]. Основним механізмом свідомого психологічного самовпливу на людину вчені визначають самонавіювання.

З метою гарантування спроможності випускника вищого навчального закладу успішно виконувати професійні обов'язки законодавчо визнається необхідність забезпечення такої професійної компетентності як динамічної комбінації складових частин двох основних блоків: а) професійних знань, умінь і практичних навичок; б) способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей тощо. З погляду об'єктивно наявних закономірностей формування особистості фахівця будь-якого профілю, забезпечення елементів другого блоку може бути реалізованим лише у процесі професійного саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання, самовиховання завдяки зверненню до педагогічно зумовлених умінь цілеспрямованого свідомого психологічного самовпливу. Реалізація цих суто педагогічних процесів вимагає від майбутніх фахівців набуття елементарних педагогічних знань і умінь користуватись педагогічними формами, методами та прийомами педагогічного самовпливу з метою постійного професійного самовдосконалення професійно значущих здібностей, психологічних якостей, особистісних ознак (відповідальність, цілеспрямованість, людяність, тактовність щодо інших колег, інших морально-етичних рис характеру), забезпечення відповідного психоемоційного стану, умінь запобігати виробничим конфліктам та ін.

Висновки. Отже, категорія «професійна компетентність» є динамічною комбінацією професійно значущих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і

громадянських якостей, морально-етичних цінностей, тощо. Педагогічна компетентність моряка – це професійна готовність морського фахівця високопрофесійно виконувати інтегровані та складні завдання в надзвичайних умовах, що зумовлюються професійними обов'язками, через сформовані педагогічні знання, уміння, навички та комплекс професійно спрямованих психологічних складових частин, без зниження рівня психоемоційної стійкості та ризику психоемоційних ушкоджень. Забезпечення цих складових частин стимулює моряка значно підвищувати надійність професійного реагування на борту судна в умовах впливу психотравмуючих подразників, що сприятиме підвищенню рівня надійності морського судноплавства. Формування в майбутніх моряків педагогічної компетентності є чинником протистояння поступовому виснаженню їхньої психіки.

Структура педагогічної компетентності моряка складається із двох основних блоків, як-от: 1) знання в галузі педагогіки про основні закономірності формування особистості, обізнаність у специфіці функціонування особистих психологічних механізмів, наявність людських, особистісних і професійних ресурсів; 2) уміння та навички свідомого психолого-педагогічного самовпливу з метою актуалізації особистісних ресурсних складників і забезпечення на цій підставі процесу професійного самовдосконалення. Показником продуктивного процесу формування педагогічної компетентності виступатиме різноманіття таких його законодавчо необхідних і педагогічно зумовлених властивостей та психологічних ознак, як: високий рівень психоемоційної стійкості через цілеспрямовану актуалізацію особистісних психічних ресурсів; протистояння високому рівню втоми та професійному вигоранню; протистояння елементам особистісної професійної психологічної деформації; високий рівень культури безпеки моряка; різноманіття професійно значущих здібностей (прогностичні, організаційні, комунікативні, соціального сприйняття, рефлексії, емпатії); риси характеру (відповідальність, мужність, рішучість, цілеспрямованість, тактовність, працелюбність тощо).

Педагогічна компетентність реалізується через оволодіння курсантами: уміннями переходити у статус суб'єкта процесу професійного самовдосконалення; спроможністю відповідну професійно значущу інформацію розглядати як об'єкт професійного інтересу; продуктивним навиком користування різними педагогічними формами та методами професійного самовдосконалення, самовиховання та саморозвитку; методами свідомого психологічного самовпливу шляхом звернення до додаткових особистісних психічних ресурсів із метою їх максимальної актуалізації. Отже, виконання вимог міжнародних морських документів щодо підвищення рівня надійності

судноплавства в повному обсязі стає можливим на підґрунті формування в курсантів вищих навчальних морських закладів України педагогічної компетентності.

Перспективи подальших досліджень. Важливим для подальшого вивчення ролі педагогічної компетентності моряків далекого плавання є визначення багатофункціональності педагогічної компетентності морського фахівця, яка може реалізовуватися у професійному самонавчанні та психологічному самовдосконаленні; педагогічній самооцінці рівня здібностей, рис характеру, рівня психоемоційної стійкості, толерантності тощо; педагогічному самостимулюванні на процес педагогічного самовдосконалення; педагогічній самопідтримці та самореабілітації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болюбаш Н.М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2011. 21 с.
2. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе. Москва : Юрист, 1998. 96 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 357 с.
4. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики : Введение в психологию активности. Москва : Политиздат, 1987. 286 с.
5. Зайцева Т.Г. Психічна культура як фактор психоемоційної стійкості моряка. Херсон : ХДМІ, 2009. 145 с.
6. Зайцева Т.Г. Самоменеджмент психофізичних станів моряка як інноваційна педагогічна технологія. Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Педагогічний альманах*. 2011. № 11. С. 132–137.
7. Про вищу освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № № 37–38. Ст. 200. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
8. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : Наука, 1980. 256 с.
9. Лиска С.І. Компетентнісний підхід у дослідженні професійної успішності особистості. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 13. Київ, 2012. 268 с.
10. Павлов И.П. Сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г. *Полное собрание сочинений / АН СССР*. Москва, 1951. Т. 3 : М – Л. Кн. 1. С. 306–313.

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ
МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИCOMMUNICATIVE AND COGNITIVE APPROACH TO FORM TOLERANT
SPEECH BEHAVIOR OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Процес модернізації сучасної української освітньої системи ставить підвищені вимоги до вчителів, які мають організовувати освітній процес у закладах освіти на засадах педагогічної толерантності, що сприятиме формуванню толерантної особистості підростаючого покоління. Метою статті є визначення сутності формування толерантної мовленнєвої поведінки майбутніх учителів іноземної мови на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Зазначено, що толерантна мовленнєва поведінка вчителя іноземної мови передбачає дотримання норм сучасної літературної мови і мовного етикету і ґрунтується на поважному ставленні до учасників спілкування, володінні педагогічною технікою, умінні передбачати результати мовленнєвої дії та її вплив на емоційну і пізнавальну сферу учнів, що запобігатиме ситуаціям непорозуміння і, як наслідок, виникненню конфліктів у процесі комунікативної взаємодії. Цей процес має відбуватися на врахуванні когнітивно-комунікативного підходу. Когнітивний аспект означеного підходу спрямований на усвідомлене ставлення студентів до опанування іноземної мови, розвиток пізнавального інтересу в процесі навчання, комунікативний підхід спрямований на оволодіння ними мовленнєвими навичками під час здійснення іншомовної комунікації. Когнітивно-комунікативний підхід до формування толерантної мовленнєвої поведінки майбутніх учителів іноземної мови забезпечується використанням на лекційних і практичних заняттях інтерактивних методів навчання: лекцій-дискусій, семінарів, рольових і ділових ігор, віртуальних екскурсій, переглядів новин, телепередач, художніх і документальних фільмів, в яких порушено проблеми прояву толерантності чи інтолерантності, у тому числі й з боку вчителів щодо учнів, з подальшим їх обговоренням, вирішення конфліктних ситуацій тощо. Установлено, що в процесі таких занять студенти мають змогу застосувати набуті знання на практиці, що, своєю чергою, сприятиме усвідомленню й розумінню необхідності побудови спілкування з учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, колегами) на засадах толерантної мовленнєвої поведінки, що сприятиме їхній конструктивній взаємодії в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: когнітивно-комунікативний підхід, толерантна мовленнєва поведінка, майбутні учителі іноземної мови, толерантність, професійна діяльність.

The process of modernization of the modern Ukrainian educational system places increased demands on teachers who have to organize the educational process in educational institutions on the basis of pedagogical tolerance, which will contribute to the formation of a tolerant personality of the younger generation. The purpose of the article is to determine the essence of the formation of tolerant speech behavior of future foreign language teachers on the basis of communicative and cognitive approach. It is noted that tolerant speech behavior of a foreign language teacher implies observance of the rules of modern literary language and linguistic etiquette, and is based on respectful attitude to the participants of communication, knowledge of pedagogical technique, ability to predict the results of speech action and and, as a consequence, conflicts in the process of communicative interaction. This process should take into account the cognitive and communicative approach. The cognitive aspect of this approach is directed at the conscious attitude of students to mastering a foreign language, the development of cognitive interest in the learning process, the communicative approach is aimed at mastering their speech skills during the implementation of foreign language communication. The cognitive and communicative approach to the formation of tolerant speech behavior of future foreign language teachers is ensured through the use of interactive teaching methods at lectures and seminars: lectures-discussions, seminars, role-playing and business games, virtual excursions, watching TV news, films, dealing with problems of tolerance or intolerance, with their further discussion, conflict resolution and so on. It is established that during such sessions students have the opportunity to apply the acquired knowledge in practice, which, in turn, will promote awareness and understanding of the need to build communication with the participants of the pedagogical process (students, their parents, colleagues) on the basis of tolerant speech behavior, their daily behavior constructive interaction in future professional activity.

Key words: communicative and cognitive approach, tolerant speech behavior, future foreign language teachers, tolerance, professional activity.

УДК 378.147:808.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-22>

Логвіненко А.Ю.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри германської
філології та методики іноземних мов
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес модернізації сучасної української освітньої системи ставить підвищені вимоги до вчителів, які мають організовувати освітній процес у закладах освіти на засадах педагогічної толерантності, що сприятиме формуванню толерантної особистості підростаючого покоління. Це зумовлено тим, що нині, на жаль, у суспільстві спостерігаються частіше прояви інтолерантності у ставленні не лише до представників інших культур і релігій, а й до співвіт-

чизників, що зумовлено економічною, соціальною і політичною нестабільністю в Україні. Формування толерантності має розпочинатися зі шкільного віку, а отже, на вчителів покладено завдання навчити учнів вміти налагоджувати взаємовідносини з довколишніми людьми в досить складному і суперечливому світі. Значну роль у цьому процесі відіграють вчителі іноземної мови, оскільки саме вони є носіями не тільки української культури, а й знайомлять школярів з особливостями різноманітних культур.

Варто зазначити, що нині в закладах середньої освіти взаємовідносини не тільки між учнями, а й між учнями і вчителями дедалі більше набувають характеру інтолерантності. Це викликає значне занепокоєння, оскільки саме поведінка вчителя, у тому числі й мовленнєва, є взірцем для наслідування підростаючого покоління. Як зазначає Ю. Гордієнко, вчителі нині подекуди агресивно поведуться щодо своїх вихованців, дозволяючи собі виявляти ворожість, роздратування, насмішки, фізичний вплив на учнів або доволішні предмети, вербальні образи, крик, погрози, відмову виконувати свої обов'язки, необґрунтовану вимогливість, застосування покарань, авторитарність, демонстрацію своєї сили та статусної переваги над дітьми, антипатію до окремих школярів, зневагу [5, с. 16].

З огляду на це на заклади вищої педагогічної освіти покладено важливе завдання формування педагогічної толерантності в майбутніх учителів іноземної мови під час навчання, що, своєю чергою, вимагає принципової перебудови процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов на засадах толерантності, спрямованого на набуття ними не лише професійних знань, а й формування морально-духовних цінностей, толерантного ставлення до людини незалежно від раси, національності, віросповідання, соціального стану чи місця проживання, готових до конструктивної толерантної взаємодії і взаєморозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу [7, с. 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Слід зазначити, що проблема толерантності дедалі більше привертає увагу науковців у різних аспектах. Так, із позиції філософії її розглядали А. Акулова, В. Андрущенко, Б. Джиліан, О. Довгополова, В. Золотухін, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лекторський, В. Шинкарук та ін., в аспекті психології – Б. Ананьєв, О. Асмолов, О. Бабчук, Г. Безюлева, В. Бойко, І. Бех, С. Бондирєва, А. Коєн, Г. Олпорт, В. Павленко, В. Семиченко, Г. Солдатова, О. Шаюк та ін., з педагогічного погляду – О. Біда, В. Бондар, Т. Бузовська, Т. Варенко, С. Грант, О. Зарівна, Л. Кондрашова, М. Кренстон, П. Ніколсон, О. Сміт, О. Столяренко, В. Сухомлинський, Д. Сью, Н. Ткачова, Ю. Тодорцева, О. Шавріна та ін. Дослідники акцентують на суперечливості означеного феномена, неоднозначності сприйняття його учнями в практиці виховання толерантної особистості, презентують різноманітні засоби її формування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Натомість проблему формування толерантної мовленнєвої поведінки в майбутніх учителів іноземної мови в науковій психолого-педагогічній літературі висвітлено недостатньо. Виникає нагальна необхідність забезпечення навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів іноземної мови на

принципах толерантної мовленнєвої поведінки у процесі їхнього навчання в закладах вищої педагогічної освіти.

Мета статті полягає у визначенні сутності формування толерантної мовленнєвої поведінки майбутніх учителів іноземної мови на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що вперше глобально проблему толерантності було порушено 16 листопада 1995 р. на Генеральній конференції ЮНЕСКО, на якій було прийнято Декларацію принципів толерантності, в якій толерантність трактується як повага, прийняття й адекватне розуміння розмаїття культур світу, форм самовираження і способів вияву людської індивідуальності.

Варто зазначити, що дослідниками сутність толерантності розглядається по-різному. Наприклад, Є. Столяренко визначає її так: 1) терпимість, поблажливість до когось чи чогось; 2) терпимість однієї людини до іншої, незважаючи на розрізнені погляди, смаки, вчинки, стилю поведінки, способу життя тощо; визнання особою права на існування в іншого суб'єкта власних переконань, поглядів, які відрізняються від її власних об'єктів переваг; внутрішня усвідомлена терпимість особистості, що ґрунтується на моральній емпатії; 3) терпимість, витривалість, психічна сталість за наявності фрустраторів і стресорів; терпимість до різних поглядів, неупередженість щодо оцінювання людей і подій; 4) утримання від протесту чи будь-якої реакції засудження при збереженні себе як морального суб'єкта й небайдужого ставлення до світу [9, с. 233].

На думку О. Третьякової, толерантність – це духовно-моральна якість особистості, що виражена в прийнятті «іншого» як особистості, незалежно від національності, мови, віросповідання, переконань, належності до громадських організацій, соціального, майнового і службового станів (соціальні і культурні характеристики), а також віку, стану здоров'я, статі, раси (антропологічні характеристики) [10, с. 8].

Не можна не погодитися з Н. Асташовою, яка зазначає, що толерантній особистості, у тому числі й учителя іноземної мови, мають бути притаманні такі основні психолого-етнічні та соціальні характеристики, як гуманність (безмежна віра в силу добра в міжособистісних стосунках і в самоцінність внутрішнього світу людини, який не передбачає жодного насилля), рефлексивність (як здатність осмислювати особистісні відносини, розуміючи їх плюси та мінуси, співвідносити їх із толерантним світосприйняттям), мобільність (здатність коригувати систему відносин залежно від умов та обставин), упевненість у собі й у своїх силах, самовладання, варіативність у підході до доволішньої дійсності, здатність правильно оці-

нити ситуацію та прийняти потрібне рішення, відповідальність за прийняття рішень та їх реалізацію, перцепція (уміння спостерігати за людьми), емпатія (здатність ставити себе на місце іншої людини, розуміти її вчинки й спосіб мислення, вміння порівнювати свою поведінку зі станом іншої людини, почуття гумору) [2, с. 77–78].

Розглядаючи проблему підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування толерантності в учнів основної школи, ми дійшли висновку, що їхня підготовленість до означеної діяльності є інтегративною властивістю особистості, що характеризується ціннісним ставленням до людей незалежно від їхньої національної, культурної, релігійної, вікової, статевої, соціальної приналежності, повагою до думок інших, звичаїв, вірувань, інтересів та почуттів, прийняттям ідей толерантності як загальнолюдської, особистісної і професійної цінності, здатністю до організації толерантної взаємодії у процесі навчання іноземних мов як на уроці, так і в позакласний час, уміннями конструктивного вирішення конфліктних ситуацій засобами діалогових стратегій [7, с. 45].

Натомість для того, щоб виховувати толерантність у учнів, необхідно навчити самих студентів дотримуватися толерантної мовленнєвої поведінки в процесі комунікації з учасниками педагогічного процесу. Толерантна мовленнєва поведінка вчителя іноземної мови передбачає дотримання норм сучасної літературної мови і мовного етикету і ґрунтується на поважному ставленні до учасників спілкування, володінні педагогічною технікою, умінні передбачати результати мовленнєвої дії та її вплив на емоційну і пізнавальну сферу учнів, що запобігатиме ситуаціям непорозуміння і, як наслідок, виникненню конфліктів у процесі комунікативної взаємодії.

На нашу думку, цей процес має відбуватися з урахуванням когнітивно-комунікативного підходу. Когнітивний аспект означеного підходу спрямований на усвідомлене ставлення студентів до опанування іноземної мови як передумови успішної професійної діяльності в подальшому, розвиток пізнавального інтересу в процесі навчання, а комунікативний підхід спрямований на оволодіння ними мовленнєвими навичками під час здійснення іншомовної комунікації.

За О. Черпак, когнітивний підхід передбачає усвідомлене засвоєння студентами культурно-країнознавчих відомостей та мовного матеріалу. Комунікативний компонент розглядається через технології навчання, що забезпечують інтерактивне, особистісно-мотиваційне спілкування студентів на заняттях з іноземної мови. З огляду на зазначене, саме когнітивно-комунікативний підхід у вивченні іноземних мов дає змогу найповніше реалізувати освітньо-виховний потенціал предмета [11].

Когнітивний підхід, за визначенням І. Колеснікової, – це теорія навчання іноземних мов, що розроблена на підставі когнітивної психології. Щодо навчання іноземної мови когнітивізм означає, що вивчення певного лінгвістичного явища має спиратися на розумові процеси і дії, що лежать в основі розуміння і використання цього явища в мовленні [6, с. 198].

Когнітивний підхід розглядається також як свідомий пізнавальний підхід, що спрямовує діяльність студентів на засвоєння правил, використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань. У когнітивній моделі навчання необхідно, щоб студенти були активними й свідомими учасниками у процесі засвоєння мовних навичок та їх практичному застосуванні [8].

І. Колесніковою виокремлюються такі рівні когнітивності: рівень правила (виконання мовленнєвих дій згідно з правилом); рівень значення (усвідомлення і розуміння значення лексичних одиниць, що вивчаються); рівень виконання мовленнєвої діяльності (яким чином будується висловлювання, з чого починається, чим закінчується, які аргументи наводяться); соціальний рівень (усвідомлення функції висловлювання (прохання, порада, заперечення тощо); культурологічний рівень (усвідомлення того, наскільки інформація, що повідомляється, відповідає культурним нормам носіїв мов); когнітивний стиль роботи студентів (усвідомлення студентом того, як він/вона навчається, які прийоми використовує, оцінка їх ефективності, а також самооцінка рівня володіння мови [6, с. 198].

Щодо комунікативного підходу до вивчення іноземної мови, то він зорієнтований, насамперед, на спілкування. Реалізація цього підходу в освітньому процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню іншомовної мовленнєвої діяльності. Інакше кажучи, оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними засобами спілкування забезпечується їх практичним застосуванням у процесі спілкування на заняттях з іноземної мови. Вважаємо, що оволодіння майбутніми учителями іноземної мови уміннями говоріння, аудіювання, читання і письма найбільш ефективно буде відбуватися під час реалізації зазначених видів мовленнєвої діяльності в умовах ситуативного навчання, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність студентів має організовуватись у такий спосіб, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

За Л. Голованчук, формування комунікативної компетентності, що, на нашу думку, передбачає й толерантну мовленнєву поведінку майбутніх учи-

телів іноземної мови, неможливе без оволодіння ними певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення з культурою народу, мову якого вивчають. Тому одним із складників означеної компетентності автором виокремлено соціокультурну компетенцію, що сприяє розумінню спільного й відмінного між культурами, формуванню толерантності, допомагає здійснювати міжкультурні обміни та діяти свідомо й відповідально, забезпечує формування цінностей і норм поведінки (інтерес до інших, здатність до проникнення та симпатії, сміливість у висловлюванні власної думки, готовність брати на себе відповідальність, здатність до співпраці).

Носії мови, за твердженням науковця, з розумінням ставляться до мовних помилок, проте негативно реагують на незнання культури комунікативної поведінки та етикету, характерного для їхнього мовного середовища. Тому незнання культури, традицій іншого народу можуть призвести до непорозуміння чи виникнення проблемних ситуацій у спілкуванні. Для уникнення такого явища, як «культурний шок», необхідним є формування в майбутніх учителів іноземної мови соціокультурної компетенції, «яка передбачає здатність взаємодіяти, спілкуватися у міжкультурному контексті; вона визначається як здатність адекватно і гнучко поводитись у ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур» [4, с. 29–30].

Вважаємо, що когнітивно-комунікативний підхід до формування толерантної мовленнєвої поведінки майбутніх учителів іноземної мови забезпечує формування в них мовної, мовленнєвої, соціокультурної, країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій.

Розглядаючи сутність означених компетенцій, Л. Барановська зазначає, що мовна компетенція – це знання засобів мови, одиниць і категорій усіх рівнів, а також правила, за якими будують мовні конструкції та вміння застосовувати ці правила. Мовна компетенція становить собою сукупність мовних знань (лексичних, фонетичних, орфографічних і граматичних) та умінь і навичок їх продуктивного використання.

Мовленнєва компетенція – це сформованість умінь активного оперування чотирма видами мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо; це здатність усвідомлювати, сприймати та розуміти висловлювання.

Соціокультурну компетенцію доречно формувати з урахуванням її країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного складників.

Країнознавча компетенція передбачає володіння майбутніми вчителями іноземної мови знаннями про культуру країни, мова якої вивчається (знання географії, історії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв).

Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає сформованість у студентів цілісної системи знань про культуру країни, мова якої вивчається (література, живопис, архітектура, музика), та будову мови, її систему, особливості, схожість та відмінність із рідною мовою [3, с. 22–23].

На нашу думку, когнітивно-комунікативний підхід до формування толерантної мовленнєвої поведінки майбутніх учителів іноземної мови у своїй основі забезпечується використанням на лекційних і практичних заняттях інтерактивних методів навчання: лекцій-дискусій, семінарів, рольових і ділових ігор, віртуальних екскурсій, переглядів новин, телепередач, художніх і документальних фільмів, в яких порушено проблеми прояву толерантності чи інтолерантності, у тому числі й з боку вчителів щодо учнів, з подальшим їх обговоренням, вирішення конфліктних ситуацій тощо. Саме під час проведення таких занять студенти мають можливість застосування набутих знань на практиці, що, своєю чергою, сприятиме усвідомленню й розумінню необхідності побудови спілкування з учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, колегами) на засадах толерантної мовленнєвої поведінки, що сприятиме їхній конструктивній взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Підсумовуючи, доходимо висновку, що когнітивно-комунікативний підхід до вивчення іноземної мови сприяє не лише набуттю майбутніми вчителями необхідних професійних знань, а й забезпечує розвиток практичних умінь і навичок їх застосування в різноманітних навчальних ситуаціях, що передбачають побудову конструктивної взаємодії між їх учасниками на підставі толерантної мовленнєвої поведінки.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні методики формування толерантної мовленнєвої поведінки майбутніх учителів іноземної мови на заняттях із фахових і психолого-педагогічних навчальних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Активізація комунікативного підходу на уроках англійської мови (з досвіду роботи). URL: http://school3loz.clan.su/_ld/0/10_Kaschejeva.pdf.
2. Астахова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)* : сборник научно-методических статей. Москва : Московский психолого-педагогический институт; Воронеж : Модэк, 2002. С. 74–83.
3. Барановська Л.В. Комунікативний та компетентнісний аспекти підготовки філологів до майбутньої професійної діяльності. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у його соратниках та учнях* : матеріали 2-ї міжн. конф. Харків : ХПІ, 2016. С. 21–25.
4. Голованчук Л.П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої

компетенції на уроках англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.

5. Гордієнко Ю.А. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 341 с.

6. Колесникова И., Долгина О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ, 2008. 223 с.

7. Логвіненко А.Ю. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування толерантності учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2017. 293 с.

8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

9. Столяренко О.В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 248 с.

10. Третьякова Е.Н. Толерантность как духовно-нравственное качество личности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.0013. Санкт-Петербург, 2011. 25 с.

11. Черпак О. Когнітивно-комунікативний метод навчання іноземної мови у ВНЗ. URL: <http://eur-lex.europa.eu>; <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/994>.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE PROBLEM OF CULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITIES

Стаття висвітлює теоретичний бік дослідження проблеми культурологічної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої педагогічної освіти та розкриває теоретичні засади проблеми культурологічної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти.

Автором охарактеризовано специфіку професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, визначено принципи культурологічної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (принцип соціокультурності, принцип світоглядної інтеграції, принцип фундаменталізації).

Мета дослідження полягала у визначенні характерних рис культурологічного підходу як оптимального для підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої освіти. Дослідження здійснено з використанням таких наукових методів: аналіз та систематизація, генералізація та порівняння наукової інформації з різних джерел із метою визначення провідних наукових позицій щодо культурологічного підходу до підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей; контент-аналіз програм підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти з метою визначення місця та ролі культурологічної компоненти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; концептуалізація наукових положень культурологічного підходу в контексті підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю з метою наукової фіксації феномена «культурологічна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей». Визначено маркери професійної компетентності учителя гуманітарних спеціальностей: здатність використовувати широку палітру методів наукового пізнання; відмова від авторитарного та традиційно-міфологічного стилю мислення; розширений горизонт неупередженого світосприймання (усталені ціннісні орієнтири, стала моральна самосвідомість, естетична культура, ерудиція, творчі нахили, мультиверсумне бачення глобальних проблем суспільства); прагнення до синтезування нових знань на основі креативного та критичного опрацювання інформації; прагнення до самоідентифікації та самореалізації в різних видах діяльності; центрованість на проблемах суспільства, духовних глобальних проблемах людства; здатність застосовувати потенціал власних позараціональних підструктур свідомості та реалізовувати гуманістичні максими з ірраціональними культурними кодами; здатність інтегрувати гуманістичні аксіоми у високораціональні форми людської життєдіяльності. Визначено систему принципів культурологічної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: принцип соціокультурності, що полягає в необхідності урахування процесів глобалізації в освіті, що зумовлюють необхідність

реалізації в освітньому просторі параметрів різних культур та національних особливостей; принцип світоглядної інтеграції, що передбачає посилення взаємодії загального духовного розвитку та майбутнього фахівця (морального-етичного, художньо-естетичного, полікультурного) та формування його стійкої світоглядної позиції; принцип фундаменталізації, що визначає необхідність подолання в змісті освіти та формах її організації розриву з класичною традицією та надмірної орієнтації на абсолютизацію новітніх соціокультурних цінностей.

Ключові слова: культурологічний підхід, культурологічна підготовка, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей, принципи.

The article sheds light on the theoretical side of the study of the problem of cultural training of future teachers of humanities in modern higher education institutions and reveals the theoretical foundations of the problem of cultural training of future teachers of humanities in the educational space of the institution of higher pedagogical education. The author describes the specifics of the professional training of specialists in the humanitarian profile, defines the principles of cultural training of future teachers of humanities (the principles of socioculturalism, the principle of ideological integration, the principle of fundamentalization).

The purpose of the study was to identify the characteristics of the cultural approach as optimal for the preparation of future teachers of humanities in modern higher education institutions. The research was conducted using the following scientific methods: analysis and systematization, generalization and comparison of scientific information from different sources in order to determine leading scientific positions on the cultural approach to the training of teachers of humanities; content analysis of training programs for future humanities teachers in higher education institutions to determine the place and role of the cultural component of the training of future humanities teachers; conceptualization of scientific provisions of the cultural approach in the context of the training of future teachers of the humanities profile with the aim of scientific fixation of the phenomenon of "cultural training of future teachers of humanities". The markers of the professional competence of the humanities teacher were identified: the ability to use a wide variety of methods of scientific knowledge; rejection of authoritarian and traditionally-mythological style of thinking; extended horizon of impartial worldview (established value orientations, moral self-consciousness, aesthetic culture, erudition, creative inclinations, multiverse vision of global problems of society); the desire to synthesize new knowledge based on creative and critical processing of information; the desire for self-identification and self-realization in different activities; focus on the problems of society, spiritual global problems of humanity; the ability to harness the potential of their own extra-rational sub-structures of consciousness and to realize humanistic maxims with irrational cultural codes; the ability

УДК 378+378.01.377
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-23>

Лян Цзе,
аспірант кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

to integrate humanistic axioms into highly rational forms of human life. The system of principles of cultural training of future teachers of the humanities is defined: the principle of socioculturalism, which is the need to take into account the processes of globalization in education, which determine the need for the implementation in the educational space of the parameters of different cultures and national characteristics; (moral-ethi-

cal, artistic-aesthetic, multicultural) and formation of its sustainable world ice position; the principle of fundamentalisation, which determines the need to overcome in the content of education and its forms of organization a break with the classical tradition and an over-orientation on the absolutization of the latest socio-cultural values. Key words: cultural approach, cultural preparation, future teachers of humanities, principles.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі становлення системи вищої педагогічної освіти в Україні до вчителя висуваються підвищені вимоги, які кардинально відрізняються від традиційної «знансвоєцентричної» концепції, – сучасний учитель має не лише набутти статусу «професіонал», а й поєднати в собі риси «культуротворчої людини», здатної оптимально діяти у швидкозмінному соціокультурному просторі. Це спричиняє необхідність винайдення різних способів підготовки фахівців педагогічного профілю у закладах вищої освіти, що передбачають різнобічний особистісний розвиток в єдності з професійною, соціокультурною та культурологічною підготовкою. Фахівець, який здобуває професійну компетентність з урахуванням культурологічної парадигми, вміло поєднує професійну, дослідницьку та наукову діяльність, є не просто реципієнтом культурних цінностей, а, передусім, генератором культурно-освітніх процесів.

Отже, ми вважаємо за необхідне ще раз звернутись до проблематики культурологічної підготовки майбутніх учителів, оскільки сучасні трансформаційні перетворення в освітньому просторі нашої країни визначаються необхідністю модернізації культурологічної компетентності, удосконалення й оновлення змісту культурологічних дисциплін на засадах міждисциплінарної інтеграції та традиційним предметоцентристським підходом до формування змісту культурологічних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Феноменологія культурологічної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти та способи реалізації культурологічної складової частини у професійній діяльності фахівців різного профілю неодноразово ставали предметом наукових розвідок учених. Засоби та методи реалізації культурологічної підготовки майбутніх учителів вивчали В. Данильченко, Ю. Юрченко; Є. Бондаревська наголошувала на важливості зв'язку культурологічної та особистісно зорієнтованої спрямованості особистості вчителя; загальні засади проблеми культуровідповідності змісту вищої педагогічної освіти розглядали Н. Крилова, Г. Тарасенко. Термінологічні варіації в контексті культурологічної підготовки майбутніх фахівців представлено в наукових джерелах такими поняттями: «культурологічні знання» (Ю. Юрченко), «культурологічна компетентність» (М. Булигіна), «культурологічна підготовленість» (Е. Ємеліна).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із цим такий аспект, як культурологічна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як фахівців, здатних здійснювати культуротворчу функцію освіти, реалізаторів культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності, генераторів культурологічного аналізу освітньо-культурних явищ і фактів, є не вирішеною частиною проблеми.

Мета статті – схарактеризувати культурологічний підхід як оптимальний для підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої освіти.

Завдання дослідження:

- 1) описати специфіку професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей;
- 2) визначити принципи культурологічного підходу до підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей;
- 3) уточнити поняття «культурологічна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей».

Дослідження здійснено з використанням таких наукових методів: аналіз та систематизація, генералізація та порівняння наукової інформації з різних джерел (довідково-нормативних, дисертаційно-монографічних, психолого-педагогічних, методично-емпіричних) із метою визначення провідних наукових позицій щодо культурологічного підходу до підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей; контент-аналіз програм підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти з метою визначення місця та ролі культурологічної компоненти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; концептуалізація наукових положень культурологічного підходу в контексті підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю з метою наукової фіксації феномена «культурологічна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей».

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розпочати науковий аналіз проблематики культурологічної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, варто, насамперед, звернути дослідницьку увагу на сучасний характер гуманітарної підготовки майбутніх учителів у вишах.

Сучасна освіта має виконувати не лише традиційну функцію передавання соціального досвіду, але й значною мірою функцію підготовки людини до життя в епоху стрімких соціальних змін. При-

єднуємось до думки О. Фокши, що сучасна освіта має не лише навчати людину запам'ятовувати та відтворювати інформацію, а й прищеплювати навички використання отриманих знань для пошуку виходу із нетрадиційних ситуацій, синтезування нових знань, здатності до самостійного прийняття рішень та критичного сприйняття інформації (О. Фокша, 2019).

Правильною, на нашу думку, є позиція О. Фокши щодо мети гуманітарної освіти. На думку авторки, метою гуманітарної освіти є духовна культура, в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, повноті своїх переживань, роздумів і мрій, пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, сенс свого існування та існування інших людей, що дає їй змогу адаптуватися до сучасного суспільства. Як бачимо, вчена неодноразово звертається до терміна «культура», розмірковуючи про своєрідність гуманітарної освіти майбутніх фахівців. Вважаємо це правомірним, оскільки нероздільними є як поняття «культура» та «гуманізм», так і феномени «гуманітарна» та «культурологічна» підготовка.

Саме дисципліни соціально-гуманітарного блоку, на думку О. Фокши, формують ціннісні орієнтири та світогляд молодшої людини, сприяють розвитку активної громадянської позиції, творчого мислення, розширюють «культурний горизонт», озброюють методами та методологією наукового пізнання і виховують соціально зрілу та всебічно розвинуту особистість (Фокша, 2017).

До проблематики гуманітарної освіти в методологічному контексті звертався Г. Васянович. Враховуючи проблеми, пов'язані з інтелектуальною діяльністю суспільства, науковець звертає увагу на необхідність зростання соціогуманітарних знань. Гуманітарна освіта, продовжує автор, сприяє професійному зростанню індивіда, теорією доведено, а практикою підтверджено: чим ґрунтовніший загальнокультурний розвиток людини, тим більше є реальних можливостей для набуття нею професіоналізму й компетентності. Дотримуватимось позиції Г. Васяновича про те, що гуманітарна освіта є одним із найважливіших соціальних інститутів трансляції культурних цінностей, норм, ідеалів, як форму відтворення національно-культурного світу і вагомий чинник професійної підготовки. Гуманітарна освіта, в баченні науковця, виступає фактором духовної безпеки нації у збереженні культурної спадщини й духовного розвитку особистості, забезпечує цілісне становлення, закладає ціннісні орієнтації та моральні принципи людини, які формують її професійну культуру (Г. Васянович, 2014).

Суголосну думку висловлює Т. Туркот, у дослідженнях якої розкрито тезу щодо необхідності гуманітаризації всієї парадигми університетської освіти, яка виступає альтернативою технокра-

тичному та професійно-прагматичному підходам до підготовки магістрів. Приймаємо думку науковця, що провідною цінністю університетської освіти в цьому разі постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету майбутній фахівець отримує універсальну освіту й обирає сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості (Т. Туркот, 2010).

Водночас компетентний фахівець-гуманітарій має бути ініціатором конструктивного (домінувального) лідерства, здатним приймати нетривіальні (асиметричні) рішення для досягнення соціально значущої мети діяльності, конструктивного спрямування різних видів діяльності на досягнення спільної для членів групи мети (О. Корякін, 2018).

На нашу думку, культурологічна компонента гуманітарної підготовки вирізняється актуальністю саме на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти, оскільки саме на сучасному етапі відбувається перехід до різноманіття соціокультурних виявів, інтеграції загальнонаукових та соціогуманітарних способів пізнання.

Культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя переважно розглядається як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз професійно-педагогічної освіти крізь призму культурологічних понять: «культура», «творча діяльність», «перетворення дійсності у культурному вимірі».

Своєрідність реалізації культурологічного підходу до підготовки майбутніх фахівців досліджував Л. Настенко, специфікуючи його за схемою «пізнання-знання-цінності».

Авторка розпочинає аналіз культурологічного підходу в освіті зі специфіки зв'язку між сформованими культурологічними знаннями та культурологічними цінностями особистості фахівця. Так, дослідниця вважає, що в культурологічному пізнанні проблемі цінностей належить провідне місце, оскільки тлумачення культури як сукупності цінностей, створених людством, є поширеним. Педагогічний аспект проблеми орієнтації особистості полягає у тому, продовжує науковець, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей освіти і культури зробити предметом усвідомлення, переживання як особистісних потреб, щоб об'єктивні цінності стали суб'єктивно значущими, стійкими життєвими орієнтирами, ціннісними орієнтаціями особистості. Так, вчена вважає, що орієнтація майбутнього вчителя на гуманістичні освітні цінності визначається як сходження особистості до культуровідповідних цінностей сучасної освіти (Л. Настенко, 2001).

Разом із цим культурологічні знання забезпечують методологічний рівень педагогічної діяльності, включають знання історії та тенденцій розвитку

культурно-освітнього процесу, поняття про сутність духовної, професійної та педагогічної культури, різноманітні підходи до визначення сутності культурно-освітніх явищ і процесів, знання про культуру як предмет педагогічного проектування (Л. Настенко, 2001).

Культурологічну підготовку у вищих навчальних закладах як гуманітарну складову частину професійної освіти Т. Зюзіна розглядає як процес і результат засвоєння студентами системи знань у галузі наук про культуру, формування емоційно-ціннісного ставлення до духовного спадку людства, набуття досвіду діяльності у сфері національної та загальнолюдської культури. Так, на думку дослідниці, зміст культурологічної підготовки – це сукупність знань, які визначають науково-теоретичну готовність у галузі наук про культуру. Водночас авторка вважає, і ми згодні з такою позицією, що наукові підходи до визначення змісту підготовки студентів базуються на загальнодидактичних уявленнях про зміст освіти та вимогах, що до них висуваються.

У ракурсі нашого дослідження варто звернутись до наукових напрацювань Л. Кондрацької, яка дослідила методологічні засади культурологічної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю.

На думку Л. Кондрацької, методологічну основу культурологічної підготовки становлять закони філософської антропології, герменевтичної філософії і епістемології, зокрема телематичної зумовленості взаємоопосередкування людини і культури в герменевтичному (на рівні сущого, існування) і метафізичному (на рівні буття, сутності) вимірах, художньої культури як форми реалізації смислу буття, сконструйованої засобами сущого, епістемології як способу перихорези (виходу за межі «я»).

Своєю чергою, наголошує Л. Кондрацька, процес культурологічної підготовки майбутнього вчителя мистецтва, як опанування ним пропонованої стратегії людиностановлення, спрямований на формування антропологічної культури – інтегральної особистісної якості, що постала внаслідок ініційованих особистістю активних перетворень інтелектуальної і телематичної сфер і завдяки якій відбувається реалізація людської сутності в метафізичному вимірі. Антропологічна культура особистості, таким чином, виявляє акмеїчність професійного становлення майбутнього вчителя мистецтва і характеризує наявність у нього зусилля відновити первинний зв'язок образу «я» з першообразом. Її змінними частинами є духовна потреба, художньо-епістемологічне мислення і готовність до духовно-просвітницької діяльності (Л. Кондрацька, 2004).

Висновки.

1. Стверджуємо, що професійна компетентність учителя гуманітарного профілю вирізняється такими функційними параметрами: здатність використовувати широку палітру методів наукового пізнання; відмова від авторитарного та традиційно-міфологічного стилю мислення; розширений горизонт неупередженого світосприймання (усталені ціннісні орієнтири, стала моральна самосвідомість, естетична культура, ерудиція, творчі нахили, мультиверсумне бачення глобальних проблем суспільства); прагнення до синтезування нових знань на основі креативного та критичного опрацювання інформації; прагнення до самоідентифікації та самореалізації в різних видах діяльності; центрованість на проблемах суспільства, духовних глобальних проблемах людства; здатність застосовувати потенціал власних позараціональних підструктур свідомості та реалізовувати гуманістичні максими з ірраціональними культурними кодами; здатність інтегрувати гуманістичні аксіоми у високораціональні форми людської життєдіяльності.

2. Визначаємо систему принципів культурологічної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: принцип соціокультурності, що полягає в необхідності урахування процесів глобалізації в освіті, що зумовлюють необхідність реалізації в освітньому просторі параметрів різних культур та національних особливостей; принцип світоглядної інтеграції, що передбачає посилення взаємодії загального духовного розвитку майбутнього фахівця (морального-етичного, художньо-естетичного, полікультурного) та формування його стійкої світоглядної позиції; принцип фундаменталізації, що визначає необхідність подолання в змісті освіти та формах її організації розриву з класичною традицією та надмірної орієнтації на абсолютизацію новітніх соціокультурних цінностей.

3. Специфікуємо культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як такий, що розширює дослідницькі і прикладні межі, забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти, важливість якого для освітнього процесу, отже, очевидно є його системотвірна роль для педагогічної теорії і практики. Культурологічну підготовку студентів конкретизуємо як складову частину гуманітарної освіти, що може бути представлена як відкрита, складна, динамічна система, побудована на основі органічної єдності загального, особливого та одиничного. Зміст культурологічної підготовки як загальне зумовлюється новими соціокультурними потребами інформацій-

ного суспільства та новою ситуацією соціального функціонування мистецтва в умовах домінування медіа, як особливе – має певну специфіку складової частини соціогуманітарної освіти у вищій школі, як одиничне – відображає залежність розробки її структури від підходів кожного закладу вищої освіти до конструювання елективного компонента освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок у контексті обраної проблематики вбачаємо у висвітленні характерних рис культурологічної підготовки майбутніх фахівців різного профілю (мистецького, інженерно-технічного, природничо-математичного).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васянович Г. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. Посібник. Л. : Ліга Прес, 2000. 670 с.
2. Зюзіна Т.О. Проблеми теорії та методики культурологічної підготовки студентів педагогічних університетів. *Вісник Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2005. № 10. С. 95–101.
3. Кондрацька Л.А. Художня епістемологія у вимірі педагогіки. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 408 с.
4. Корякін О.О. Педагогічні умови розвитку конструктивного лідерства майбутніх магістрів гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / науковий керівник І.Д. Бех. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2018. 20 с.
5. Кострубань Р.В. Формування толерантності у майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2016. 23 с.
6. Настенко Л.Г. До питання розробки змісту і структури культурологічної складової професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки* : Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Випуск 41. Київ : НПУ, 2001. С. 170–172.
7. Настенко Л.Г. Цільовий та змістовий компоненти культурологічної складової процесу підготовки майбутнього вчителя. *Вісник Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка*. 2001. Випуск 1 (15). С. 128–133.
8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
9. Фокша О.М. Детермінанти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої педагогічної освіти / *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2018. Вип. 3 (122). С. 89–93.
10. Shchekotylyna N. Competence-based approach of MA students training / T. Koycheva, O. Halitsan, N. Shchekotylyna. *The scientific heritage*. 2019. No 35. P. 2.

ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

DETERMINING A WILLINGNESS OF FUTURE OFFICERS OF MISSILE AND ARTILLERY ARMAMENT FOR PROFESSIONAL WORK: A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх військових фахівців – визначенню стану готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів служби ракетно-артилерійського озброєння (РАО). У статті проаналізовано сутність феномена «готовність до професійної діяльності» й визначено складники полікомпонентної структури готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-оцінний компоненти. Виявлено чинники, що мають високий вплив на підвищення ефективності підготовки особового складу (передусім офіцерського) для бойових підрозділів ракетних військ та артилерії. Установлено низку заходів для ґрунтовного вивчення стану готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності та здійснено означені заходи в процесі педагогічного експерименту.

Проаналізовано результати успішності курсантів РАО (майбутніх бакалаврів) спеціальностей «Озброєння та військова техніка», «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» за трьома рівнями сформованості навчальних досягнень курсантів (високий, середній, низький). Виділено два рівні досліджень – теоретичний і практичний – і встановлено основні заходи, напрями й методи досліджень на кожному з них.

На основі авторської методики визначено стан готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів РАО на вихідному (констатувальному) етапі педагогічного експерименту за оцінкою рівня сформованості структурних компонентів їхньої фахової підготовки. Подано узагальнені результати сформованості означених компонентів, за якими встановлено, що значна частина майбутніх офіцерів РАО має низький рівень професійної підготовки на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Виявлено труднощі, які виникають у молодих військовослужбовців (термін служби до п'яти років) під час виконання службових обов'язків і передусім у тих офіцерів РАО, котрі перебувають у зоні бойових дій і беруть участь в операції об'єднаних сил; визначено чинники, що суттєво ускладнюють службову діяльність офіцерів.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, офіцер служби ракетно-артилерійського озброєння, полікомпонентна

структура, авторська методика, констатувальний експеримент, вищий військовий навчальний заклад.

The article is devoted to one of the relevant problems of training future military experts – determining a willingness of future officers of missile and artillery armament (MAA) for professional work. The article analyzes the sense of the phenomenon of “willingness for professional work” and determines the elements of the multicomponent structure of the willingness of future officers of MAA for professional work, namely motivation and values, cognitive, activity oriented, and reflexive assessment components. The factors are revealed that possess a high level of influence on the raise of effectiveness of the personnel training (first of all, officers) for combat units of the missile forces and artillery. A number of activities are established for thorough study of the willingness of future officers of MAA for professional work, and the designated activities are carried out during the pedagogical experiment.

The performance outcome of the MAA cadets (future bachelors) in specialties “Armament and Military Vehicles” and “Power Generation, Electrotechnics, and Electrical Engineering” is analyzed by the three levels of the learning achievements of the cadets (high, medium, low).

Two levels of study are revealed – theoretical and practical, – and the main activities, directions, and methods are established for each of them.

On the base of the authorial methodology, the willingness of future officers of MAA for professional work is determined at the initial (ascertaining) stage of the pedagogical experiment by assessing the development level of the structural components of their specialized training. The summarized results of the development of the designated components are given, which reveal that a large part of future officers of MAA have a low level of professional background at the ascertaining stage of the experimental study.

The difficulties are identified which the young servicemen meet (serving up to five years) during their service, and particularly the MAA officers who are in war zone and take part in the operation of the united forces; the factors are defined which significantly complicate the officers' duty.

Key words: willingness for professional work, officer of missile and artillery armament, multicomponent structure, authorial methodology; ascertaining experiment, higher military educational institution.

УДК 004.42:001.895:378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-24>

Маслій О.М.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник,
заступник начальника
з навчальної роботи
Військової академії (м. Одеса)

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема готовності майбутніх військових фахівців до професійної діяльності в сучасних умовах розвитку Збройних Сил України (далі – ЗСУ) набуває особливої актуальності з появою нових вимог, що висувуються до професійної підготовки випускників вищих військових навчальних закладів

(далі – ВВНЗ) у зв'язку зі збройним конфліктом на сході держави та нестабільною світовою політичною обстановкою.

Відповідно до вимог інтеграції освітньої системи України в міжнародне освітнє середовище, доводиться враховувати завдання європейської вищої освіти, пов'язані із забезпеченням необ-

хідної якості професійної підготовки військових фахівців у ВВНЗ та виявлення шляхів і педагогічних умов її підвищення.

З огляду на зазначене, важливим завданням суб'єктів освітнього процесу у ВВНЗ є їхня діяльність із забезпечення різнопланових умов, які сприяють високій якості надання освітніх послуг військовим структурам і майбутнім військовим фахівцям. Це положення обґрунтовує особливу актуальність завдань щодо формування готовності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння (далі – РАО) до виконання службових обов'язків на професійному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам дослідження стану готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, визначенню структури феномена готовності та його складників у різних сферах професійної діяльності, інноваційних методів, методик і технологій розвитку у вищій школі кожного структурного компонента готовності, формуванню відповідного методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямованого на розвиток їхньої готовності до професійної діяльності шляхом підвищення якості як навчального процесу, так і морально-психологічної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в обраній сфері, їхнього особистісного та професійного становлення присвячено багато праць науковців (І. Бежа, М. Дьяченка [3], Е. Зеєра [4], Л. Кандибовича, Н. Ничкало, О. Поплавської [7], Л. Романишиної, Л. Султанової [8], Д. Узнадзе, Н. Чорної [9] та ін.), зокрема у вищій військовій школі (О. Бойка [1], Є. Брижатога [2], М. Нецадима [5], В. Осьодло [6], В. Ягупова [10] та ін.).

Проте питання визначення стану готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів служби РАО за комплексом установлених для цієї сфери структурних компонентів готовності, розроблення й упровадження в навчальний процес нових методів і методик розвитку готовності та їх експериментального дослідження і практичної перевірки під час навчання у ВВНЗ майбутніх офіцерів РАО ще не були предметом окремих досліджень.

Метою статті є визначення стану готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів служби РАО на вихідному (констатувальному) етапі педагогічного експерименту на основі авторської методики оцінювання рівня сформованості структурних компонентів їхньої фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі феномен «готовність до професійної діяльності» трактується досить неоднозначно. Професійна готовність розглядається як інтегральний прояв якостей особистості, спрямованих на певну сферу діяльності; як передумова й наслідок ефективної цілеспрямованої діяльності; як певний феномен стійкості й адекватності реа-

гування людини на зовнішні і внутрішні впливи, пов'язані з професійною діяльністю; як настанова на виконання професійних завдань, активний стан особистості, який спонукає до дій щодо їх розв'язання [1; 2; 4; 7; 10].

За М. Дьяченком та Л. Кандибовичем, готовність є самостійним психічним явищем, що віддзеркалює співвідношення мети й кінцевого результату професійної підготовки [3, с. 38].

За Л. Султановою, критеріями готовності до професійної діяльності є ступінь розвитку мотивації; ступінь оволодіння системою знань; сформованість у студентів низки гностичних, проєктувальних та організаційних умінь [8, с. 342]. А за Н. Чорною, трактування готовності до професійної діяльності залежить від обраного підходу. Так, за функціональним підходом готовність визначається як психічний стан особистості, що забезпечує активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності; за особистісно-діяльнісним – як прояв усіх сторін особистості, що забезпечують ефективне виконання майбутніх професійних функцій; за результативно-діяльнісним – як результат процесу підготовки [9].

Проте більшість дослідників основними рисами готовності до професійної діяльності як особистісної якості, що відображається в діяльності, вважають її інтегративний характер, наявність певної структури, залежної від досліджуваного напрямку, і погодженість основних структурних компонентів, щодо визначення яких також не існує єдиної думки.

Найчастіше вчені виділяють три основні компоненти готовності: когнітивний, операційний і мотиваційний, а інші компоненти визначаються конкретною сферою діяльності.

Так, за О. Поплавською, до компонентів готовності до діяльності майбутніх економістів належать мотиваційний (зацікавленість професією, пізнавальною діяльністю, особливо з використанням засобів ІКТ); когнітивний (система знань, умінь і навичок (далі – ЗУН), яка містить три складники: інтелектуальний розвиток (сформованість у студента розуміння й розумових дій, професійного мислення), теоретичні основи (сформованість ЗУН, необхідних для розв'язання фахових завдань, відповідно до вимог суспільства), практичні навички; інформаційний (сформованість ЗУН, пов'язаних із використанням комп'ютерної техніки під час розв'язання практичних завдань, умінь працювати в інформаційному середовищі, сформованість інформаційної культури) [7, с. 575–578].

Російський учений Е. Зеєр виділяє такі компоненти готовності: мотиваційний (відповідальність за виконання завдання); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до неї); операційний (володіння способами та методами діяльності, необхідними ЗУН); оціночний (оцінювання своєї готовності й відповід-

ності процесу розв'язання завдання оптимальним зразком) [4].

Науковець О. Бойко виділяє п'ять структурних компонентів готовності до управлінської діяльності майбутніх магістрів військово-соціального управління: мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, діяльнісний та особистісний [1, с. 56].

За Є. Брижатим, під час обґрунтування та практичного застосування технології формування в майбутніх офіцерів готовності до майбутньої професійної діяльності варто враховувати зовнішні та внутрішні чинники, які залежать від замовника (Генерального штабу ЗСУ), ситуації, що склалася в країні, та особливостей організації й проведення навчального процесу в навчальному закладі [2, с. 16].

Виходячи з полікомпонентної структури феномена готовності до професійної діяльності, можна дійти висновку, що система професійної підготовки у ВВНЗ майбутніх офіцерів РАО повинна орієнтуватися не тільки на умови майбутньої діяльності, а й на розвиток особистості військового професіонала, його підготовку до розв'язання нетипових для минулого досвіду проблем військового характеру, підвищення соціальної мобільності, що забезпечує готовність майбутніх офіцерів РАО до виконання завдань військової служби незалежно від професійних і географічних труднощів.

Сучасна педагогічна теорія і практика [3; 4; 5; 6; 10] свідчать про те, що готовність військових фахівців до професійної діяльності є першочерговим чинником ефективності освіти. Оскільки заклади вищої освіти мають високий потенціал інноваційного розвитку, то одним із основних напрямів модернізації діяльності ВВНЗ є розроблення різних моделей забезпечення якості військової освіти та їх упровадження в практику.

Обґрунтування конкретних шляхів формування готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності зумовлено головними причинами недоліків у службово-бойовій діяльності офіцерів (низький рівень знань бойових характеристик озброєння та військової техніки (далі – ОВТ), умінь щодо ефективного застосування ОВТ під час бойових дій, обслуговування й ремонту тощо), які негативно впливають на рівень професіоналізму військових фахівців, виявленням педагогічних умов, що позитивно впливають на динаміку рівня професійної компетентності курсантів у процесі фахової підготовки в освітньому середовищі ВВНЗ.

Дослідження готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності, визначення чинників та умов, які позитивно впливають на рівень професійного розвитку курсантів, потребує насамперед вивчення первинного стану цього явища в практиці ВВНЗ.

Отже, необхідною умовою ефективності системи професійної підготовки майбутніх офіцерів РАО є, на нашу думку, обов'язкове проведення

діагностування вихідного стану їхньої готовності до професійної діяльності, що дасть змогу виявляти проблеми в організації освітнього процесу підготовки таких фахівців.

Нами виявлені чинники, що мають високий ступінь впливу на підвищення ефективності підготовки особового складу (передусім офіцерського) для бойових підрозділів ракетних військ та артилерії, а саме:

- рівень психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників до формування професійної компетентності в курсантів;
- відповідність застосовуваних науково-педагогічними працівниками методів, прийомів і засобів специфіці тактичної (тактико-спеціальної) та оперативної підготовки майбутніх офіцерів РАО;
- розуміння курсантами структури процесу формування в них готовності до професійної діяльності.

Для ґрунтовного вивчення стану готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності здійснено низку заходів:

- опитування молодих офіцерів з метою визначення їхніх професійних цінностей, а також ставлення до професійної діяльності;
- аналіз рівня обізнаності офіцерів з проблемами бойового застосування ракетних військ і артилерії в операції об'єднаних сил;
- аналіз змісту підготовки та виконання завдань із вогневого ураження противника підрозділами ракетних військ і артилерії;
- вивчення особливостей організації командно-штабних навчань частин, підрозділів та органів управління військами.

Опитування й анкетування курсантів і випускників Військової академії, які проводилися в межах педагогічного експерименту щодо визначення готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності, засвідчили, що в основному ця проблема вирішується. Понад 85% учасників експерименту (випускники останніх п'яти років, 320 осіб) зазначили, що навчання у ВВНЗ сформувало в них професійні компетенції, необхідні для виконання обов'язків за посадовим призначенням. Разом із тим є підстави стверджувати, що в цьому процесі існує чимало протиріч, прихованих резервів і можливостей.

З метою визначення стану готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності здійснили аналіз результатів успішності курсантів (майбутніх бакалаврів) спеціальностей «Озброєння та військова техніка», «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» (навчальні дисципліни: «Будова та експлуатація артилерійських приладів», «Основи побудови ракетно-артилерійського озброєння та ремонтних засобів», «Ракети і боєприпаси», «Основи теорії надійності та експлуатації ракетно-артилерійського озброєння» тощо).

Результати успішності представили трьома рівнями сформованості навчальних досягнень курсантів (рівні адаптовані за 100-бальною шкалою оцінювання ECTS): високий (90–100 балів), середній (74–89 балів), низький (60–73 бали).

Результати дають підстави стверджувати, що в курсантів I–III курсів серед рівнів знань щодо готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності домінуючими є середній і низький рівні. Уважаємо, що для першокурсників це може бути зумовлено їх адаптацією до умов навчання у ВВНЗ, вивченням нових навчальних дисциплін спеціального призначення тощо. Проте переважаючий низький рівень знань на третьому курсі, на нашу думку, зумовлений перенасиченням навчальних дисциплін загальнопрофесійної, військово-професійної та професійно-спеціальної підготовки застарілою (неактуальною на тепер) інформацією, що стосується ракетного озброєння та артилерії, які за своєю специфікою спрямовані на формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів РАО. Другий курс є перехідним від вивчення навчальних дисциплін природничо-наукової підготовки до дисциплін циклу професійної підготовки. Це, у свою чергу, призводить до зацікавленості їх вивчення, тому середній рівень знань зростає. Курсанти четвертого курсу в основному вивчають дисципліни професійної підготовки («Електричні системи та мережі», «Основи військового управління (у т. ч. штабні процедури НАТО)», «Будова та експлуатація ракетно-артилерійського озброєння та електричних систем» тощо), в яких домінуючий характер має специфічна інформація, пов'язана з особливостями майбутньої професійної діяльності майбутніх офіцерів РАО. Результати здійсненого аналізу є підтвердженням того, що на цьому курсі, попри наявність значної кількості курсантів із високим рівнем знань (24,24%), відсоток майбутніх офіцерів із середнім і низьким рівнями становить 75,76%. Усе це є рушійною силою до здійснення комплексу дій з підвищення професійної компетентності майбутніх офіцерів РАО й, відповідно, їхньої готовності до здійснення службової діяльності.

Підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до професійної діяльності в курсантів в освітньому процесі ВВНЗ, досвід практичної роботи показують, що основною умовою якісного вирішення цього завдання є глибоке знання й усебічне врахування їх особливостей.

Необхідно зазначити, що для оцінювання готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності обов'язковими умовами є:

- наявність ситуації, що моделює цілісний контекст майбутньої професійної діяльності;
- взаємозв'язок предметного й діяльнісного компонентів змісту професійної освіти, що дає

змогу не просто отримати інформацію щодо збережених у пам'яті курсантів знань як таких, а й оцінити здатність оперувати цими знаннями, тобто здатність на їх основі діяти в складних умовах, що динамічно змінюються;

– наявність проблемних ситуацій, які дають можливість робити висновки, наскільки оперативно й адекватно майбутній офіцер реагує на зміни в обстановці та пропонує шляхи їх вирішення;

– урахування особистісних якостей курсантів (самостійність, впевненість, цілеспрямованість, винахідливість, рішучість тощо).

Відповідно до цілей і завдань експерименту, виділено два рівні досліджень:

– теоретичний – для вивчення керівних документів, функціональних обов'язків, набуття знань з основ застосування озброєння й військової техніки на полі бою, тактичного вишколу, високої психологічної стійкості (лекції, семінари, індивідуальні співбесіди, тестування);

– практичний – моделювання професійної діяльності (наближеної до реальних умов) на заняттях із дисциплін професійної підготовки (групові вправи, тактико-спеціальні заняття, командно-штабні навчання тощо).

На теоретичному рівні особливу увагу звертали на такі напрями:

– визначення системності з підвищення ефективності формування готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності;

– забезпечення єдиного розуміння всіма суб'єктами сутності підвищення ефективності процесу формування готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності;

– забезпечення цілеспрямованого планування й організації ефективного процесу формування готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності;

– підвищення рівня методичної підготовки науково-педагогічних працівників;

– дотримання в освітньому процесі ВВНЗ вимог науковості, доступності, комплексності, єдності форми і змісту, органічний зв'язок з іншими навчальними дисциплінами і практичною підготовкою;

– успішне досягнення навчальних цілей на заняттях;

– забезпечення особистого прикладу науково-педагогічними працівниками щодо виконання професійного обов'язку;

– виховання офіцерської честі, гідності, волі, мужності, морально-психологічних і бойових якостей.

На практичному рівні дослідження основну увагу сконцентровано на заходах щодо:

- набуття курсантами навичок застосування озброєння й військової техніки, злагодження діяльності бойових підрозділів, організації взаємодії та всебічного забезпечення;

- набуття майбутніми офіцерами практичного досвіду з планування, організації бойових дій, їх забезпечення й управління військами (силами);
- формування навичок збирання й аналізу інформації, необхідної для прийняття рішень;
- вироблення навичок роботи в колективі, прийнятті колегіальних рішень із використанням прийомів групового мислення;
- удосконалення польового вишколу курсантів під час командно-штабних навчань, вирішення тактичних і спеціальних завдань в обстановці, наближеній до бойової;
- формування організаторських і творчих здібностей;
- вироблення витривалості, зміцненні емоційно-вольової стійкості, адаптації до умов польового життя;
- формування вмінь правильно приймати рішення в умовах повної (або неповної) відсутності апріорної інформації;
- оцінювання ефективності прийнятих рішень;
- активізації самовдосконалення курсантів щодо розвитку професійної компетентності.

За авторською методикою визначення стану готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності виокремлено такі структурні компоненти їхньої фахової підготовки: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-оцінний.

Стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента підготовки на констатувальному етапі дослідження встановлювався за методами анкетування та бесіди. З'ясовано, як курсанти розуміють сутність поняття «готовність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до професійної діяльності» і які причини для них зумовлюють вагомість процесу формування готовності.

Більшість курсантів серед інших причин зазначили, що, враховуючи розпалювання Росією збройного конфлікту в східних регіонах України та руйнування системи світової й регіональної безпеки і принципів міжнародного права, офіцер РАО повинен постійно підвищувати професійний рівень і бути готовим до захисту своєї країни, збереження її цілісності й недоторканності кордонів.

Наступним кроком було з'ясування ціннісних орієнтирів майбутніх офіцерів РАО в контексті професійної діяльності. Із цією метою курсантам запропонували визначити вплив мотивів (зовнішніх, внутрішніх) на майбутню професійну діяльність. Результати опитування опрацьовано методом ранжування. Отримані дані засвідчили, що знаковим стимулом в освітньому процесі підготовки майбутніх офіцерів РАО є чинники, пов'язані з фінансовим становищем і статусом, проте для незначної частини майбутніх офіцерів РАО (19,23%) актуальними є мотиви, пов'язані з їхнім самовдосконаленням і самореалізацією в професійній діяльності.

Окрім того, оскільки підготовка майбутніх фахівців РАО передбачає інтерактивну форму навчання, пріоритет практичної підготовки в реальних умовах місцевості й бойових дій, з'ясовано, наскільки пріоритетне місце посідають ІКТ. Отримані результати анкетування дають підстави стверджувати, що 86,21% курсантів мають міцні знання до застосування ІКТ, що необхідні в освітньому процесі ВВНЗ, а також у майбутній професійній діяльності. Проте тільки понад 47,77% майбутніх офіцерів РАО максимально використовують ІКТ в навчальній діяльності. Решта курсантів мають недостатню комп'ютерну підготовку, однак усі курсанти готові поглиблювати свої знання, необхідні для майбутньої професійної діяльності, а також використовувати технології дистанційного навчання, внаслідок чого забезпечуватиметься навчальна мобільність курсантів незалежно від часу й місця перебування.

Для визначення стану сформованості когнітивного компонента фахової підготовки майбутніх офіцерів РАО використовувались методи тестування (щодо визначення рівня засвоєння курсантами теоретичних знань) та експертної оцінки. Кожен тест множинного вибору складався з п'яти блоків, у яких було по 6 тестових завдань (питань), котрі спрямовані на обґрунтування різних складників професійної діяльності майбутніх офіцерів РАО (організаційно-бойовий, техніко-експлуатаційний, адміністративно-управлінський).

На кожне тестове питання було декілька (два-чотири) варіантів відповідей, проте лише один варіант був правильний. Усі відповіді оцінювали за 4-бальною шкалою. За 25–30 правильних відповідей майбутні офіцери РАО отримували 4 бали, за 19–24–3 бали, за 13–18–2 бали, за 7–12–1 бал. Оцінювання рівня засвоєння теоретичних знань здійснювалося автоматично з використанням ІКТ, що забезпечило його об'єктивність і неупередженість.

Результати тестування майбутніх офіцерів РАО дали підстави стверджувати, що загалом курсанти орієнтуються в різноманітних питаннях у галузі знань «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону», технологічних операціях із технічного обслуговування та ремонту озброєння і військової техніки (ОВТ), реалізації службових завдань військово-професійної діяльності, знають функціональні обов'язки офіцера РАО на відповідних посадах у підрозділах. Проте на високому й середньому рівнях ці тестові завдання змогли виконати лише 13,24% і 18,65% курсантів відповідно. Решта (68,11%) майбутніх офіцерів РАО виконали це завдання на низькому рівні.

З метою визначення стану сформованості діяльнісного компонента майбутнім офіцерам було запропоновано змоделювати управлінське рішення начальника служби РАО. Курсантам пропонували розробити заходи з бойової підготовки особового складу. Виконання цього завдання

потребувало від майбутніх офіцерів РАО відповідних інтелектуальних зусиль. Рішення щодо цього завдання оцінювали з урахуванням послідовності, способів і термінів його виконання, а також бачення майбутніми офіцерами РАО необхідних для цього сил і засобів матеріально-технічного забезпечення (МТЗ), взаємодії частин і підрозділів Сухопутних військ ЗСУ. Крім цього, враховано алгоритм мислення, оригінальність і повноту виконання завдань, здатність курсантів здійснювати аналіз, узагальнення, креативний підхід до вирішення різних проблемних ситуацій. Загалом вирішення управлінського рішення оцінювали як результат творчого мислення курсантів, набутого первинного досвіду, що базується на закономірностях і принципах ведення бойових дій, умілому застосуванні ОВТ, правильному рішенні отриманого завдання тощо.

Під час виконання цього завдання виявлено, що 36,21% майбутніх офіцерів РАО виконали його на низькому рівні. Зазначимо, що курсанти вирішували проблемну ситуацію за взірцем, відповідно, не змогли без допомоги науково-педагогічних працівників (командирів) виявити суперечності, які потрібно було подолати для обґрунтування управлінського рішення, не були готові на належному рівні вирішити його або запропонувати інші варіанти. Майбутні офіцери РАО, які виконали це завдання на середньому рівні (39,55%), змогли досить аргументовано обґрунтувати виявлені суперечності, з доказовою базою підійти до прийняття рішення. Інші варіанти курсанти не пропонували. Справилися із цим завданням на високому рівні 16,38% майбутніх офіцерів РАО. Курсанти змогли самостійно виявити суперечності, що потрібно було подолати, достатньо аргументували прийняте рішення, обґрунтовано скористалися теоретичними положеннями. До їх недоліків варто зарахувати обмежену (лише два) кількість запропонованих варіантів рішення. Такі курсанти продемонстрували здатність орієнтуватися в суперечливих ситуаціях і на основі цього визначили цілі та завдання власної діяльності, вони запропонували різні заходи з бойової підготовки особового складу, охарактеризували різні засоби МТЗ з метою вирішення окресленого завдання, обґрунтували переваги запропонованого рішення.

З метою визначення стану сформованості рефлексивно-оцінного компонента професійної підготовки майбутніх офіцерів РАО використано авторську анкету «Готовність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до саморозвитку», яка складалася з десяти запитань.

Це пов'язано з тим, що однією з умов підготовки майбутніх офіцерів РАО є формування їхньої спрямованості на саморозвиток, самоконтроль, самостійність і самовиховання, котрі розглядалися в логічному взаємозв'язку, дотримання

якого детермінувало формування самостійності майбутніх офіцерів РАО. Самостійність, за аналізом першоджерел, розглядалася як узагальнена властивість особистості військового фахівця, що базується на саморегуляції й, відповідно, проявляється в ініціативності, адекватності самооцінки та почутті особистої відповідальності за навчально-пізнавальну та професійну діяльність, у вихованні в особового складу високих морально-бойових якостей, психологічної стійкості й фізичної витривалості, а також у процесі вирішення окреслених завдань критичності.

На нашу думку, саморегуляція є основою рефлексії, а самовиховання – це свідомо діяльність курсантів, що спрямована на реалізацію себе як майбутнього офіцера РАО, професіонала в галузі знань «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону», на розвиток власних позитивних якостей і подолання негативних.

Опираючись на механізми саморегуляції, самовиховання сприяє формуванню в майбутніх офіцерів РАО цілей щодо професійного становлення й особистісних смислів. Усвідомлена регуляція курсантами власного стану, спонукань і військово-професійних дій проходить шляхом самоконтролю на основі їх порівняння з установленими нормами щодо діяльності військових фахівців ракетно-артилерійського озброєння. Керована майбутніми офіцерами РАО діяльність, постійне збагачення й оновлення, розширення професійних компетентностей є базовим чинником їхнього саморозвитку.

За авторською методикою курсантам пропонували, скориставшись 5-бальною шкалою оцінювання, визначити власний рівень володіння тією чи іншою ознакою (1 – не володію взагалі; 2 – не дуже володію, 3 – як володію, так і не володію; 4 – думаю, що володію; 5 – володію повною мірою). Результати проведеного анкетування майбутніх офіцерів РАО є підставою для висновку про недостатню сформованість показників рефлексивно-оцінного компонента їхньої професійної підготовки, адже тільки 27,1% курсантів здатні здійснювати усвідомлений самоаналіз своїх професійних компетентностей у ситуаціях особистісно-ділової комунікації; 43,6% – здатні використовувати засоби діагностики розвитку набутих професійних компетентностей; проте 28,4% курсантів не мають (і не вбачають) потреби в самоосвітній діяльності, оскільки вони не здатні об'єктивно оцінити рівень своєї професійної компетентності, навіть 0,84% курсантів вважають самостійне набуття знань дещо некоректним (який сенс навчатися у ВВНЗ).

Отже, результати, отримані в процесі проведення анкетування на констатувальному етапі дослідження, є чітким підґрунтям щодо необхідності цілеспрямованого формування рефлексивного мислення майбутніх офіцерів РАО, їхньої здатності до саморегуляції та саморозвитку

з метою визначення ефективних індивідуальних траєкторій професійного становлення.

На етапі констатувального експерименту методом експертної оцінки дослідили комунікативну компетентність майбутніх офіцерів РАО. Експерти (науково-педагогічні працівники ВВНЗ) акцентували увагу на комунікативну взаємодію курсантів (електронна пошта, соціальні мережі, Viber, WhatsApp тощо) з науково-педагогічними працівниками та колегами, їхню активність у соціальних мережах, здатність майбутніх офіцерів РАО володіти способами і прийомами комунікації, професійними навичками ефективного спілкування, реакцію курсантів у процесі дискусій у соціальних мережах, відео- й телеконференціях, а також під час розв'язання різних за складністю випадків комунікативної взаємодії.

Узагальнені результати сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх офіцерів РАО на констатувальному етапі експерименту представлено в таблиці 1.

З поданих результатів видно, що значна частина (66,63%) майбутніх офіцерів РАО має низький рівень професійної підготовки.

Щоб виявити труднощі, які виникають у молодих військовослужбовців (термін служби до п'яти років) під час виконання службових обов'язків і

передусім у тих офіцерів РАО, котрі перебувають у зоні бойових дій і беруть участь в операції об'єднаних сил, проведено анкетування й визначено чинники, що суттєво ускладнюють службову діяльність офіцерів РАО. Результати анкетування представлено в таблиці 2.

На констатувальному етапі експерименту визначено потреби майбутніх офіцерів РАО щодо поглиблення професійних знань. В опитуванні взяли участь 944 курсанта. Понад половина з них потребує поглиблення знань із загальної тактики – 92,79%, з основ військового управління – 88,13%, теорії автоматичного керування – 83,89%, організації військового зв'язку – 88,98%. Понад 83,05% майбутніх офіцерів РАО не задоволені спеціальною фізичною підготовкою, а 69,06% – знаннями з іноземних мов.

З метою визначення шляхів удосконалення організації освітнього процесу проаналізовано освітньо-професійні програми (на першому «бакалаврському» і другому «магістерському» рівнях вищої освіти). Аналіз програм надав підставу стверджувати, що їх зміст недостатньо враховує потреби майбутніх офіцерів РАО щодо підвищення рівня знань про особливості повсякденної діяльності підрозділів, засоби ефективного управлінського комунікативного впливу, налагодження

Таблиця 1

Узагальнені результати сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх офіцерів РАО на констатувальному етапі експерименту, n = 236

Назва компонента	Рівень розвиненості		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	39 (16,52%)	55 (23,30%)	142 (60,17%)
Когнітивний	41 (17,37%)	45 (19,06%)	150 (63,56%)
Діяльнісний	27 (11,44%)	44 (18,64%)	165 (69,91%)
Рефлексивно-оцінний	26 (11,01%)	38 (16,10%)	172 (72,88%)
Середнє значення	33 (14,08%)	46 (19,27%)	157 (66,63%)

Таблиця 2

Основні чинники, що негативно впливають на професійну діяльність офіцерів РАО, n = 944

Ранжування	Чинники	Кількість відповідей
1	Недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення професійної діяльності	787
2	Штатні засоби зв'язку не забезпечують необхідний рівень прихованого управління, стійкості й оперативності під час передачі даних і необхідну дальність зв'язку під час управління артилерійськими підрозділами	434
3	Недостатня практична підготовка під час навчання у ВВНЗ	618
4	Ускладнення завдань артилерійської розвідки, підвищення вимог до своєчасності й достовірності розвідувальних даних у сучасних умовах	646
5	Значні інформаційні потоки, що ускладнює управлінську діяльність	585
6	Невідповідність організаційних структур ракетних військ і артилерії умовам підготовки офіцерів РАО у ВВНЗ	420
7	Труднощі в налагодженні взаєморозуміння. Недостатня комунікаційна взаємодія	564
8	Вивчення застарілого озброєння артилерійських підрозділів неповною мірою відповідає вимогам сьогодення	671
9	Неефективність традиційних методів управління	627
10	Недостатність знань щодо автоматизації процесів управління ракетними ударами й вогнем артилерії	695

ділової комунікації тощо. Тому необхідною умовою організації освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів РАО має бути структуризація змісту освітньо-професійних програм, що спрямована на вдосконалення й доповнення навчального матеріалу питаннями професійного спрямування.

Висновки. Проаналізовано феномен «готовність до професійної діяльності» і визначено складники полікомпонентної структури готовності майбутніх офіцерів служби РАО до професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-оцінний компоненти. Виявлено чинники, що мають високий ступінь впливу на підвищення ефективності підготовки особового складу (передусім офіцерського) для бойових підрозділів ракетних військ і артилерії. Установлено і здійснено низку заходів для ґрунтовного вивчення стану готовності майбутніх офіцерів РАО до професійної діяльності.

Проаналізовано результати успішності курсантів РАО (майбутніх бакалаврів) спеціальностей «Озброєння та військова техніка», «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» за трьома рівнями сформованості навчальних досягнень курсантів (високий, середній, низький).

Виділено два рівні досліджень – теоретичний і практичний – і встановлено основні заходи, напрями й методи досліджень на кожному з них.

На основі авторської методики визначено стан готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів РАО на вихідному (констатувальному) етапі педагогічного експерименту за оцінкою рівня сформованості структурних компонентів їхньої фахової підготовки. Подано узагальнені результати сформованості означених компонентів.

Виявлено труднощі, які виникають у молодих військовослужбовців (термін служби до п'яти років) під час виконання службових обов'язків і передусім у тих офіцерів РАО, котрі перебувають у зоні бойових дій і беруть участь в операції об'єднаних сил; визначено чинники, що суттєво ускладнюють службову діяльність офіцерів.

Подальші дослідження передбачають упродовження в освітній процес на формувальному етапі експерименту концептуальних положень

педагогічної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів РАО щодо структуризації змісту освітньо-професійних програм з урахуванням визначених на констатувальному етапі шляхів його удосконалення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ІПППО АПН України. Київ, 2005. 252 с.
2. Брижатиї Є.І. Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів: від готовності до професіоналізму. *Вісник Національного університету оборони України. Серія «Питання педагогіки»*. 2014. № 6 (43). С. 13–17.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика : учебное пособие для высшей школы. Москва : Академический Проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2004. 192 с.
5. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 852 с.
6. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : Золоті Ворота, 2012. 463 с.
7. Поплавська О.А. Сутність та структура формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»* : збірник наукових праць. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 41. Ч. 3. С. 573–579.
8. Султанова Л.Ю. Готовність студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної роботи. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології* : збірник наукових праць / за ред. Н.Г. Ничкало. Харків : НТУ «ХПІ», 2007. С. 338–343.
9. Чорна Н.Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/192-196.pdf/>.
10. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ : Тандем, 2000. 380 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕСТРАДНОГО СПІВУTHE METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING MUSIC
AND RHYTHMIC SKILLS OF THE FUTURE TEACHER OF POP SINGING

У статті визначено сутність поняття «ритм», охарактеризовано музично-ритмічні уміння як художній феномен вокально-виконавської творчості. Розглянуто вокальне виконавство як багатофункціональний творчий процес, складниками якого є художньо-виразова компетентність виконавця, вокально-технічна підготовка, комплекс творчих здібностей і професійних якостей особистості вокаліста, а саме: художньо-образне мислення, музична пам'ять, емоційний інтелект, почуття метро-ритмічних особливостей.

Здійснено теоретичний аналіз праць науковців, мистецтвознавців та педагогів щодо розвитку почуття ритму та формування музично-ритмічних умінь студентів мистецьких закладів. Доведено що вокально-професійна компетентність тісно пов'язана не тільки з розвитком музичного слуху, пам'яті, ладового чуття, а й з почуттям музичного ритму. Охарактеризоване метро-ритмічне відчуття як одна з важливих професійних якостей естрадного співака, що виражається у здібності відчувати стилістові особливості вокального твору, пульсацію, темпові та агогічні відхилення, підлягає певній трансформації шляхом набуття компетенцій та виконавського досвіду. Саме ритмічна складова частина музичного мистецтва має особливий вплив на відтворення стилістичних та художнього-виразових особливостей творів вокального мистецтва.

Проаналізовано методичні аспекти розвитку музично-ритмічних умінь майбутніх викладачів естрадного співу у процесі фахової підготовки. Окреслено методичні засади розвитку почуття ритму у студентів, висвітлені педагогічні прийоми роботи з майбутніми викладачами естрадного співу. Представлена класифікація груп музично-ритмічних умінь майбутнього викладача естрадного співу. Виокремлено групи музично-ритмічних умінь майбутніх учителів естрадного співу: відчуття музичної пульсації (граунд біт); застосування музично-ритмічних особливостей залежно від жанру і стилю; застосування асоціацій щодо взаємозв'язків музичного-ритму і темпу; використання музично-ритмічних та художньо-виразових відчуттів під час інтерпретації вокального твору.

Ключові слова: ритм, почуття ритму, музично-ритмічні уміння, майбутній викладач естрадного співу, методичні аспекти, класифікація груп музично-ритмічних умінь.

In the article the essence of the concept of "rhythm", characterizes the music and rhythmic skills as an artistic phenomenon of art vocal performing. Vocal performance is considered as a multifunctional creative process, the components of which are the artist's expressive competence of the performer, vocal and technical training, a complex of creative abilities and professional qualities of the vocalist's personality, namely: artistic and figurative thinking, musical memory, emotional metro-rhythmic features.

Theoretical analysis of the works of scientists, art critics and educators on the development of a sense of rhythm and the formation of musical and rhythmic skills of students of art institutions is carried out. It is proved that vocal and professional competence is closely connected not only with the development of musical hearing, memory, sense sense, but also with the sense of musical rhythm. Characterized by metro-rhythmic sensation as one of the important professional qualities of a pop singer, which is expressed in the ability to feel the stylistic features of vocal work, pulsation, tempo and agogic deviations, is subject to some transformation due to the acquisition of competencies and performing experience. It is the rhythmic component of musical art that has a special influence on the reproduction of style and artistic expressive features of works of vocal art.

Analyzed the methodological aspects of music and rhythmic skills of the future teacher of pop singing. The ways of forming sense of rhythm in students, covered instructional techniques of work with the future teacher of pop singing. Classification of groups of music and rhythmic skills of the future teacher of pop singing. The groups of musical and rhythmic skills of future pop singing teachers were distinguished, namely: the feeling of musical pulsation (ground bit); application of music-rhythmic features depending on genre and style; the use of associations in the relationship of music-rhythm and tempo; the use of music-rhythmic and artistic-expressive sensations when interpreting a vocal work.

Key words: rhythm, a sense of rhythm, music and rhythmic skills, future teacher of pop singing, methodical aspects, classification of groups of music and rhythmic skills.

УДК 37.015.3:005

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-25>

Мрочко В.М.,

заслужений артист України,
викладач постановки голосу
Луцького педагогічного коледжу

Кириченко І.О.,

старший викладач кафедри історії,
теорії мистецтв та виконавства
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі модернізації вищої освіти пріоритетним напрямом педагогічних досліджень визначено пошук новітніх технології та сучасних методів у підготовці висококваліфікованого фахівця. Вокальне виконавство – це багатофункціональний творчий процес, складниками якого є художньо-виразова компетентність виконавця, вокально-технічна підготовка, комплекс творчих здібностей і професійних якостей особистості вокаліста: художньо-образне мислення, музична

пам'ять, емоційний інтелект, почуття метро-ритмічних особливостей.

Вокальна підготовка є важливою складовою частиною фахової підготовки студентів мистецьких факультетів у закладах вищої освіти. Саме метро-ритмічне відчуття – одна з важливих професійних якостей естрадного співака, що виражається у здібності відчувати стилістові особливості вокального твору, пульсацію, темпові та агогічні відхилення, підлягає певній трансформації шляхом набуття компетенцій та виконавського досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти розкриваються у працях О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Щолокової та ін.; методичні аспекти підготовки майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва розглядаються в дослідженнях Л. Арчажнікової, А. Козир, Ю. Ростовської, Л. Хлебнікової та ін.

Теоретико-методологічні положення щодо розвитку співацького голосу та вокального виконавства висвітлювалися у працях В. Антонюк, Б. Гнидь, П. Голубєва, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, О. Микиша, В. Морозов та ін., історичні аспекти розвитку вокального мистецтва та вокального виконавства – В. Багадуров, М. Львов, І. Назаренко, А. Шавердян та ін., розвиток української вокальної педагогіки – В. Антонюк, Б. Гнидь, В. Іванов, Л. Прохорова та ін., психологічні та фізіологічні засади вироблення вокальних умінь та навичок – М. Грачова, В. Єрмолаєв, І. Павлов, І. Сєченов, Б. Теплов та ін.

Питання щодо розвитку почуття ритму та формування музично-ритмічних умінь розкривалися у працях О. Гольденвейзера, Й. Гофмана, Г. Нейгауза, М. Фейгіна та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Огляд фундаментальних праць із теорії та методики музичної підготовки свідчить, що більшість досліджень у галузі вокальної педагогіки присвячувалися проблемам розвитку співацького голосу вокалістів-виконавців, підготовки професійних співаків до виконавської діяльності. Щодо проблеми розвитку музично-ритмічних умінь та навичок у майбутніх естрадних співаків, то це питання не знайшло достатнього висвітлення в науково-методичних дослідженнях та заактуалізувало вибір теми.

Мета статті. Метою нашого дослідження є обґрунтування метро-ритмічного відчуття як фахової якості співака, класифікація музично-ритмічних умінь майбутніх викладачів естрадного співу та методичні поради щодо їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. До професійних компетенцій майбутнього викладача естрадного співу зараховуємо набуття навичок звукоутворення, резонування, артикуляції, дихальних рухів, їх ролі у процесі фонації, знання фізіології голосового апарату, розвитку навичок координації за допомогою вокально-слухового контролю та відчуття музики в часі. Під розвитком співацького голосу розуміється процес його постановки та підготовки до професійного, художньо-творчого виконавства. Формування вокально-професійної компетентності тісно пов'язана не тільки з розвитком музичного слуху, пам'яті, ладового чуття, а й з почуттям музичного ритму. Саме ритмічна

складова частина музичного мистецтва має особливий вплив на відтворення стильових та художньо-виразових особливостей творів вокального мистецтва.

Ритм – це один із ключових складових частин музики, поряд із мелодією та гармонією, часова організація послідовності та групування тривалостей звуків і пауз, не пов'язана з їх висотним положенням [3].

Відомий музикант-педагог Г. Нейгауз в образній формі висловлювався так: «Спочатку був ритм...» [2]. Автор переконливо стверджував, що ритм нарівні зі звуком є найважливішою категорією музичного мистецтва. У дослідженні відомого психолога Б. Теплова прослідковується думка, що поряд із моторною природою відчуття ритму у музиці він є носієм емоційного змісту [6]. К. Тарасова стверджує, що, окрім тимчасових характеристик, ритму притаманні емоційно-виразова, образно-поетична та художньо-сміслова категорії [5]. Емоційне переживання музики дає змогу найбільш оптимальним чином компенсувати ритмічні недоліки і поступово освоювати дедалі складніші ритмічні структури.

Навчитися чуйно та емоційно впевнено виконувати твір, створювати власну його інтерпретацію, в котрій часові звукові відношення будуть наповнені художнім змістом можна лише в процесі вокально-виконавської діяльності.

Відчуття музичного часу-простору для виконавця стає основою драматургічної цілісності музичної інтерпретації. З цього приводу С. Гмиріна акцентує на розвитку музично-ритмічного почуття у виконавця-вокаліста, розкриваючи його саме в контексті виконавського процесу [1]. Серед актуальних для виконавства позицій автор узагальнює такі: проблема вибору темпу, якісне виконання музичної пульсації, відчуття і передача музичної фрази, періодизації, що забезпечує цілісність інтерпретації, свобода ритмічного руху (агогіка, *rubato*) відповідно до стилю і змісту, що дає змогу виконавцю досягти невимушеної та художньо правдивої ритмічної мови, творче прочитання пауз тощо [1].

Уміння часто розглядаються як елементи вокально-виконавської техніки. При цьому техніка розуміється як складне, багатофункціональне явище, що об'єднує анатомо-фізіологічні індивідуальні можливості вокаліста, які забезпечують виконання вокальних творів, рішення складних інтерпретаційних завдань розкриття художнього образу. Однак оволодіння мистецтвом художньо-образної інтерпретації творів зумовлено наявністю у студента не тільки комплексу творчих і музичних здібностей, а й умінь.

Отже, музично-ритмічні уміння розглянемо як засіб художньої інтерпретації образу твору. Як пише І. Таран, темпоритм трактується як загальне поняття, яке співвідноситься з усіма сто-

ронами музичного руху, висуває перед виконавцем завдання художньої цінності і складності першого рівня, що є найнеобхіднішим, найважчим й найосновнішим у музиці. Цим визначається місце і значення роботи над темпоритмом у комплексному музично-ритмічному вихованні [4].

Говорячи про музично-ритмічні уміння у фаховій площині щодо підготовки викладача естрадного співу, акцентуємо на феномені, через який ця здатність знаходить своє втілення, тобто, реалізується. Такі уміння базуються на почутті музичного часу і простору, що пов'язано з художньо-образним мисленням студента.

Окремим елементом у ритмічному чутті, ритмічних здібностях та їх застосуванні у виконавському процесі є сприйняття, відчуття та відтворення темпоритму як художнього феномена композиторської та музично-виконавської творчості. Саме темпоритм творів потребує спеціальних темпоритмічних умінь вокалістів-виконавців.

На основі аналізу та систематизації теоретико-методологічних досліджень науковців визначаємо такі групи музично-ритмічних умінь майбутніх естрадних співаків:

1) уміння відчувати музичну пульсацію (граунд біт). Вокаліст має вміти співати так, щоб навіть без музичного супроводу добре відчувалась основна музична пульсація, з урахуванням музичного часу. Важливим елементом цього вміння є володіння внутрішньо тактовим часовим простором, незалежно від тривалості звука. Потрібно навчитись відчувати час чергування долей такту, чітко відчувати на якій долі перервався вокальний звук. Знання особливостей музичного метроритму необхідні і становлять один з аспектів професійної грамотності музиканта;

2) вміння застосовувати музично-ритмічні особливості залежно від жанру і стилю вокального твору. Сильові особливості естрадної вокальної музики характеризуються спрямованістю виконавця на певну пульсацію в часі, а відповідно, заданому часу підпорядковується мелодична лінія. Метроритм у джазових творах іноді порівнюють з динамічною медитацією, часто використовується багаторазове повторення мелодичного та ритмічного малюнку (риффу). У той же час існують деякі прийняті в композиторській та виконавській практиці стереотипи щодо темпу і ритму творів відповідно до їх жанрової, а інколи й стильової приналежності. Так, наприклад, стиль «драйв» у вокальній творчості характеризується ефектом від підкреслення ритмічної пульсації, що створює відчуття рівномірного руху; для «джампу» характерний ефект від пружності, танцювальності у виконанні; особливістю «свінгу» є виділення та акцентування слабких долей такту і дрібних тривалостей всередині долі, відтягування чи пришвидшення деяких тривалостей, не виходячи за межі визначеного музичного

часу. Таким стилям, як «бугі» та «твіст», характерний ритмічний поділ на восьмі; застосування *rubato* в агогії романтичних творів та ін.;

3) уміння застосовувати асоціації щодо взаємозв'язків музичного-ритму і темпу. Щодо цього уміння варто зазначити, що воно прямо пов'язане з творчою уявою, образним мисленням студентів, а також з їхнім художнім світоглядом та музично-творчим досвідом. У процесі визначення темпоритму і музичного часу у дослідженнях вчених було підкреслено їх особливість у створенні художнього образу. При цьому вказувалося, що цим засобом користуються не тільки композитори, а й виконавці. Нерідко саме темпоритм визначає індивідуальність і художню цінність інтерпретації, оскільки він є звуко-часовим відображенням музичного дихання, а значить, душі виконавця, яка в кожного має свої індивідуальні неповторні особливості;

4) уміння використовувати музично-ритмічні та художньо-виразові відчуття під час інтерпретації вокального твору. Це уміння має важливе значення у творчому розвитку студентів. Воно необхідне для реалізації задуманої художньої ідеї трактування твору. Цьому передуює велика попередня робота з освоєння та глибокого розуміння композиторського задуму, з урахуванням його індивідуального прочитання виконавцем. Варто зазначити, що визначальним фактором успішності використання музично-ритмічного, темпового чуття в інтерпретації творів є художньо-образні уявлення виконавця. Їх особливість зумовлена тим, що в структурі музично-ритмічних умінь ритм, метр і темп є засобами виразності музичного образу, без яких неможливо переконливо розкрити основну ідею твору. У контексті художнього сприйняття в основі ритмічного почуття лежить рухова реакція на художній образ, він передається відповідними художніми засобами.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що почуття музичного часу в контексті вокально-виконавського процесу є складною якістю, котра ґрунтується на ритмічних здібностях студента, виконавсько-інтерпретаційних навичках, часово-просторових уміннях формоутворення та їх застосування під час художнього виконання.

Отож, розвиток музично-ритмічних умінь майбутнього викладача естрадного співу впливає на рефлексивні аспекти виконавської майстерності студентів, художньо-образне мислення та асоціативні навички, власну інтерпретацію вокальних творів в їх часовій організації.

Таким чином, аналіз досліджень музичної педагогіки та вокально-виконавської творчості щодо часово-просторового континууму уможливив виокремлення та класифікацію групи музично-ритмічних умінь майбутніх учителів естрадного співу: відчуття музичної пульсації (граунд біт); застосування музично-ритмічних особливостей залежно

від жанру і стилю; застосування асоціацій щодо взаємозв'язків музичного ритму і темпу; використання музично-ритмічних та художньо-виразових відчуттів під час інтерпретації вокального твору.

Подальших наукових досліджень потребують питання розробки та апробації ефективної структурно-функціональної моделі формування музично-ритмічних умінь майбутніх викладачів естрадного співу у процесі фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гмырина С.В. Специфика воспитания музыкально-ритмического чувства у солистов-вокалистов в процессе профессионального обучения. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua>.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога. Изд. 5. Москва : Музыка, 1988. 240 с.
3. Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю.Є. Юцевича. Тернопіль : Навчальна книга. 2003. URL: <http://term.in.ua>.
4. Таран І.М. Компоненти ритму як чинник піаністичної вправності. *Прогресивное развитие мировой науки* : Материалы II Междунар. науч. конф. Донецк, 2012. С. 105–110.
5. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. Москва, 1988. 176 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды в 2-х томах. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. С. 42–222.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

STAGES OF FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' POLICULTURAL COMPETENCE

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної вищої професійної освіти – формуванню полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Поняття полікультурної компетентності розуміється як багатоконпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти, ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, реалізується через уміння, навички й моделі поведінки. Метою статті є характеристика основних етапів формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (пізнавально-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний, діяльно-рефлексивний) та визначення ключових методів на кожному з них. На пізнавально-мотиваційному етапі відбувається формування пізнавальної складової частини полікультурної компетентності. На цьому етапі доцільно застосовувати традиційні (пояснення, лекція, розповідь, бесіда, самостійне опрацювання літературних джерел) та інноваційні (заняття-конференції, уроки-презентації та ін.) методи навчання. На ціннісно-орієнтаційному етапі особливого значення набувають методи інтерактивного навчання (рольові ігри, симуляції, метод проєктів тощо) та комунікативна стратегія «win win». Під час реалізації діяльно-рефлексивного етапу формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов доцільним є метод рефлексивного кола та комплекс комунікативно-рефлексивних вправ. У висновку зазначено, що полікультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов має інтегративний характер і виступає інструментом досягнення успіху в міжкультурній взаємодії. Результатом сформованої полікультурної компетентності майбутніх фахівців є готовність до міжкультурних контактів, глибокі знання про рідну культуру та суттєві сторони інших культур, здатність до ефективної міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: полікультурна компетентність, міжкультурна взаємодія, майбутні вчителі іноземної мови, етапи, методи, форми навчання.

The article is devoted to the actual problem of modern higher professional education – formation of multicultural competence of future foreign language teachers. The concept of multicultural competence is interpreted as a multi-component personal formation. It is the result of multicultural education, based on theoretical knowledge and objective ideas about the ethno-cultural diversity of the world, implemented through skills and behaviors. The purpose of the article is to characterize the main stages of formation of multicultural competence of future foreign language teachers (cognitive-motivational, value-oriented, activity-reflexive) and to identify key methods in each of them. At the cognitive-motivational stage, the cognitive component of multicultural competence is formed. At this stage, it is advisable to use traditional teaching methods (explanations, lectures, stories, conversations, independent literary sources) and innovative ones (class-conferences, lesson-presentations, etc.). At the value-orientation stage, interactive learning methods (role-playing games, simulations, project method, etc.) and the "win win" communication strategy are of particular importance. During the implementation of the activity-reflexive stage of formation of multicultural competence of future foreign language teachers, the method of the reflexive circle and the complex of communicative-reflexive exercises are appropriate. The conclusion noted that multicultural competence of future foreign language teachers is integrative and serves as a tool for success in intercultural interaction. The result of the formed multicultural competence of future specialists is the readiness for intercultural contacts, deep knowledge about the native culture and essential aspects of other cultures, the ability for effective intercultural interaction.

Key words: multicultural competence, intercultural interaction, future foreign language teachers, stages, methods, forms of teaching.

УДК 371.134:372.881.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-26>

Олішевич В.М.,
учитель англійської мови
Харківської спеціалізованої
гімназії № 87

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобалізація як цивілізаційна домінанта сучасного розвитку людства передбачає посилення міжкультурних інтеграційних процесів. Революція в галузі засобів комунікації спричинила кризу характерних для попередньої епохи монокультурних моделей розуміння суспільних процесів, зробивши полікультурність ціннісним критерієм суспільного розвитку. Дослідження з культурної антропології або історії ідей беззаперечно довели, що установки монокультурності є конвенціональними ідеологіями. Будь-які домисли про існування однієї чистої культури суперечать фактичному стану речей. І наука, і актуальний розвиток глобалізованої спільноти переконують у необхідності конститування полі-

культурності в цілісній системі суспільних відносин. Отже, формування та розвиток полікультурної компетентності майбутніх педагогів є актуальними завданнями сучасної вищої освіти. У контексті ж професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов полікультурна компетентність набуває особливого значення, оскільки за змістом майже збігається з міжкультурною мовною компетенцією, що зараховується до ключових елементів фахової підготовки вчителів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичне обґрунтування поняття полікультурної компетентності належить вітчизняним ученим (Ю. Бойчук, І. Бойко, О. Гулай, Т. Кристопчук, С. Куликовський, Я. Логвінова, Л. Перетяга, Б. Тато-

хов та ін.), та зарубіжним науковцям (М. Hammer, M. Bennett, R. Wiseman та ін.). Полікультурна компетентність – це усвідомлення людиною культурного різноманіття світу, доброзичливе, відкрите й неупереджене ставлення до будь-якої культури та її носіїв (Б. Таточков [1]). Дж. Беннет, М. Беннет, М. Хаммер визначають цей феномен у контексті міжкультурних стосунків, свідомого знання власної культури, системи поглядів на створення культурних контрастів, здатності аналізувати взаємодію, прогнозувати непорозуміння й адаптивну поведінку [2; 3]. Особистість із розвинутою полікультурною компетентністю допускає принцип плюралізму, має знання про інші народи та їхні культури, розуміє їхню своєрідність і цінність, що реалізуються через уміння й навички відповідної поведінки, ефективне міжнаціональне взаєморозуміння та взаємодію.

Л. Перетяга визначає полікультурну компетентність як «складне багатоконпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти та ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що, своєю чергою, сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі» [4]. Науковець вказує, що людина, яка володіє полікультурною компетентністю, виступає активним носієм досвіду в галузі міжособистісної взаємодії з представниками різних культур.

Що стосується полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, будемо розглядати її як результат професійно орієнтованого навчання.

Незважаючи на достатньо глибоке теоретичне усвідомлення специфіки полікультурної компетентності, питання підвищення якості та результативності міжкультурної комунікації є надзвичайно актуальними. Зазначимо також потребу українського суспільства у кваліфікованих учителях, здатних до конструктивної полікультурної взаємодії, що вказує на невирішеність багатьох аспектів формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Мета статті. Спробуємо визначити етапи формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов задля підвищення рівня сформованості цієї інтегративної якості й виокремити провідні методи кожного етапу, що і становитиме мету статті.

Виклад основного матеріалу. В основу формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов покладено такі концептуальні положення:

- гуманізація освіти як домінантна лінія розвитку сучасної освіти;
- орієнтація на цінності культури;
- особистісна спрямованість – прагнення врахувати особливості учасників формування експерименту, їх соціокультурний досвід;
- поліфункціональність викладання;
- динамічність, гнучкість у пошуках нових форм і засобів реалізації завдань виховання студентів, створення умов для підвищення їх культурного рівня.

Аналіз наукової літератури (досліджень Ю. Бойчука, Л. Перетяги, С. Радула, розвідок М. та Дж. Беннетів, М. Хаммера тощо) дав змогу визначити змістову сторону процесу формування полікультурної компетентності:

- становлення майбутнього педагога як полікультурної особистості, здатної трансформувати цінності та знання іншомовної та національної культури;
- отримання студентами знань щодо особливостей іншомовної культури, закономірностей та принципів організації полікультурного діалогу, сутності та способах формування і самовиховання полікультурної компетентності;
- створення полікультурного середовища ВНЗ для передачі студентам інструментарію самопізнання.

У процесі формування полікультурної компетентності ми брали до уваги думку Н. Резнік, яка зазначає, що полікультурне навчання охоплює низку окремих аспектів: лінгвістичні (навчання лексики), прагматичні (правила поведінки зумовлені конкретною ситуацією та культурою), естетичні (що вважається прийнятним та ввічливим в одній культурі та відрізняється від норм іншої країни), етичні (що відображає моральні цінності), елітні (література, мистецтво цього народу) [5]. Студент має володіти фоновими знаннями про країну досліджуваної мови, їм необхідно давати більше інформації про літературу, історію, видатних людей цієї країни. У процес полікультурного спілкування мали бути включені всі аспекти культури: національні традиції та звичаї народу, побутова культура, повсякденна поведінка і невербальна мова, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури. При цьому процес вивчення культури має бути багатограним: вивчення не тільки елітарної культури країни, але й поведінкових особливостей народу країни, мова якої вивчається.

Велика увага має приділятися взаємозв'язку між процесами оволодіння рідною культурою і вивченням іноземної мови та культури. Мова в закладі вищої освіти має розглядатися у зв'язку з культурою, а не у відриві від неї [4].

Крім цього, у процесі формування полікультурної компетентності ми вважаємо доцільним застосування наведених нижче принципів:

1) суспільна природа мови, яка постає як об'єктивна можливість залучення до нової дійсності. Єдність мови і національної культури реалізується в низці функцій, з яких для лінгвокраїнознавства особливо важливі три: комунікативна функція – бути знаряддям передачі інформації від одного учасника акту комунікації іншому (ця функція у процесі вивчення мови не може бути забезпечена, якщо в процесі навчання не будуть використані відомості про країну);

2) засвоєння людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури. Адже треба не тільки представити інформацію про країну, але й сформулювати позитивне ставлення до неї;

3) формування позитивної установки до народу – носія мови, адже вивчення мов починається з етапу зближення народів;

4) добір країнознавчої інформації із природних форм мови та навчальних текстів;

5) країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності.

Формування полікультурної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземних мов доцільно проводити в три етапи: пізнавально-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-рефлексивний.

Метою *пізнавально-мотиваційного* етапу є формування пізнавальної складової частини полікультурної компетентності, яке забезпечуються під час відпрацювання наступних умінь та навичок: оперувати культурологічними поняттями і з'ясовувати їхнє значення в контексті проблемної ситуації; виявляти культурні відмінності і встановлювати зв'язки; аргументувати власну позицію; наводити приклади позитивної взаємодії різних культур; робити зважені узагальнення та висновки на підставі різних джерел інформації. Важливість цих умінь та навичок полягає в тому, що вони допомагають використовувати набуті знання для свідомої та позитивної міжкультурної взаємодії. З цією метою важливо створювати умови для ознайомлення учнів різних вікових груп із базовими знаннями про багатокультурне суспільство і механізмами його функціонування.

Упродовж цього етапу студенти засвоюють теоретичний матеріал, який передбачав активізацію їх суб'єктної позиції, стимулювання до свідомого сприймання культури свого та інших народів. Цьому сприяло створення умов для розширення ціннісних орієнтацій студентів. На цьому етапі передбачалося засвоєння полікультурних знань, які є теоретичною основою професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Важливим аспектом становлення полікультурної компетентності є формування в особистості ціннісних орієнтацій, які визначають її самосвідомість

та позитивне ставлення до інших культур. Йдеться про ключові цінності демократичного суспільства, що інтегруються в контекст національної культури, відповідають демократичним принципам гуманізму, несуть у собі позитивну культурну самоідентифікацію, толерантність у ставленні до представників інших культурних спільнот. Провідною якістю ціннісного компонента полікультурної компетентності є толерантність як багатогранне явище, що містить низку взаємопов'язаних аспектів.

Вважаємо за необхідне введення спецкурсу «Теоретичні основи та педагогічні технології у формуванні полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов» для формування теоретичних знань та понять полікультурної освіти.

На цьому етапі доцільно застосовувати як традиційні методи навчання (пояснення, лекція, розповідь, бесіда, самостійне опрацювання літературних джерел), так і інноваційні. Наприклад, метод розповіді буде корисним для послідовного викладу історії виникнення полікультурної освіти, ознайомлення студентів з особливостями полікультурної освіти в різних країнах (Великобританії, Канаді, США, Німеччині, Японії). Метод порівняння сприяє поглибленню розуміння актуальних понять (зокрема, «інтеркультурна освіта», «мультикультурна освіта», «расизм», «шовінізм», «фашизм», «націоналізм» тощо). За допомогою методу мозкового штурму можна провести порівняльний аналіз культурологічних цінностей та традицій, значення полікультурної освіти.

Серед інноваційних методів варто назвати заняття-конференції на тему: «Сучасний полікультурний простір», підготовка доповідей із тем: «Полікультурна особистість», «Полікультурна компетентність майбутнього учителя – необхідна умова гуманізації освітнього процесу», «Полікультурний освітній простір», «Діалог культур в умовах сучасних глобалізаційних процесів», «Толерантність – вимога сьогодення», «Я – учасник процесу міжкультурної комунікації», «Полікультурна сім'я», «Релігія як різновид культури». Доцільними на пізнавально-мотиваційному етапі є групові форми роботи, що дає змогу студентам аналізувати різні точки зору на порушені проблеми, обговорювати нагальні проблеми полікультурного суспільства.

Ефективними виявляються форма уроків-презентацій (тематика: «Traditions, customs, Public, Holidays in England», «National Icons in the USA», «Arts and Culture of Wales», «National Personalities of Northern Ireland»), організація навчальних дискусій (тематика: «Проблеми полікультурного простору», «Мультикультуралізм: позитивні та негативні тенденції», «Вплив релігії на становлення світогляду особистості», «Толерантні відносини: за і проти», «Вплив політики держави на відносини між людьми», «Основні шляхи подолання конфліктів»), виконання творчих завдань,

наприклад, написання есе з тем: «Мій полікультурний світогляд», «Розвиток толерантних відносин – запорука миру на Землі», «Основні причини воєнних конфліктів та наслідки їх подолання», «Традиції та звичаї: їх вплив на формування особистості», «Культурні стереотипи та їх наслідки».

У процесі *ціннісно-орієнтаційного етапу* особливу ефективність мають методи інтерактивного навчання. Сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що студент та викладач є рівноправними суб'єктами навчання. Процес навчання відбувається в комфортних умовах, де кожен студент може відчути власну успішність та виявити інтелектуальних потенціал, що позитивно впливає на продуктивність навчального процесу, цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності. За інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, при цьому кожен робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки усіх учасників цього процесу.

Інтерактивна діяльність на заняттях передбачає організацію такого діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але важливих для кожного учасника завдань. На цьому етапі формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов варто провести інтерактивні вправи щодо особливостей їхньої професійно-педагогічної підготовки в контексті полікультурного середовища, європеїзації освітньої системи та глобалізаційних процесів. Наприклад, під час роботи з текстом варто запропонувати студентам зробити семантичний аналіз лексичного матеріалу, оскільки мова іншого народу відображає ті реалії, ціннісні орієнтації цього народу. Очевидно, що для народів, які живуть на різних територіях і в різному культурному оточенні, певні реалії можуть суттєво відрізнятися. При цьому приналежність до людського роду неодмінно веде до виникнення у свідомості різних народів і спільних понять. Первинне явище прийнято називати денотатом. Згідно з думкою семіотиків, денотат є передумовою появи знаку й у свідомості людини відображається у вигляді сигніфікату. Сигніфікат – це відображення у людській свідомості денотата. Сигніфікат формується за допомогою узагальнюючих процесів людської свідомості – порівняння, класифікації, узагальнення. Якщо немає денотата, в мові не може виникнути слово. Особливості будови сигніфікату ж відображають спосіб мислення тієї чи іншої групи людей. Наприклад, слово «школа» викликає низку асоціацій: «молодша», «середня», «вища», «учень», «1 вересня», «вчитель», «підручники» тощо, що забезпечує відтво-

рення ситуацій міжкультурної взаємодії, творче застосування знань, умінь, навичок культуровідповідної діяльності.

Для вивчення системи цінностей, особливостей культурних реалій, традицій, звичаїв, світоглядних позицій, притаманних певній культурі, корисно застосовувати роботу в групах. Це можуть бути методи: рольової гри (діалог культур із позицій представників різних культур); симуляції – створення ситуацій нерозуміння жестів, міміки та поведінки. Це значно активізує студентську навчальну діяльність та сприяє зануренню в атмосферу іншої культури. Ефективним є метод диспуту, що передбачає високу розумову активність, активізує навички вести полеміку, обговорювати проблему, захищати свої погляди і переконання, лаконічно і ясно викладати думки.

Під час формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов доцільно використовувати й технології проектного навчання, яке розглядається як гнучка модель організації навчального процесу, зорієнтованої на творчу самореалізацію особистості студента шляхом розвитку його інтелектуальних, вольових якостей і творчих здібностей. Результатом проектної діяльності є навчальні творчі проекти, реалізовані з допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Зазначимо важливість залучення комунікативних стратегій. Загалом комунікативна стратегія у функціональному аспекті становить певну схему дій у рамках комунікативного процесу, що визначає вибір мовних засобів і способів вираження змісту, безпосередньо пов'язаного з досягненням мети. На думку О. Іссерс, «мовленнєва стратегія включає в себе планування процесу мовленнєвої комунікації залежно від конкретних умов спілкування та індивідуальностей комунікантів, а також реалізацію цього плану. Іншими словами, мовленнєва стратегія – комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативних цілей» [6]. Також спостерігається залежність між вибором певної комунікативної стратегії та принципом кооперації/конфронтації. Згідно з принципом кооперації, співрозмовники мають прагнути до співробітництва, тобто робити той внесок, який потрібен на певній стадії розмови, а це, своєю чергою, впливає на вибір певної стратегії, що забезпечить співпрацю та взаємопорозуміння, а отже, успішну реалізацію комунікативної мети. Принцип конфронтації відбивається в негативній, конфліктній лінії поведінки одного чи обох комунікантів, що веде до певних порушень природного ходу комунікації та має розв'язуватися реалізацією певного набору комунікативних стратегій, спрямованих на їх подолання та досягнення поставленої мети [7].

Рекомендуємо впровадження комунікативної стратегії «win win», запропонованої вченими Гар-

вардського університету, метою якої були вирішення конфліктних ситуацій та пошук альтернативних рішень вирішення проблем за умови врахування інтересів кожного учасника конфлікту, коли відбувається трансформація позиції учасника міжкультурної взаємодії з «win-lose» (коли співрозмовник не сприймає інтересів іншої сторони, не демонструє толерантність) у стратегію переможця «win-win» (коли враховуються інтереси співрозмовника, відбувається аналіз та пошук взаємовигідних рішень конфліктних ситуацій, усі учасники конфлікту налаштовані на трансформацію культурних стереотипів, ціннісних орієнтацій, світогляду особистості, засвоєння набутого культурологічного досвіду іншої сторони, демонстрацію культурологічних орієнтацій) [8].

Під час реалізації *діяльнісно-рефлексивного етапу* формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов доцільним є метод рефлексивного кола та комплекс комунікативно-рефлексивних вправ «Інтерв'ю», «Я – зірка», «Уяви собі», «Що було», «До побачення!», які сприяють формуванню толерантних відносин між комунікантами.

Багаторівневий зворотний зв'язок між учасниками надає змогу кожному з них побачити відображення себе у сприйнятті іншими, отримати інформацію про те, як сприймається його поведінка в тій чи іншій ситуації, зрозуміти обмеженість чи хибність власних способів міжособистісного спілкування, а також побачити позитивні сторони своєї особистості. Завдяки цьому відбувається набуття студентами нового когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового досвіду.

Висновки. Отже, полікультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов має інтегративний характер і виступає інструментом досягнення успіху в міжкультурній взаємодії. Результатами сформованої полікультурної компетентності майбутніх фахівців є готовність до міжкультурних контактів, глибокі знання про рідну культуру та суттєві сторони інших культур, здатність до ефективної міжкультурної взаємодії.

Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов має відбуватися поетапно з використанням специфічних форм і методів.

У перспективі дослідження – перевірка ефективності запропонованих методів формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Татохов Б.А., Богатых Н.А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов. *Высшее образование*. 2008. № 3. С. 24–26.
2. Bennett J.M., Bennett M.J. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. *Handbook of intercultural training* / ed. by D. Landis (3rd ed.). CA : Sage, 2004. P. 147–165.
3. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003. № 27. P. 421–443.
4. Перетяга Л.Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.К. Сковороди, 2008. 23 с.
5. Резнік Н.В. Основні аспекти полікультурного виховання в процесі вивчення іноземної мови в ВУЗі. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*, 2011. № 6. С. 25–28.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва : URSS / УРСС; ЛКИ, 2008. 288 с.
7. Мартинова О.М. Комунікативні стратегії та тактики мовленнєвого спілкування (на матеріалі сучасної англійської прози). *Мовні і концептуальні картини світу : збірник наукових праць*. 2007. № 2 (21). С. 201–206. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/14864/>.
8. Сидорова О., Климентова О. Вербальна поведінка учасників перемовного процесу (в підході «case study»). *Система і структура східнослов'янських мов: збірник наукових праць*, 2012. Вип. 4. С. 265–272. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/opac/search.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/sissm%5F2012%5F4%5F31%2Epdf.

ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

DESCRIPTION OF MODERN APPROACHES OF FUTURE EDUCATORS' PREPARATION FOR THE PRESCHOOL EDUCATION ESTABLISHMENTS

Ця стаття висвітлює деякі аспекти проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на сучасному етапі становлення вищої освіти. Здійснюється аналіз результатів наукових досліджень, в яких розкриваються аспекти означеної проблеми. Особливе місце надається проблемі розвитку особистості студентської молоді, її морально-духовному становленню в сучасному закладі вищої освіти.

Увага надається характеристиці підходів до підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які є на часі. Констатовано, що з-поміж актуальних проблем, які потребують негайного вирішення, – забезпечення інноваційного характеру базової освіти вказаних фахівців, осучаснення змісту та гуманізація методів і форм підготовки майбутніх кадрів для сфери дошкільної освіти, визнання особистості студента найвищою цінністю, врахування його потреб, запитів, здібностей, індивідуальної історії життя.

З огляду на це, особливо гостро постає проблема розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти як вагової складової частини їхнього особистісного та професійного становлення. Обґрунтовано, що впровадження педагогічної інноватики в освітній процес ЗВО є запорукою розвитку культури самовираження майбутнього фахівця. Феномен «культура самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» тлумачиться як особливості (відмінні від інших людей властивості особистості), способи (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети), результати (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованої професійної діяльності. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Здійснено висновки дослідження та окреслено його перспективи.

Ключові слова: особистість, творчий потенціал, культура самовираження,

заклади вищої освіти, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

This article elucidates some aspects of problem of future educators' preparation for preschool education establishments nowadays. The analysis of results of scientific researches comes true the aspects of the marked problem open up in that. The special place is given to the personal students' development, their moral and spiritual formation in the modern higher educational institutions.

The special attention is paid to the characteristics of different modern approaches of future educators' preparation for modern preschool education establishments.

It is ascertained, that among the other issues of the day, that need immediate solution is providing of innovative character of base education of the mentioned above specialists; modernization of maintenance and humanizing of methods and forms of training for the sphere of preschool education; recognition of personality of student as the greatest value, taking into account his or her needs, inquiries, capabilities and individual history of life.

Taking into account this aspect, the problem of development of culture and self-expression for future specialists of preschool education is a major concern.

It is proved that the introduction of innovative methods in educational process is a guarantee of the self-culture development of future specialists. The phenomenon of "the self-expression culture of the future pre-school teachers" is explained as peculiarities, means and results of self-organized professional activity. The concept of researching is provided by the unity of the methodological, theoretical and methodical aspects. The conclusions of the research are realized and their prospects are described.

Key words: personality, creative potential, culture of selfexpression, establishments of higher education, future specialists of preschool education establishments.

УДК 378:373.2011.3-5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-27>

Онищук І.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати здатність навчатися упродовж життя, розвивати морально-духовні цінності. Пріоритетами державної політики в розвитку вищої освіти є: її особистісна орієнтація; створення рівних можливостей для молоді у здобутті якісної освіти; формування національних та загальнолюдських цінностей; формування через освіту здорового способу життя; забезпечення педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; впровадження інформаційних педагогічних технологій, забезпечення

доступності інформації, навчальної і довідкової літератури; створення індустрії навчальних засобів та ринку освітніх послуг; інтеграція української вищої освіти в європейський та світовий освітній простір; гармонійне поєднання навчального процесу та наукової діяльності студентської молоді; використання сучасних наукових здобутків. Зокрема, майбутнім фахівцям дошкільної сфери належить стати конкурентоспроможними в європейському й світовому освітньому просторі, мобільними на ринку праці в контексті особистісного духовно-світоглядного вибору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям розгорнутого наукового пошуку є система поглядів фахівців щодо визнання в

освітньому процесі закладів освіти найвищою цінністю особистості, потребу в актуалізації її творчого потенціалу (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Васянович, В. Загвязінський, І. Зязюн, В. Кремень, М. Марусинець, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Петровський, М. Романенко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, І. Якиманська та інші). Дослідження зазначених вище науковців розкривають зміст, умови, чинники, засоби, методи, форми, технології підготовки студентської молоді до професійної педагогічної діяльності.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти висвітлено в дослідженнях Л. Артемової, Г. Беленької, Н. Гавриш, І. Дичківської, Т. Жаровцевої, Л. Зданевич, С. Івах, Е. Карпової, О. Кононко, К. Крутій, С. Курінної, Н. Лисенко, О. Листопад, І. Луценко, В. Ляпунової, Л. Позняк, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Фунтікової. В. Ядешко та інших науковців. У центрі уваги вказаних дослідників знаходиться проблема розвитку особистості майбутнього фахівця дошкільної сфери, його уміння реалізувати свій творчий потенціал, у соціально прийнятний спосіб самовиражатися в процесі професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З-поміж пріоритетних завдань підготовки студентів означеної категорії у закладах вищої освіти на сучасних засадах є: забезпечення інноваційного характеру базової освіти вказаних фахівців; осучаснення змісту та гуманізація методів і форм підготовки майбутніх кадрів для сфери дошкільної освіти; визнання особистості студента найвищою цінністю, врахування його потреб, запитів, здібностей, індивідуальної історії життя, в тому числі розвиток культури самовираження.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури охарактеризувати сучасні підходи до підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У власному дослідженні ми виходили з розуміння, що проблема розвитку особистості майбутніх вихователів ЗДО є надзвичайно актуальною, адже зумовлена нагальною потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях, запровадженням в освітній процес новітніх педагогічних технологій та необхідністю налагодження ефективної взаємодії особистості в різних сферах життєдіяльності.

Як зазначає О. Кононко, в основу організації педагогічного процесу у закладі вищої освіти має бути покладена *психологія розвитку особистості*, а центром відліку в осучасненні змісту освіти майбутніх фахівців дошкільної сфери – вчення про *цінність і сенс життя*.

Отже, вказаний автор акцентує увагу на важливості формування особистості студентської молоді у процесі професійної підготовки. Науковець характеризує такі базові якості та властивості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти: *розсудливість, практична умілість, комунікативність, самостійність (автономність), відповідальність та креативність (інноваційність)*.

При цьому автор наголошує, що сучасний фахівець дошкільної освіти має бути здатний конструктивно розв'язувати педагогічні проблеми, виявляти гнучкість та мобільність, діяти адекватно, довіряти власному досвіду, поєднувати соціальні інтереси з особистими, досягати успіху у професійній діяльності соціально прийнятними способами, оскільки майбутній вихователь є активним суб'єктом власної життєдіяльності, його активність має пов'язуватися, з одного боку, з *самосвідомістю* (здатністю рефлексувати, об'єктивно оцінювати свої досягнення та прорахунки, з другого – із *самобутністю* (своєрідністю, оригінальністю, несхожістю на інших, з третього – із *самодіяльністю* (фіксується здатністю до ініціації, самостійних відповідальних дій) [4]. До основних психолого-педагогічних умов оптимізації процесу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти О. Кононко зараховує:

- формування цілісної *наукової картини сучасного світу*, розуміння важливості для професійної діяльності власної світоглядної позиції;
- розвиток *суб'єктної активності*, надання права на відповідальне самовизначення, на власний вибір, на прийняття самостійних рішень;
- вироблення в кожного студента *оптимістичної гіпотези власного розвитку*, довіри власним можливостям, позитивної життєвої перспективи;
- виховання ідеалів *солідарності*, навичок групової, кооперативної діяльності, вміння працювати у команді, узгоджувати позиції;
- розвиток *рефлексії*, вміння об'єктивно оцінювати власні здобутки та прорахунки;
- вправлення в умінні *самовиражатися у соціально прийнятний спосіб*;
- збагачення *емоційного життя*, розвиток сприйнятливості та чутливості;
- заохочення та підтримка проявів творчої активності, *креативності* як базової якості особистості;
- навчання умінню складати свій *життєвий проект*, планувати та доцільно організовувати працю та відпочинок, досягати поставлених цілей [4].

Заслуговує на увагу позиція Л. Артемової, яка вважає, що провідним підходом до якісної підготовки майбутніх вихователів ЗДО є співпраця

викладача із студентами, формування в них професійної мотивації, підтримка особистісних прагнень самореалізуватися як фахівець. Автор зауважує, що більшість методів роботи, якими навчають студентську молодь у закладах вищої освіти, спрямовані на репродуктивну діяльність. На думку Л. Артемової, репродуктивний метод опанування програмового змісту важливий і необхідний, проте він має оптимально співвідноситися з реконструктивним і творчим [1].

У дослідженні Г. Бєленької, спрямованому на формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, наголошується: «Масштабні зміни, що нині відбуваються у світі та в Україні, значною мірою пов'язані з розвитком духовності людини». Вивчаючи феномен компетентності майбутнього фахівця дошкільної сфери, фахівець кваліфікує його як особистісний інтеграл, структурними компонентами якого є мотиви, знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості. На думку Г. Бєленької, професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність студента трансформувати особистісні і навчальні здобутки у площину професійної діяльності. До особистісних професійно значущих якостей майбутніх вихователів дошкільних закладів автор зараховує любов до дітей, вимогливість, емпатію та комунікативність. В умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника, на думку автора, кваліфікується як базова здатність трансформувати особистісні й навчальні здобутки у площину професійної діяльності [3].

Розробляючи проблему підготовки фахівців дошкільної освіти у сучасних умовах України, К. Крутій акцентує на актуальності впровадження у процес підготовки молоді до майбутньої професійної діяльності інтегрованого підходу. На думку автора, він є визначальним в освіті, таким, що уособлює ідею взаємозв'язку і взаємодії в будь-якому з компонентів освітнього процесу відповідно до тих чи інших цілей і завдань освіти. Завдяки ньому підвищується рівень цілісності освітнього процесу закладу вищої освіти, він організується за принципом інтеграції. Під принципом інтеграції К. Крутій розуміє стан пов'язаності, взаємопроникнення і взаємодії окремих освітніх галузей, що забезпечують цілісність освітнього процесу [5].

Науковий доробок С. Нечай, Г. Падалки, Т. Танько, О. Федій, А. Шевчук слугує теоретичним підґрунтям ефективної підготовки майбутніх педагогів до застосування музичного мистецтва у розвитку творчих здібностей дошкільників. У контексті нашого дослідження, спрямованого на вивчення феномена «культура самовира-

ження у художній діяльності», праці вказаних фахівців заслуговують на особливу увагу.

Дослідження Г. Підкурғанної присвячене розробці теоретико-методичних основ художньо-педагогічної підготовки студентів факультетів дошкільної освіти педагогічних університетів. На думку автора, основу художньо-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти утворюють три складники: художній, психологічний та педагогічний. Водночас Г. Підкурғанна констатує, що власне «художньо-педагогічна підготовка» в єдиній системі загальноосвітньої та професійної підготовки нині ще не набула інтегративної якості.

Автор акцентує на тому, що художньо-педагогічна підготовка відповідатиме сучасній філософії освіти за умов, що:

- пріоритетним напрямом її здійснення буде використання ідей системно-синергетичного підходу, що уможливить розгляд спеціальних дисциплін як складників професійної освіти;
- визначаються найбільш фундаментальні, стратегічні й технологічні засади розвитку особистості студента як основного методологічного принципу сучасної філософії освіти;
- вибір і структурування змісту спеціальних дисциплін, спрямованих на художньо-педагогічну підготовку, ґрунтуватиметься на ідеях культурологічної і поліхудожньої освіти, розроблятиметься на інтегративній основі та будуватиметься за модульною системою;
- основою методичного управління вивченням навчальних дисциплін слугуватиме технологія моделюючого навчання як засобу організації самоосвітньої діяльності, розвитку професійного мислення, забезпечення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії [7].

У своєму дослідженні Г. Підкурғанна визначає, що метою художньо-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є вільний розвиток та самоактуалізація студентської молоді в процесі опанування художньо-педагогічними знаннями, професійним мисленням та значущими особистісними якостями [7].

У дослідженні С. Нечай розкрито теоретико-практичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Автор розробив альтернативний підхід до процесу ознайомлення дитини дошкільного віку зі звуком, уміння диференціювати оточуючу аудіальну інформацію, визначати її якість, адекватно на неї реагувати, захищатися від її ймовірного негативного впливу. С. Нечай підкреслює: усіма зазначеними вміннями має оволодіти майбутній вихователь у закладі вищої освіти. Як зазначає С. Нечай, модель підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності перед-

бачається збалансованість особистісного та професійного компонентів. На думку автора, особистісний компонент визначає міру внутрішньої готовності студента до цієї діяльності, ступінь розвитку його особистісних якостей; професійний компонент підготовки майбутніх вихователів відображає міру зовнішньої процесуально-діяльнісної форми прояву відповідних характеристик, інтегрує теоретико-методичну та інструментальні складові частини [6].

Означені вище вектори вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної сфери напряму пов'язані з проблемою цінностей, ціннісних орієнтацій. За визначенням І. Беха, ціннісна система розуміється як «складно побудований регулятор життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації зміст особливостей об'єктивної діяльності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках» [2, с. 17].

Система ціннісних орієнтацій педагога, зокрема й вихователя, за В. Сластьоніним, є одним зі структурних утворень його професійної та особистісної самосвідомості. До структури професійно-педагогічної культури дослідник зараховує такі педагогічні цінності:

- цінності-цілі;
- цінності-засоби;
- цінності-ставлення;
- цінності-якості;
- цінності-знання [8, с. 70].

Науковці вбачають у цінностях феномен суспільного буття та суспільного ідеалу саме в особистісній формі, тобто на рівні індивіда. Так, О. Савченко вважає, що сучасний стан педагогічної теорії й практики потребує наукового обґрунтування двох систем цінностей: по-перше, тих, на які має орієнтуватися освіта нині та в перспективі; по-друге, тих, які будуть створюватися, формуватися в самому освітньому процесі.

Висновки. Проблема розвитку особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти є надзвичайно актуальною, адже зумовлена нагальною потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях, запровадженням в освітній процес новітніх педагогічних технологій та необ-

хідністю налагодження ефективної взаємодії особистості в різних сферах життєдіяльності. Зважаючи на вищезазначене, розгорнуте нами наукове дослідження є логічним продовженням наявних у вітчизняній та зарубіжній науці провідних ідей та положень щодо підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, зокрема й оптимізації його культури самовираження у художній діяльності.

Перспективу наукового пошуку вбачаємо в апробації авторської моделі розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності та перевірці її ефективності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
2. Бех І.Д. психологічні джерела виховної майстерності : навч.-посібник. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.
3. Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. докт. пед. наук. Київ, 2013.
4. Кононко О.Л. Формування у майбутнього фахівця базових якостей особистості. Горизонти освіти. *Психологія. Педагогіка*. 2014. № 1. С. 49–54.
5. Крутій К.Л. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію? URL: http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/08/Стаття_проф.Крутій_К._Інтеграція.pdf (дата звернення).
6. Нечай С.П. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2015.
7. Підкурманна Г.О. Художньо-педагогічна підготовка студентів у світлі новітніх тенденцій методологічної та функціонально-структурної перебудови. *Соціалізація особистості* : збірник наук праць / під ред. Капської А.І. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. С. 131–143.
8. Сластенин В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. URL: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas0.html.

УКРАЇНСЬКА МОВА І СУЧАСНІСТЬ: ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

UKRAINIAN LANGUAGE AND MODERNITY: FORMING STUDENTS SPEECH COMPETENCY

Аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні показав, що актуальним залишається питання забезпечення конституційного статусу державної мови. Виявлено, що в багатьох закладах освіти багато природничих дисциплін і досі викладаються російською мовою через відсутність розробленої технічної термінології українською мовою та обмежену кількість підручників для викладання технічних предметів. Автори наголошують, що в умовах сьогодення важливе використання української мови без профанації в усіх сферах суспільства і саме вища освіта має бути першою, оскільки готує студентів із різних галузей знань та спеціальностей.

У зв'язку з прийняттям нових законів про статус та функціонування української мови як державної, а також появою нової редакції Українського правопису доведено, що формування мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця є і залишається одним з основних завдань закладів вищої освіти. Уточнено та конкретизовано сутність поняття «мовленнєва компетентність», яке автори пропонують розглядати як практичне володіння державною мовою та основами культури усного і писемного мовлення в різних сферах спілкування.

Одним із найдієвіших засобів формування у студентів мовленнєвої компетентності автори вбачають застосування ігрових технологій, які в аспекті дослідження розуміють як форму організації навчального процесу, в якій обов'язковою вимогою виступає активна та рівноправна взаємодія усіх учасників такого процесу, спрямована на виховання й навчання під час гри й опанування різних соціальних ролей, із метою збагачення індивідуального та суспільного досвіду.

На основі запропонованих методів удосконалення умінь і навичок студентів у різних видах мовної діяльності аргументовано застосування ігрових технологій під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для формування у студентів мовленнєвої компетентності. Виокремлено переваги використання інтерактивних технологій під час підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Ключові слова: мова, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, інтерактивні технології навчання.

Analysis of modern trends in higher education in Ukraine has shown, that the issue of ensuring the constitutional status of the state language remains relevant. Found that in most educational institutions many scientific disciplines are still taught in Russian, in the absence of technical terminology developed by the Ukrainian language and a limited number of textbooks for teaching technical subjects.

The authors emphasize that in today's context it is important to use Ukrainian without profanity in all spheres of society and that higher education should be the first because it prepares students from different fields of knowledge and specialties.

Due to the adoption of new laws on the status and functioning of the Ukrainian language as a state language, as well as the emergence of a new version of the Ukrainian spelling, it is proved that the formation of the speech competence of the future specialist show up and remains one of the main tasks of higher education institutions.

Clarified and fleshed essence of the concept "speech competence", which the authors propose to consider as practical knowledge of the state language and the basics of the culture of oral and written speech in various fields of communication. One of the most effective means of forming students' speech competence is the use of game technologies, which in the aspect of research is understood as a form of organization of the educational process, in which the active and equal interaction of all participants of such process, aimed at education and learning during play, is a mandatory requirement. and mastering different social roles to enrich individual and social experiences.

On the basis of the proposed methods of improving students' skills in various types of language activity, was substantiated the using of game technologies in the study of the discipline "Ukrainian language (by professional direction)" for forming students speech competence. Singled out the benefits of using interactive technologies in the training of future professionals in higher education.

Key words: language, language competence, speech competence, interactive learning technologies.

УДК 378:373.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-28>

Панькевич О.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри інформаційної
діяльності та медіакомунікацій
Одеського національного
політехнічного університету

Лавренко В.В.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри інформаційної
діяльності та медіакомунікацій
Одеського національного
політехнічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

«Кожен громадянин України зобов'язаний володіти державною мовою», – зазначено в ст. 6, п. 1 ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної», який набув чинності 16 липня 2019 р. Ґрунтуючись на Декларації про державний суверенітет України від 16 липня 1990 р. та схваленому Всеукраїнським референдумом 1 грудня 1991 р. Акті проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 р., керуючись Конституцією України, діючи відповідно до Рішення Конституційного Суду України від 14 грудня 1999 р. № 10-рп/99,

зважаючи на Концепцію державної мовної політики, затверджену Указом Президента України від 15 лютого 2010 р. № 161/2010, ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» визначає українську мову єдиною державною та офіційною мовою нашої країни.

Таким чином, формування мовленнєвої компетентного здобувача вищої освіти України залишається одним з основних завдань закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання української мови в ЗВО

України досліджували провідні вітчизняні науковці, зокрема, І. Лопушинський, І. Магрицька, Л. Мацько, А. Пономаренко, М. Пентиліук, О. Пометун, М. Плющ, А. Свідзинський, С. Єрмоленко, І. Ющук та ін.

Різні аспекти мовленнєвої компетентності досліджували І. Бех, О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, Ю. Завалевський, Т. Ладижинська, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівський, Л. Струганець, Г. Шелехова тощо.

Сутність та специфіка ігрових методів були предметом розгляду таких науковців: І. Андрійко, Г. Бородіна, В. Буркова, Л. Виготський, В. Гриньова, Г. Гусак, В. Демидова, Л. Журба, І. Зварич, Т. Іванцова, А. Конишева, О. Колесникова, Т. Спіридонова, А. Пассов, М. Стронін, І. Жучкова, Г. Фролова, Т. Шкваріна та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемі мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти, аспект використання ігрових методів для удосконалення комунікативних умінь і навичок залишився мало дослідженим.

Мета статті – дослідити особливості формування у студентів мовленнєвої компетентності шляхом використання інтерактивних технологій навчання, з обґрунтуванням ефективності їх використання.

Виклад основного матеріалу. На перший погляд, актуальність пропонованого дослідження може здатися не злободенною (двадцять вісім років Україна – незалежна держава), проте відкритим залишається питання використання української мови хоча б в таких сферах життя суспільства, як освіта й наука. У нас і досі є російськомовні школи, в яких згідно з чинним законодавством вчителі зобов'язані викладати всі предмети українською мовою лише з 2020 р. У багатьох закладах вищої освіти багато природничих дисциплін і досі викладаються російською мовою, а МОН на основі звернень представників громадських організацій і окремих громадян у листах (щодо застосування державної мови) звертається до керівників закладів освіти з рекомендаціями та проханнями (!) забезпечити виконання законодавства України в частині застосування державної мови в освітньому процесі.

В умовах сьогодення важливе використання української мови без профанації в усіх сферах суспільства, і саме вища освіта має бути першою, оскільки готує майбутніх фахівців із різних галузей знань та спеціальностей. Так, формування мовленнєво компетентного майбутнього фахівця є і залишається одним з основних завдань закладів вищої освіти.

І нині актуальною, на нашу думку, залишається наукова праця І. Лопушинського «Забезпечення

конституційного статусу державної мови у вищій школі України сьогодення як належна перспектива мовленнєвої фахової практики», в якій автор пише: «Неприпустимо, коли керівництво і професори ВНЗ, насамперед національних, послуговуються в своїй роботі мовою сусідньої держави. У зв'язку з такою їхньою позицією у ВНЗ виникає питання, якою мовою читати предмет – українською чи російською. А деколи викладач і не цікавиться думкою студентів, а просто читає курс російською мовою» [5]. Автор причину такого поведіння викладачів пояснює відсутністю розробленої технічної термінології українською мовою та підручників для викладання технічних предметів.

Позитивним в умовах сьогодення вбачаємо появу нової редакції Українського правопису, затверджену Кабінетом міністрів 22 травня 2019 р., з метою забезпечення конституційних положень про державний статус української мови та уніфікації вживання правописних норм.

Насамперед вважаємо за доцільне розкрити сутність понять «компетентність», «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність».

Так, у ЗУ «Про вищу освіту» [1] поняття «компетентність» розкривається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Мовна компетентність – це засвоєння студентом основ науки про мову, її системи. Своєю чергою, мовленнєва компетентність пов'язана з мовною і формується на її основі. Тобто самих знань про мову замало для того, щоб нею розмовляти, тому треба формувати мовленнєву компетентність.

Мовленнєва компетентність – це готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (міміка і жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [8].

В аспекті нашого дослідження під поняттям «мовленнєва компетентність» будемо розуміти практичне володіння державною мовою та основами культури усного і писемного мовлення в різних сферах спілкування.

Практичне володіння українською мовою передбачає наявність умінь і навичок у різних видах мовної діяльності: аудіювання, читання, переклад, письмо, що дасть змогу робити повідомлення та вести бесіду українською мовою з навчальних, суспільно-політичних, наукових та культурно-побутових питань у межах програмної тематики, читати оригінальну літературу за фахом та перекладати її, писати реферати, наукові допо-

віді, анотації, статті, тези, рецензії, відгуки, робити усний та письмовий переклад тощо, оволодіти нормами етики ділового спілкування (об'єктивно фахівець із вищою освітою в перспективі стає лідером, керівником різноманітних виробничих колективів), нормами написання ділових паперів.

Володіння термінологією державної мови за обраним фахом, науковим та офіційно-діловим стилями мови, новими комп'ютерно-лінгвістичними технологіями є основою мовної підготовки майбутнього фахівця – головна умова становлення наукового потенціалу України.

Одним із найдієвіших засобів формування у студентів мовленнєвої компетентності під час вивчення дисциплін («Українська мова (за професійним спрямуванням)») вбачаємо застосування ігрових технологій.

Ігрові технології та методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії є більш мобільними, більш відкритими та активними [3].

Ми погоджуємося з А. Кабловим та О. Любомирською [2], що *інтерактивні технології* – це форма організації навчального процесу, в якій обов'язковою вимогою виступає взаємодія усіх без виключень учасників такого процесу (виникає ціла система взаємодії: викладач – студент, викладач – аудиторія, студент – аудиторія, студент – студент, аудиторія – аудиторія). При цьому зауважимо, що взаємодія викладача та здобувачів вищої освіти має бути активною та рівноправною, «спрямованою на виховання й навчання під час гри й опанування різних соціальних ролей, з метою збагачення індивідуального та суспільного досвіду» [6].

Практичний досвід надав змогу констатувати, що мовленнєва компетентність студентів активно формується під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» завдяки таким інтерактивним технологіям: бесіда («Мікрофон», «Зіпсований телефон», «Конкурс красномовства»), дискусія («Дерево ухвалення рішень», «Словесний портрет», «Догори ногами»), діалоги («Метод Сократа», «Зміни позицію»), інтерв'ю (інтерв'ювання), дебати, прес-конференції, ток-шоу тощо.

Використання інтерактивних технологій під час підготовки майбутніх фахівців у ЗВО дало нам змогу виділити низку позитивних моментів:

- гра стимулює студентів до навчання: навіть ті теми, які зазвичай не викликають зацікавленості в студентів, легко засвоюються в ігровій формі;
- гра підвищує рівень мовної компетентності студентів: висловитися в невимушеній обстановці має бажання кожен студент;

- гра розвиває самостійність: студенти вирішують складні проблеми, а не залишаються пасивними спостерігачами;

- гра дає змогу зекономити час: студент за гру дізнається більше, ніж за значно більший проміжок часу навчання іншими методами;

- гра допомагає залучити більшу кількість учасників: активна взаємодія в процесі навчання;

- гра створює атмосферу здорового змагання на позитивних емоціях;

- гра підвищує загальний рівень групової згуртованості групи як ціле загалом та ін. [7].

Іншими словами, інтерактивні ігрові технології навчання розвивають мовленнєву компетентність шляхом підвищення зацікавленості до навчання, що, своєю чергою, дає змогу долати перешкоди, які уповільнюють розвиток здатності до комунікації.

Означені види робіт вимагають ретельної попередньої підготовки. Це можуть бути такі завдання: проблемні запитання в рамках завданої теми; тексти монологічного чи діалогічного характеру на завдану тему з відповідними мовленнєвими формулами; завдання до текстів, що сприяють формуванню мовленнєвої компетенції, а саме:

- ознайомитися зі сценарієм конференції й надати загальну характеристику її проблеми, розповісти про час і місце її проведення, зміст доповідей, використовуючи лексику й фразеологію науково-професійного й офіційно-ділового стилів;

- подати усний короткий огляд цієї конференції;
- назвати й записати типові мовні звороти, що використовуються під час наради;

- дібрати до поданих мовних зворотів синонімічних;

- висловити свою думку з приводу заслуханої на нараді доповіді, поставити запитання доповідачеві;

- на підставі опрацьованого тексту підготувати доповідь з означеної теми тощо [4].

Висновки. Поява нової редакції Українського правопису, а також ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» активізували дискусії на тему мовного питання в Україні. Де-юре на законодавчому рівні державна мова функціонує як у сфері освіти, так і у сферах послуг, медіа тощо. На практиці ми бачимо, що все не так однозначно, тому використання ігрових технологій навчання дасть змогу сформувати у студентів мовленнєву компетентність як запоруку практичного володіння державною мовою та основами культури усного і писемного мовлення в різних сферах і ситуаціях спілкування.

Це дослідження не вичерпує усі аспекти окресленої проблеми, тому потребує детальних наукових розробок та висвітлення отриманих результатів у подальшому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України від 09.08.2019р. №1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 05.10.2019).
2. Каблов А.В., Любомирська О.О. Ігрові інтерактивні методи як важливий інструмент формування професійної компетентності студентів з дисципліни «Інформатика». *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 386–389.
3. Калініна Л.А., Орлова О.В. Використання ігрових технологій в системі професійної підготовки майбутніх фахівців культурно-дозвілєвої сфери. *Гілея: науковий вісник*. 2018. Вип. 139(2). С. 169–173.
4. Лавренюк В.В. Інноваційні і традиційні підходи у викладанні лінгвістичних дисциплін. *Перспективні напрями розвитку науки та техніки* : матеріали XVIII наук.-практ. конф., м. Вінниця, 23 берез. 2018 р. Вінниця, 2018. С. 34–44.
5. Лопушинський І.П. Забезпечення конституційного статусу державної мови у вищій школі України сьогодні як належна перспектива мовленнєвої фахової практики. *Державне управління: теорія і практика* : електрон. наук. фах. видання НАДУ. 2006. № 1. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2006-1/txts/SOCIALNA/06lipmfr.pdf> (дата звернення: 18.09.2019).
6. Лугова Т.А., Панькевич О.О. Інтерактивні методи навчання для подолання пізнавально-психологічних бар'єрів під час формуванні комунікативних компетентностей майбутніх журналістів. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття* : збірник матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 11–13 вер. 2019 р. Одеса, 2019. С. 273–288.
7. Панькевич О.О. Застосування ігрових технологій під час підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери : акмеологічний підхід. *Філософія та гуманізм*. Одеса, 2018. Вип. 1 (7). С. 59–65.
8. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / за ред. А.М. Богуш, О.С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL ASPECT

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, а саме висвітленню її методологічних аспектів. Актуалізовано включення майбутніх психологів у методологічну сферу практичної діяльності, що сприяє ефективному розв'язанню сучасних психологічних проблем кожної соціалізованої особистості.

Здійснено розгляд поняття «методологія», яке в нашому розумінні є надважливим способом пізнання наукового буття й слугує наслідком досконалого дієво-практичного мислення та результативної діяльності психологів. Доведено, що методологія педагогіки визначається системою методологічних принципів, які спрямовані на методологічне забезпечення різних видів практикування з чіткою регламентацією методологічної роботи. Відповідно, теорія підготовки фахівців соціогуманітарної сфери є методологічним віддзеркаленням ідей, розумінь та оцінок учених, поєднує їхні думки та наукові умовиводи в процесі пояснення фактів, що мають місце у професійній діяльності. Методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів розкрито в руслі фундаментальних досліджень вчених, котрі вважають їх дієвим способом зреалізованої мислєдіяльносної рефлексії щодо об'єкта вивчення, процесом інтенсивного застосування складної системи підходів, парадигм, засобів та ін. для досягнення конкретних фактів соціально-психологічної дійсності, практичним освоєнням оточуючого психологічного світу, який бере початок від пізнання об'єкта до самопізнання та самотворення самого себе в ньому. Зауважено, що в методологічній діяльності практичного психолога важливе місце відводиться науковому підходу з уприсутненням ідеального об'єкта, котрий виділяється із предмета наукового пізнання. Відповідно, методологія у професійній підготовці допомагає забезпечити чіткість та ясність постановки наукової і практичної проблеми, здійснити світоглядну інтерпретацію наукових результатів, виробити стратегію розвитку психологічної науки та її практичної діяльності, заохочує до розвитку науки і практики, визначає специфічні засоби та методи для вирішення поставлених завдань, дає змогу описати й оцінити діяльність науковця чи дослідника-практика.

Ключові слова: професійна підготовка, методологія, заклади вищої освіти, практичний психолог.

The article is devoted to one of the topical problems of training of future psychologists in institutions of higher education, namely to highlighting its methodological aspects. The inclusion of future psychologists in the methodological sphere of practical activity, which contributes to the effective solution of modern psychological problems of every socialized person, is actualized.

The concept of «methodology», which in our understanding is an important way of knowing scientific existence and serves as a consequence of perfect effective-practical thinking and effective activity of psychologists, is considered. It is proved that the methodology of pedagogy is determined by the system of methodological principles, which are aimed at methodological support of different types of practice with clear regulation of methodological work. Accordingly, the theory of training specialists in the socio-humanitarian sphere is a methodological reflection of the ideas, understandings and evaluations of scientists, combines their thoughts and scientific conclusions in the process of explaining the facts that take place in professional activity.

Methodological aspects of the training of future psychologists are revealed in line with the fundamental researches of scientists who consider them to be an effective way of realizing the thought-reflection to the object of study; the process of intensive application of a complex system of approaches, paradigms, tools, etc. to grasp specific facts of socio-psychological reality; the practical development of the surrounding psychological world, which starts from the knowledge of an object to self-knowledge and self-creation of itself in it. It is noted that an important place in the methodological activity of the practical psychologist is given to the scientific approach with the presence of an ideal object, which stands out from the subject of scientific knowledge. Accordingly, the methodology in professional training helps to ensure the clarity of the statement of scientific and practical problems, to make a world-view interpretation of scientific results, to develop a strategy for the development of psychological science and its practical activity, encourages the development of science and practice, identifies specific tools and methods for solving problems, gives the ability to describe and evaluate the activities of a scientist or researcher-practitioner.

Key words: professional training, methodology, institutions of higher education, practical psychologist.

УДК 378.21(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-29>

Ребуха Л.З.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи
Тернопільського національного
економічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професія психолога визначається змістовленою діяльністю, адже психолог постійно перебуває в контакті з внутрішнім світом іншої людини під час розв'язання її особистісних завдань. Нині виникає потреба у фахівці-психологу з такими індивідуальними характеристиками, які б повсякчас помагали особі, що звернулася за допомогою, розкрити

найбільш сприятливі внутрішні умови для власного саморозвитку, самосвідомості та зреалізування особистісних змін. Із роками сучасна вітчизняна психологічна теорія і практика поповнилася новими думками, міркуваннями, підходами тощо як загальнотеоретичного характеру, так і прикладного спрямування. Тому у процесі набуття освіти актуалізується включення майбутніх психологів

гів у методологічну сферу практичної діяльності, що дає їм змогу збагатити свої знання, навички та вміння; ознайомлення з діяльністю в царині методологічних досліджень та методологічного забезпечення для ефективного розв'язання сучасних актуальних психологічних проблем людини, її потреб та очікувань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійну підготовку майбутніх психологів розглядали науковці В. Білик, О. Бондаренко, О. Матвієнко, В. Панок, Л. Прудка, В. Семиченко, Н. Чепелєва, С. Шандрук та ін., які запропонували фундаментальні концептуальні положення, окреслили межі оволодіння професійною компетентністю, розглядали можливість впровадження в навчальний процес інноваційних професійно-освітніх технологій, виокремлювали шляхи формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності тощо. Досліджували професійну підготовку психологів у закладах вищої освіти у площині професійного мислення С. Максименко, А. Фурман, соціальну активність розглядали М. Гуліна та В. Сагарда, аналізували професійну креативність та професійну компетентність І. Зязюн, В. Моляко, В. Рибалка, науково-дослідницьку діяльність досліджували Л. Карамушка, Л. Ребуха, Т. Яценко. Проте на сучасному етапі розвитку вищої школи постає об'єктивна потреба в окресленні важливості методології у підготовці практичних психологів та визначенні її ролі в майбутній професійній діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методологія як система дієвих принципів та ефективних способів організації й побудови теоретичної і практичної діяльності, які обґрунтовують застосування методів пізнання та перетворення конкретної реальності, що ґрунтовно відповідає на запитання «Навіщо?», «Задля чого?», «Чому саме так?» та ін., належить до діяльності науковця дослідника або дослідника-практика й має першочергове значення.

Мета статті – розкрити сутність та важливість використання методологічних аспектів у професійній підготовці майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. Для досягнення означеної мети потрібно розкрити сутність поняття «методологія» як важливого способу пізнання наукового буття, системи теоретичних знань та науково-дослідної діяльності, особливої професійної роботи над мисленням, схарактеризувати зумовленість прикладної методології, визначити взаємозв'язок між науковими розвідками методологічних аспектів професійної підготовки майбутніх психологів та фундаментальними дослідженнями вчених.

Виклад основного матеріалу. Динамічний розвиток соціальних взаємозв'язків, поглиблення суспільних та соціокультурних змін, заміна узвича-

ених цінностей, моральних і духовних орієнтирів є причиною того, що нині актуалізується фахова діяльність практичних психологів у суспільстві. Саме методологія стала одним із довершених дороговказів, який спрямований на чітке структурування складних теоретичних ідей, принципів, понять, фактів для здобуття у процесі наукових пошуків нових знань. Поняття «методологія» як важливий спосіб пізнання наукового буття є результативним та дієво-практичним мисленням у досягненні наукової істини, «наука і мистецтво досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя» [7, с. 18–20; 12, с. 27]. Водночас методологію трактують як систему конкретно-філософських методів людського пізнання, що складається із сукупності певних методів наукової діяльності, як сукупність специфічно-зорієнтованої системи, що діяльнісно залучає принципи, категорії, наукові теорії, парадигмальне підґрунтя та методи, які специфічні за цільовим призначенням і пов'язані з виконанням діяльності [8, с. 101].

У педагогіці В. Білик [1], А. Вознюк [2], Н. Іванова [5], А. Фурман [11] методологію досліджують із позицій гносеологічної функції, В. Рибалка [9], С. Сисоєва [10] – педагогічного пізнання; І. Мельничук [6], Л. Ребуха [7] з урахуванням гносеологічно-діяльнісної спрямованості. Сенси методології педагогіки проявляється в діалектичному методі здійснення поставлених наукових завдань із метою виявлення та розв'язання неузгодженостей у предметі дослідження, діяльності, спілкуванні, мисленні та ін. Методологія педагогіки визначається системою методологічних принципів та дієвою організацією ефективних способів побудови продуктивної теоретично-практичної діяльності і розглядається як система теоретичних знань та науково-дослідної діяльності.

Науковець Г. Дутка методологічний розподіл розглядає в царині методологічних досліджень та методологічного забезпечення. Перший вид діяльності націлює науковців на виявлення закономірностей і практичних шляхів ефективного розвитку педагогічної науки, окреслення принципів підвищення якості педагогічних досліджень, аналізу категорійно-понятійного апарату та якісного методичного забезпечення. Для другого виду діяльності, методологічного забезпечення, важливими є методологічні знання, що націлюють на ефективне обґрунтування програми дослідження й дієве оцінювання його якісних характеристик [4, с. 15–16]. Одночасно прикладна методологія зумовлена потребами історичного розвитку людства й існувала ще до появи науки як винятково важливої, історично-перехідної форми організації упорядкованих знань і мислення.

Нині науковці-теоретики багато уваги приділяють професійно-науковій діяльності та особливій професійній роботі над мисленням. Зазначене

поєднання спрямоване на критичне осмислення реальної дійсності, адже дає змогу здійснювати аналіз недоступних істин, нормотворити об'єктивно нові, фундаментальні знання, оновляє наукові теорії і концепції, досліджує сучасні способи та засоби вирішення науково-педагогічних проблем. Відповідно, науковець А. Фурман вказує, що методологія як наддосконала форма мислення та продуктивна діяльність синтезує реальну в часі мислєдіяльність, котра зорієнтована на колективну форму роботи [11, с. 25].

Підтримуючи положення, що методологування є професійною діяльністю, котра може здійснюватися як індивідуально, так і колективно, І. Мельничук та Л. Ребуха розкривають теорію підготовки фахівців соціогуманітарної сфери з позицій методологічного розгляду комплексу поглядів та ідей учених, цілісного поєднання їхніх узагальнених думок і наукових висновків до розтлумачення фактів, котрі відображають найважливіші зв'язки певної галузі професійної дійсності [6; 7].

Здійснюване практичним психологом методологування у сфері фахової чи науково-дослідницької діяльності дає змогу здійснити аналіз наявного і дієво спроектувати майбутній розвиток теоретичного знання про той чи інший соціально-психологічний об'єкт. Тоді ж як психолог-науковець критеріально обґрунтовує ці знання за допомогою системної мислєдіяльнєсної методології, котра по-новому окреслює нинішній світ людського буття в соціумі. У зазначений спосіб методологічно-професійна діяльність залучає усі допустимі (традиційні та інноваційні) форми методологічної практики психолога. Отже, методології відводиться провідна роль у налагодженні взаєморозуміння та взаємодії між психологами-теоретиками і психологами, які є практикуючими дослідниками.

Наукові розвідки методологічних аспектів професійної підготовки майбутніх психологів, що знаходять відображення в практиці професійної діяльності, не обходяться без фундаментальних досліджень вчених, які служать: дієвим способом реалізації мислєдіяльнєсної рефлексії стосовно вивчення соціального об'єкта; процесом посиленого застосування складної системи підходів, парадигм, моделей, інструментів та ін. для досягнення реальних фактів соціально-психологічної дійсності; практичним освоєнням оточуючого соціально-психологічного світу: від пізнання об'єкта до самопізнання та самотворення самого себе [7, с. 18–19].

Через це в методологічній діяльності практичного психолога важливе місце відводиться науковому підходу. Для нього характерні об'єктивно-наукові складники: присутність ідеального об'єкта, котрий виділяється із предмета наукового пізнання; послідовного обґрунтування способів, методів дослідження та проведення експериментальних розвідок на доведення правильності вико-

ристання дієвих засобів пізнання індивідуальних якостей обстежуваної особистості.

У розумінні науковця С. Гончаренка мислення отожднюється з рефлексією як результативним роздумуванням над особистою фаховою діяльністю. Тоді ж як методологічність є цінною властивістю сучасного науково-теоретичного мислення, визначається усвідомленим ставленням до засобів та є важливою умовою діяльності щодо ефективного формування і дієвого вдосконалення наукового знання. Тому методологія практичного психолога є теоретичним вченням, із характерними вихідними положеннями, способами пізнання, пояснювальними схемами та ін. [3, с. 72].

Отже, методологія у професійній підготовці практичного психолога:

- забезпечує чіткість та ясність постановки наукової і практичної проблеми як із сторони змісту, так і зі сторони форми, оскільки на основі визначених принципів і певних методологічних норм уможливлено грамотно та вдало сформулювати проблему чи запитання, які варто розв'язати практичному психологу;

- здійснює світоглядну інтерпретацію результатів науки, позаяк будь-яке відкриття, будь-які нові факти й отримані результати вимагають свого пояснення і включення їх у систему вже відомих знань, тобто намагання їх пояснити з позиції наявної методології, або ж потребують перегляду деяких методологічних принципів;

- дає змогу виробити стратегію розвитку психологічної науки і практичної діяльності для бачення подальших перспектив у майбутньому;

- стимулює сам процес розвитку науки і практики.

Відповідно, на зміну застарілим методологічним принципам, які не відповідають новим науковим показникам, приходять нові методологічні підходи, що дають змогу чітко побачити діапазон нових можливостей, краще усвідомити нові теоретичні та практичні перспективи, чітко зрозуміти виявлені феномени та їх унікальні властивості. Усвідомлення нових перспектив, чітке розуміння того, що вже відомо, а що ні, *спонукує* науковців до діяльності та не тільки їх, але й дослідників-практиків, котрі інтуїтивно прокладають шлях, часто навіть не знаючи про всі майбутні труднощі і небезпеки, *визначає* специфічні засоби та методи для вирішення поставлених завдань, *дає змогу* описати і оцінити саму діяльність науковця чи дослідника-практика та *виробляє* рекомендації й правила (норми), якими він має керуватися у своїй діяльності. Йдеться про аналіз самої структури особистісної діяльності, що включає мотивацію, мету, завдання, дії, засоби і методи, самооцінку та ін.

Сутність методології у професійній підготовці психологів полягає в тому, що вона допомагає розглянути не лише об'єкт, а й особу, котра вивчає або

перетворює цей об'єкт та їх різносторонню взаємодію. Це особливо важливо для практичної психології, в якій «об'єкт» сам є «суб'єктом», оскільки клієнт завжди впливає на психолога і тому треба з методологічних позицій зрозуміти і пояснити всі аспекти їхньої паритетної взаємодії як двостороннього процесу. Тому психолог-практик, який у своїй діяльності не враховує багатозначну роль методологічних аспектів у взаємодії з клієнтом, часто не розуміє того, що сам робить і куди рухається.

Висновки. Підсумовуючи, можемо констатувати, що використання методологічних аспектів у професійній підготовці майбутніх практичних психологів сприяє вирішенню питання щодо структурування категорійно-понятійного апарату, успішному поєднанню в навчанні практичних психологів загальної і спеціальної підготовки та освітніх і професійних змістових блоків, здійсненню належної організації навчального процесу у вищій школі, більш ґрунтовному виокремленню особливостей професійної діяльності психолога та його практичному спрямуванню. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок стане виокремлення системи професійної підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик В.Г. Місце природничо-наукової підготовки у формуванні професійної спрямованості майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. 2017. Вип. 143. С. 219–222.*
2. Вознюк А.В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты: моногр. Житомир : Рута, 2016. 542 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Дутка Г. Філософські та загальнонаукові передумови фундаменталізації змісту професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти. 2004. № 6. С. 18–24.*
5. Іванова Н.В. Мислення як діяльність у вимірах смислу та інтерпретації: соціально-філософський аналіз. *Science Rise. 2017. № 1 (30). Т. 1. С. 51–55.*
6. Мельничук І.М. Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. *Медична освіта. 2012. № 3. С. 55–60.*
7. Ребуха Л.З. Сутнісний аналіз рівнів методологування науково-професійної соціальної роботи. *Science Rise: scientific journal: Pedagogical Education. 2017. Vol. 2 (10). Р. 18–21.*
8. Ребуха Л.З., Василик Н.С. Принципи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Освітній простір ХХІ століття: реалії, новації, перспективи : збірник тез наук.-практ. конф., Тернопіль, 23 лют. 2017 р. Тернопіль : ТНЕУ «Економічна думка», 2017. С. 101–102.*
9. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посібник. Одеса : Вид-во «Бакаєв В.В.», 2009. 575 с.
10. Сисоєва С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навч. посібник / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 155 с.
11. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : моногр. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ОСОБИСТІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ ТА АВТОМАТИКИ

DIAGNOSIS OF THE FORMATION OF PERSONALITY-REFLEXIVE COMPONENT OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF COMPUTER SYSTEMS AND AUTOMATES

Стаття розкриває питання безперервної самоосвіти та розвитку самоосвітньої компетентності в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Самоосвіта розглядається як одна з важливих професійних компетентностей, формування та розвиток якої в технічних закладах вищої освіти базується у процесі вивчення гуманітарно-фундаментальних дисциплін. З огляду на аналіз вітчизняних та зарубіжних науковців, подається авторське формулювання «самоосвітня компетентність» та «самоосвітня компетентність студента закладу вищої освіти», зокрема майбутнього інженера комп'ютерних систем і автоматики. Виокремлено компоненти самоосвітньої компетентності, формуванню яких мають приділити особливу увагу викладачі, що працюють зі студентами перших курсів навчання в технічних закладах вищої освіти: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-креативний; особистісно-рефлексивний, оцінює-контролюючий. З огляду на особливості студентського віку у складі компонентів самоосвітньої компетентності особлива увага звертається на формування особистісно-рефлексивного компоненту. Особистісно-рефлексивний компонент розглядається як переосмислення студентом внутрішнього ставлення до отримання майбутньої професії в гуманітарному аспекті під час самостійного навчання, вміння себе ідентифікувати в професії, розвивати емоційний інтелект та здатність керувати власними емоціями під час виконання робочих завдань. Це погляд студента на себе як на особистість і на себе у професії «із середини». Для діагностики результатів сформованості особистісно-рефлексивного компоненту самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних систем і автоматики виокремлено критерії, показники та рівні (низький, достатній, високий) оцінювання та описано використання кількох методик, до яких входили методика Н. Холла на емоційний інтелект та методика А. Карпова та В. Пономарьової на визначення рефлексії у студентів. Представлено результати педагогічного дослідження, детально описано хід експерименту.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, особистісно-рефлексивний компо-

нент, комп'ютерні системи і автоматика, емоційний інтелект, рефлексія.

The article addresses the issues of continuous self-education and development of self-educational competence in future specialists of technical specialties. Self-education is regarded as one of the important professional competences, the formation and development of which, in technical institutions of higher education, is based on the process of studying the humanities and fundamental disciplines. Based on the analysis of domestic and foreign scientists, the author's wording «self-educational competence» and «Self-educational competence of the student of higher education institution», in particular the future engineer of computer systems and automation, is presented. The components of self-educational competence in the formation of which teachers, working with students of the first year of study in technical institutions of higher education, should pay special attention to: motivational value; cognitive-creative; personality-reflexive, evaluative-controlling. Due to the peculiarity of the student's age, special attention is paid to the formation of the personality-reflexive component in the components of self-educational competence. The personality-reflexive component is seen as a rethinking of the student's internal attitude toward the future profession in the humanitarian aspect during self-study, the ability to identify oneself in the profession, to develop emotional intelligence and the ability to manage their emotions while performing work tasks. It is the student's view of himself as an individual and of himself in the profession «from the middle». To diagnose the results of the formation of the personality-reflexive component of the self-educational competence of future specialists in computer systems and automation, criteria, indicators and levels (low, sufficient, high) of evaluation were distinguished and the use of several methods, which included N. Hall's method for emotional intelligence and methods, were described. A. Karpova and V. Ponomareva on the definition of reflection in students. The results of pedagogical research are presented and the course of the experiment is described in detail.

Key words: self-education competence, self-reflexive component, computer systems and automatics, emotional intelligence, reflection.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-30>

Сабодош Ю.Г.,

аспірант кафедри вищої математики
Вінницького національного технічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Євроінтеграційні реформи у сфері вищої школи вимагають від учасників освітнього процесу набуття професійно та життєво важливих компетентностей. Новітні підходи в навчальній діяльності та зміни, які ми можемо спостерігати у закладах вищої освіти дедалі більше вимагають самостійності у вивченні як фундаментальних, гуманітарних, такі спеціальних дисциплін, розвитку здатності

до самостійного безперервного удосконалення знань, умінь, навичок та мобільності за фахом у продовж життя. Це змушує науковців, викладачів вишів технічного напрямку підготовки приділяти особливу увагу формуванню самоосвітньої компетентності в процесі навчання цих дисциплін.

У науково-педагогічному аспекті феномен самоосвітньої компетентності здебільшого досліджується в контексті ключових компетентнос-

тей. Наприклад, експерти програми «DeSeCo» (Definition and Selection of Competencies) ключовими компетентностями визначають: здатність діяти самостійно; уміння використовувати засоби самостійно; функціонування в соціально неоднорідних групах [1]. Також положення, що реалізуються в рамках Болонського процесу, зводяться до створення в усіх національних системах освіти єдиної системи обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах, яка буде накопичувальною, здатною працювати в рамках концепції «навчання протягом всього життя» [2]. Тобто нині для формування висококваліфікованого, конкурентоспроможного працівника вища школа має звертати особливу увагу на вміння молодшої людини до готовності безперервної самоосвіти. Коли ми розглядаємо самоосвіту як одну із важливих професійних компетентностей у технічному вищому навчальному закладі, формування її навичок лягає на гуманітарно-фундаментальні дисципліни.

Молода людина, вступивши у технічний ЗВО, уже професійно зорієнтована та для себе знає, які дисципліни будуть відігравати основну роль у її професійній орієнтації, і тоді під час прикладання максимум зусиль для засвоєння знань з технічних дисциплін (не завжди самостійно, а зазвичай із допомогою викладача) та формування професійної компетентності втрачається важлива основа вищої освіти – самоосвітня компетентність, яка здебільшого має формуватися та розвиватися у процесі вивчення гуманітарно-фундаментальних дисциплін.

Якщо навчання фахових дисциплін поступово навантажуються навчальними планами до IV, а потім V курсів навчання, то дисципліни гуманітарного та фундаментального спрямування викладаються на перших курсах у продовж 1–4 семестрів. Згідно з рекомендаціями Болонської угоди, понад 60% вивчення матеріалу з цих дисциплін відведено на самостійне опрацювання. Але в технічних ЗВО загальний годинний обсяг гуманітарних та фундаментальних дисциплін залишається приблизно сталим, а значний відсоток віддано на самоосвіту. Отже, виникає величезна проблема подання матеріалу в аудиторії та на самостійне опрацювання за фактичної наявності в колишніх школярів низького рівня самоосвітньої компетентності. Тому на перше місце встає питання формування та розвитку компонентів самоосвітньої компетентності, зокрема особистісно-рефлексивного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття самостійності та його значення активно розглядається в педагогічно-психологічних дослідженнях науковців світу.

Щодо проблеми формування компетентності самоосвіти у студентів, її у своїх працях розкривають такі науковці, як А. Айзенберг, В. Андреев, Л. Білоусова, В. Буряк, Н. Воропай, А. Громцева, Р. Гуревич, О. Зуєва, А. Ключко, Н. Коваленко,

І. Мося, І. Преображенська, А. Ратушинська, І. Сидоренко, О. Фоміна, О. Чеботарьов та багато інших.

А. Ключко, досліджуючи взаємозв'язок процесів освіти й самоосвіти, зробив висновки, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, є складником розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями. Також автор розглядає самоосвіту як цілісний комплекс процесів і засобів формування особистості, задоволення її всебічних пізнавальних і духовних потреб, розкриття та розвитку її задатків і можливостей. Науковець вважає її специфічним інформаційно-забезпечувальним видом діяльності, технологією роботи з різноманітними текстами, системою відновлення, розширення та поглиблення раніше отриманих знань, засобом вторинної соціалізації, індивідуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації особистості. Відповідно до соціального статусу й соціальних ролей особистості самоосвіту поділяють на професійну, політичну, правову, економічну, релігійну, художньо-естетичну, етичну, загальнокультурну та інші [3], тобто із перерахованих автором складників можемо побачити, що ці складники базуються на гуманітарних та фундаментальних знаннях.

Цікавою є наукова позиція з точки зору якої самоосвіта розглядається як цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, що керується особистістю для піднесення рівня своєї освіти та переконаний в тому, що самоосвіта спричинена соціальними умовами, особистими якостями і культурою, професійними навичками і знаннями студента [4, с. 48].

Хоча існують і суперечливі думки, наприклад, російський педагог Ю. Фокін висловлює думку про некоректність вживання терміну самоосвіти в процесі здобуття суб'єктом освіти, оскільки всі завдання, що будуть опрацьовуватися самостійно, вже заздалегідь зумовлені робочими планами [5]. Ми частково не розділяємо думки автора, адже розглядаємо самоосвіту студентів, під час здобуття фаху в технічному ЗВО і прояв цієї самоосвіти не лише в завданнях, які вказані навчальною програмою, а й в тій освітній роботі, яка має спонукати студента до самостійності, самореалізації та самовдосконалення, як особистості загалом.

Розглядаючи самоосвіту в різних площинах, ми розглядаємо її як особливість особистості, яка прагне самовдосконалення у спрямуванні, яке вона вподобала для себе самостійно або вимушене соціальними потребами. Звичайно, особистість сама керується шляхом, яким їй здобувати знання, але якщо ж мова йде про самоосвіту в професійному спрямуванні, як у нашому дослідженні,

то ми вважаємо, що керування процесом самоосвіти має покладатися деякою мірою на керівника (викладача, куратора і т.д.), для того, щоб спрямувати особистість у вірному напрямі, адже «прогалини» у професійному навчанні, в подальшому можуть відіграти негативну роль у фаховій майстерності. Також, на нашу думку, викладач має сформувати у студентів навички самоосвіти в професійному спрямуванні, які в подальшому будуть проявлятися креативним вирішенням професійних та робочих проблем, що визначає професійну компетентність.

Аналізуючи визначення науковців, ми вважаємо доцільним розділити поняття самоосвітньої компетентності особистості як загального поняття та самоосвітньої компетентності студента закладу вищої освіти.

Поняття «самоосвітня компетентність» розглядаємо як потребу особистості в самостійному вдосконаленні знань, умінь та навичок, базуючись на здобутті елементарної інформації, та до самостійного розвитку яких спонукають життєві ситуації, що не спрямовані на професійну діяльність, але є необхідними для професійної компетентності, та є базовою для самоосвітньої компетентності студента ЗВО.

Тоді як «самоосвітню компетентність студента ЗВО», зокрема майбутнього інженера комп'ютерних систем і автоматики, розглядаємо як основну складову частину професійної компетентності, яка завдяки психологічним, особистісним, професійним, суспільним особливостям формується в процесі самостійного навчання та розвивається і удосконалюється протягом усього життя завдяки набутому особистісному освітньому досвіду.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Завданням є висвітлити та дослідити рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента самоосвітньої компетентності за допомогою психолого-педагогічних методик.

Мета статті – подання для обговорення в науковому виданні результатів діагностики сформованості особистісно-рефлексивного компонента самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних систем і автоматики у процесі вивчення гуманітарних та фундаментальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу підходів науковців до питання розвитку самоосвітньої компетентності, нами виокремлено її наступні компоненти, формуванню яким мають приділити особливу увагу викладачі, що працюють зі студентами перших курсів навчання у ЗВО: *мотиваційно-ціннісний; когнітивно-креативний; особистісно-рефлексивний, оцінюючо-контролюючий.*

Студентський віковий період (17–25 років) є доволі складним у становленні особистості. Відомий психолог Б. Ананьєв розглядав студентський вік як такий, який є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. У своїй праці [6] він зазначає, що вища освіта чинить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у ЗВО, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують устрій мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у ЗВО необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, рівня володіння певним колом логічних операцій.

Тому у складі компонентів самоосвітньої компетентності особливу увагу звертаємо на формування особистісно-рефлексивного компоненту.

Дослідженнями питання рефлексії займалися науковці у різних сферах та на різних вікових етапах: Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Варбан, О. Вітковська, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Ігнатович, М. Найд'юнов, Л. Найд'юнова, Н. Пов'якель, С. Рубінштейн, В. Семиченко, О. Старовойтенко, Т. Яблонська та інші. Останнім часом з'являються нові дослідження, присвячені проблемі рефлексії у процесі професійного самовизначення особистості та її розвитку на різних вікових етапах (та ін.).

В довідково-методичній літературі рефлексія розглядається як механізм взаєморозуміння: усвідомлення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те чи інше враження на партнера по спілкуванню. До того ж рефлексія є не просто знанням чи розумінням суб'єктом самого себе, але й з'ясуванням того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення.

Якщо мова йде про предмет сумісної діяльності, то має місце особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відношення. У складному процесі рефлексії наявні позиції, які характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в діяльності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким його бачить інший; ті ж позиції, але з боку іншого суб'єкта. Тож, рефлексія – це процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктів, змістом якого виступає відображення, відтворення один одного [7]. Також розглядають рефлексію як педагогічну проблему, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів самопізнання, свого вдосконалення, навчання, способів самопізнання, розвитку в особистості здатності до ідентифікації, здатності підвищувати професійний рівень, самоповаги. Найефективнішим у рефлексії є самовиховання, тобто здатність до самопізнання, – особистість

самостійно ставить перед собою мету і власною працею досягає її [8]. Рефлексія дає змогу переосмислити особистісні стереотипи власного досвіду. З огляду на це, прагнення вирішити завдання творчо проявляється в осмисленні ситуації як життєво важливої, від вирішення якої залежить особистісна самооцінка «я» як здібного або не здатного до творчого здійснення. Таким чином, за допомогою здійснення рефлексії відбувається мобілізація ресурсів власного «я» для досягнення вирішення завдання [9].

А.В. Растянніков визначає ключову ідею рефлексії у пізнанні, з одного боку, у вивченні ролі рефлексії в організації творчого процесу і розвитку творчої особи і колективу, а з іншого боку – у створенні психолого-педагогічних способів культивування процесів, що забезпечують цілісний саморозвиток як окремої людини, так і колективу у сукупності інтелектуального, особового, комунікативного і кооперативного аспектів. При цьому він розглядає рефлексію як процес осмислення і переосмислення шаблонів досвіду аж до утворення його нового змісту, тобто підкреслюється, по-перше, особово-сміслова зумовленість рефлексії, а по-друге, її творчо-інноваційний характер [10].

Якщо розглядати рефлексію під час самостійного засвоєння гуманітарних дисциплін, особливо іноземної мови і професійного спрямування, то нам імпонує думка П.Я. Гальперіна, О.Б. Сиротініна, які вважають мовну рефлексію одним з основних критеріїв розмежування типів мовленнєвої культури, здатністю мовця не лише до грамотного мовного автоматизму, а й до свідомої мовної творчості [11, с. 204], що є особливо важливим у формуванні самоосвітньої компетентності, адже дані авторами критерії цілком залежать від самоосвіти студента.

Особистісно-рефлексивний компонент розглядаємо як переосмислення студентом внутрішнього ставлення до отримання майбутньої професії в гуманітарному аспекті під час самостійного навчання, вміння себе ідентифікувати в професії, розвивати емоційний інтелект та здатність керу-

вати власними емоціями під час виконання робочих завдань. Це погляд студента на себе як на особистість і на себе в професії «із середини».

Для діагностики результатів сформованості особистісно-рефлексивного компоненту самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних систем і автоматики виокремлено критерії, показники та рівні (низький, достатній, високий) оцінювання. Загалом у педагогічному експерименті (2017–2019 р.р.) узяли участь 386 респондентів (ЕГ – 197 осіб, та КГ – 189 осіб із Вінницького національного технічного університету). Діагностика проводилась у процесі вивчення гуманітарних («Іноземна мова», «Історія української культури») та фундаментальних («Вища математика») дисциплін із запровадженням інноваційних педагогічних технологій згідно із визначеними критеріями та рівнями.

Для більш достовірного визначення сформованості особистісно-рефлексивного компоненту самоосвітньої компетентності ми використали кілька методик.

Важливим у визначенні сформованості особистісно-рефлексивного компоненту самоосвітньої компетентності є визначення рівня емоційного інтелекту. Для цього нами була використана методика Н. Холла на емоційний інтелект, яка дала змогу визначити здатність студентів використовувати емоції в різних життєвих ситуаціях, враховуючи різні сторони емоційного інтелекту, такі як ставлення до себе та інших, рівень самомотивації, ставлення до життя, пошук гармонії в собі та в спілкуванні з іншими людьми. Методика поділяється на шкали, які дають змогу визначити емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, розпізнавання емоцій інших людей. Для більш ретельнішого аналізу визнався рівень окремо за кожною шкалою методики емоційного інтелекту та інтегративний рівень емоційного інтелекту (сума за всіма шкалами) (рис. 1).

Відповідно до показників гістограми констатуємо, що здатність усвідомлювати та визнавати власні емоції, вміння їх аналізувати, розуміти, які емоції вони відчувають, чому і що призвело до таких відчуттів, уявляти взаємозв'язок між почуттями та подіями, тобто за шкалою *емоційна обізнаність* різниця між ЕГ (17%) та КГ (15%) становить 2%.

Щодо емоційної гнучкості, довільного керування власними емоціями, тобто за шкалою *управління своїми емоціями*, результат є таким: 9% ЕГ та 10% КГ.

Шкала *самотивації* дала змогу визначити кількість студентів із високою самотивацією, яка проявляється в бажанні до дій та досягнень, що розглядалося під час педагогічного експерименту крізь призму досягнень та мети у процесі

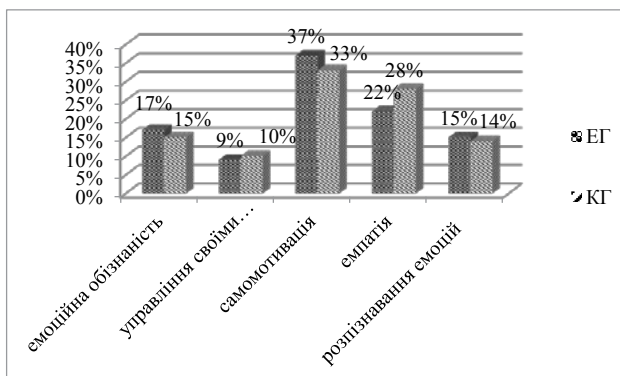


Рис. 1. Порівняльна гістограма показників емоційного інтелекту студентів

здобуття професії (ЕГ – 37%; КГ – 33%). Різниця становила 4%.

Розуміння переживань емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини притаманне 22% ЕГ та 28% КГ (різниця 6%), що показує нам результат за шкалою *емпатія*.

За шкалою *здатність до розпізнавання емоцій інших людей* вміння розуміти людину за допомогою вербальних і невербальних способів передачі інформації та вміння впливати на емоційний стан людини майже рівні 15% студентів ЕГ та 14% КГ.

Такі шкали, як управління своїми емоціями та емпатія, в своїй основі мають психологічні властивості особистості. Навчати або сформувати емпатійність під час навчального процесу безрезультатно. Емпатія базується на почуттях та життєвому досвіді і не залежить від інтелектуальних здібностей. Студентський вік є неоднозначним у психологічному розвитку. Це пора закоханості та розвитку найпрекрасніших почуттів, але разом із тим розвиваються і негативні почуття, коли приходить розчарування, що має вплив на емпатійність. Навчання в закладі вищої освіти та здобування професії не завжди збігається з очікуваннями молодшої людини, що нерідко призводить до розчарувань, тому студенти перших курсів переживають безліч емоційних стресів. Здобуття самостійності та відповідальності призводить до різноманітних особистісних змін, що не завжди позитивно впливає на спілкування з іншими. На фоні таких емоційних переживань не завжди молода людина здатна до управління емоціями. Тому, на нашу думку, освіт-

ній процес не може впливати на результативність таких двох шкал, як емпатія та управління емоціями. На рівень результативності за шкалами емоційна обізнаність, самомотивація, розпізнавання емоцій інших людей впливає робота викладача, зокрема застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. Ці шкали залежать не лише від психологічних особливостей та життєвого досвіду, а й вимагають когнітивної основи та інтелектуальних здібностей, із застосуванням яких буде збільшуватися чи зменшуватися результативність шкал, які є складниками емоційного інтелекту.

Нами було визначено інтегративний рівень емоційного інтелекту (сума за всіма шкалами) (табл. 1).

Отже, потрібно зазначити, що результати на середньому та низькому рівні мають перевагу в групі КГ. Середній рівень ЕГ є на 5% більшим, ніж у КГ, в той час низький рівень емоційного інтелекту у КГ на 10% більший, ніж у ЕГ. Це дає змогу констатувати, що впровадження в освітній процес педагогічних технологій для формування компонентів самоосвітньої компетентності є дієвим. Високий рівень у ЕГ та КГ відрізняється несуттєво (1%), але це дає змогу зробити висновок, що недостатність «емоційного досвіду» та особливості професії фахівців комп'ютерних систем та автоматики, де спілкування відбувається переважно в системі «людина – техніка», приводить до того, що почуття не відіграють провідну роль, для пізнання чогось не потрібно використовувати почуття, досить

Таблиця 1

Рівні емоційного інтелекту майбутніх фахівців комп'ютерних систем та автоматики

Рівні	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Високий	10	5	7	4
Середній	104	53	91	48
Низький	83	42	98	52

Таблиця 2

Значення рівнів видів рефлексивності майбутніх фахівців комп'ютерних систем і автоматики

Рівні	ЕГ								КГ							
	Ретроспективна рефлексія діяльності		Рефлексія реальної діяльності		Розгляд майбутньої діяльності		Рефлексія спілкування з іншими людьми		Ретроспективна рефлексія діяльності		Рефлексія реальної діяльності		Розгляд майбутньої діяльності		Рефлексія спілкування з іншими людьми	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
високий	114	58	57	29	41	21	66	34	115	61	39	21	34	18	44	23
середній	61	31	104	53	126	64	97	49	57	30	101	53	130	69	97	51
низький	22	11	36	18	30	15	34	17	17	9	49	26	25	13	48	24

розумового процесу. Але емоційний інтелект у своїй сутності вимагає пізнання через почуття, недостатність райдуги почуттів може давати такий низький рівень емоційного інтелекту у студентів.

Для отримання результатів сформованості особистісно-рефлексивного компоненту самоосвітньої компетентності було використано методику А. Карпова та В. Пономарьової на визначення рефлексії у студентів [12]. Ця методика дає змогу визначити такі види рефлексії, як ретроспективна рефлексія діяльності (схильність до аналізу уже виконаної в минулому діяльності, змісту пережитої поведінки і особливо допущених помилок), рефлексія реальної діяльності (забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається; обдумування суб'єктом поточної діяльності), розгляд майбутньої діяльності (поведінка в майбутньому, планування, прогнозування можливого фіналу, досягнення цілей), рефлексія спілкування з іншими людьми (сприймання, оцінювання, розуміння іншої людини в процесі спілкування).

Згідно з тестуванням визначено рівні видів рефлексивності (табл. 2).

Для зручності дані таблиці представлені гістограмою (рис. 2).

Відповідно до отриманих даних по визначенню рівнів видів рефлексивності студентів, можна проаналізувати, що високий рівень *ретроспективної рефлексії діяльності* у КГ (61%) на 3% вищий, ніж у ЕГ (58%). Це може свідчити про те, що студенти КГ є більш схильними до аналізу виконаної в минулому роботи, обдумують зроблені помилки та події, які відбулися в минулому. Якщо таку рефлексію розглядати в процесі навчання та освоєння професії, то здатність студентів до самостійного засвоєння нового матеріалу із впровадженням інноваційних технологій може бути неефективною й ознайомлення з новими формами проведення занять та самостійної роботи їх не зацікавить, адже проведення традиційних занять буде більш сприятливим для аналізу та в самоосвітній роботі.

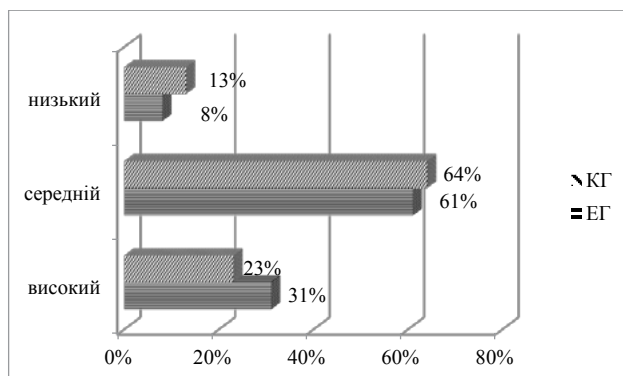


Рис. 2. Порівняльна гістограма результатів рівнів видів рефлексивності студентів

Середній рівень цього виду рефлексії ЕГ та КГ суттєво не відрізняється (різниця 1%), низький рівень має результативність – ЕГ – 11%, КГ – 9%.

Високий рівень *рефлексії реальної діяльності* має результативність: у ЕГ – 29% та КГ – 21%, з різницею у 8%, що свідчить про те, що студенти ЕГ ведуть безпосередній самоконтроль поведінки в актуальній ситуації; здатні аналізувати те, що відбувається; схильні до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях та до прийняття рішень, що є в основі інноваційних технологій в процесі розвитку самоосвітньої компетентності. Найбільший відсоток студентів мають середній рівень цієї рефлексії, який становить 53% у ЕГ та КГ, але враховуючи, що це є студенти перших курсів, цей відсоток ми розглядаємо як студентів, які мають мотивацію до самоосвіти. Різниця на низькому рівні між групами становить 8%, на перевагу КГ, що свідчить про відсутність самоаналізу, нездатності прийняття рішень та відсутність мотивації у навчанні.

Високий рівень здатності аналізувати та планувати майбутню діяльність, поведінку, прогнозувати вірогідність результату, ретельно планувати свою поведінку та обдумувати її, орієнтуватися на майбутнє (*рефлексія розгляду майбутньої діяльності*) притаманний 21% студентів ЕГ та 18% КГ. Середній рівень проявився у 64% ЕГ та 69% КГ та низький – 15% ЕГ, КГ – 13%.

У процесі навчальної діяльності та розвитку самоосвітньої компетентності значну роль відіграє здатність студентів до розуміння інших у спілкуванні, вміння донести вірно свою думку та розуміння іншої людини. Тому нами було визначено рівень рефлексії спілкування з іншими людьми. Високий рівень показали 34% ЕГ та 23% КГ, з різницею у 9%, що свідчить на користь застосованих у процесі навчання запропонованих педагогічних технологій, які вдало поєднували в собі інноваційні та традиційні методи навчання. З різницею

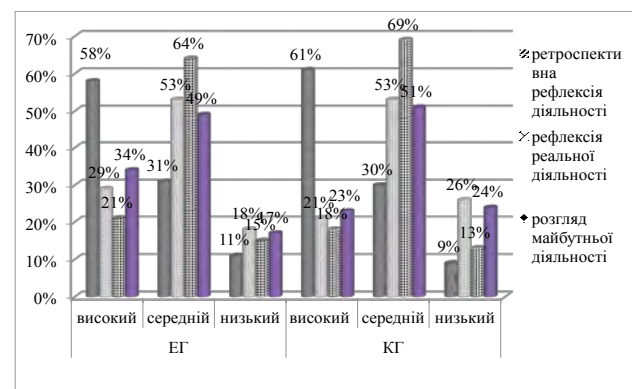


Рис. 3. Порівняльна гістограма рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних систем і автоматики

у 2% (ЕГ – 49%, КГ – 51%) виявився середній рівень, низький рівень спілкування з іншими людьми виявили у 17% опитуваних ЕГ та 24% студентів КГ.

Методика А. Карпова та В. Пономарьової, за допомогою переведення балів у стени, дає змогу виявити загальний рівень рефлексивності студентів. Стени дають змогу визначити три рівня рефлексивності – більше 7 стенив – високий рівень, від 6 по 4 стени – середній рівень, нижче 4 стенив – низький рівень. Результати представлено порівняльною гістограмою (рис. 3).

Отже, бачимо, що суттєва відмінність сформованості особистісно-рефлексивного компоненту самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних систем і автоматики на високому рівні спостерігається у групі ЕГ на високому рівні на 8% більше ніж у КГ, при цьому середній рівень та КГ більший на 3% від ЕГ, але низький рівень КГ переважає ЕГ на 5%. Тобто різниця з позитивним результатом у ЕГ на 13% вище, ніж у групі КГ.

Отримані дані свідчать, що студенти КГ є менш рефлексивними та в меншій мірі замислюються над власною діяльністю і поступками інших людей, не завжди прогнозують свою діяльність, їм складно прогнозувати можливі наслідки, складно поставити себе на місце іншого. Така ситуація потребує допомоги викладача.

Висновки. Отже, особистісно-рефлексивний компонент самоосвітньої компетентності є внутрішнім вектором студента у процесі становлення кваліфікованого фахівця, який крізь призму гуманітарних та фундаментальних дисциплін дасть змогу усвідомити важливість не лише інтелектуального та розумового розвитку, а усвідомити важливість майбутньої професії через почуття. Результати педагогічного експерименту доводять важливість та ефективність впровадження інноваційних технологій в освітній процес гуманітарно-фахових дисциплін у технічному ЗВО з метою не тільки навчання цих дисциплін, а й формування в майбутніх фахівців самоосвітньої компетентності, зокрема її особистісно-рефлексивного компонента. Доцільним шляхом в умовах сучасних реалій поділу аудиторних та позааудиторних годин в навчальних планах цих дисциплін, як показує наш досвід, є вдале поєднання інноваційних та традиційних технологій навчання, зокрема майбутніх фахівців комп'ютерних систем і автоматики, на основі їх інтеграції з фаховими дисциплінами [13–18].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. University of Neuchâtel. October 2001. 279 p.
2. Європейський союз – Україна: співробітництво у сфері вищої освіти. Київ : FGL Energy, 2010. – 20 с.
3. Ключко А. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія фор-*

мування творчої особистості: проблема і пошук : збірник наук. праць / за ред. Т.І. Сущенко та ін. Київ. Запоріжжя, 2005. Вип. 36. С. 266–273.

4. Ильясов Д.Ф. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. *Материалы VII Всероссийской науч.-практич. конф.* Челябинск : «Образование», 2006. 49 с.

5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.

6. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психологические проблемы высшей школы.* Ленинград, 1974. Вып. 2. С. 82–89.

7. Психологічний словник. URL: http://pidruchniki.com/15801013/psihologiya/slovník_zagalna_psihologiy (дата звернення : 02.10.2019).

8. Мудра О., Березюк О.С. Проблема формування рефлексивних умінь у дидактичній підготовці майбутніх учителів. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С.С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н.М. Мирончук.* Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 113–116.

9. Носирева С.Г. Рефлексія як механізм формування рефлексивного мислення: історія становлення та реалізації в області методики навчання іноземним мовам. URL : <http://coolreferat.com.ua/netw/Рефлексія+як+механізм+формування+критичного+мислення%3A+історія+становлення+та+реалізації+в+област+.../main.html> (дата звернення: 23.09.2019).

10. Растяйников А.В. Рефлексивно-творческий подход и организация психологической службы в системе образования. URL: http://psychol.ras.ru/ponomarevabstracts_rus/Sessions/Rastyannikov.Html. (дата звернення: 02.10.2019).

11. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии.* Москва, 1966. 248 с.

12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал.* 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

13. Петрук В.А., Гречановська О.В., Сабадош Ю.Г. Підходи до впровадження інноваційних технологій в освітній процес технічних ЗВО. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science.* 2019. № 5(17). С. 3–8. URL: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss.

14. Петрук В.А., Сабадош Ю.Г. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів технічних ВНЗ під час навчання іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Збірник наук. праць. Вип. 51. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 338–341.

15. Петрук В.А. KBK – колоквиум з теорії рядів як засіб розвитку інтелектуальних умінь студентів. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2018» : Матеріали III Міжнародної нау-*

ково-методичної конференції, 8–9 листопада 2018 р., м. Суми. Т. 1. С. 123–125.

16. Петрук В.А. Проблеми фундаментальної підготовки студентів технічних ВНЗ та шляхи їх подолання. *Міжнародний науковий періодичний журнал «International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE»*, Vienna, Austria, 2016. Т. 1. № 1-1. С. 138–140.

17. Петрук В.А., Лесовий В.Ю. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти : монографія. Вінниця, ВНТУ, 2017. 144 с.

18. Петрук В.А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія, Вінниця : ВНТУ, 2011. 285 с.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

WAYS OF FORMING DEONTOLOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER

Стаття присвячена одній з актуальних проблем деонтологічної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах України. Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю реформування освіти в Україні, змістом якого є процеси гуманізації та демократизації, зорієнтовані на формування всебічно та гармонійно розвинених особистостей.

У цих умовах підсилюється роль педагога – носія і ретранслятора морально-етичних та гуманістичних цінностей. У світлі поставлених завдань підвищуються вимоги до його підготовки у вищих навчальних закладах, зокрема, до засвоєння майбутнім педагогом норм, правил, принципів педагогічної деонтології.

У статті проаналізовано низку наукових праць, присвячених проблемам професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Велика увага приділена дослідженням деонтологічного спрямування. Зазначено, що нині недостатньо глибоко і всебічно розроблені питання засвоєння майбутніми педагогами основ деонтологічної культури.

Розкривається сутність таких понять, як деонтологія, педагогічна деонтологія, педагогічна етика, гуманістична спрямованість, деонтологічна культура. Основна увага приділяється визначенню шляхів формування деонтологічної культури студентів у процесі навчання у ВНЗ та їх характеристики. До основних із них належать такі: усвідомлення студентами нормативних вимог до педагогічної професії; формування гуманістичної спрямованості майбутнього педагога; формування професійно значущих потреб; засвоєння та реалізація принципів педагогічної деонтології. Визначено напрями деонтологічної підготовки майбутніх педагогів, серед яких виділено теоретичний та практичний. Теоретичний передбачає ознайомлення на лекціях, семінарах, конференціях, при вивченні вибіркового дисципліни із нормативними документами про освіту, усвідомлення студентами місії педагога, сучасних вимог до нього, до умов організації педагогічного процесу тощо. Практичний напрям зорієнтований на формування в майбутніх педагогів умінь та навичок педагогічної взаємодії відповідно до норм та принципів деонтологічної культури у процесі проходження усіх видів педагогічної практики, участі в тренінгах, майстер-класах.

Ключові слова: деонтологія, педагогічна деонтологія, педагогічна етика, гуманістична спрямованість, деонтологічна культура, шляхи формування деонтологічної культури.

The article is devoted to one of the urgent problems of deontological training of future teachers in higher educational institutions in Ukraine. Relevance of the topic is due to the need of reforming Ukrainian education, the content of which are processes of humanization and democratization, focused on the formation of comprehensively and harmoniously developed personalities.

In this context, the role of the teacher (bearer and repeater of moral, ethical, and humanistic values) is amplified. The article analyzes a number of scientific papers devoted to the problems of professional training of students in higher education institutions. Much attention is paid to researches of the deontological direction. It is noted that today the issues of learning the basics of deontological culture by future teachers are not sufficiently deep and comprehensively developed.

The essence of such concepts as deontology, pedagogical deontology, pedagogical ethics, humanistic orientation, deontological culture is revealed. The main attention is paid to determining the ways of forming the students' deontological culture in the process of studying at a university and their characteristics. The main ones include students' awareness of the normative requirements to the teaching profession; the formation of the humanistic orientation of the future teacher; formation of professionally significant needs; learning and implementation of the principles of pedagogical deontology.

The directions of deontological training of future teachers are revealed, among which theoretical and practical directions are highlighted.

The theoretical direction provides for acquaintance at lectures, seminars, and conferences, in the study of elective disciplines with normative documents on education, students' awareness of the teacher's mission, modern requirements for it, and the conditions for organizing the pedagogical process. The practical direction is oriented on the formation of future teachers' pedagogical interaction skills and skills in accordance with the norms and principles of deontological culture in the process of passing all types of pedagogical practice, participation in trainings, and master classes.

Key words: deontology, pedagogical deontology, pedagogical ethics, humanistic orientation, deontological culture, ways of forming a deontological culture.

УДК 371.132

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-31>

Стельмах Н.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах реформування освіти в Україні, концептом якої є особистісно орієнтований підхід до дітей, пріоритетного значення набуває формування педагогічної культури майбутніх педагогів. Актуалізація проблеми зумовлена процесами гуманізації та демократизації освіти, підготовкою студентів до реалізації в педагогічній діяльності етично-моральних норм та принципів. У цих умо-

вах важливого значення набуває проблема теоретичного і практичного оволодіння майбутніми педагогами основами педагогічної деонтології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні деонтологічні проблеми посіли видне місце в колі наукових інтересів багатьох дослідників. Так, загальні основи деонтології розкриваються в працях І. Бентама, І. Канта, Дж. Мілля, П. Сорокіна та ін. Окремим аспектам професійної

деонтології присвячені наукові доробки Є. Вагнера, В. Горшенєва, Л. Ліщинського, К. Левітана, М. Петрова, О. Сливки, О. Шмоткіна та інших.

Особливості поведінки працівників різних професій досліджували І. Бенедик, В. Горшенєв, С. Гусарев, О. Тихомиров, О. Скакун, С. Сливка та ін. (правнича деонтологія), В. Матвєєв, М. Петров та ін. (медична деонтологія), М. Васильєва, Е. Гришин, Ю. Кусий, К. Левітан, Ю. Шевченко, М. Фіцула та ін. (педагогічна деонтологія).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Різні аспекти проблеми підготовки студентів у вищих навчальних закладах були в центрі наукових досліджень багатьох науковців: О. Абдуліної, Ю. Азарова, С. Архангельського, І. Зязюна, М. Левіної, М. Букача, Н. Кузьміної, М. Мітіної, І. Синиці, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, А. Щербакова, Н. Щуркової, В. Чернокозової, І. Чернокозова та інших. В їх працях розглядаються питання формування мотиваційної сфери майбутніх педагогів, їх особистісних якостей, професійних умінь та навичок, культури педагогічної взаємодії тощо. Але проблеми деонтологічної підготовки потребують нині більш глибоко вивчення та розробки, оскільки засвоєні педагогом морально-етичні норми, принципи та правила виступають регулятором його поведінки та ставлення до себе, дітей, своєї професійної діяльності.

Мета статті – розкрити шляхи формування деонтологічної культури майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Термін «деонтологія» грецького походження: деон означає «обов'язок», logos – «вчення». Тому трактування його зводиться до двох значень: а) вчення про обов'язкове, безумовне, потрібне та належне; б) розділ етики, який вивчає проблеми обов'язку, сферу обов'язкового, всі форми моральних вимог та їх співвідношення [6].

В Українському дефектологічному словнику деонтологія пояснюється як розділ етичної теорії (учення про мораль), в якому розглядаються проблеми обов'язків, моральних вимог і норм. Це сукупність етичних норм, яких дотримуються працівники, виконуючи свої фахові обов'язки [7].

Уперше поняття «деонтологія» ввів у науковий вжиток англійський філософ І. Бентам у праці «Деонтологія або наука про мораль» (1834 р.). Сутністю цього поняття, в його розумінні, є вчення про моральність. У сучасній філософії деонтологія пояснюється як етика обов'язку.

Деонтологічні вимоги і норми характерні для усіх сфер людського життя. Особливого значення вони набувають у педагогічній діяльності.

Термін «педагогічна деонтологія» визначив і розкрив К. Левітан (1994 р.). Змістом цього поняття він вважає правила і норми взаємодії педагога в різних підсистемах професійної діяльності, а предметом педагогічної деонтології є, на

його думку, розробка правил та норм поведінки вчителя [5].

До пояснення сутності педагогічної деонтології вдавалися й інші науковці. Так, Ю. Кусий вважає, що педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов'язки. Змістовним ядром педагогічної деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов'язків [4].

На думку М. Васильєвої, педагогічна деонтологія – це розділ педагогічної науки, яка є узагальнюючою системою принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності [1].

Незважаючи на деякі відмінності у трактуванні науковцями етико-моральних понять, можна зробити висновок, що деонтологія – етична категорія, яка уособлює в собі морально-етичні правила, вимоги, норми взаємодії людей у різних галузях соціального життя та виробництва. Педагогічна ж деонтологія – наука про правила, принципи, етичні норми, яких має дотримуватися педагог впродовж педагогічної діяльності.

Методологічною основою педагогічної деонтології є педагогічна етика, змістом якої є педагогічна мораль, її категорії, норми та принципи.

В одному смисловому ряду, поряд із поняттями етика, педагогічна етика, деонтологія, педагогічна деонтологія, знаходиться і деонтологічна культура, яка визначається науковцями як особистісно-професійне утворення, що формується у процесі професійної освіти і є результатом загальнокультурного розвитку, зумовленим вимогами професійної діяльності та усвідомленням професійного обов'язку. До змісту деонтологічної культури входять змістові компоненти педагогічної етики, норми професійної моралі, цінності педагогічної діяльності [3].

У сьогоденнішніх реаліях життя актуалізується проблема деонтологічної підготовки майбутніх педагогів.

Науковець М. Васильєва в результаті власних досліджень дійшла висновку, що деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов для успішного здійснення і передбачає оволодіння майбутнім педагогом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально, будувати відносини в системі «людина-людина» на основі деонтологічних принципів, норм та вимог, сформованість здібності до рефлексії особистої поведінки, що забезпечує формування деонтологічної компетентності [2].

Деонтологічна підготовка майбутніх педагогів тісно пов'язана з формуванням їх деонтологічної культури, яка формується за певних педаго-

гічних умов. Ми поділяємо позицію С. Хлєстової, що педагогічні умови формування деонтологічної культури студентів передбачають «планування та організацію соціально-виховної роботи вищих навчальних закладів з урахуванням базових деонтологічних категорій; упровадження різноманітних інтерактивних форм соціально-виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів, спрямування комунікативної взаємодії суб'єктів соціально-виховної роботи на формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів» [8, с. 11].

Визначення та реалізація шляхів формування деонтологічної культури майбутнього педагога є однією з основних педагогічних умов. До таких шляхів належать наведені нижче.

1. Усвідомлення студентами нормативних вимог до педагогічної професії. Зміст сучасних вимог до педагога зосереджений у порівняно нових педагогічних термінах: «педагогічні компетентності», «функціонал професійної діяльності», «професіограма особистості вчителя», «кваліфікаційні характеристики» тощо. Загалом зміст цих понять пояснюється як система сформованих у процесі навчання у вищих навчальних закладах спеціальних умінь, навичок, здібностей, особистісних якостей, морально-етичних форм поведінки, ставлення, як здатність реалізовувати їх безпосередньо в сфері педагогічної діяльності.

Ознайомлення студентів з основними законодавчими та нормативно-правовими документами (законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про внесення змін до законодавчих актів із питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», Національною доктриною розвитку освіти, Національною стратегією розвитку освіти, Концепцією розвитку педагогічної освіти, Концепцією «Нова Українська школа» та ін.) сприятиме формуванню в них чітких уявлень про сучасні вимоги до педагога, якими якостями, здібностями, поведінковими формами і компетентностями він має володіти, на яких умовах організовувати навчально-виховний процес тощо.

Вимоги до сучасного педагога формуються не лише державними документами, а й громадськістю, батьками, дітьми, з якими він працює. Аналіз нормативних державних документів про освіту допомагає усвідомити, що держава завжди зацікавлена в суспільному прогресі, тому ставила в минулому і продовжує ставити високі вимоги як до освітніх закладів, так і до їх педагогічних працівників, що відображається в освітніх стандартах і змісті педагогічної підготовки.

Так, у Законі України «Про загальну середню освіту» зазначається: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту,

належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальних закладах середньої освіти».

Усвідомлення місії сучасного педагога, вимог до нього, функціональних обов'язків, особливостей педагогічної праці породжує у студентів суперечність між вимогами суспільства, зумовлених його потребами і рівнем розвитку, та наявним рівнем знань, якостей, умінь та навичок. Відчутна невідповідність виступає потужною рушійною силою, яка спонукає студентів оволодівати міцними знаннями, формувати та укріплювати професійно-значущі якості та властивості, розвивати морально-етичні форми поведінки.

2. Формування гуманістичної спрямованості майбутнього педагога. Спрямованість – це одна з інтегрованих характеристик структури особистості. Психологи пояснюють її як систему ідеалів, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, які виступають внутрішнім поштовхом (мотивацією) особистості до певних дій, діяльності, вчинків, поведінки. У залежності від домінуючих мотивів спрямованість набуває егоїстично-прагматичного або гуманістичного характеру.

Гуманістична спрямованість особистості – це складне структурно-особистісне утворення, моральна якість людини, яка проявляється в гуманістичних проявах, в основі яких такі чесноти, як любов, повага, доброта, чуйність, готовність допомогти тощо.

Відомий грузинський педагог і психолог Ш. Амонашвілі говорив: «Гуманна позиція педагога – як низка золотих ключів, які допомагають відкривати скриньки з коштовностями».

Гуманістична спрямованість педагога багатовекторна:

– спрямованість на себе: повага себе як особистості; постійна робота над самовдосконаленням, саморозвитком, удосконалення педагогічної майстерності: розширення педагогічної ерудиції, поглиблення знань, оволодіння педагогічною технікою, розвиток педагогічних здібностей, самоконтроль та рефлексія; об'єктивна оцінка своїх дій, поведінки, вчинків, своєї діяльності, взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу; виховання та укріплення високих моральних якостей. Формування гуманістичної спрямованості особистості педагога – це формування стійкого морального стрижня, завдяки якому педагог стає джерелом благотворного впливу на інших;

– спрямованість на іншу людину (перш за все дитину): сприйняття дитини такою, якою вона є з усіма її перевагами та проблемами; повага до особистості дитини; оптимістичний підхід; створення сприятливих умов для повноцінного розвитку кожної особистості на основі знань її індивідуальних

та вікових особливостей, сімейних умов тощо; формування почуття власної гідності у дитини; віра в неї, підтримка, допомога.

Вагомою є мудра порада В. Сухомлинського стосовно того, як любити та поважати дітей грубих, невічливих, із поганою поведінкою. Видатний педагог порадив полюбити їх не такими, якими вони є, а такими, яких хочете побачити їх у майбутньому. І тоді, говорив учитель, ви зробите все можливе і неможливе, щоб вони такими й стали (прояв віри в дитину, оптимізму);

– спрямованість на засоби впливу. До засобів навчання та виховання зараховують знаряддя праці педагога (іншими словами, матеріальну підтримку педагогічного процесу): операційні (навчально-лабораторне обладнання, інструкції, методичні рекомендації та ін.), наочні (натуральні об'єкти та предмети, карти, посібники, моделі, муляжі, графіки, візуальні засоби та ін.), технічні та контрольні засоби тощо.

У більш широкому розумінні до засобів педагогічної діяльності зараховують весь комплекс впливу на вихованців. У цій парадигмі до педагогічних засобів включають і слово педагога (спілкування), різні види діяльності, методи, прийоми, форми навчання та виховання. Слово педагога В. Сухомлинський називав найважливішим інструментом (засобом) впливу на душу дитини. Мистецтво навчання та виховання є, перш за все, мистецтвом уміння говорити, звертатися до почуттів та розуму дітей. Побудована вчителем система спілкування забезпечує ефективну реалізацію і методів, і прийомів, і форм роботи з дітьми.

Гуманістична спрямованість на засоби впливу орієнтує педагогів із позиції комплексного, індивідуального, особистісного підходів обирати найдоцільніші, найефективніші, найоптимальніші із них. Головна мета – забезпечити оптимальні умови для розвитку, розквіту кожної особистості;

– спрямованість на мету педагогічної діяльності. Мета – це усвідомлений кінцевий результат будь-якої діяльності. Особливості педагогічної діяльності зумовили таксономію мети, поділ її на глобальну, яка залежить від рівня розвитку суспільства та його потреб (модель випускника школи), стратегічну (визначається на навчальний рік), тактичну (на семестр), процедурну (на одне заняття, чи урок, чи виховний захід). Гуманістична спрямованість проявляється у врахуванні педагогом глобальної мети (виховати всебічно та гармонійно розвинену особистість), інтелектуального, духовного розвитку вихованців та доцільному визначенні усіх інших видів мети, доцільному доборі засобів, створенні сприятливих умов для досягнення поставлених цілей. Результатом цього процесу мають бути нові психічні, інтелектуальні та моральні утворення в дітей: знання, уміння, навички, якості, властивості, ставлення тощо. Йдеться

про підняття вихованців на нові, більш високі рівні розвитку у всіх сферах особистості.

3. Формування у майбутніх педагогів професійно значущих потреб. Потреби – це внутрішні стимули діяльності людини. Ключове слово потреби – «хочу». Є різні класифікації потреб. Наприклад, А. Маслоу поділяє їх на фізіологічні, безпеки і захищеності, соціальні, поваги, самоповаги, компетентності, визнання, самовираження.

Серед усіх визначених науковцями потреб (фізіологічні, екзистенціальні, престижні, особистісні, духовні, соціальні) провідне місце в педагогічній діяльності посідають духовні потреби: потреба в спілкуванні, потреба в духовній спільності, потреба в товарищескості, іншими словами – потреба в іншій людині (В. Сухомлинський).

Потреби поділяються на актуальні, що домінують нині в конкретній життєвій ситуації, та типові потреби віку. У різних ситуаціях на перший план виходять ті чи інші потреби (стають домінуючими), які й визначають ставлення, вчинки, поведінку людину взагалі.

Соціально та професійно значущі потреби (психологи їх називають вторинними) піддаються формуванню. Потреби формуються через вимоги. Вимоги необхідно вмотивовувати, аргументовувати. Вони проходять через внутрішній світ особистості (ідеали, потреби, цінності, бажання) і за умови, що вони викликають позитивні почуття та емоції (сприймаються на позитивному емоційному фоні), вимоги трансформуються в особистісно значущі потреби, які, своєю чергою, опредмечуються і перетворюються на мотиви – внутрішні збудники до певних дій, поведінки. Свідомість шукає варіанти задоволення актуальної, домінуючої потреби. Із багатьох варіантів зупиняється на одному, який у минулому в аналогічній ситуації (бо потреби повторюються) приніс людині найбільше емоційне задоволення.

У процесі формування потреб велику роль відіграють і система підкріплення (різні види заохочення), і створення відповідних необхідних умов для вправлення (повторне виконання певних дій для закріплення потреби). Сформована професійно значуща потреба виступає стимулом і регулятором ставлення педагога до себе, дітей, своїх професійних обов'язків і сприяє забезпеченню сприятливих умов для розвитку дітей.

4. Засвоєння та реалізація принципів педагогічної деонтології. Принципи – це вихідні положення, якими зумовлюється вибір методів, прийомів, засобів, форм взаємодії з дітьми. Аналіз літератури з проблем деонтології дає змогу визначити низку деонтологічних принципів:

– гуманне ставлення до дітей: дитина в центрі педагогічного процесу (дитиноцентризм); врахування інтересів, потреб дітей; прояв любові, доброти, емпатії (чуйності, співпереживання); врахування вікових та індивідуальних особливостей; особис-

тісно орієнтований підхід; піклування про здоров'я дітей; створення сприятливих умов для розвитку; відчуття і розуміння духовного світу дитини;

– формування та укріплення почуття власної гідності дитини. Учені нарахували 1842 якості особистості, із них – 181 моральні. Серед моральних якостей визначили фундаментальну, базову, основну – це почуття власної гідності, змістом якої є цілком позитивне сприйняття себе самого, позитивне ставлення до себе. Відсутність цієї якості гальмує процес формування усіх інших моральних якостей. Недарма народна мудрість із цього приводу твердить: «Полюби себе сам, щоб тебе полюбили люди». Педагоги мають підкріплювати, заохочувати найменші позитивні прояви, зрушення, результати, акцентувати на них увагу всього колективу, впевнювати, переконувати дітей у тому, що вони здібні, що у них обов'язково вийде, застосовувати прийоми сугестії та переконання, в основі яких – глибока віра в зміст сказаного, щирість, правдивість та виразність слова, логічна доказовість істинності висловленої норми;

– поєднання поваги та вимогливості до дитини. Цей принцип розробив та успішно реалізовував у своїй педагогічній діяльності А. Макаренко. Він закликав педагогів ставити вимоги дітям на основі глибокої поваги до них. Відчуття поваги до своєї особи впевнює, відкриває нові сили, викликає радість, позитивні емоції, надихає дитину на певні дії уже за власним бажанням, бо в дитини з'являються особистісно значущі потреби, які і виступають спонукою до дій;

– ставлення до дитини як до суб'єкта навчання, виховання, розвитку. Сутність цього принципу в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, де зберігається паритетність, пропорційність у спілкуванні, де педагог не захоплює увесь комунікативний простір, а взаємодіє з вихованцями з демократично-гуманістичних позицій: радиться з дітьми, вислуховує і враховує їх пропозиції, думки, спонукає до творчості, ініціативності, співпраці, самовиховання тощо.

В умовах вищої школи студенти – майбутні педагоги оволодівають основами деонтологічної культури в процесі теоретичної та практичної підготовки. На лекціях, семінарах, конференціях, у процесі вивчення вибіркових дисциплін ознайомлюються з нормативними документами, усвідомлюють вимоги до сучасного педагога, зміст спеціальних компетентностей, кваліфікаційних характеристик тощо.

У процесі проходження різних видів педагогічних практик, тренінгів, участі у майстер-класах у студентів формуються практичні уміння та навички взаємодії з дітьми з позицій деонтологічної культури.

Висновки. В умовах демократизації та гуманізації освіти в Україні актуалізувалася потреба у глибшому засвоєнні майбутніми педагогами основ педагогічної деонтології. Педагогічна деонтологія – наука про правила, принципи, етичні норми, яких має дотримуватися педагог у процесі педагогічної діяльності. Результати наукових досліджень та практичний досвід сприяли визначенню основних шляхів формування культури педагогічної деонтології, до яких зараховано: усвідомлення студентами нормативних вимог до професії педагога; формування гуманістичної спрямованості; формування професійно значущих потреб; засвоєння та реалізація деонтологічних принципів.

Це дослідження не вичерпує усіх питань проблеми педагогічної деонтології. Потребують подальшої розробки умови та шляхи формування культури педагогічної деонтології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васильєва М.П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого начального закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2011. № 2. С. 168–177.
2. Васильєва М.П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/.../10vmpftt.pdf (дата звернення 06.10.2019).
3. Кравцов В. Деонтологічна культура як складова методологічної культури майбутнього вчителя. URL: dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream (дата звернення 06.10.2019).
4. Кусий Ю.О. Педагогічна деонтологія. *Директор школи*. 1998. № 29. С. 5–7.
5. Левітан К.М. Педагогічна деонтологія. Екатеринбург : Ділова книга, 1999. 269 с.
6. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. Київ : УРЕ, 1974. 775 с.
7. Український дефектологічний словник / за ред. В.І. Бондаря. Київ : Милосердя України, 2001. 211 с.
8. Хлестова С.С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2011. 22 с.

THE DOMINANTS OF THE MORAL AND ETHICAL ORIENTATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ДОМІНАНТИ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

The article is devoted to the clarification of the essential features of the moral and ethical orientation of the professional training of future primary school teachers in higher education institutions. It is determined that integration processes in the European educational space have activated radical changes of innovative character with realization of certain intermediate goals: support of life-long learning; diversification of educational services; formation and support through teaching, learning and research; actualization of the problem of human-centrism; implementation of competence approach in education; ensuring quality education; expansion of international cooperation programmes, etc.

It has been established that the focus of school education on the final pedagogical result is the formation of pupils' key competences necessary for their successful self-realization in the society include a high level of professional competence of the teachers themselves. Among the key competences that a future primary school teacher should master, moral and ethical competence is a priority.

Dominants of the studied process are scientifically based: profound awareness of future teachers of personal and moral responsibility for the results of their work; cultivating their valuable attitude towards a child; humanization of the educational process in the professional training of future primary school teachers; realization of self-activity principle of the personality of the future specialist as a factor of formation of his/her professional competence; the orientation of future primary school teachers to moral and ethical self-improvement on a reflexive basis; formation of professional and ethical competence of higher education applicants through the prism of spiritual and moral paradigm.

The priorities of the development of professional education on the basis of ethical pedagogy are characterized, as well as the necessity of its transformation is highlighted.

Key words: *dominant, moral and ethical orientation, professional training, future teachers, higher education institution.*

Статтю присвячено висвітленню сутнісних особливостей морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбут-

ніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Визначено, що інтеграційні процеси в європейському освітньому просторі активізували радикальні зміни інноваційного характеру з реалізацією певних проміжних цілей, таких як: підтримка вчання протягом життя; диверсифікація освітніх послуг; формування та підтримка шляхом викладання, навчання і досліджень; актуалізація проблеми гуманоцентризму; реалізація компетентнісного підходу в освіті; забезпечення якості освіти; розширення програм міжнародного співробітництва та ін.

Встановлено, що спрямованість шкільної освіти на кінцевий педагогічний результат – сформованість в учнів ключових компетентностей, необхідних для їхньої успішної самореалізації в суспільстві, передбачає високий рівень професійної компетентності самих педагогів. Серед ключових компетентностей, якими повинен опанувати майбутній учитель початкової школи, морально-етична має пріоритетне значення.

Науково обґрунтовано домінанти досліджуваного процесу: глибоке усвідомлення майбутніми педагогами особистісно-моральної відповідальності за результати своєї праці; виховання в них ціннісного ставлення до дитини; гуманізація освітнього процесу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи; реалізація принципу самоактивності особистості майбутнього фахівця як фактора формування його професійної компетентності; орієнтованість майбутніх учителів початкової школи на морально-етичне самовдосконалення на рефлексивній основі; формування професійно-етичної компетентності здобувачів вищої освіти крізь призму духовно-моральної парадигми.

Охарактеризовано пріоритетні завдання розвитку професійної освіти на засадах етичної педагогіки, а також акцентовано на необхідності її трансформації.

Ключові слова: *домінанти, морально-етична спрямованість, професійна підготовка, майбутні педагоги, вищий навчальний заклад.*

UDK 378.12:17.02

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-32>

Sushchenko L.O.,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department
of Social Pedagogy,
Zaporizhzhia National University

Zubtsova Yu.E.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Social Pedagogy,
Zaporizhzhia National University

The problem statement in general terms. The structural and paradigmatic reform of professional pedagogical education in Ukraine necessitated its alignment with the European and world norms. Thus, the integration processes in the European educational space have activated radical changes of innovative character with realization of certain intermediate goals: support of life-long learning; diversification of educational services; formation and support through teaching, learning and research; actualization of the

problem of human-centrism; implementation of competence approach in education; ensuring quality education; expansion of international cooperation programmes, etc.

Here is a list of documents in what the main Bologna tools are enshrined:

1) The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF/LLL, established within the framework of the Copenhagen Process on the basis of large-scale research and an overview

of practices in EU countries as complementary to the EQF / EHEA;

2) The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – EQF/EHEA, based on Dublin descriptors;

3) Steps to develop a national qualifications framework, presented and approved at the London Conference of Ministers responsible for higher education;

– Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG;

4) European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);

5) The Charter of European Universities for Life-long Learning, etc.

The above sources do not exhaust the list of systematically important materials that reflect the philosophy and essence of Bologna transformations. However, the boundaries of the article do not allow them to be fully reviewed.

Pedagogical universities, positioning themselves as developing institutions with a view to meet European international standards, should conduct a high level of teaching, methodical and research work, ensuring the proper quality of these processes.

But until, without any certain answers and a scientific basis, the questions remain: “How should the modern teacher’s training be changed? What are the priorities for professional training of pedagogical staff of the future?”.

Only taking into account all trends, and better – anticipating their impact on future events, we will be able to provide effective educational activities that will result in a well-trained, competitive young educator of an innovative type of culture, with a holistic, innovative thinking, who is ready to immediately apply knowledge to practice, capable of self-realization and development of a reflexive position under the influence of rapidly changing conditions.

This is a difficult task that requires, above all, the need to relate theory to practice, knowledge to wisdom.

The focus of school education on the ultimate pedagogical result – the formation of pupils’ competences necessary for their successful self-realization in society imply a high level of professional competence of modern educators. Among the key competences that a future teacher must master, moral and ethical one is a priority.

Analysis of recent research and publications.

There were made a significant contribution to solving the problem of professional training of future teachers by O. Abdullin, A. Aleksyuk, V. Andrushchenko, Y. Babansky, A. Boyko, S. Goncharenko, N. Guziy, N. Demyanenko, I. Ziazun, N. Kuzmina, V. Lozova, V. Lugoviy, O. Moroz, N. Nichkalo, I. Podlasiy, O. Pekhota, O. Savchenko, V. Semichenko, V. Slastionin, L. Khomich, M. Iarmachenko and others.

Particularly an important contribution in the context of the theory of competence approach have been made by scientists V. Baidenko, V. Bezrukov, V. Bondar, I. Zimnya, I. Ziazun, O. Kovalenko, N. Ostapchuk, A. Khutorsky, V. Yarovy and others.

Certain aspects of professionally-ethical competence were studied by V. Hrytsiv, O. Dubasniuk, I. Zhadlenko, V. Nagaev, V. Omelyanenko, N. Petrenko, O. Slobodyanyuk, and N. Shevchuk.

Encountering of previously unresolved parts of the common problem referred to the article.

The analysis of a wide range of sources and scientific papers on this issue shows that a number of important questions concerning the peculiarities of the moral and ethical component of the professional training of future teachers remain little understood.

The purpose of the article. The purpose of the article is to identify and substantiate the dominant moral and ethical orientation of future primary school teachers in higher education institutions (HEIs).

Outline of the main material of the article. Scientists in the fields of pedagogy, psychology, philosophy, and cultural studies emphasize the training of educators of a qualitatively new generation as carriers of the image of goodness and justice, who are able to confront the immorality of situations, with stable moral and ethical principles and norms, new values of humanistic orientation.

It becomes evident that the moral and ethical component of the professional training of future primary school teachers is of the highest importance, because it is ethics which is a systematic component in its structure, a meta-characteristic of their professional activity.

In our attempts to reach scientific truth, we have assumed that one of the dominant features of the studied process should be a *deep awareness of the future personal and moral responsibility of primary school teachers for the results of their work.*

The process of forming a morally responsible personality of a future teacher, who would be the subject of his/her own professional and ethical activity, looks quite promising in an appropriate humane developing environment, which creates the conditions for a morally determined content of learning.

A thorough analysis of the psycho-pedagogical literature has offered an opportunity to reveal that the responsibility of each person for his/her actions and acts towards others is his/her basic quality.

It may be safely affirmed that teacher’s responsibility is a unique phenomenon; leading moral and will-strong trait; it is the responsibility not only of a particular case, but also of his/her opinion, its content and consequences. It is referred to responsible behaviour, responsible attitude towards oneself, after all, self-responsibility. Such a psychological nature of responsibility allows speaking of the whole spiritual personality of the teacher, which is characterized

by taking care of the pupil's life, of his happiness, of everyday thinking. In other words, responsibility is a common indicator of humanity, goodwill, open-mindedness, justice, optimism and more.

Therefore, a deep awareness of the future teacher's personal and moral responsibility for the results of his or her work is the ultimate formation; the active development of his consciousness, moreover, the conscious movement of consciousness is directly connected with honesty, responsibility, perseverance, active life position and self-organization.

Recognizing the need for the research in the author's conceptual positions of the category "values", let us consider in detail the aspect of *upbringing of the value attitude to the child as the highest pedagogical value by higher education applicants in the specialty 013 Primary Education*.

Mastering values, the teacher, including the future teacher, learns, develops and improves his pedagogical activity, becomes a master of his job. In addition, his attitude to the surrounding reality in general and values in particular are formed.

We consider this value attitude as a component of the value-meaning sphere of the individual, which positively reflects the value system of a particular object and determines the purposeful activity of the individual in the cognition of that object, establishing continuous, self-determined, stable relationships with it throughout life. This position was the basis for the substantiation of the phenomenon "the value attitude of future teachers to the child".

In the pedagogy of education of value attitude to the person is solved through the prism of humanization of the educational environment, the recognition of the pupil of the highest value, the respect for his/her choice, the creation of complete and comfortable conditions for self-disclosure.

The interest and visibility of this approach will be determined by the design of the training system of the specialist with moral and ethical focus, so that its quality is grounded in the focus to the development of one's own hierarchy of values, enhancing the culture of relations, understanding the moral content of others, based on the principles of altruism and tolerance.

Summarizing, the future primary school teacher with a developed value system is an effective carrier of moral and ethical norms and principles, cultured, responsible, caring, sincere, prudent, respectable, who enjoys success together with the child and directs the learning process to a pupil as an equal partner.

Hence, the third dominant is *the humanization of the educational process in the professional training of future primary school teachers*.

Its essence is manifested in providing opportunities to change the content of professional training on the basis of transcendental pedagogy, pedagogy of higher human values. In addition, only a teacher

of high humanistic orientation, spiritually mature personality is able to manage carefully the principles of humanism as fundamental human values.

Its essence is manifested in providing opportunities to change the content of professional training on the basis of transcendental pedagogy, pedagogy of higher human values. In addition, only a teacher of high humanistic orientation, spiritually mature personality is able to manage carefully the principles of humanism as fundamental human values.

This is about structuring the educational process in HEIs on the basis of "equality", "justice" and "humanity", taking into account the principle of individualization; the facilitative support in an ethically oriented pedagogical process aimed at creating a sensual basis for contact, an atmosphere of openness and trust; building the optimal subject-subject interaction of the participants of the educational process that develop humanistic thinking, updating the process of acquiring the necessary perception about the technique of transferring humanistic feelings in communication.

The next dominant of the moral and ethical focus of professional training of students in the HEIs, we determine *the implementation of the self-activity principle of the personality of the future primary school teacher as a factor in the formation of his/her professional competence*.

There is undoubtedly that self-activity is indivisibly linked to personal sense, which is revealed through correlation with the realities of one's life, importance of phenomena and objects, of different values. Thanks to such self-identification, the person becomes aware of personal significance, the importance of certain events. Thus, we see a close interdependence between the level of future teacher's self-activity in mastering social values and the content of the latter which is relevant to its actual needs.

The next logical step in setting up the author's vision of the concept should be *the focus of future primary school teachers to moral and ethical self-improvement on a reflective basis*.

The main feature of the progressive development of the teacher is his orientation to high professional achievements through one's awareness of the need to change oneself, restructuring one's inner world, which, in turn, determines the ability of the specialist to see new horizons of personal and professional growth.

Therefore, we consider *the moral and ethical self-improvement of future primary school teachers* as an internal process of qualitative self-change, which occurs at the expense of the teacher's awareness of the need for ethical self-development, competent self-examination, his own reflections and comparisons of his pedagogical activity with other pedagogues who are recognized as an example; motivated, goal-oriented and well-organized spiritual self-movement to the best in himself.

Let attempt to complement the existing conceptual approaches with another dominant element – *the formation of professional and ethical competence of future teachers through the prism of the spiritual and moral paradigm*.

The successful realization of this task is of great importance for future primary school teachers with deep theoretical knowledge, practical skills, profound erudition in the scientific field, experience, personal and professional qualities and a system of values that will ensure the effectiveness and efficiency of pedagogical activity.

The future teacher should know how to reach the peak of successful development of pedagogical skill and perfection, to come as close as possible to fully reflect in the pedagogical process of his essential spiritual nature.

It should be emphasized that the value-based vector of the competence approach is a competence-oriented education aimed at not only multifunctional knowledge acquisition by future teachers, acquiring significant competences, but also to ensure an organic combination of moral and ethical culture and intelligence of each individual.

Noting that the focus of professional education in the field of intellectual and moral pedagogy determines the fundamental need to rethink all the factors influencing the researchable process, there is a need to consider in the article the specificities of another dominant – *ascending of the personality of a future primary school teacher to high spiritual values*.

The point is that during spiritual development of the individual, there is a tendency for inner reflection, there is a sense of identity and others as values, the desire for spiritual self-change, finally, and there is a transition from the previous personal state to the future one – a state of spiritual perfection.

In this regard, there is a need to create a humane development environment, in which the main reference point should be the personality of the student –

as the highest pedagogical value; respect for him, his views, beliefs and decisions; enriching the spiritual field of the future specialist; ensuring subject-subject interaction on the basis of moral pedagogy; in the end, the intensification of the educational process (moral and ethical enhancing of the educational content; strengthening and optimization of the cultural orientation of the educational process).

Conclusions. Summarizing, in the article, we have identified and scientifically substantiated the relevant dominants of the moral and ethical orientation of the professional training of future primary school teachers in HEIs, in particular: deep awareness of their personal and moral responsibility for the results of their work; upbringing of the value attitude to the child as the highest pedagogical value by future teachers; humanization of the educational process in the professional training of future primary school teachers; realization of the self-activity principle of the personality of the future specialist as a factor of the formation of his professional competence; the orientation of future primary school teachers to moral and ethical self-improvement on a reflective basis; formation of professional and ethical competence of higher education applicants through the prism of the spiritual and moral paradigm and the ascension of the personality of the future teacher to the high values of spirituality.

The variant presented in the article does not exhaust all its aspects. Further exploration should be given to the matter of the careers of future primary school teachers and their preparation for facilitating interaction with pupils.

REFERENCES:

1. Сущенко Л.О. Безперервна освіта: особистісний і професійний онтогенез. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 155–159.
2. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

THE IMPLEMENTATION OF THE MIND MAPPING TECHNIC INTO THE PROCESS OF TEACHING MANAGERS ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПОБУДОВИ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Nowadays, the problems of enhancing professional competence of future professionals, their training for future activities in the current socio-economic conditions are extremely urgent. Exploration of higher education standards applied in recent years reveals a significant increase in the requirements for foreign language knowledge gained by non-linguistic students.

The article is devoted to the problem of the mind mapping technic implementation into the process of teaching English for specific purposes at the higher non-linguistic educational establishments for future managers.

The definition of the main notion "a mind map" has been analyzed. The advantages of using such a form of cognitive process characterized by a qualitatively different level of mental literacy and two-dimensional educational reality, are outlined. The advantages of using the technique of mental map construction in the educational process at higher non-linguistic educational institutions are considered, taking into account the features of the future specialty of students.

We have conducted the experiment in Vinnytsia National Agrarian University at the Ukrainian and Foreign Languages Department. The study involved 40 first-year students. The respondents were randomly assigned to the experimental mind-mapping group of 20 students and the control group of 20 students. The students in the experimental group were involved into the experiment using the mind-mapping technique during their study, and the students in the control group continued their studying in the usual way.

The research findings have shown the effectiveness of implementing the mind-mapping technique into the university course of teaching English for Specific Purposes. Consistent use of mind maps will also promote the educational process efficiency and have positive effects on the general formation of competitive skilled specialists. Thus, the theoretical and practical components of our paper testify to the expediency of using the method of constructing mental maps in the educational process of non-linguistic institutions of higher education. The article identifies ways and main directions of further research.

Key words: mental map, English for professional purposes, communicative, creative, non-linguistic specialties, literacy, two-dimensional.

Сьогодні надзвичайно актуальними є проблеми підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої підготовки

до подальшої діяльності в сучасних соціально-економічних умовах. Дослідження стандартів вищої освіти, що застосовувалися в останні роки, свідчить про значне збільшення вимог до знань іноземних мов, отриманих студентами нелінгвістичних закладів вищої освіти.

Стаття присвячена впровадженню методу побудови ментальних карт у процес вивчення іноземної мови професійного спрямування студентами нелінгвістичних закладів вищої освіти, зокрема менеджерами. У роботі проаналізовано поняття «ментальна карта», окреслено переваги використання такої форми пізнавального процесу, яка характеризується якісно іншим рівнем ментальної грамотності та двовимірності навчальної реальності. Показано переваги використання техніки побудови ментальних карт у навчальному процесі у вищих нелінгвістичних навчальних закладах з урахуванням особливостей майбутнього фаху студентів.

Ми провели експеримент у Вінницькому національному аграрному університеті на кафедрі української та іноземних мов. У дослідженні брали участь 40 студентів першого курсу. Респонденти були випадковим чином поділені на дві групи (контрольну та експериментальну). Студенти експериментальної групи були залучені до експерименту, використовувалась методика MIND MAPPING під час навчання, а студенти контрольної групи продовжували навчання звичайним чином.

Результати досліджень показали ефективність упровадження досліджуваної методики в університетський курс викладання англійської мови професійного спрямування. Доведено, що послідовне використання ментальних карт також сприятиме ефективності навчального процесу кваліфікованих фахівців. Таким чином, теоретична та практична складові частини нашої роботи свідчать про доцільність застосування методу побудови ментальних карт у навчальному процесі нелінгвістичних закладів вищої освіти. У статті визначено шляхи та основні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: ментальна карта, англійська мова за професійним спрямуванням, комунікативний, креативний, немовні спеціальності, грамотність, двовимірний.

UDC 811.111 – 047.23:005

DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-33>

Tymoschuk N.M.,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Ukrainian and
Foreign Languages Department
Vinnytsia National Agrarian University

Statement of the problem. Transformations in the national system, as well as the changes in the international approaches to the concept of the higher education, are setting new goals and requirements to the process of the formation of highly qualified professionals. Contemporary changes of the economy and technology provide new challenges to the profes-

sional demands. The growing tendencies of flexibility, a complicated contextual component of education, internationalized content lead to the necessity of creating completely new approaches to the process of study.

The place of the foreign languages in the curriculum of managers is significantly enlarged, the criteria

of the estimation and evaluation of their knowledge are strengthening during the recent years. However, these facts are combined with relatively low language and motivational levels of first-year students. So, in order to achieve positive results the teaching faculty is to be able to use such methods and forms of the foreign languages teaching that will greatly benefit the process of mastering English for specific purposes (ESP) on the appropriate level.

The peculiarity of teaching ESP to the students majoring in Management involves acquiring certain skills related to the future occupation and their further use for self-development and self-improvement. The practical goal is ESP acquisition as the means of conversation within the sphere of students' profession. The general educational aim includes expanding knowledge of the peculiarities of the lexical and terminological structure of ESP. An educative target presupposes the formation of oral monologue speaking skills [9, p. 88].

Forming students' professional speaking skills involves demonstrating the learners the ways to keep the conversation with facts associated with their future professional area, stimulates acquisition processes and motivation to studying. Engaging Management students into independent investigations and analysis of recent information concerning their occupation promotes their motivation to get sufficient knowledge of ESP because the international sources as a rule are published in English. Thus, in order to work with them, to participate in discussions or to hold a conversation about definite aspects, nuances, concepts of administration issues, students should possess the key professional vocabulary, grammar, and monologue speaking skills concerning management topics.

Although a lot of efforts have been put for successful implementation of different techniques in teaching English as a second language, there are still many problems teachers and students face in the language classroom. We need to make changes in the educational process, otherwise there will be more barriers students and teachers will be unable to overcome in the future. There is a demand to use powerful, creative and adaptable techniques in teaching and learning languages.

Mind mapping can be used to solve the problems mentioned above. We suggest that using mind maps in teaching and learning English will be useful for both teachers and students as the amount of information is increasing every second and our brain, which doesn't work in a linear way can't perceive even a small part of it.

Analysis of recent research and publications.

Mind mapping was first popularized by the British psychology author Tony Buzan in the late 60s. It was designed to help students take notes effectively, brainstorm, solve problems and plan projects. Tony Buzan defines mind maps as "an expression of radi-

ant thinking and is therefore a natural function of the human mind. It is a powerful graphic technique which provides a universal key to unlocking the potential of the brain" [3, p. 117].

The researchers and educators have been studying mind maps and their peculiar features all over the world. According to Budd "a mind map is an outline in which the major categories radiate from a central image and lesser categories are portrayed as branches of larger branches" [1, p. 36]. The author of the paper "Real-time feedback systems in a foreign language teaching: A case of presentation course" emphasized that the mind-map picture gives presenters opportunities of promoting a new awareness, various kinds of discoveries, and a deeper reflection about their works. He came to the conclusion that their "system can be incorporated into Learning Management Systems (LMS), and it has a large potential for further use in a distant learning environment to capture an overall reaction from the audience all over the world" [8, p.780].

A. Buran and A. Filyukov studied the mind-mapping technique in language learning by technical students [2]. R. Hanewald pointed out the open-ended nature of mind maps that provided students with greater control over their training [4]. Daniel Long and Dr. David Carson investigated how thinking maps could be used by students to achieve greater understanding in comparison to the students using traditional note-taking strategies [6]. Cathy-Ann Radix and Azim Abdool examined how mind maps can be used for the assessment and improvement of learning quality in higher education within the constructivist learning practices [10]. Sherri Melrose also studied usage of mind maps within the constructivist learning environment [7]. Joeran Reel and Stefan Langer analyzed the mind maps structure and the information they covered [11]. Brett D. Jones, Chloe Ruff et al. have examined how students' motivation differed depending on types of mind-mapping activities they had been engaged [5].

However, there are still no studies, describing using mind maps in teaching English to management students. Mind mapping techniques were developed in the late 1960s, but only with the occurrence of information and communication technologies, mind maps are being successfully applied nowadays in teaching and learning the languages [2, p. 216].

The purpose of the article is to prove that a mind map is a powerful tool because it represents any information in a visual form, using words, images and numbers; is the implementation into the process of the foreign languages study the method of the mind maps building, which would benefit the students mastering the skills and abilities of the professional communication in English.

The main part. The mind mapping method is attractive teaching method as it creates a complex

structured approach to the study of the educational information. Due to the processes of selective visualization of the main concepts and the links between them the students became aware of the learning material's main points personally. The mental processes included into the process of mind mapping helps the students to create more complex and effective cognitional schemes which in their own turn benefit the processes of the memorization and recalling the studied material in their further activities.

Considering the scientific researches [1; 3; 4; 5; 9] we have defined the following advantages of organizing the class work according to this method:

- 1) usage of complex knowledge;
- 2) the development of problem-solving abilities;
- 3) team building;
- 4) possibility to transfer the created skills and abilities to the other subjects learning;
- 5) formation of the self-regulation processes;
- 6) development of two dimensional, nonlinear way of cognition;
- 7) development of the students' individual and group organized interaction;
- 8) development of the group, collaborative learning;
- 9) creative visualization of the knowledge;
- 10) creating an ability to the complex analysis of the material;
- 11) creating a schematic way of thought.

Mind mapping is a highly effective way of getting information in and out of the brain. It is a creative way of note taking. It uses many pictures, many colors, key words to present ideas and information in clear classification. It also uses association which makes it easier for the information to be remembered because students associate it with information that has already been known. According to Buzan [3, p. 59], mind maps have four basic characteristics; these are:

- 1) the subject of attention is crystalized in a central image;
- 2) the main themes of the subject radiate from the central image as branches;
- 3) branches comprise a key image or key word printed on an associated lines; topics of lesser importance are also represented as branches attached to a higher level branches;
- 4) the branches form a connected nodal structure.

This method application is widely spread while teaching English abroad. Speaking about English for specific purposes we must mention that the concentration on the concepts and the links between them cannot be overestimated while working with the professional texts. So, we can speak about the advantages in building logical structures of the texts, creating links between main concepts, including new professional vocabulary into the content, visualizing the textual information as a unity, creating links for further usage of the definite maps etc. Taking into account the communicative nature of the learning

processes we can get extra benefits from organizing mind mapping work. The main positive results which can be achieved can be shaped as:

- 1) a better way to summarize textual information;
- 2) creating a united view on the massive of professional information;
- 3) creating communicative situations in micro- and macro- groups;
- 4) creating easier constructions with more comprehensive context verbal structures;
- 5) creating patterns for personal and collective work on a specific topic;
- 6) creating the structured mechanism of the further professional information's usage in the personal practical activity;
- 7) creating visual support for topical information;
- 8) formation of easier cognitive structures;
- 9) stimulating the mental processes of the professional vocabulary memorization;
- 10) use of more comfortable language structures;
- 11) visualizing the key points and the main links between them.

Taking into account all above-mentioned mind-mapping advantages we can clearly see the benefits of their application in the process of teaching English at the higher educational establishments. At the faculty of Management and Law of Vinnytsia National Agrarian University English course lasts for two years and the final exam contains the professional material. That's why creating schematically map-shaped visual support looks like a beneficial idea for the process of memorization. The additional advantage is the proved effectiveness of the method for the students with the lower level of knowledge, as the substantive part of them doesn't demonstrate the high enough one. The technology of mind mapping building, so, will support them in creating a unity of professional information massive.

We have implemented mind mapping techniques into the course English for Specific Purposes taught at Vinnytsia National Agrarian University, 40 first year students participated in the experiment. The participants were randomly divided into two groups; each group contains 20 students. Both groups were working on the topic "Management as a Science. Types of Management". According to the experiment conditions, the control group used standard linear texts, whereas the members of the experimental group designed and drew individual mind maps.

Before the experiment, participants were explained the basic concepts and principles of mind mapping. They were told that the mind map is a kind of a scheme or a diagram used to represent or outline the required information visually. Mind maps allow the students' brains to organize and understand information faster and better [3, p. 4].

The students' mind maps were built considering necessary structural elements and principles.

The final stage of drafting and presenting mind maps was preceded by a complete cycle of thematic practical lessons, which included several phases. They involved introduction of lexical elements, reading and analyzing a key thematic text, doing exercises to form the skills of active use of lexical and terminological elements, mastering activity of an oral speech presenting using current thematic vocabulary. The participants of the experimental group were using the mind mapping technique through all those stages. At the last lesson, students were given an opportunity to apply their mind maps when speaking on the topic.

The mind map on the topic and the talk should involve the following terms, terminological phrases, key words and word-combinations: *principles, strategies, key functions of management, planning, organizing, directing, controlling, types of management, human resource management, time management, financial management, decision-making, forecasting, etc.*

So, we have obtained the following results of our research. The students of the experimental group have demonstrated better outcomes: 6 students (30%) have excellent marks, 10 students (50%) have got good marks, and 4 people (20%) have got satisfactory results. There were no students who failed the task (Fig. 1).

The students of the control group have shown the following results: 3 participants (15%) have had excellent marks, 8 (40%) students have got good marks, 6 (30%) students have got satisfactory results, and 3 (15%) people have failed the task (Fig. 2).

Figure 3 shows the ratio of students' results of the experimental and control groups.

Conclusion. At first, it must be stated that the researched problem has great potential for further investigation. The deeper work may be performed in the spheres of mapping of professional topics. The further usage may be seen in creating semantic and grammar maps (they are not new for the communicative methodology but may be strongly personalized due to the group level and topical information). The number of online programs and universities recommendations of the mind mapping's usage clearly shows the necessity of this technic's implementa-

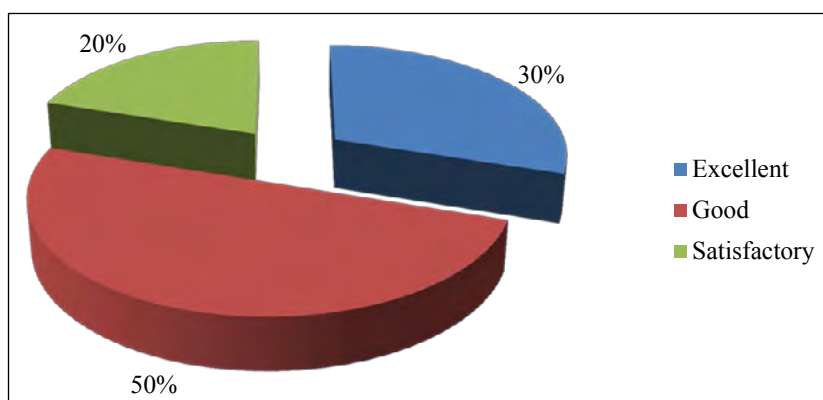


Fig. 1. The results of the experimental group

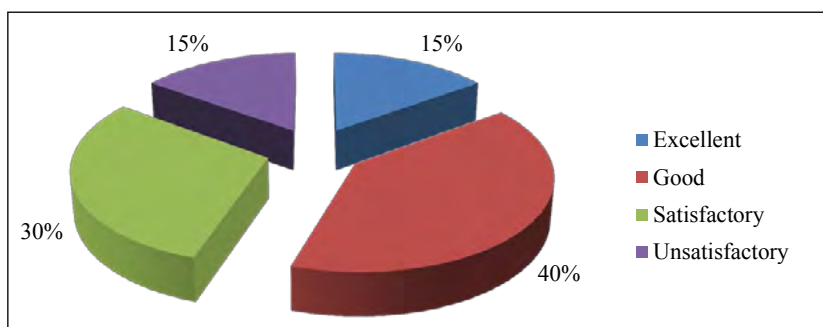


Fig. 2. The results of the control group

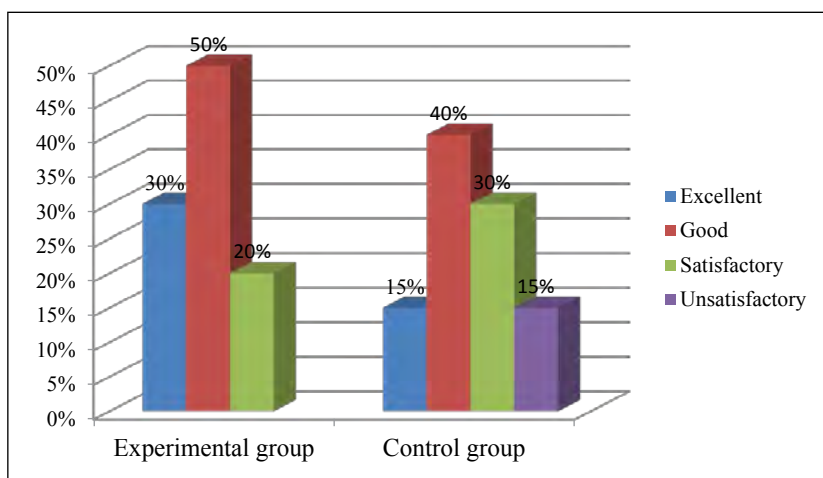


Fig. 3. The ratio of students' results of the experimental and control groups

tion on all levels of study and creation of a systematic sketched picture of the educational material. The visual support and activation of the other level of memorization will be strongly recommended while teaching English for the professionals at the higher educational establishments.

The research findings have shown the effectiveness of implementing the mind-mapping technique into the university course teaching the English to develop, advance and master students' professional communicative competence. It is significant to state that profound studying of mind map characteristics

and features of their implementation lessons; as well as consistent use of mind maps will have positive impact on the overall training of competitive skilled specialists and their employment options in the present-day socially mobile world.

REFERENCES:

1. Budd J. W. Mind maps as classroom exercises. *Journal of Economic Education*. 2004. No. 35(1). P. 35–46.
2. Buran A., Filyukov A. Mind Mapping Technique in Language Learning. *Available in Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 206. P. 215–218.
3. Buzan T. *Mind Maps for Kids: an Introduction*. London: Harper Thorsons, 2003. 128 p.
4. Hanewald R. Cultivating Life-long Learning Skills in Undergraduate Students through the Collaborative Creation of Digital Knowledge Maps. *Available in Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. No. 69. P. 847–853.
5. Jones B.D., Ruff C. The Effects of Mind Mapping Activities on Students' Motivation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2012. No. 1. Vol. 6. P. 10–18.
6. Long D., Carson D. Mind the Map: How Thinking Maps Affect Student Achievement. *Network: an Online Journal for Teacher Research*. 2011. No. 2. (Vol. 13). P. 168–174.
7. Melrose S. Facilitating Constructivist Learning Environments Using Mind Maps and Concept Maps as Advance Organizers. Institute for Learning Centred Education. URL : <http://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/3387/2013-1-melrose.pdf?sequence=1&isAllowed>.
8. Ono Y. Real-time feedback systems in a foreign language teaching: A case of presentation course. *Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education*. ICCE 2014. P. 779–784.
9. Орлова Н.В. Особливості викладання та ви-вчення англійської мови психологічного напрямку у ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2010. Вип. 33. С. 87–93.
10. Radix C.-A., Abdool A. Using Mind Maps for the Measurement and Improvement of Learning Quality. *Caribbean Teaching Scholar*. 2013. 1. P. 3–21.
11. Reel J., Langer S. An Exploratory Analysis of Mind Maps. *Proceedings of the 11th ACM Symposium on Document Engineering (DocEng'11), Mountain View, California, USA, pp.81-84, ACM*. URL : <http://www.docear.org/papers/An%20Exploratory%20Analysis%20of%20Mind%20Maps%20--%20preprint.pdf>.

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

RESULTS OF DIAGNOSING THE LEVEL OF PROFITABILITY OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS

Стаття присвячена проблемам вищої військової освіти. Особливо розкрита актуальність професійної підготовки майбутніх офіцерських кадрів прикордонної служби держави. У системі покращення фахової освіти автор приділив увагу питанню діагностування. Проте діагностику не зведено лише до самої процедури діагностування, а здійснено спробу створити більш широкую систему – моніторинг. Із цією метою всі етапи наукової роботи проведено за логікою дослідження. Першим із них був етап ознайомлення із відповідними науковими працями: публікаціями, монографіями, тезами, дисертаціями і літературою.

З огляду на це визначено мету наукового дослідження та її розбито на основні завдання задля здійснення раціонального наукового пошуку.

У розділі «Виклад основного матеріалу» проведено дефінітивний аналіз основних понять та категорій: моніторинг, критерій, показник. Подано розмежування критеріїв і показників на теоретичний та практичний зміст у діагностиці.

З метою проведення констатувального етапу педагогічного дослідження автор виділив основні критерії сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії: когнітивно-інформаційний, рефлексивно-особистісний, ціннісний, операційний. Конкретизовано зміст кожного критерію на основі показників та рівнів. На засадах літературного аналізу обрано та обґрунтовано трирівневу систему сформованості здатності офіцерів до професійної взаємодії.

З огляду на уточнені критерії та показники сформованості здатності до професійної взаємодії в майбутніх офіцерів-прикордонників подано аналітичний опис констатувального етапу педагогічного експерименту. Перераховано низку методів, що використані для реалізації експерименту. Автор зазначає, що отримані результати були опрацьовані за допомогою математичної статистики, що вкотре довело наявність переважно низького та середнього рівнів сформованості згаданої здатності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: моніторинг, майбутні офіцери-прикордонники, критерії, показники, професійна взаємодія.

The Ukrainian Border Agency is charged with performing such important functions that cover

both the internal and interstate levels, and therefore the quality of its implementation depends on the level of competence and professionalism of its specialists. Such assertions shape contemporary requests for the content of the training of future border guards.

The purpose of the article is to analyze the results of diagnosing the level of formation of the ability of future border guards to professional interaction at the ascertaining stage of pedagogical experiment. Systematization, ordering, classification and synthesis of information in literary sources; systematic and definitive analysis of the content of psychological and pedagogical categories according to the research problem; analysis, comparison and synthesis of the state of the problem of forming the ability for professional interaction of future border guards; familiarization with scientific, methodical and reference literature; comparing the essential features of the basic concepts of the problem presented.

On the basis of the analysis of the notions "criterion" and "indicator", as well as the carried out research work to determine the content, nature and features of the phenomenon of professional interaction, we have identified the following criteria for the ability to professional interaction: cognitive-information, reflexive-personal, value, operational.

Our monitoring system designed to determine the level of formation of the ability to professional interaction allowed us to carry out the ascertaining stage of the pedagogical experiment. We designed a set of tasks according to each criterion: test tasks, questionnaires, interviews and interviews, observations, analysis of best teaching experience, study of documentation, etc. The results obtained through the methods and techniques listed above indicated a predominance of low and medium levels of professional engagement. Mathematical statistics have allowed these results to be processed and the words of mathematics prove the need to prepare future border guards for professional engagement.

The issue of monitoring the level of development of the ability of future border guards to engage in professional engagement can highlight such unexplored problems as updating the content of criteria (theoretical content) and indicators (practical content), which would provide reliable information as a result of experimental work.

Key words: monitoring, future border guards, criteria, indicators, professional engagement.

УДК 378:141:371.134(043.3):355
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-34>

Тушко К.Ю.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та
соціально-економічних дисциплін
Національної академії
Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми в загальному вигляді. Структура соціальної системи є надзвичайно складною, у зв'язку із чим учені донині сперечаються, що ж є об'єктом соціологічної науки. У суспільстві і особистості, і соціальній спільноті, і соціальним інститутам та організаціям, а також процесам та взаємодіям належить провідна роль. Фундаментом суспільства є соціальні інститути, зокрема правоохоронні структури, наприклад, при-

кордонне відомство українського суспільства. Всі соціальні інститути України знаходяться у переходному стані, оскільки намагаються із закритих стати інклюзивними, що є основою демократії та розвиненої економіки. На українське прикордонне відомство покладено виконання таких важливих функцій, що охоплюють і внутрі- та міждержавний рівень, і тому якість її здійснення залежить від рівня компетентності та професіоналізму

його фахівців. Такі твердження формують сучасні запити до змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З огляду на представлену у статті проблему, на особливу увагу заслуговують наукові дослідження в галузі професійної підготовки (професійна підготовка майбутніх офіцерських кадрів прикордонної служби є таким різновидом підготовки). Вчені С. Гончаренко, В. Луговий, М. Махмутов, Н. Ничкало вивчали сутність та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців. Варто зазначити, що у прикордонній службі є свої вчені-практики, які оприлюднили результати власних досліджень: С. Білявець з'ясовував сутність проектування методичної системи формування професійної компетентності офіцерів-магістрантів у прикордонній службі, що передбачала компонент діагностики; О. Діденко вивчав питання здатності до професійної творчості (категорія «здатність» є однією з основних у нашій проблематиці); О. Торічний з'ясовував основи формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Провідним фахівцем військово-педагогічних наукових праць в українській педагогічній науці є В. Ягупов. У вивченні проблеми професійної взаємодії виділяють різні ключові фактори, що і впливає на уточнення змісту цієї дефініції. Такі вчені, як І. Васильєв та О. Софронов, виокремлюють комунікативний компонент у явищі «взаємодія». Дослідник М. Кузьмінов виділяв культурний компонент у проблемі здійснення взаємодії, а в подальшому – психолого-педагогічні умови і фактори дієвого формування професійної культури фахівців, що також є цінним у нашому дослідженні.

Мета статті є аналіз результатів діагностування рівня сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Дослідження стану сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності відбувалось на основі сприйняття його як результату відповідної професійної підготовки в закладі вищої освіти. Одним із необхідних атрибутів такої дослідницької роботи є використання спеціально розробленої системи моніторингу. Моніторингові системи оперують широким комплексом інструментів для визначення ознак, які свідчать про стан сформованості відповідної здатності, у нашому випадку – здатності до професійної взаємодії майбутніх офіцерів-прикордонників.

Задля здійснення моніторингу у педагогіці варто визначити сукупність ознак, що свідчитимуть про якісний стан професійної підготовки майбутніх офіцерів прикордонного відомства і створю-

ють можливості для встановлення недоліків цієї підготовки і внесення корективів у її зміст.

Моніторинговий інструментарій за своєю сутністю є психолого-педагогічним, оскільки надає додаткову інформацію соціально-психологічного спрямування. Додаткова інформація розширює масштаб дослідження і підвищує його цінність.

Процес формування здатності майбутніх офіцерів прикордонної правоохоронної структури в контексті їх професійної підготовки можливий лише у закладі вищої освіти. Наш експеримент було реалізовано на базі Національної академії Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ) згідно з ухваленим змістом освітньої діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників. Вирішення представленої проблеми покликане розв'язати завдання щодо пояснення критеріальної основи (теоретичне підґрунтя), показників (практичне підґрунтя) та рівнів сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

Узагальнений аналіз монографій, публікацій та педагогічної наукової і публіцистичної літератури свідчить про те, що у змісті категорії «критерій» існують узагальнені елементи, що мають відповідну характеристику. Доцільність та логічність добору та уточнення тих чи інших критеріїв і дотичних до них показників впливають на рівень інформації.

Російський науковець О. Киверляг в авторських наукових працях зазначає, що перенесення з області педагогіки явищ та об'єктів в емпіричний простір є доволі складною процедурою [5].

На думку М. Фіцули, основною функцією педагогічних критеріїв є створення підґрунтя для визначення того, що може бути мірилом. Складовими елементами критеріїв є показники [6]. Практичне втілення критерію можливе в показнику. Педагогічні показники є детальними характеристиками відповідних критеріїв. Це наукове твердження обґрунтовано в працях В. Безрукова [1].

На основі поданого вище аналізу понять «критерій» та «показник», а також здійсненої дослідницької роботи щодо визначення змісту, сутності та особливостей явища професійна взаємодія нами виділено такі критерії здатності до професійної взаємодії: *когнітивно-інформаційний, рефлексивно-особистісний, ціннісний, операційний*.

Вчений А. Дахін під показниками критеріїв розумів їх характеристику та якісні особливості. У нашому дослідженні вони виступають якісними характеристиками, що свідчать про курсантські досягнення в професійній підготовці [4]. Вирішуючи проблему визначення рівнів сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії, ми спирались на наукові доробки О. Білявської [3].

Для якісної експериментальної роботи важ-

ливо чітко розмежувати усі критерії та відповідні їм показники. Зміст кожного критерію подано нижче.

За *когнітивно-інформаційним критерієм* передбачено володіння сукупністю психологічних та педагогічних, соціальних та культурних, а також професійно-спеціальних знань, що є необхідними для здійснення професійної взаємодії, отримання відповідного обсягу знань, що є основою для формування специфічних особистісних і професійних вмінь та навичок, необхідних і достатніх для професійної взаємодії майбутніх офіцерів-прикордонників.

Основними показниками *когнітивно-інформаційного критерію* є: знання з основних навчальних дисциплін або галузей (соціологія, політологія, етика, педагогіка, філософія, психологія, культурологія, конфліктологія); знання щодо створення комунікативної взаємодії; знання щодо прийняття управлінського рішення; знання щодо методів впливу до спільноту та окрему особистість; знання про методи, інструменти механізми, канали, форми, засоби професійної взаємодії.

Змістом *операційного критерію* є: сформованість умінь та відпрацьованість навичок щодо сприйняття та обробки інформації різного виду; проведення результативних переговорів; організації буденного та оперативного-службового життя в підрозділах прикордонного відомства; організація заходів щодо попередження появи конфліктів у військових колективах; забезпечення співпраці з різними видами військових та правоохоронних формувань; встановлення діалогічного процесу із представниками місцевого самоврядування; застосування комунікаційних технологій тощо.

Основними показниками, тобто практичною суттю, *операційного критерію* є рівень підготовки, що зробить можливою реалізацію професійної взаємодії, вміння використовувати інструменти та процедури здійснення професійної взаємодії, вміння визначати основні проблеми у сфері взаємодії у професійній діяльності прикордонної служби, сформованість сукупності особистісно-професійних характеристик тощо.

В основі *ціннісного критерію* лежить система професійних цінностей, інтересів, потреб і мотивів. За цим критерієм можна визначати бажання досягати високі результати у професійній сфері. Додатковими показниками критерію є усвідомлення ступеня значення процесу професійної взаємодії, пріоритетної мети взаємодії у прикордонному відомстві, сформована система ціннісних орієнтацій прикордонників.

Щодо показників *ціннісного критерію*, то важливим тут є існування в майбутніх офіцерів прикордонної служби проявів особистого інтересу та прагнення здійснювати професійну взаємодію, відпрацьовувати отримані знання у вигляді вмінь та навичок у практичній діяльності, розширювати

спектр професійних інтересів, відпрацьовувати емоційне сприйняття тощо.

Не менш важливим, на нашу думку, є *рефлексивно-особистісний критерій*. Цей критерій визначає рівень сформованості професійних та особистісних якостей та їх прояв у майбутній професійній взаємодії майбутніми офіцерами прикордонної структури. Критерій відображає такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самокритичність, ініціативність, самовладання. Важливим показником є бажання та вміння рефлексувати.

Основними показниками *рефлексивно-особистісного критерію* є ступінь прояву таких якостей, як дисциплінованість, працездатність, почуття особистої відповідальності, гуманізм у майбутній професійній діяльності, принциповість у прийнятті рішень, позитивність сприйняття явищ та подій (зокрема досягнень та інновацій суспільного життя), спостережливість, критичність мислення тощо.

Враховуючи те, що система педагогічного моніторингу вимагає обґрунтування рівнів сформованості тієї чи іншої ознаки, нами виділено три відповідних рівні сформованості здатності до професійної взаємодії: високий, середній, низький. Саме трирівнева система була нами обрана завдяки працям відомого вченого В. Беспалька, який пропонував виділяти такі рівні на основі сформованості знань: рівень загального сприйняття та уявлення, низький рівень орієнтації в системі набутих знань; знання відтворювального рівня, середня деталізація отриманих знань; професійне оволодіння знаннями та навичками [2].

Детальний зміст рівнів сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії :

за *низьким рівнем* сформованість уявлень про професійну взаємодію, усвідомленість її важливості в майбутній професійній діяльності є слабкими. У майбутніх офіцерів-прикордонників за таким рівнем здатності переважають сумніви щодо успішного здійснення професійної взаємодії, відсутність чітких цілей та завдань щодо реалізації професійної взаємодії. Курсантам характерні теоретичні знання фрагментарного типу (як пазли) з навчальних дисциплін «соціологія», «педагогіка» та «конфліктологія» щодо особливостей професійної взаємодії у прикордонному відомстві, процедури та механізмів професійної взаємодії; відсутнє бажання здійснювати професійну взаємодію;

за *середнім рівнем* сформованості здатності переважають більш чіткі уявлення про реалізацію цього процесу; існує переконання необхідності цього процесу для дієвого функціонування правоохоронної структури загалом; такі курсанти оволоділи основними знаннями з педагогічної, соціологічної, психологічної наук та конфліктології; відбулось засвоєння інструментів та механізмів

здійснення професійної взаємодії, проте зазнають певних труднощів у цьому процесі;

за *високим рівнем* сформованості здатності існують системні знання та уявлення про здійснення професійної взаємодії у прикордонній службі, усвідомлення значення цього процесу для всього прикордонного відомства. У курсантів сформовані переконання, що професійна взаємодія є фундаментом ефективної професійної діяльності, вони доволі професійно застосовують інструментарій та різноманітні механізми здійснення професійної взаємодії.

Таким чином, спроектована нами моніторингова система щодо визначення рівня сформованості здатності до професійної взаємодії дала змогу провести констатувальний етап педагогічного експерименту. Нами було розроблено комплекс завдань відповідно до кожного критерію: тестові завдання, анкети, інтерв'ю та бесіди, спостереження, аналіз передового педагогічного досвіду, вивчення документації тощо. Результати, отримані завдяки перерахованим вище методам і прийомам, засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості здатності до професійної взаємодії. Математична статистика дала змогу здійснити обробку цих результатів і словами математики довести необхідність підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

Загалом професійною взаємодією майбутніх офіцерів-прикордонників є процес та властивість, що уможливорює використання професійних знань, вмінь та навичок у вирішенні завдань повсякденної та оперативно-службової діяльності прикордонного відомства держави. Тому у представленій публікації проаналізовано систему моніторингу сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії та результати вхідного діагностування.

Висновки. Здійснена робота дає змогу сформулювати відповідні висновки. Представлена система критеріїв і показників сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності спроектована на основі проведеного аналізу наукових джерел наукового та публіцистичного характеру з педагогічної та психологічної наук, дисертаційних праць та особистого практичного досвіду щодо організації освітньої процесу. Визначено такі критерії здатності до професійної взаємодії: операційний, когнітивно-інформаційний, ціннісний, рефлексивно-особистісний критерії та трирівнева система.

У питанні моніторингу рівня сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії можна виділити такі недосліджені проблеми, як оновлення змісту критеріїв (теоретичного змісту) та показників (практичного змісту), що дало б змогу отримати достовірну інформацію в результаті експериментальної роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие [для инженерно-пед. ин-в и индустриально-пед. техникумов]. Екатеринбург : Деловая книга, 1999. 329 с.
2. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике. *Советская педагогика*. 1990. № 7. С. 59–60.
3. Біляковська О.О., Мицишин І.Я., Цюра С.Б. Дидактика вищої школи : навч. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 360 с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
5. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980, 334 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF STUDENTS WITH A MASTER'S DEGREE IN PEDAGOGICAL SCIENCES

Стаття присвячена проблемі організації практичної підготовки магістрантів до педагогічної діяльності. На основі вивчення та аналізу педагогічної літератури розкривається теоретична сутність підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Особливу увагу приділено впровадженню різнорівневих завдань у процесі науково-педагогічної (асистентської) практики з метою формування готовності магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Ефективність підготовки студентів-магістрантів до професійної діяльності залежить від рівня організації та керівництва педагогічною практикою. З метою підвищення рівня підготовки ми пропонуємо завдання, які розгортаються в такі етапи: підготовчий, націлений на засвоєння знань щодо організації навчання в освітньому закладі, напрямів навчально-виховної діяльності; відтворювальний, що має на меті закріплення теоретичних знань, отриманих на попередньому етапі, розроблення та впровадження окремих елементів творчих проектів; креативний етап, який спрямовує студентів на створення самостійних творчих проектів із подальшою аргументацією їх потужності. У статті наведені приклади завдань із впровадженням проектних технологій навчання у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу з метою активізації професійного саморозвитку майбутніх викладачів, критичного мислення, прагнення до професійної самореалізації. Ресурсом підготовки студентів магістратури до педагогічної діяльності ми пропонуємо вважати використання потенціалу педагогічної практики та впровадження в навчальний процес проектних технологій, які сприятимуть формуванню проблемного бачення майбутніх фахівців, розвитку творчої уяви, вихованню прагнень до самостворення у професійній діяльності. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають в удосконаленні навчально-методичного забезпечення професійного та осо-

бістнісного розвитку вчителя, вивченні психологічних основ цього процесу.

Ключові слова: формування готовності, підготовка, магістранти.

The article is devoted to the problem of organization of practice-oriented training of students with a master's degree to pedagogical activity. Having analyzed pedagogical literature, we highlight the theoretical essence of training of future teachers in higher educational establishments. Special attention is paid to the implementation of multi-level tasks during the pedagogical practice aimed at the formation of readiness of students to future professional activity. Efficiency of training depends on the level of organization and guidance of pedagogical practice. In order to increase the level of students' readiness to the future professional activity we offer the following levels of tasks: preparatory, which is aimed at acquiring knowledge about the process of learning; reproductive, the goal of which is to expand knowledge gained at the previous stage; creative that implies the elaboration of new assignments, proposals and strategies by students. We suggest that implementation of project technologies into the process of teaching practically-oriented disciplines stimulates students' critical thinking and encourages their professional self-realization. We suggest exploiting the potential of pedagogical practice and introducing project technologies in the educational process as means which will contribute to the formation of problematic vision of the future specialists, the development of students' creative imagination, expansion of their professionally important knowledge as the source of preparation of students of master's programme for pedagogical activity. The prospects for further exploration in this direction are to improve the teaching and methodological support of the professional and personal development of the teacher, to study the psychological basis of this process.

Key words: training, readiness, students with a master's degree.

УДК 378. 22

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-35>

Хромченко О.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри граматики
англійської мови
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформи в економічній, політичній та соціальній сферах нашої країни зумовлюють посилення ролі освіти як системи, що справляє вплив на формування та розвиток високоосвіченої та творчої особистості. Зростає потреба в активних, самостійних, відповідальних особистостях, котрі зможуть максимально використовувати накопичені знання в умовах змін у сучасному світі. Особливо актуальною на сучасному етапі стає проблема забезпечення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми професійної підготовки студентів розглядалися в різних аспектах: загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у вищих

навчальних закладах (С. Вітвицька, М. Власко, Е. Карпова, Н. Кічук, А. Ліненко, Р. Хмелюк, О. Цокур); теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників (А. Коржуєв, В. Попков, В. Олійник, Є. Смирнова-Трибульська); підготовка вчителя до педагогічної творчості та впровадження педагогічних технологій (В. Кан-Калик, С. Сисоєва); методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), формування педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, З. Курлянд).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчать дослідження та практика, у вищих закладах освіти приділяється недостатньо уваги засобам організації практичної підготовки студентів-магістрантів до майбут-

ньої педагогічної діяльності. Саме це й зумовлює неабияку актуальність пошуку нових методів підготовки майбутніх викладачів.

Мета статті полягає в розробці нових засобів, методів та технологій організації практичної підготовки магістрантів до майбутньої педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ми дотримуємося наукової точки зору вчених (Л. Подоляк, В. Юрченко), які стверджують, що пріоритетною метою професійної підготовки студентів виступає озброєння майбутніх фахівців не лише системними науковими знаннями, а й практичними вміннями.

Аналізуючи роль деонтологічної підготовки в процесі професійного становлення сучасного педагога, М. Васильєва розглядає професійну підготовку педагога у вищому навчальному педагогічному закладі як інтегративну багаторівневу систему, котра складається з таких підсистем підготовки: спеціально-наукова, психолого-педагогічна, методична та загальнокультурна. Автор зазначає, що спеціально-наукова підготовка майбутніх фахівців спрямована на формування глибоких знань та вмінь за своєю спеціальністю. Психолого-педагогічна та методична підготовка сприяє формуванню в педагога знань основ педагогіки, психології, вікової фізіології, спеціальних методик, які забезпечують підготовку до навчально-виховної роботи в закладах освіти різних типів. Загальнокультурна підготовка забезпечує загальноосвітній і фізичний розвиток учителів [2].

С. Вітвицька слушно розглядає готовність магістра до педагогічної діяльності як складне динамічне утворення, що є результатом самовизначення, спеціальної професійної підготовки, освіти та самоосвіти, виховання та самовиховання. Науковець звертає особливу увагу на те, що випускник магістратури повинен мати особистісну готовність до педагогічної діяльності, яка полягає в усвідомленні практичної цінності інновацій у системі освіти, наявності інноваційної педагогічної позиції [3, с. 65].

Вивчаючи загальнопедагогічну підготовку в системі вищої освіти, О. Абдуліна розглядає підготовку вчителя, з одного боку, як процес засвоєння студентами знань на заняттях із педагогічних дисциплін та педагогічної практики, а з іншого – як результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості отриманих знань, умінь і навичок [1, с. 57].

На думку науковців (Р. Гуревич, А. Коломієць), пріоритетними в навчальному процесі вищого закладу освіти є такі напрями, як інтеграція, гуманізація, професійна спрямованість та естетизація. Науковці підкреслюють, що заняття з кожної дисципліни мають бути пронизані міжпредметними зв'язками, враховувати інтереси і здібності кожного студента, безпосередньо виходити на шкільну

програму, містити емоційні моменти. Автори приділяють значну увагу теоретичній підготовці студентів, їх спрямованості на неперервний професійний розвиток, самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу та творчість [4, с. 80–81].

Ефективність підготовки студентів-магістрантів до професійної діяльності залежить від рівня організації та керівництва педагогічною практикою. З метою підвищення рівня підготовки ми пропонуємо завдання, які розгортаються в такі етапи: підготовчий, націлений на засвоєння знань щодо організації навчання в освітньому закладі, напрямів навчально-виховної діяльності; відтворювальний, що має на меті закріплення теоретичних знань, отриманих на попередньому етапі, розроблення та впровадження окремих елементів творчих проєктів; креативний етап, який спрямовує студентів на створення самостійних творчих проєктів із подальшою аргументацією їх потужності, представленням у студентській групі, колективним обговоренням, визначенням негативних та позитивних сторін.

У процесі науково-педагогічної (асистентської) практики на підготовчому етапі в межах навчального курсу «Педагогіка вищої школи» маістранти готували повідомлення за темою «Інноваційні технології навчання у вищому навчальному закладі (диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, особистісно орієнтоване навчання)». Окреслене завдання мало на меті ознайомити майбутніх викладачів із змістом, засобами впровадження, функціями сучасних технологій навчання у вищому закладі освіти. Виконання цього завдання передбачає визначення маістрантами того потенціалу у підготовці майбутніх фахівців-бакалаврів до організації навчально-дослідницької діяльності школярів, який розвивається в смисловому полі кожної з окреслених технологій, а також тих труднощів, які можуть виникнути у студентів.

Хочемо підкреслити важливість такого завдання в межах педагогічної практики, як підготовка повідомлення «Здобутки викладачів-науковців», котре здійснюється на основі аналізу педагогічної діяльності конкретного викладача. З метою виконання цього завдання студенти-маістранти мають відвідати заняття та лекції викладачів-науковців, проводити бесіди з метою вивчення їхніх творчих знахідок. Після цього майбутні фахівці аналізують, систематизують та узагальнюють накопичені матеріали та оформлюють отримані результати у вигляді доповіді на підсумковій конференції або студентській конференції.

Особливу увагу хочемо звернути на завдання в межах відтворювального етапу асистентської практики, яке передбачає розробку та апробацію маістрами практичного семінару для студентів бакалаврату «Учитель – організатор навчально-

дослідницької діяльності школярів». Майбутнім учителям запропонована інструкція щодо виконання окресленого завдання: «окресліть психологічні та педагогічні основи організації окресленої роботи учнів; визначте засоби діагностики підготовки школярів до проведення навчального дослідження; розробіть та обґрунтуйте дидактичну систему навчально-дослідних завдань для старшокласників на прикладі предметів філологічного циклу; запропонуйте уроки різних типів, що передбачають різноманітні форми навчання та забезпечують формування всіх структурних компонентів навчально-дослідницької діяльності школярів; розробіть різноманітні контрольні роботи з метою діагностики досягнутих старшокласниками рівнів сформованості навчально-дослідницьких умінь». Студенти-магістранти також формулюють завдання для самостійної роботи студентів бакалаврату з вирішення окресленої педагогічної проблеми.

На креативному етапі студенти-магістранти також виконують завдання рефлексивного характеру, які передбачають написання творів-роздумів, спрямованих на здійснення самооцінки рівня сформованості педагогічних умінь. Орієнтовними темами цих творів-роздумів є такі: «Педагогічна майстерність та проблеми організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників», «Моє професійне зростання як творчого викладача».

На етапі професійної підготовки філологів у магістратурі в рамках навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» на заняттях із теми «Студент вищого навчального закладу як об'єкт і суб'єкт навчання і виховання» майбутнім фахівцям пропонується підготувати проект «Професійне самовдосконалення як шлях до педагогічної майстерності». Цілі проекту: стимулювання та забезпечення особистісного смислу самоосвітньої та самовиховної діяльності майбутніх фахівців; засвоєння студентами практичних форм та засобів самовдосконалення з метою підвищення рівня педагогічної майстерності. На пропедевтичному етапі студенти розв'язують такі завдання: проаналізувати довідникові джерела та визначити сутність понять «професійне самовдосконалення», «професійне самовиховання», «професійна самоосвіта», «педагогічна майстерність викладача»; виокремити компоненти-характеристики педагогічної майстерності викладача ВНЗ; на основі вивчення теоретичних джерел та власного досвіду виокремити здібності та знання, що забезпечують готовність майбутніх фахівців до самоосвіти. На практичному етапі майбутні фахівці поглиблюють знання з окресленої педагогічної проблеми: «охарактеризуйте ступені розвитку педагогічної майстерності викладачів; наведіть приклади педагогічного керівництва самоосвітньої та самовиховної діяльності студентів вищих навчальних закладів; чи згодні Ви з твердженням науковців (О. Кучеря-

вий, Г. Мешко, М. Фіцула) щодо визначення залежності самоосвітньої та самовиховної діяльності від якості рефлексивних дій студентів? Відповідь обґрунтуйте; виокреміть та охарактеризуйте форми планування самовиховної діяльності майбутніх вчителів в аспекті організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників». Заключний етап вимагає від студентів практичного застосування засвоєних знань: «на основі самоаналізу педагогічної праці розробіть власний професійний портрет за такою схемою: професійно значущі вміння, які сформовані на достатньому рівні; професійні якості, якими я володію на високому рівні; мої очікування в сфері професійного вдосконалення; дослідіть освітньо-кваліфікаційну характеристику викладачів та виокреміть педагогічні знання та вміння, особистісні якості, що забезпечують високий рівень професійної діяльності; порівняйте створену схему-професіограму з педагогічним портретом фахівця, який виконує педагогічну діяльність на найвищому, творчому рівні; з метою реалізації створеної програми самовдосконалення проаналізуйте методи та прийоми самовиховання (О. Кучерявий, Г. Мешко) та оберіть засоби власного удосконалення, що відповідають її меті».

У рамках вивчення зазначеної вище теми з курсу «Педагогіка вищої школи» майбутні викладачі створюють дослідницький проект «Формування творчої особистості майбутніх фахівців у процесі розвитку творчих здібностей учнів (організації творчої навчальної діяльності учнів)». Цілі проекту: вивчення теоретичних аспектів проблеми педагогічної творчості; засвоєння методичних прийомів, що активізують розвиток можливостей школярів працювати творчо. На пропедевтичному етапі студенти дають відповіді на такі запитання: «знайдіть визначення понять «творчість», «творча діяльність», «творчі здібності», «творча особистість», «педагогічна творчість» у психолого-педагогічних дослідженнях (В. Кан-Калик, Н. Кічук, А. Лук, М. Нікандров, Я. Пономарьов, Н. Посталюк, С. Сисоєва); виявіть систему творчих вмінь особистості на основі аналізу зазначених вище джерел». На репродуктивному етапі студенти знаходили інформацію з метою розв'язання таких завдань: «виявіть та проаналізуйте організаційні та психолого-педагогічні умови формування та розвитку творчих вмінь, чинники, що гальмують цей процес (бар'єри творчості); чи погоджуєтесь Ви з думкою вчених (В. Зягвинський, І. Зязюн, Н. Кічук), які розглядають педагогічну творчість в аспекті професійної майстерності, самовиховної та самоосвітньої діяльності. Відповідь обґрунтуйте; визначте, в яких формах проявляється творчість студентів під час навчання; проаналізуйте особливості розвитку у старшокласників мотивації до творчості (Д. Дуткевич, Н. Литвинова) та

виокреміть види мотивів творчої діяльності учнів; спираючись на власний досвід, спостереження за педагогічною діяльністю вчителів-практиків, ознайомлення з ідеями педагогів-новаторів, вивчення наукового фонду (Н. Кічук, Н. Посталюк, С. Сисоєва), створіть таблицю, яка віддзеркалює форму навчання, вид завдання або методичний прийом та інтелектуальну якість, що формується або вдосконалюється за умови його впровадження в навчальний процес». На заключному етапі майбутні фахівці виконують такі завдання: «запропонуйте методи стимулювання творчої діяльності старшокласників; створіть «методичну скарбничку», яка містить власні або запропоновані науковцями та вчителями завдання, прийоми навчання, що, на Вашу думку, мають найбільш вагоме значення для формування творчої особистості майбутнього вчителя; розробіть завдання для старшокласників на уроках філологічного циклу, що спрямовані на вдосконалення їхніх творчих здібностей; створіть план-проект творчого позакласного заходу».

Висновки. Використання потенціалу педагогічної практики, впровадження різнорівневих завдань та впровадження в навчальний процес проектних технологій сприяє активізації професійного само-

розвитку майбутніх викладачів, критичного мислення, прагнення до професійної самореалізації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають в удосконаленні навчально-методичного забезпечення професійного та особистісного розвитку вчителя, вивченні психологічних основ цього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Васильєва М.П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. URL: [http : //library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/26-27/пробл.інж-пед.№26-27/10vmpftf.pdf](http://library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/26-27/пробл.інж-пед.№26-27/10vmpftf.pdf).
3. Вітвицька С.С. Наукові підходи до педагогічної підготовки магістрів. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 2011. С. 63–69.
4. Гуревич Р. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники / Р. Гуревич, А. Коломієць. *Професійна освіта : педагогіка і психологія: польсько-український журнал*. 2003. № 4. С. 75–84.

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ANALYSIS OF STRUCTURE OF FUTURE ECONOMISTS' MEDIATIVE COMPETENCY

У статті розглянуто актуальність та роль формування медіативної компетентності в мовній підготовці студентів економічних спеціальностей. На основі аналізу особливостей процесу медіації та діяльності її суб'єктів визначено поняття «медіативна компетентність» та виокремлено її структурні компоненти, що охоплюють когнітивну, психоемоційну та поведінкову сфери особистості майбутнього фахівця економічної сфери: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-поведінковий та рефлексивний складники. Мотиваційний складник МК утворюється домінуючими у ситуації конфлікту мотивами прийняття суб'єктом на себе посередницьких функцій, вибору шляхів і засобів урегулювання виниклих протиріч, відновлення зруйнованих міжособистісних відносин, прийняття рішення про припинення процедури медіації тощо. Когнітивний компонент МК об'єднує уявлення суб'єкта про причинне поле конфлікту, про себе та інших учасників у конфлікті, про інструментарій урегулювання конфлікту в рамках процедури медіації засобами та способами, що забезпечують збереження психологічної безпеки всіх суб'єктів конфлікту, а також перцептивно-когнітивні можливості їхнього формування. Ядро комунікативно-поведінкового компонента медіативної компетентності становить комунікативна компетентність, що інтегрує комплекс умінь та навичок з оптимізації конфліктного протистояння. Найбільш затребуваними у цьому зв'язку є комунікативні вміння, що дозволяють у рамках процедури урегулювання конфліктів грамотно поводитися з вивертами, маніпуляціями та провокаціями, що використовують суб'єкти. Рефлексивний компонент МК передбачає здатність усвідомлювати та оцінювати власні дії під час вирішення конфліктної ситуації. Окрім комунікативного компонента, нами виокремлено також поведінковий складник, створений володінням суб'єктами спеціальними техніками врегулювання конфліктів, до яких відносяться вміння спиратися на фазову модель перемовного процесу, використовувати її як інструмент, володіння техніками роботи з відносинами та інтересами сторін під час перемовин.

Ключові слова: компонентна структура медіативної компетентності, медіативна компетентність, медіатор, медіація, моделі медіації.

The article describes the classification of procedure of mediation, as well as the views of

scholars on the subject about the division of the mediation procedure on various grounds.

According to the outlined objectives the mediative competency (MC) components have been grounded. They are outlined as formation of professional and personal qualities of students presupposes acquiring certain experience in communication that encompasses cognitive, psycho-emotional, will and behaviour spheres of a personality. The MC components has been defined also with due regard to the structure of communication (that reflects interconnected perceptive, informative-communicative, interactive aspects). Thus we outline motivational, cognitive, communicative, reflexive components of MC.

The motivational component lies in formation of motivation for constructing fruitful communicative interaction with business partners, involvement of students into the process of acquiring MC. The content of the mentioned component has to include a set of tasks in formation of value of MC in the future professional activity and a will of a personality to acquire and improve their abilities. The cognitive component of MC encompasses total knowledge which future specialists receive in the process of studying various aspects of MC. Studying socio-humanitarian subjects allows becoming aware of the essence, structure, function of MC, acquiring additional knowledge as for MC, studying all the aspects of the object. Besides a certain amount of knowledge the cognitive component involves also means of acquiring new knowledge of communication nature, including search, systematization and analysis of information material, system and creative approach to its choice.

The communicative-behaviour component is characterized as practical usage of knowledge, skills and habits in MC during the mediation process. The content of the defined component should include a set of tasks in development of elocution, speech culture, formation of skills of monologue and dialogue speech. During educational activity students are to get experience of communication interaction in professional and business collaboration, use dialogue principles in practice, interpret verbal and non-verbal codes of communication in the correct way.

The content of the reflexive component of MC should encompass a set of tasks with the aim to reveal and analyze personal feelings, one's own and others' experience of communication interaction in the mediation process, analyze mistakes and increase value experience of communication activity.

Key words: component structure of the mediative competency, mediation, mediative competency, mediator, models of mediation.

УДК 378.011

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-36>

Ципіна Д.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та міжкультурної комунікації
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Визначною рисою сучасного суспільства є підвищення ролі комунікацій в усіх його сферах. Ця тенденція пов'язана зі значним розвитком інформаційних технологій і поширенням сфери їхнього використання. Тому важливість оволодіння майбутніми фахівцями іноземної мови переходить

на якісно новий рівень, що вимагає значних змін у підходах до навчання. Перш за все, це стосується перегляду цілей навчання, а саме: вивчення іноземної мови повинно мати за мету забезпечення студента медіативною компетентністю (МК).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз медіативної компетентності та необхідність

її формування в закладах вищої освіти є об'єктом дослідження S. Riskin, A.B. Біцай, С.І. Калашникової, О.В. Козлової, Д.С. Кулапова, І.А. Чеглової, С.М. Щура. Разом із тим теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема формування МК у майбутніх фахівців економічної сфери ще не була предметом спеціального дослідження у сучасній вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті полягає в аналізі структури медіативної компетентності та визначенні її компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Притаманним будь-якій професійній сфері, зокрема сфері майбутнього фахівця з економіки, є виникнення конфліктних ситуацій. Особливо значущим є розроблення даної проблеми стосовно суб'єкта врегулювання конфліктної взаємодії, а одним із важливих складників ресурсного простору психологічної безпеки з метою врегулювання можливих конфліктів є медіативна компетентність. Цей суб'єктний феномен залишається недостатньо дослідженим на науковому рівні через обмежене застосування на практиці процедури медіації. Проте медіаційна процедура є однією з найпопулярніших форм врегулювання конфліктів у розвинених країнах, отримала значний розвиток у країнах Європейського Союзу, США, Австралії, глобальні світові процеси сприяють інтеграції ідей медіації у свідомість українського суспільства.

У науковій літературі під поняттям «медіація» розуміють метод вирішення спорів із залученням посередника (медіатора), який допомагає сторонам конфлікту налагодити процес комунікації і проаналізувати конфліктну ситуацію таким чином, щоб вони самі змогли обрати той варіант рішення, який би задовольняв інтереси і потреби усіх учасників конфлікту. Необхідність у даній процедурі виникає з настанням таких умов: важливість для сторін конфлікту їхніх майбутніх відносин та інтересів; признання сторонами своєї схильності до сильного впливу емоційного (ціннісного) аспекту конфлікту; бажання сторін збереження повної конфіденційності; значущість для них прийняття всеохоплюючого рішення з конфлікту.

У залежності від специфіки конфліктної сфери фахівцями виокремлено медіацію в організації між співробітниками, в галузі корпоративних конфліктів тощо. Як і у класичній медіації, основною метою внутрішньосистемної медіації є доповнення можливостей судового регулювання, налагодження зв'язків та погодження між сторонами. Оскільки основою медіації слугує «гарвардський метод» ведення перемовин, така процедура спрямована на взаємовигідне врегулювання з урахуванням взаємних інтересів сторін, при цьому роль медіатора полягає в організації взаємодії в управлінні комунікацією сторін. За умови внутрішньосистемної медіації медіатор підтримує сторони

в якості третьої особи, але є частиною конфліктуючої системи. У складних випадках конфлікту застосовується комплексна медіація, що передбачає елементи творчого та індивідуального підходів до сторін. Серед інших видів медіації науковцями виокремлюються розрахункова та терапевтична моделі [1]. Перша побудована на позиційних перемовинах та спрямована на врегулювання спору шляхом справедливого розподілу ресурсів. Терапевтична медіація має за мету відновлення дружніх взаємовідносин. У цьому випадку до завдань медіатора входить створення за допомогою спеціальних технік та застосування медіаційних навичок умов для нормальної комунікації сторін конфлікту, необхідною вимогою є знання в галузі психології.

Найбільш відомим підходом до моделей медіації залежно від ролі медіатора та предмета медіації є схема Леонарда Ріскіна, згідно з якою в результаті комбінації зазначених параметрів формуються чотири можливі моделі медіації, серед яких – медіація з вузьким предметом, медіація сприяння з вузьким предметом, оціночна медіація з широким предметом, медіація сприяння з широким предметом [4, с. 26–51].

Особливою ознакою медіації є те, що в рамках її процедури сторони, що конфліктують, можуть на добровільній основі за допомогою спеціально уповноваженої особи (медіатора) шляхом перемовин спільними зусиллями виробити та закріпити рішення, яке буде прийнятним для кожної зі сторін та призведе до вирішення конфлікту. Слід враховувати також те, що медіатор як спеціально підготовлений посередник у даній процедурі є нейтральною особою та не є правоможним вирішувати конфлікт по суті, за змістову основу відповідають медіанти. У зв'язку із цим обов'язки медіатора охоплюють організацію, регуляцію та оптимізацію комунікативної процедури, в рамках якої відбувається переговорний процес. Задля успішного перебігу медіаційної процедури використовується спеціальна система вивільнення від конфліктної напруги, відновлення взаємодії, зруйнованої конфліктом. Надаючи допомогу сторонам в тому, щоб дійти згоди, вирішити протиріччя, медіатор відслідковує відповідність взаємодії певній цільовій спрямованості, встановленій фактичними сторонами конфлікту.

Ефективність вирішення конфлікту, прийнятність та психологічна безпека виходу з нього учасників процедури, повноцінність психічного відновлення сторін конфлікту залежить від сформованості компетентності її суб'єкта – посередника конфлікту, медіатора.

Описаний раніше процес пошуку рішення за допомогою медіатора формує медіативну компетентність – комплекс знань та навичок, яким має володіти сучасний фахівець. Цей вид компетентності може бути визначений як характеристика суб'єкта, що інтегрує комплекс знань, умінь

та здатностей, які дозволяють йому виступати в якості ефективного посередника в позасудовому вирішенні спору між сторонами та на основі принципів безпристрасності та незалежності забезпечувати збереження та відновлення психологічної безпеки собі та фактичним сторонам конфлікту.

Змістово-функціональна складність та багатоаспектність процедури медіації дозволяє очікувати достатньо неоднорідний зміст відповідної їй компетентності, що дозволяє виокремити низку компонентів. Незважаючи на обмежену кількість досліджень із цієї проблеми, є очевидним, що медіативна компетентність має складну структуру, що створює необхідну суб'єктну основу успішності реалізації посередницьких функцій. Розглянемо детально аналіз наявних досліджень компонентної структури медіативної компетентності. Так, за І. Чегловою [5], основними складниками МК є психологічний, технологічний та процесуальний.

Психологічний компонент МК дозволяє суб'єкту успішно управляти власним емоційним станом під час напруженої конфліктної ситуації; охоплює комплекс психологічних властивостей із саморегуляції особистості медіатора та визначає його психологічну здатність керуватися у своїй діяльності принципами незалежності та неупередженості; вміння перебудовувати внутрішню карту простору перемовин, яке пов'язане з навичкою розглядати процес медіативної комунікації водночас із трьох позицій: власної, протилежної, що дозволяє уважно вислухати іншу сторону та з поважним ставленням до її гідності усвідомлювати особливості її позиції, формувати атмосферу творчого пошуку взаємовигідного рішення, та медіатора, що відповідає за процедуру взаємодії, її психологічну безпеку та спрямованість до взаємодії.

Технологічний блок – передбачає знання комунікативних технологій та вміння працювати з ними: вміння спиратися на фазову модель переговорного процесу, застосовувати її інструмент; володіння техніками роботи з відносинами в перемовинах, володіння технікою роботи з інтересами в перемовинах, вміння грамотно поводитися з вивертами, маніпуляціями та провокаціями, перебудову взаємодії за принципом «переможець – сторона, що програла» у взаємодію «переможець – переможець», здатність спрямовувати процес перемовин в аспекті його тематичної динаміки (спрямованість та послідовність фаз із поверненнями за умови появи нових змістів). Отже, представлений компонент забезпечує здатність свого суб'єкта ефективно управляти процедурою взаємодії протилежних сторін конфлікту.

Процесуальний компонент медіативної компетентності, на думку автора, визначає здатність спрямовувати процес перемовин в аспекті трьох його основних динамік. Ними є тематична (спрямованість та послідовність фаз із поверненнями

за умови появи нових змістів), психологічна (розрядка напруги, перехід від претензій до інтересів та побажань за узгодженням) динаміки.

Така компонентна структура МК, на нашу думку, має певні недоліки, які полягають у дублюванні змісту технологічного та процесуального складників, недостатньому розкритті особистісного та повній відсутності мовленнєвого складників.

На відміну від аналізу І. Чеглової, структура МК більш докладно досліджена науковцем О. Козловою [2]. Так, нею виокремлено когнітивний, емоційний, мотиваційний, перцептивний, рефлексивний, прогностичний, операційно-діяльнісний, емпатійний та комунікативний компоненти. За змістову вибірковість психологічної спостережливості та усвідомлену установку на спостереження за поведінкою учасників медіативної процедури, усвідомлене розуміння суб'єктами медіації своєї посередницької функції, своєї місії та покладання на себе особливої відповідальності відповідає мотиваційний компонент. Когнітивний компонент охоплює особливості мислення, пам'яті та когнітивного стилю особистості у здійсненні комунікативного процесу, когнітивну диференційованість, а також визначає характер та особливості оброблення суб'єктом інформації, що надходить до нього. Перцептивний складник характеризує сприйняття та оцінювання основних параметрів інших суб'єктів медіативної взаємодії. Прогностичний компонент охоплює передбачення поведінки партнерів зі спілкування та розвитку ситуації конфліктної взаємодії у цілому. Операційно-діяльнісний складник передбачає рівень володіння рефлексивно-перцептивними вміннями та навичками. Емпатійний компонент – усвідомлення можливості саморозвитку іншого у спільній психологічній системі, готовність приймати його та здатність будувати взаємодію, роблячи акцент на позитивних якостях. За допомогою комунікативного компонента визначається система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Рефлексивний компонент МК передбачає здатність усвідомлювати та оцінювати власні дії під час вирішення конфліктної ситуації.

Незважаючи на те, що розглянута науковцем О. Козловою структура медіативної компетентності досить детально відображає її зміст, вона має, на нашу думку, також недоліки, до яких відносяться роздрібненість та відсутність групування за певними ознаками. Наданий у першій частині статті аналіз медіативної процедури дозволяє конкретизувати її змістовну структуру. З урахуванням проаналізованих особливих ознак МК дозволимо в якості основних її компонентів прийняти суб'єктний, що складається з мотиваційного та рефлексивного, когнітивний та комунікативно-поведінковий.

Суб'єктний компонент МК характеризується психічними утвореннями, станами та властивостями, що дозволяють особистості вирішувати, змістовно врегулювати виникле протиріччя між сторонами переговорного процесу та зберігати стан психологічної безпеки. Суб'єктивний зміст медіативної компетентності пов'язаний із властивістю, що знаходить прояв у високому ступені розвитку саморегуляції особистості. Цей складник передбачає також усталений інтерес людини до себе як до індивіда, здатність до інтроспекції, до сенситивності по відношенню до себе, цілеспрямованість у процесі самопізнання, розвитку своїх знань, умінь, які дозволяють глибше пізнавати світ, власне «я» та себе через призму інших. До складу цього компонента входять також самодіагностика, саморозвиток, самокорекція та самомотивація, а його значущість полягає в тому, що виключно самодостатня людина здатна до побудови ефективного врегулювання спорів та конфліктів у рамках переговорного процесу.

За своєю структурою цей компонент є неоднорідним та охоплює мотиваційний та рефлексивний складники.

Мотиваційний складник МК утворюється домінуючими в ситуації конфлікту мотивами прийняття суб'єктом на себе посередницьких функцій, вибору шляхів і засобів врегулювання виниклих протиріч, відновлення зруйнованих міжособистісних відносин, прийняття рішення про припинення процедури медіації тощо. Значущість цього складника суб'єктного компонента зумовлена поєднанням труднощів, що супроводжують процедуру врегулювання конфлікту, та відсутністю в медіатора особистої зацікавленості у змісті домовленості, що досягається за підсумками припинення конфлікту [3]. У процесі виконання своєї діяльності медіатор має проявляти також здатність до рефлексії, яка передбачає такі дії, як: аналізувати власний і сторонній досвід, здійснювати самодіагностику та самооцінку щодо допущених при цьому помилок, робити необхідні висновки з метою самовдосконалення як медіатора.

Когнітивний компонент МК об'єднує уявлення суб'єкта про причинне поле конфлікту, про себе та інших учасників у конфлікті, про інструментарій врегулювання конфлікту в рамках процедури медіації засобами та способами, що забезпечують збереження психологічної безпеки всіх суб'єктів конфлікту, а також перцептивно-когнітивні можливості їхнього формування. Інформаційно-пізнавальне наповнення медіативної компетентності визначається ступенем сформованості у її суб'єкта засобів когнітивного осмислення конфлікту.

Ядро комунікативно-поведінкового компонента медіативної компетентності становить комунікативна компетентність, яка стала об'єктом наукових досліджень останніх років. Згідно із трактуванням

науковців комунікативна компетентність являє собою здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми на основі володіння певною сукупністю знань і вмінь, що забезпечують ефективність комунікативного процесу. Згідно із цією дефініцією комунікативна компетентність виступає також як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Наведені поняття комунікативної компетентності слугують основою для розкриття комунікативної складової частини МК, що забезпечує ефективну побудову процесу взаємодії між сторонами конфлікту на основі залучення медіатором спеціальних комунікативних технологій. Вирішення конфлікту та забезпечення психологічної безпеки сторін даного процесу базується на комунікативній компетентності посередника, що інтегрує комплекс умінь та навичок з оптимізації конфліктного протистояння.

Невід'ємною умовою ефективної медіації є також володіння культурою мовлення, що передбачає повне дотримання мовних норм; багатий за обсягом загальний і термінологічний лексикон; здатність виразно, доречно, точно й логічно висловлювати свої думки; повне дотримання етичних норм усного мовлення й слухання; вміння будувати суб'єкт-суб'єктні відносини з партнерами з комунікації; володіння технікою мовлення; вміння монологічного і діалогічного мовлення; уміння гнучко змінювати мовленнєві стратегії й тактики; вміння добирати переконливі засоби аргументації; вміння доречно застосовувати і правильно інтерпретувати невербальні засоби комунікації.

Окрім комунікативного компонента, нами виокремлено також поведінковий складник, створений володінням її суб'єктами спеціальними техніками врегулювання конфліктів, до яких відносяться вміння спиратися на фазову модель перемовного процесу, використовувати її як інструмент, володіння техніками роботи з відносинами та інтересами сторін під час перемовин.

Отже, розгляд медіативної компетентності в якості необхідного складника професійної компетентності майбутнього економіста потребує визнання складності її змістово-структурної організації. Теоретичний аналіз проблеми дозволив виокремити у складі МК компоненти, які відповідають за різні аспекти врегулювання конфліктних ситуацій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Сучасний педагогічний процес із навчання іноземній мові у вищих навчальних економічних закладах має забезпечувати формування у студентів економічних спеціальностей медіативної компетентності, до компонентної структури якої входять складники, що охоплюють когнітивну, психоемоційну та поведінкову сфери:

мотиваційний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний складники. До сфери подальшого наукового пошуку входить аналіз принципів та підходів формування медіативної компетентності майбутніх фахівців з економіки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Калашникова С.И. Медиация в сфере гражданской юрисдикции. Москва : Инфотропик Медиа, 2011. 304 с.
2. Козлова Е.В. К вопросу о формировании понятия «медиативная компетенция». *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2008. № 11. С. 24–32.
3. Краснянская Т.М. Компетентностный ресурс медиативного урегулирования конфликта в пространстве психологической безопасности его субъектов. *Прикладная психология и психоанализ*. 2013. № 4. URL : <http://ppip.idnk.ru>.
4. Riskin L. L. Understanding mediators: orientations, strategies and techniques: a grid for the perplexed. *Harvard Negotiation Law Review*. 1998. 51 p.
5. Черлова И.А. Теория и практика медиации. *Вестник Восточно-Сибирской открытой академии*. 2012. № 1. С. 392–396.

ГЕНЕЗИС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

GENESIS OF PROFESSIONAL TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

У статті запропоновано власну періодизацію становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії. Основою цієї періодизації є не тільки зміни в суспільному житті України, а й розвиток географічної освіти як системи з якісними зрушеннями у змісті, підходах до вивчення явищ, методах навчання на різних етапах розвитку, зумовленими передусім реформами освіти.

Проаналізувавши наукові погляди видатних науковців в галузі професійної підготовки майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі та доповнивши їх результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень, ми пропонуємо власну періодизацію, яка охоплює п'ять етапів.

Перший етап (1917–1941 роки) – становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії як системи. Для цього періоду характерне виникнення системи педагогічної освіти й нова номенклатура педагогічних спеціальностей із посиленням ролі географічних дисциплін.

Другий етап (1944–1959 роки) – відновлення роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформування. В цей час зросла кількість годин на виконання практичних та семінарських занять, збільшився об'єм розробки нових навчальних планів і програм.

Третій етап (1960–1990 роки) – етап розвитку системи університетської географічної освіти характеризується появою нових географічних напрямів (ландшафтний аналіз, природокористування, охорона природного середовища), активно розвиваються соціально-економічні дослідження. Великого значення набуває розвиток шкільної географічної освіти, в методику підготовки майбутніх вчителів географії запроваджено проблемний підхід, покращується матеріальна база та оновлюються технічні засоби навчання.

Четвертий етап (1991–2005 роки) – етап функціонування системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в умовах незалежності України, який характеризується реформуванням змісту й цілей географічної освіти. Упродовж цього періоду переглядаються методичні засади підготовки майбутніх вчителів, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина. Зроблено перші спроби стандартизації вищої освіти та географічної зокрема.

П'ятий етап (2005 рік – по даний час) – етап приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання. Відзначається приєднанням України до Болонського процесу та запровадженням кредитно-модульної системи навчання у вищу школу, що сприяє ефективній співпраці викладача та студента, збільшення часу їх спілкування в процесі навчання. Даний етап характеризується поглибленням фундаментальних і прикладних наукових досліджень у вищих навчальних закладах, оновленням освітньо-наукової інфраструктури, застосуванням наукових результатів у навчальний процес підготовки майбутніх вчителів географії в Україні.

Ключові слова: періодизація, етапи становлення, наукові погляди, видатні науковці, майбутні вчителі географії, кредитно-модульна система.

The article offers its own periodization of formation and development of the system of professional training of future teachers of geography. The basis of this periodization is not only changes in the social life of Ukraine, but also the development of geographical education as a system with qualitative shifts in content, approaches to the study of phenomena, teaching methods at different stages of development, caused, above all, by educational reforms.

Analyzing the scientific views of eminent scholars in the field of vocational training of future geography teachers in historical retrospect and supplementing them with the results of modern psychological and pedagogical research, we propose our own periodization, which covers five stages. The first stage (1917–1941) – the formation of professional training of future teachers of geography as a system. This period is characterized by the emergence of a system of pedagogical education and a new nomenclature of pedagogical specialties with the strengthening of the role of geographical disciplines.

The second stage (1944–1959) – there restoration of the system of training future teachers of geography in the post war years and its reform. During this time, the number of hours for practical training and seminars increased, and the volume of development of new curricula and programs increased.

The third stage (1960–1990) – the stage of development of the university geographic education system is characterized by the emergence of new geographical directions (landscape analysis, nature management, environmental protection), socio-economic research is actively developing. The development of school geography education is of great importance, a problematic approach is introduced in the methodology of training future geography teachers, the material base is improved, and the technical teaching aids are being updated.

The fourth stage (1991–2005) – the stage of functioning of the system of professional training of future teachers of geography in the conditions of independence of Ukraine is characterized by reforming the content and goals of geographic education. During this period, the methodological foundations for the training of future teachers are revised, school geographic education is directed to the professional and creative self-realization of the future citizen. The first attempts were made to standardize higher education and geography in particular.

The fifth stage (2005 – present) – the stage of Ukraine's accession to the Bologna process and the introduction of a credit-module system of education is marked by the accession of Ukraine to the Bologna process and the introduction of a credit-module system of higher education, which facilitates effective cooperation between the teacher and the student, increasing their communication time in the learning process. This stage is characterized by deepening of basic and applied scientific researches in higher educational establishments, updating of educational and scientific infrastructure, application of scientific results in educational process of preparation of future geography teachers in Ukraine.

Key words: periodization, stages of formation, scientific views, eminent scientists, future teachers of geography, credit-modular system.

УДК 378.011
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-37>

Чубрей О.С.,
канд. іст. наук, доцент,
доцент кафедри економічної географії
та екологічного менеджменту
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування системи професійної підготовки вчителів у кожній країні має історичний характер розвитку. Напрями, зміст, форми, засоби такої підготовки зумовлені соціально-економічними, історико-культурними чинниками, загальнонаціональними і світовими традиціями. Саме тому розвиток професійної підготовки майбутніх вчителів географії вплетений у контекст розвитку загальноєвропейської і світової загальноосвітньої педагогічної освіти та внутрішньодержавних соціально-економічних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Періодизація становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії стала предметом досліджень багатьох українських науковців, серед яких О. Браславська [1], О. Клименко [2], Л. Мельничук [3], О. Надтока [4], Я. Олійник [5], О. Тімець [6], І. Шоробура [7] та ін.

Проте в сучасних умовах виділення етапів становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії не отримало належної уваги, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – розробити власну періодизацію та охарактеризувати етапи становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів географії.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Проаналізувавши наукові погляди видатних науковців в галузі професійної підготовки майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі та доповнивши їх результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень, нами запропоновано власну періодизацію, яка охоплює п'ять етапів:

- перший етап (1917–1941 роки) – становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії як системи;

- другий етап (1944–1959 роки) – відновлення роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформування;

- третій етап (1960–1990 роки) – розвиток системи університетської географічної освіти та виокремлення прикладної географії;

- четвертий етап (1991–2005 роки) – функціонування системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в умовах незалежності України;

- п'ятий етап (2005 рік – по даний час) – приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Детальніше охарактеризуємо визначені нами етапи.

Перший етап.

На першому етапі (1917–1941 роки) відбувається становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії як системи.

До початку XX століття фізико-географічні поняття вже стали звичним явищем у шкільних

географічних курсах. Вони почали складатися у певну систему ще у 30-х роках минулого століття (О. Надтока). Зокрема, у 1917 році почався набір студентів на географічну спеціальність у Херсонському педагогічному інституті. У 1926 році в Харкові засновано Інститут географії і картографії. У 1930–1940 роках в Україні виникло чимало наукових закладів, де велися географічні та близькі до географічних дослідження [4].

На думку О. Тімець, для цього періоду характерні нез'ясованість місця географії в системі наук до 30-х років XX ст. та утвердження її як самостійного загальноосвітнього предмета після низки урядових постанов, починаючи з 1931 року. В цей час розпочинається формування засад вітчизняної методики навчання географії, видають спеціальні методичні посібники, рекомендації для вчителів, що сприяло розвитку географічної науки, утвердженню її здобутків у вищій школі [6, с. 29].

Таким чином, на етапі становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії значна увага приділяється вивченню географічних дисциплін, формуються засади вітчизняної методики навчання географії, видаються методичні посібники та підручники географічного спрямування. Для цього періоду характерне виникнення системи педагогічної освіти й нова номенклатура педагогічних спеціальностей із посиленням ролі географічних дисциплін. Виникла значна кількість наукових закладів географічного спрямування, де відбувалась підготовка майбутніх вчителів географії.

Другий етап.

Другий етап припадає на 1944–1959-ті рр. й вирізняється відновленням роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформуванням.

У 50-х роках XX ст. ухвалено державну постанову про введення загальної обов'язкової десятирічної освіти на основі політехнічного навчання, де географії відведено одне з центральних місць, що сприяло підвищенню вимог до підготовки майбутніх учителів географії та проходження ними практики в школі (Л. Мельничук) [3]. В цей час започатковуються навчальні курси з вивчення географії республіки, області, району, що передбачають використання краєзнавчого матеріалу (О. Надтока) [4, с. 232].

У працях цього періоду з економічної географії створено методологічні основи структурного аналізу виробничо-територіальних комплексів; роботи з комплексного районного планування території з багатопрофільним народним господарством; фізико-географи розглядали питання районування України, де вперше дано характеристику всіх регіональних одиниць за єдиним принципом (Я. Олійник) [5, с. 42–43].

Таким чином, другий етап (1944–1959 роки) – етап відновлення роботи системи підготовки май-

бутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформування – характеризується збільшенням термінів навчання для підготовки вчителів. Зросла кількість годин на виконання практичних та семінарських занять, збільшився об'єм розробки нових навчальних планів і програм. Зміст вищої географічної освіти залежить від досягнень географічної науки, що поетапно вдосконалюється та видозмінюється.

Третій етап.

Наступною сходинкою став третій етап (1960–1990-ті роки), який характеризувався розвитком системи університетської географічної освіти та виокремленням прикладної географії.

60-ті роки – розвиток радянської системи географічної освіти та наростання суперечностей і явищ стагнації у системі підготовки майбутніх вчителів географії. Хрущовська «відлига» стала значним поштовхом для відродження творчого потенціалу педагогічних сил, що стимулювало розвиток науки та системи освіти.

70-і роки – етап розвитку шкільної географічної освіти. В ці роки знову повертаються до лінійної структури викладання географії, з'являються нові навчальні плани, програми, підручники.

У 70 – 80-х роках у методику навчання географії поступово входить проблемний підхід, розширився арсенал застосування методів навчання. Все це відбувалося на тлі покращення матеріальної бази навчання географії – карти, таблиці, довідники, енциклопедії та технічні засоби навчання: проектори, фільмоскопи, кінофільми, діафільми тощо (Я. Олійник) [5].

80-і – 1990 рр. – період наростання суперечностей між системою географічної освіти та процесами демократизації зумовили зміни якісні зрушення в географічній освіті лише з другої половини 80-х рр. Особливістю 90-х рр. є зростання політичної самосвідомості українського народу, його прагнення до незалежності. Спостерігається і відповідна переорієнтація навчання майбутніх вчителів географії (І. Шоробура) [7, с. 760].

У досліджуваній період розвивалися теоретичні питання, які стосувались економічної географії – це формування і функціонування виробничо-територіальних комплексів, формування складників виробничо-територіальних комплексів, застосування картографічного методу під час вивчення економіко-географічних об'єктів, проблеми формування систем розселення, міграції населення і трудових ресурсів, ландшафтні дослідження. Картографічні дослідження розвивались у двох напрямках: теоретичні і методичні напрацювання та створення карт; використання математичних методів в економічній і фізичній географії. [5, с. 46].

Отже, третій етап (1960–1990 роки) – етап розвитку системи університетської географічної

освіти – характеризується появою нових географічних напрямів (ландшафтний аналіз, природо-користування, охорона природного середовища), активно розвиваються соціально-економічні дослідження. Великого значення набуває розвиток шкільної географічної освіти, в методику підготовки майбутніх вчителів географії запроваджено проблемний підхід, покращується матеріальна база та оновлюються технічні засоби навчання. Таким чином, на третьому етапі було започатковано розвиток педагогічної психології та продовжено дослідження щодо формування особистості фахівця в умовах навчальної діяльності.

Четвертий етап.

Наступною сходинкою став четвертий етап – 1991–2005-ті роки, який розпочався в умовах незалежності України.

Із початком 90-х років ХХ ст. пов'язують новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України.

Із здобуттям Україною незалежності змінюються суспільно-культурні потреби, переглядаються окремі методичні засади підготовки майбутніх вчителів відповідно до парадигми особистісно орієнтованого навчання та з орієнтацією на національне виховання. Зважаючи на невпинний розвиток науково-технічного прогресу, процеси глобалізації, високу інформаційну насиченість суспільства, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина (О. Надтока) [4, с. 230.]

Як зазначає О. Браславська, процеси глобалізації, комп'ютеризації сприяли підвищенню потреб особистості в розширенні знань із географії та вмінь їх застосовувати в життєдіяльності. З'являються перші спроби стандартизації освіти взагалі та географічної зокрема [1, с. 56].

Виокремлено нові вимоги до рівня фахової підготовки вчителів географії, сформована стійка система вищої географічної освіти, оновлення її змісту й структури. Нагальною потребою в професійній підготовці майбутнього вчителя географії стало вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, кращих світових здобутків, упровадження різноманітних науково-організаційних форм діяльності закладів середньої й вищої освіти, заміна авторитарності на демократичні принципи навчання, зміна структури співпраці викладачів та студентів для стимулювання творчості, ініціативності, професіоналізму, відкритості системи географічної освіти на основі нових прогресивних світових концепцій та компетентнісного підходу (О. Тімець) [6].

Таким чином, четвертий етап (1991–2005 роки) – етап функціонування системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в умовах незалежності України – характеризується реформуванням змісту й цілей географічної освіти.

Упродовж цього періоду значна увага приділялася науково-методичним основам економіко-географічних досліджень; проблемам історії національної географії; оцінці природно-ресурсного потенціалу; проблемам раціонального природокористування та екологізації географії. Переглядаються методичні засади підготовки майбутніх вчителів, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина. Зроблено перші спроби стандартизації вищої освіти та географічної зокрема. Зміщено акценти з репродуктивного відтворення географічної інформації на розвиток пізнавальної активності й географічного мислення студентів; уніфікацію змісту фахової підготовки студентів-географів; урахування проблемного підходу до навчання географії; запровадження в навчальний процес ВНЗ активних методів навчання; підсилення мотивації навчання з урахуванням національних і регіональних чинників у змісті географічної освіти.

П'ятий етап.

П'ятий етап розпочався з 2005 року і триває до теперішнього часу. У цей період відбулося приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання у вищу школу.

Він орієнтований на активне входження освіти і науки у вищих навчальних закладах України до європейської та світової спільноти. Швидка зміна умов життя змушує шукати нові підходи до підготовки фахівців, які будуть здатні працювати у XXI столітті.

Сучасним стратегічним пріоритетом визнається впровадження національної інноваційної моделі розвитку України, що, зокрема, передбачає удосконалення освітньо-наукової інфраструктури, системи проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень у вищих навчальних закладах, упровадження наукових результатів у навчальний процес (О. Клименко, Г. Михайлюк) [2].

Перехід до кредитно-модульної системи навчання дає можливість українським ВНЗ проводити підготовку фахівців, здатних до постійного оновлення наукових знань в умовах ринкової економіки, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурному середовищі, продовжити освіту або здобути відповідну кваліфікацію за кордоном на базі певного закінченого циклу освіти.

Саме для цього й існує система тьюторів, робота яких полягає у наданні консультацій студентам з приводу того, коли і які предмети їм краще обирати та певні правила переходу від одного модуля до іншого. Треба зазначити, що Британська тьюторська система дещо корелює із елементами українського освітнього процесу, зокрема, із призначенням кураторів для груп сту-

дентів чи наукових керівників для дипломантів та аспірантів [5].

Варто глибше розглянути питання інтеграції з різними географічними та іншими гуманітарними дисциплінами в межах єдиних інтегрованих програм; вибіркової ознайомленні з різними регіонами світу за проблемного навчання; моделюванні навчального процесу, інноваційності у навчанні [1].

Таким чином, п'ятий етап (2005 рік – по даний час) відзначається приєднанням України до Болонського процесу та запровадженням кредитно-модульної системи навчання у вищу школу, що сприяє ефективній співпраці викладача та студента, збільшенню часу їх спілкування в процесі навчання. Активне входження освіти і науки до європейської та світової спільноти дає можливість готувати майбутніх педагогів, здатних до постійного оновлення наукових знань в умовах нових викликів XXI століття. Це сприяє професійній мобільності та можливостям продовжити освіту або здобути відповідну кваліфікацію за кордоном на базі певного закінченого циклу освіти в Україні. Даний етап характеризується поглибленням фундаментальних і прикладних наукових досліджень у вищих навчальних закладах, оновленням освітньо-наукової інфраструктури, застосуванням наукових результатів у навчальний процес підготовки майбутніх вчителів географії в Україні.

Висновки. В ході дослідження нами запропоновано власну періодизацію основних етапів становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії в історичній ретроспективі. Основою цієї періодизації є не тільки зміни в суспільному житті України, а й розвиток географічної освіти як системи з якісними зрушеннями у змісті, підходах до вивчення явищ, методах навчання на різних етапах розвитку, зумовленими передусім реформами освіти. Вивчення таких зрушень і реформ географічної освіти викликає інтерес не тільки з точки зору змін у методичній науці, технологіях навчання, але і тим, у яких історичних і культурних умовах вони відбувалися, наступністю в освітньому процесі і на окремих його етапах.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі проблем професійної підготовки майбутніх вчителів географії у педагогічній теорії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Браславська О. Вітчизняна географічна освіта: історичні аспекти XVII – поч. XX століття. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9(1). С. 201–208.
2. Клименко О. Болонський процес в Україні: в пошуку національної моделі системи вищої освіти. *Наукові записки. Том 71 Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. С. 37–43.
3. Мельничук Л.І. Становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні в першій половині

XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 19 с.

4. Надтока О.Ф. Аспекти розвитку методики навчання географії на основі еволюціонування фізико-географічних понять. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17. С. 229–236.

5. Олійник Я. Географічна наука в Україні: становлення і розвиток. Київ : Ніка-Центр. 2007. 148 с.

6. Тімець О.В. Історичні віхи професійної підготовки майбутніх учителів географії. *Географія та основи економіки в школі*. 2011. № 11–12 (грудень). С. 26–35.

7. Шоробура І.М. Особливості періодизації становлення та розвитку шкільної географічної освіти (XIX–XX століття). *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 758–763.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РОБОТИ В ОРКЕСТРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

FEATURES OF PREPARATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR PROFESSIONAL WORK IN THE ORCHESTRA COLLECTIVE

У статті означено деякі проблеми сучасних молодих виконавців-оркестрантів; висвітлено компоненти професійної майстерності музиканта виконавця: музично-виконавська спрямованість; знання; уміння; професійно-важливі якості. Описані природні (фізіологічні дані: будова тіла, зокрема, довжина кисті, гнучкість пальців, розвиток вестибулярного апарату, здатність до координації тощо; психофізіологічні особливості: властивості нервової системи, темперамент, співвідношення абстрактно-логічного та емоційно-образного компонентів мислення, спрямованість особистості, акцентуація характеру, установки; музичні задатки: слух, ритмічна здатність, емоційна чуйність до музики) і набуті (розвинені у процесі навчання та концертної діяльності параметри: фізичний, інтелектуальний та емоційний розвиток (пам'ять логічна, емоційна, музична, рухова; витривалість, музичне мислення, здатність до самооцінки, самоконтролю, емоційна стабільність, стійкість уваги, здатність до емпатії тощо; загальна та спеціальна культура: загальноосвітні, музично-історичні, музично-теоретичні, психологічні знання; професійні вміння та навички: технічне оснащення, вміння працювати з музичним текстом, навички формобудування; артистизм як комунікативна здатність) параметри індивідуального виконавського стилю.

Розкрито зміст умінь інструменталіста-оркестранта: особливості виконавських дій по корекції інтонації (мають наступну послідовність: співвіднесення мелодійної горизонталі і гармонійної вертикалі із загальною будовою оркестрової фактури, кореляція тону з урахуванням інтонації інших оркестрових груп, інтонаційний аналіз звучання голосів в середині групи, прийняття виконавського рішення по корекції інтонації кожним виконавцем в групі), наявність слухового передчуття тембрової окраски звуку, уміння підпорядковувати індивідуальні штрихові й артикуляційні прийоми загальному звучанню оркестрової групи, здатність взаємодіяти з оркестром в системі метроритму музичного твору (до типових проблем належать: несинхронний початок і закінчення метричних долей, неоднакове трактування внутрішньої структури ритмів дроблення і підсумовування, різне прочитання пунктирних ритмів, зміна загального темпового руху в моменти зміни метра і ритму, недодержання тривалостей з точкою та залігованих нот, неточне виконання синкоп, неодноразове *ritenuto*, *rallentando*, *allargando* і *stringendo*); означені стадії репетиційної роботи, описані деякі заходи щодо виявлення майбутніх лідерів оркестрових груп серед юних виконавців.

Ключові слова: виконавська майстерність, індивідуальний виконавський стиль, оркестрове інтонування, метроритм, артикуляція, репетиційна робота.

The article identifies some problems of contemporary young orchestral performers; the components of the professional skill of the performer musician are highlighted: musical and performance orientation; knowledge; skills; professionally important qualities. Described natural (physiological data: body structure, in particular, the length of the brush, flexibility of the fingers, the development of the vestibular apparatus, the ability to coordinate, etc.; psychophysiological features: properties of the nervous system, temperament, the ratio of the abstract-logical and emotionally-shaped components of thinking, directionality, orientation character, setting; musical inclinations: hearing, rhythmic ability, emotional sensitivity to music) and acquired (developed in the course of training and concert activity parameters: physical, intellectual) tional and emotional development (memory is logical, emotional, musical, motor; endurance, musical thinking, ability to self-esteem, self-control, emotional stability, stability of attention, ability to empathy, etc.; general and special culture: general, musical, historical and musical -theoretical, psychological knowledge, professional skills: technical equipment, ability to work with musical text, skills of form-building; artistry as a communicative ability) parameters of the individual performing style. The contents of the orchestral instrumentalist's skills are revealed: the peculiarities of the performance actions on the intonation correction (having the following sequence: correlation of the melodic horizontal and harmonic vertical with the general structure of the orchestral texture, correlation of the tone with the intonation of other orchestral groups, intonation analysis on the intonation correction of each performer in the group), the presence of an auditory anticipation of the timbre color of the sound, the ability to subordinate individual pieces riveting and articulatory techniques to the general sound of the orchestra group, the ability to interact with the orchestra in the system of metro-rhythm of a piece of music (typical problems include: non-synchronous beginning and ending of metrical fractions, unequal interpretation of the internal structure of the rhythms of crushing and summing, summing points moments of change of the meter and rhythm, failure to observe the durations with the point and the deposited notes, inaccurate execution of syncope, non-simultaneous *ritenuto*, *rallentando*, *allargando* and *stringendo*); stages of rehearsal work are outlined, some activities are identified to identify future leaders of orchestra groups among young performers.

Key words: performing skills, individual performance style, orchestral intonation, metro rhythm, articulation, rehearsal work.

УДК 378.011.3-051:785.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-38>

Шейко В.О.,
доцент кафедри інструментального
та оркестрового виконавства
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Оркестрове виконавство має ряд особливостей, що визначають формування спеціальних навичок.

Для досягнення потрібного результату в ансамблевому (оркестровому) музикуванні недостатньо тільки вільного володіння інструментом і доскона-

лого знання своєї партії. Головні недоліки сучасної молоді, яка приходить працювати в професійні оркестрові колективи – це недостатня кількість пройденої літератури (зокрема, труднощі оркестрових партій) в класі ансамблю та оркестру, слабка уявлення про штрихове різноманіття свого інструменту, невміння орієнтуватися в стилістиці і, що дуже важливо, невміння комунікувати з навколишніми колегами-музикантами. Крім іншого, оркестрант повинен володіти якостями не тільки професійними, а й особистісними для того, щоб адекватно відчувати себе в колективі, і щоб оточуючі відчували себе з ним комфортно.

Аналіз останніх досліджень. Естетичні ракурси проблеми виразності у виконавському мистецтві досліджували Б. Асаф'єв, Л. Мазель, В. Цуккерман, Ю. Тюлін, Е. Назайкинський та інші. Питанням специфіки камерно-інструментального музикування присвячені праці Д. Благорода, Т. Гайдамович, Л. Гаккеля, Л. Гінзбурга, А. Готліба, І. Польської, О. Сидоренко та інших. Не дивлячись на наявність ґрунтовних досліджень у сфері виконавського мистецтва, проблема специфіки підготовки виконавця-оркестранта, на наш погляд, висвітлена недостатньо. Отже, **мета цієї статті** – визначення специфіки підготовки студентів-інструменталістів до діяльності оркестрового виконавця.

Виклад основного матеріалу. Готовність оркестрових музикантів до виконання твору, що має багатогранний, глибокий зміст, визначається ступенем усвідомлення музикантами всіх груп оркестру загальної форми твору, функцій груп в її будові і розвитку, ролі кожної групи в окремих фрагментах твору, що відрізняються за типом оркестрової фактури. Саме з цього усвідомлення складається переконливе виконання твору.

Спільна гра – це створення загальної концепції твору. Одне із завдань колективного виконавства – примирення і синтез індивідуальних інтонаційних концепцій: «Справжня наука і справжня музика вимагають однорідного розумового процесу, і відносно основних найглибших континуальних рівнів творчості артиста не можна знайти ніяких істотних відмінностей між наукою і мистецтвом...» [2, с. 220].

Отже, мислення виконавця-ансамбліста передбачає свідому відмову від солюючої функції і внутрішню готовність до об'єднання творчих зусиль для втілення варіативного потенціалу музичного твору. Звичайно, при цьому виникає ряд труднощів, пов'язаних із відмінностями виконавських шкіл, стильових установок, життєвих вражень і найголовніше – внутрішнього світу й індивідуальних особливостей мислення музикантів.

Успішність музичної діяльності, на думку Б. Асаф'єва, «значною мірою залежить від багатства асоціативних зв'язків, асоціативного фонду, що представляє собою систему образів попере-

днього досвіду, який відкладається у свідомості...» [1, с. 67] Отже, не викликає сумніву важливість створення відповідного навчального середовища і необхідність формування музичного тезауруса слухових уявлень, обсяг яких демонструє розвиненість музиканта.

На думку Ю. Цагареллі, компоненти професійної майстерності музиканта-виконавця розподіляються за чотирма блоками:

- музично-виконавська спрямованість (любов до музики, потреба сценічного самовираження);
- знання (загальні та спеціалізовані музичні);
- уміння (комунікативні, гностичні та рухові);
- професійно-важливі якості (сприйняття, пам'ять, мислення, уява, емоції, мотивація, увага, психомоторика тощо).

Як зауважує автор, є необхідність розвитку комунікативних умінь для музикантів-виконавців, що зумовлено «самою специфікою професії артиста. По-перше, кожен музикант більшою чи меншою мірою є ансамблістом чи оркестрантом» По-друге, «комунікативні вміння необхідні музиканту-виконавцю як артисту, що спілкується з публікою в процесі концертного виконання». При цьому важливим видається зауваження автора про те, що, на відміну від усіх видів музичної діяльності, що мають спільний компонент («творче сприйняття музики, що включає у себе її перцепцію та переробку для створення уявного музичного образу»), музично-виконавська діяльність «має більш спеціальний характер та забезпечується спеціальними, безпосередньо виконавськими персонально-важливими якостями: виконавською технікою, надійністю в концертному виступі та артистизмом» [5, с. 8–11].

Кожен музикант виконавець у процесі свого становлення набуває певних індивідуальних рис, індивідуального виконавського стилю. На думку О. Сидоренко, можна виділити природні та набуті параметри індивідуального виконавського стилю. До природних дослідника відносить:

- фізіологічні дані (будова тіла, зокрема, довжина кисті, гнучкість пальців, розвиток вестибулярного апарату, здатність до координації тощо);
- психофізіологічні особливості (властивості нервової системи, темперамент, співвідношення абстрактно-логічного та емоційно-образного компонентів мислення, спрямованість особистості, акцентуація характеру, установки);
- музичні задатки (слух, ритмічна здатність, емоційна чуйність до музики).

Набутими (розвиненими у процесі навчання та концертної діяльності) параметрами індивідуального виконавського стилю можуть бути названі:

- фізичний, інтелектуальний та емоційний розвиток (пам'ять логічна, емоційна, музична, рухова; витривалість, музичне мислення, здатність до самооцінки, самоконтролю, емоційна стабільність, стійкість уваги, здатність до емпатії тощо);

- загальна та спеціальна культура (загально-освітні, музично-історичні, музично-теоретичні, психологічні знання);

- професійні вміння та навички (технічне оснащення, вміння працювати з музичним текстом, навички формобудування);

- артистизм як комунікативна здатність.

Таким чином, можливості музиканта, що зумовлюють його успішну виконавську діяльність, є як потенційними (природними), так і здатними до розвитку (набутими). До того ж, згідно з думкою Ю. Цагареллі фактори, що впливають на розвиток особистості музиканта-виконавця, можна умовно поділити на дві великі групи:

- внутрішні – біологічні, духовно-інтелектуальні;

- зовнішні – соціальне середовище, життєвий досвід, досвід концертного виконавства, композиторський стиль [4, с.74-75].

Є також специфічні навички, які набуваються тільки з досвідом тривалої роботи в ансамблі. Це взаєморозуміння і злагодженість, гнучкість і вміння пристосуватися до звучання іншого за тембром і манерою звуковидобування інструменту, навички творчого спілкування, за якого утворюється синергія, що зв'язує декілька особистостей в єдине ціле, створює у слухача відчуття безпосередньої творчої цілісності. Крім того, необхідно враховувати, що готовність або навіть потреба у співтворчості може бути однією з рис творчої особистості, спонукаючи її до колективного музикування.

Важливим складником майстерності виконавця-оркестранта є володіння умінням інтонування як в піфагоровому (натуральному) строї, так і в темперованому. Ключовим поняттям, що визначає інтонацію в ході оркестрової діяльності, є відносність ладу, а найбільш істотною умовою, що впливає на точність інтонації, – більша ширина унісону, ніж в ансамблевому і сольному виконавстві. Процес формування виконавських дій по корекції інтонації струнного або духового інструменту відбувається в ході безперервного підстроювання під час гри в оркестрі, яке можна представити у вигляді такої послідовності:

- співвіднесення мелодійної горизонталі і гармонійної вертикалі із загальною будовою оркестрової фактури;

- кореляція тону з урахуванням інтонації інших оркестрових груп;

- інтонаційний аналіз звучання голосів в середні групи;

- прийняття виконавського рішення по корекції інтонації кожним виконавцем у групі.

Внутрішнє слухове передчуття оркестрового музиканта спрямоване не тільки на висоту інтонації, але і на інші кількісні та якісні характеристики оркестрового звуку. Щоразу його пошуку передують формування попереднього уявлення про звучання інструменту на основі сприйняття загального звуку оркестру, оркестрової групи та групи

однорідних інструментів. Саме темброве передчуття здатне формувати оркестровий звук інструменту настільки, наскільки це дозволяють зробити об'єктивні умови. Тембр – це індивідуальна якість кожного музиканта, що залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних факторів (фізіології, інструментарію, кваліфікації і так далі).

Важливим для виховання музиканта є формування навички попереднього уявлення оркестрових тембрів у ході гри студента-соліста в ансамблі з фортепіано в процесі вивчення музичних творів. Вміння уявляти в звучанні фортепіанної партії тембр відповідних оркестрових інструментів створюють умови для генерації відповідного спектру обертонів, обґрунтовують принцип артикуляційних дій, збагачуючи образно-художній зміст твору і розширюючи виконавські можливості музиканта.

Відмінності сольного і ансамблевого звуку від оркестрового насамперед в його об'ємі, інтенсивності (кількісні характеристики тембру) і, нарешті, в характері ведення звуку, свідомо позбавленого в групі оркестрових інструментів індивідуальних рис, притаманних кожному музиканту (наприклад, вібрато).

Виконавська діяльність у групах інструментів оркестру поставлена в інші акустичні умови, і функції голосів також мають інше смислове значення. Важливого значення тут набуває артикуляція. Роль артикуляції і штрихів в оркестровій діяльності музиканта дещо відрізняється від їх ролі в ансамблевому виконавстві. Найбільш істотний фактор тут – кількісний (в оркестрі кількість голосів, що грають подібні в артикуляційному плані партії, значно більше). Це неминуче призводить і до якісних змін артикуляції і штрихового ансамблю.

Якщо в камерному виконавстві відсутність артикуляції і штрихового ансамблю прослуховується дуже ясно, незалежно від того, це ансамбль однорідних або неоднорідних інструментів, то в оркестрі артикуляційний і штриховий ансамбль – це досить складне поєднання різних наборів артикуляційних і штрихових виразних засобів, властивих струнним і духовим інструментам. Потрібно набагато більша за обсягом робота оркестрового музиканта щодо приведення їх до єдиного загально-оркестрового «знаменника». Оркестрове музикування неминує призводити до об'єднання одночасно вживаних артикуляційних прийомів і штрихів, яке спирається на посилення загальних і ослаблення їх індивідуальних властивостей.

Характер артикуляції і штрихи не повинні помітно змінюватися за лінійного розвитку оркестрової фактури як у великому чи малому tutti, незалежно від того, чи окремо звучить тематичний матеріал у будь-якій групі, чи в solo. Одночасна гра в великому tutti струнних та духових інструментів ставить питання ще й про характер атаки звуку. Принципово різний механізм виникнення

звуку духового і струнного інструменту призводить до необхідності уніфікації початку звуку.

Важливим також є уміння музиканта взаємодіяти з оркестром в системі метроритму музичного твору, тобто колективна метроритмічна вертикаль. До типових проблем метроритму і темпу під час гри в оркестрі належать: несинхронний початок і закінчення метричних долей, неоднакове трактування внутрішньої структури ритмів дроблення і підсумовування, різне прочитання пунктирних ритмів, зміна загального темпового руху в моменти зміни метра і ритму, недодержання тривалостей з точкою та залігованих нот, неточне виконання синкоп, неодноразове *ritenuto*, *rallentando*, *allargando* і *stringendo*. Ці помилки потребують окремої роботи як оркестранта, так і диригента, і з набуттям відповідного досвіду музикант може самостійно задалегідь намітити шляхи пошуку необхідних виконавських рішень у ході виконання.

На специфіку метроритму в оркестровій діяльності музиканта впливають також ситуації, пов'язані з виконанням одних і тих же ритмічних малюнків послідовно різними групами інструментів, що відрізняються способами звуковидобування і технічними можливостями. Одночасне виконання ритмічних малюнків, навіть складних, залежить від рівня кваліфікації кожного конкретного музиканта і загальної зіграності оркестрового колективу, а точна передача ритмічних малюнків від однієї групи інструментів до іншої без відчутних темпових і ритмічних зрушень залежить ще й від свідомих, додатково вжитих, досить значних зустрічних зусиль оркестрантів.

Підхопити або точно передати ритмічний малюнок іншій партії всередині групи дозволяє внутрішнє моделювання м'язових виконавчих дій музикантів, що можливо тільки в разі глибокого розуміння механізму роботи всього виконавського апарату під час гри на струнних інструментах.

Особливості репетиційної роботи в різні моменти освоєння твору можна розділити на коректурні, робочі і генеральні репетиції. Коректурні репетиції вимагають великої уваги і точного відображення в оркестрових партіях особливостей трактування нотного тексту. Під час проведення таких репетицій музиканти витрачають багато часу на узгодження можливих виконавських різночитань і уточнення тексту оркестрових партій. Особливо трудомістким є уточнення артикуляції і штрихів. Але цей час виправдовується більш конструктивною і предметною роботою над твором в ході подальших репетицій. Від міри засвоєння музичного матеріалу залежить темп програвання твору в ході робочих (ординарних) репетицій. Темп має бути таким, щоб не зашкодити артикуляційно-інтонаційній виразності, але кожен технічний фрагмент має бути насамперед художнім елементом музичного твору. [3] Під час робочих репетицій опрацьовується фразування, ритмічна та динамічна точність звучання. Метою прогонних

репетицій є створення спільного цілого з детально опрацьованих в ході робочих репетицій фрагментів музичних творів, але за традиційного дефіциту репетиційного часу прогонні репетиції зазвичай ігноруються і замінюються генеральною репетицією, на якій твір іноді тільки і програвється цілком.

Окремим питанням у навчальному процесі музичних навчальних закладів стоїть виховання лідерів оркестрових груп, здатних до співпраці по управлінню оркестровим колективом і спроможних виконати сольні партії сучасної інструментальної та оркестрової літератури. Для виявлення таких талантів серед молоді наприкінці 2018 року Українське радіо започаткувало проєкт «Я – віртуоз!», який має на меті популяризувати і надати всебічну підтримку творчих досягнень талановитих українських дітей, лауреатів і володарів Гран-Прі всеукраїнських та міжнародних музичних конкурсів. Всі учасники – лауреати конкурсів і вже є переможцями. Надалі, на нашу думку, потрібно створити якусь систему відбору тих учасників, які ще не стали з певних причин лауреатами, але які вже є нашими зірочками. Далі це буде рухатися до якогось, можливо, всеукраїнського конкурсу, який би включав музикантів різних жанрів. Молоді таланти з усіх куточків України виходять на сцену найкращої акустичної зали України – Великої концертної студії Будинку звукозапису Українського радіо, поряд із провідними артистами формують сучасний мистецький образ України у світі, її творче майбутнє. На концерті «Я – віртуоз» лунають твори великих класиків та сучасних українських композиторів у виконанні юних обдарованих музикантів.

Висновки. Отже, підготовка професійного оркестрового виконавця – складний освітній процес, що характеризується формуванням технологічного механізму оркестрового інструментального музикування і усвідомленням драматургічних функцій усіх груп інструментів оркестру.

Перспективами наступних досліджень можуть стати подальші розвідки в області розвитку комунікативних умінь студентів ВНЗ в процесі колективного музикування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2. Изд. 2-е. Ленинград : Музыка, Ленингр. отд-ние, 1971. 376 с.
2. Вахранев Ю.Ф. Исполнение музыки : (поэтика). Харьков, 1994. 336 с.
3. Гишка І.С. Складові успіху диригентського фаху. *Вісник Національного університету оборони України*, № 6 (31). 2012. С. 41–45.
4. Сидоренко О.Ю. Індивідуальний виконавський стиль у системі ансамблевого музикування (на прикладі камерної скрипкової сонати). Дис. ... канд. мистецтвознавства. Харків, 2018, 201 с.
5. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Композитор, 2008. 212 с.

СВОЄРІДНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

THE ORIGINALITY OF THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF DESIGN-EDUCATION

Стаття висвітлює сучасний стан дизайн-освіти в Україні та розкриває особливості підготовки майбутніх фахівців у системі дизайн-освіти в Україні. Проаналізовано науковий фонд з обраної проблеми, визначено тенденції підготовки фахівців з дизайну у системі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Авторами здійснено аналіз наукового фонду з проблеми підготовки фахівців галузі дизайну: здійснено історіографічний аналіз становлення системи мистецької освіти, проаналізовано значеннєві характеристики поняття «дизайн», зафіксовано сучасний контекст використання поняття у наукових дослідженнях. Уточнено поняття «дизайн-освіта», конкретизовано його загальнонауковий та педагогічний контекст. Визначено, що дизайн-освіта має спрямовуватися на формування в студентів таких важливих професійних якостей, які розкривають їхні креативні можливості (сприйнятливість; зацікавленість світом речей, його багатоманітністю та єдністю; здатність до узагальнення; автономність, незалежність характеру мислення; здатність до спілкування за допомогою рисунків, схем, креслень, інформаційних засобів; схильність до дослідницької та конкурсної діяльності; здатність критично оцінювати власні та виконані іншими дизайн-проекти; здатність до самоствердження; відповідальність за результати власної роботи тощо). Висвітлено напрями підготовки майбутніх фахівців у галузі дизайну у сучасних закладах вищої освіти.

Проаналізовано структуру та види професійної компетентності фахівця-дизайнера за параметрами: фахова (предметна) компетентність, соціально-комунікативна, спеціальна та персональна компетентності. Визначено тенденції у підготовці майбутніх фахівців у системі дизайн-освіти: концептуалізація світогляду майбутнього фахівця (розвиток гуманістичного світогляду та гуманітарного світосприйняття; формування загальної мистецької та конкретної художньої культури на основі національного менталітету); становлення етноментальної та соціокультурної позиції майбутнього фахівця (реалізація культуротворчих чинників, передусім таких, як мовні, національно-архетипні, символічні засоби вираження всезагального; увиразнення екологізації та технологізації підготовки майбутніх фахівців (розвиток екологічного мислення дизайнерів; введення екологічних питань до програм фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін).

Ключові слова: дизайн-освіта, майбутні фахівці з дизайну, заклад вищої освіти.

The article highlights the current state of design education in Ukraine and reveals the peculiarities of training future specialists in the design education system in Ukraine. The scientific foundation on the selected problem is analyzed, the tendencies of training of design specialists in the system of vocational training in higher education are determined.

The authors analyzed the scientific foundation on the problem of training specialists in the field of design: conducted historiographic analysis of the formation of the art education system, analyzed the meaning characteristics of the concept of "design", and fixed the modern context of the concept in scientific research. The concept of "design education" has been clarified; its general scientific and pedagogical context has been specified.

It is determined that design education should be aimed at the formation of students of such important professional qualities, which reveal their creative possibilities (receptivity; interest in the world of things, its diversity and unity; ability to generalize; autonomy, independence of the character of thinking; ability to communicate, schematics, drawings, information tools, aptitude for research and competition, the ability to critically evaluate their own and other design projects, the ability to self responsibility; responsibility for the results of one's own work, etc.). The directions of preparation of future specialists in the field of design in modern institutions of higher education are highlighted.

The structure and types of professional competence of a specialist designer by parameters are analyzed: professional (subject) competence, social-communicative, special and personal competence. The tendencies in the preparation of future specialists in the system of design education are defined: conceptualization of the outlook of the future specialist (development of humanistic outlook and humanitarian outlook; formation of general artistic and specific artistic culture based on national mentality); formation of ethnological and sociocultural position of future specialist (realization of cultural factors, first of all such as: linguistic, national-archetypal, symbolic means of expression of universal, expression of greening and technological training of future specialists (development of ecological thinking of designers; development of ecological thinking of designers);).

Key words: design education, future design specialists, higher education institution.

УДК 378.01 +316.61

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-39>

Штайнер Т.В.,

аспірант кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Актуальність проблеми. Система дизайн-освіти в Україні перебуває наразі в стані трансформації, оскільки фундаментальна та розгалужена мистецька освіта (образотворча та художня підготовка фахівців) не повною мірою інтегрується із сучасними тенденціями проектно-методології, методами структурної організації форми, на

основі призначення, соціально-культурної функції, можливостей технологічного впровадження дизайн-розробки у виробництво.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На нашу думку, відсутність цілісної концепції дизайн-освіти в Україні спричиняє неузгодженість спільної роботи дизайнера з технологом

та іншими фахівцями, не досягається необхідний остаточний ефект дизайнерського проектування в різних галузях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За результатами аналізу наукового фонду можна стверджувати, що різні аспекти дизайн-освіти в Україні вже ставали предметом наукових розвідок учених. Так, теоретичне підґрунтя становлення дизайн-освіти досліджував О. Генісаретський; історію дизайну описував Т. Татіївський; способи реалізації творчих здібностей особистості у дизайні висвітлювала О. Вишневіська; роль та функції дизайну в проектній культурі та загальну естетику дизайнерської творчості висвітлено В. Сидоренко; своєрідність графічного дизайну описував В. Косів; Є. Лазарев визначав феномен дизайну як техноестетичну систему; в контексті технологій виробництва дизайн досліджено І. Герасименко.

Водночас своєрідність дизайн-освіти майбутніх фахівців педагогічного профілю ще залишається **невирішеною частиною загальної проблематики.**

Мета дослідження – проаналізувати сучасні тенденції підготовки фахівців у системі дизайн-освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науковий фонд з проблеми підготовки фахівців з дизайну.
2. Визначити тенденції підготовки фахівців з дизайну у системі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу статті. Історіографічний аналіз становлення дизайн-освіти в Україні здійснено В. Прусак. Автор правомірно наголошує, що дизайн є органічним складником мистецтва, провідником його функції в усіх сферах життєдіяльності людини. Здійснений автором термінологічний аналіз феномена дизайн-освіти довів, що саме поняття «дизайн», започатковане на Заході, набуло поширення в Росії та Україні лише наприкінці ХХ ст. До того в спеціальній літературі використовувалися терміни «художнє конструювання», «художнє проектування», «технічна естетика», «промислове мистецтво» тощо. Дослідник убачає в цьому цілком логічну суперечність: зміст усіх цих словосполучень зводиться до мистецтва, очевидно, й освіта дизайнерів має бути співзвучною мистецькій освіті, першооснову доречно шукати саме в ній [3].

Суголосної думки дотримується Л. Пащенко, авторка вичерпного лексичного аналізу поняття «дизайн» в усьому його термінологічному різноманітті. Авторка правомірно наголошує, що етимологія поняття «дизайн» охоплює кілька значень рядів. Насамперед, зазначає Л. Пащенко, важливим є те, що генетично первинним є ряд визначень «декоративного» порядку: візерунок, орнамент, декор, прикраса, оздоблення. До дру-

гого ряду належать «проектно-графічні» трактування: начерк, ескіз, малюнок, проект, креслення, конструкція. Третій ряд, що виходить за рамки прямого проекту, включає в себе план, припущення, задум, намір. І, нарешті, четвертий ряд визначень – «драматичний»: витівка, хитрування, намір і навіть інтрига. Ця широка палітра англійських значень, підсумовує дослідниця, у поєднанні з соціальною спрямованістю традиційного дизайну за особливої уваги до проблем «людського фактору» виявилася відповідною означенню нових видів проектної діяльності [2].

Фахівці-дизайнери, які безпосередньо працюють у галузі (студії брендингу та дизайну видань LLIWELLstudio of creation; Школи Projector (навчальний курс «Графічний дизайн. Основи»); Книжковий Арсенал тощо), зазначають, що вітчизняна дизайн-освіта спирається на традиції, досвід першопрохідців. Це можна і потрібно використовувати як фундамент сучасної української школи. Далеко не вся західноєвропейська дизайн-освіта може похвалитися таким «мистецьким корінням». Але в нашому фундаменті бракує солідної цегли, якою постійно оперують європейці – design thinking [7].

До основних видів сучасної дизайнерської творчості віднесено: індустриальний дизайн, дизайн меблів та інтер'єру, графічний дизайн, комп'ютерний дизайн, дизайн середовища, дизайн одягу та аксесуарів, арт-дизайн тощо. Провідними теоретичними концепціями дизайну є: системний, функціональний, корпоративний дизайн, арт-нуво, арт-дизайн, фірмовий стиль, індастріал-дизайн.

На думку С. Зінченко, у процесі навчання студентів у вищих навчальних закладах увага традиційно зосереджується на їх професійній і мистецькій підготовці, що не виключає, а навпаки посилює роль психолого-педагогічної підготовки. Адже професійна підготовка майбутнього дизайнера спрямована на реалізацію низки завдань, серед яких чільне місце посідають творчі (розвиток персональних творчих здібностей студента, критичного і проблемно-орієнтованого мислення, прищеплення навичок творчо переосмислювати власні здобутки); професійно зорієнтовані (розвиток здібностей вільно орієнтуватися у сучасній дизайнерській професії і рефлексивно оцінювати себе в системі творчого проектування); науково-теоретичні (розвиток у студентів зацікавленості до дизайн-освіти, дизайн-діяльності, підтримка самостійної дизайн-творчості). Водночас одним із її суттєвих недоліків є певна «відірваність» від викладацької діяльності. Зміст чинних навчальних програм психолого-педагогічного циклу зазвичай спрямовується на висвітлення системи понять, законів і закономірностей без урахування необхідної зорієнтованості на педагогічні функції та дії [1].

Флагманом дизайн-освіти на півдні України є Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К.Д. Ушинського. Заклад вищої освіти здійснює підготовку фахівців за спеціальностями: 1) Середня освіта. Трудове навчання та технології. Фахівець здобуває кваліфікацію «Учитель технологій, технічної та комп'ютерної графіки і креслення»; 2) Професійна освіта (Дизайн). Дизайн одягу. Фахівець здобуває кваліфікацію «Фахівець в галузі дизайну, викладач практичного навчання в галузі дизайну» [8].

З-поміж спеціальних (фахових, предметних) компетентностей випускників провідними є: здатність здійснювати концептуальне проектування об'єктів дизайну з урахуванням функціональних, технічних, технологічних, екологічних та естетичних вимог (за спеціалізацією); здатність проведення проектного аналізу усіх впливових чинників і складників проектування та формування авторської концепції проекту; здатність розуміти і використовувати причинно-наслідкові зв'язки у розвитку дизайну та сучасних видів мистецтв; здатність забезпечити захист інтелектуальної власності на твори образотворчого мистецтва та дизайну; володіння теоретичними і методичними засадами навчання та інтегрованими підходами до фахової підготовки дизайнерів; планування власної науково-педагогічної діяльності [9].

Схожий алгоритм структурування професійної компетентності дизайнера запропонував Цзя Яочен. Він пропонує поділяти її на соціально-комунікативну, спеціальну та персональну. Соціально-комунікативна компетентність, на думку автора, передбачає наявність знань, умінь у галузі взаємодії з громадськими інститутами, людьми, а також володіння прийомами професійної поведінки і спілкування. Водночас спеціальна компетентність включає підготовленість до самостійного виконання усіх властивих дизайнерові видів професійної діяльності (проектної, аналітичної, експериментально-дослідницької, виробничо-управлінської, експертно-оцінної), уміння вирішувати професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність до саморозвитку. Насамкінець, персональна компетентність розуміється Цзя Яочен як здатність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, реалізації власної індивідуальності й проявляється в розробці авторського стилю майбутньої професійної діяльності [6].

Такий спосіб підготовки майбутніх фахівців галузі дизайну є вдалою спробою інтегрувати «класичну» мистецьку підготовку (образотворче мистецтво, вжитково-прикладне мистецтво) та «інноваційну» професійно-прикладну підготовку (дизайн інтер'єру, графічний та книжковий дизайн, медіа-дизайн тощо).

Суголосними є наші висновки та позиція В. Прусака, який в контексті пріоритетності спеціалізації дизайну наголошував, з опорою на власний досвід,

що на першій позиції перебуває дизайн інтер'єру, далі – графічний дизайн, дизайн текстилю і одягу, дизайн архітектурного середовища, промисловий дизайн, мультимедійний дизайн, дизайн меблів.

Нам імponує позиція С. Зінченко, яка визначила у загальному вигляді поняття «дизайн-освіта». Дослідниця зазначає, що дизайн-освіта – це інноваційний напрям підготовки фахівців. Авторка зауважує, що професійна підготовка дизайнерів у вищих навчальних закладах – порівняно новий освітній напрям, що активно розвивається. Водночас професії дизайнера притаманна певна специфіка, що вирізняє її серед інженерних і суто художніх професій, оскільки знаходиться на межі матеріальної і духовної діяльності. Відтак на неї покладається завдання задовольняти як матеріальні, так і духовні потреби суспільства [1].

Дослідник О. Фурса зазначає, що художній розвиток особистості майбутнього фахівця з дизайну визначається змістом образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, який ґрунтується на досвіді, традиціях минулого, сучасних ідеях естетичного вираження просторових форм, необхідних для успішної еволюції дизайнерської творчості, а також динамічними змінами вимог дизайнівиробництва до професійної компетентності фахівців. Як бачимо, автор також віддає належне загальній мистецькій та образотворчій підготовці майбутніх фахівців дизайн-освіти. Дослідником доведено, що вивчення комплексу образотворчих дисциплін, таких як рисунок, живопис, графіка, скульптура, композиція, кольорознавство, історія мистецтв тощо, забезпечує високий рівень розвитку образного мислення, творчих якостей особистості майбутнього фахівця з дизайну.

Водночас погоджуємось із С. Зінченко в тому, що дизайн-освіта ґрунтується на природничо-наукових, технічних і гуманітарних знаннях, а також використанні знань і вмінь з рисунку, живопису, композиції, декоративно-прикладного мистецтва тощо. Відповідно, передавати ці знання має досвідчений викладач, сукупний досвід якого вибирає професійні, мистецькі, психолого-педагогічні знання, уміння та навички. С. Зінченко робить правомірний висновок, що професіонал у галузі дизайну виявляється фактично неспроможним передати професійний досвід студентам та учням. Навіть більше, випускники педагогічних навчальних закладів за спеціальністю «Технологія» чи «Образотворче мистецтво» не набувають належного рівня дизайнерської підготовки, який дозволив би їм ефективно займатися викладацькою діяльністю.

Суголосних висновків доходить В. Прусака, зазначаючи, що, з одного боку, дизайнер-фахівець у галузі проектування предметного світу, формотворення виробів, необхідних для життєдіяльності людини, озброєний сумою різноманітних знань, з іншого боку – має бути здатним у конкретному

матеріальному об'єкті повноцінно реалізувати свої уявлення про соціальні потреби суспільства.

Різнобічний аналіз своєрідності дизайн-освіти здійснив О. Фурса. Автор зазначає, що дизайн-освіта спрямована на підготовку майбутніх дизайнерів до виконання творчих, виробничо-технічних, проектно-художніх, організаційно-творчих, управлінських і науково-методичних функцій відповідно до обраної спеціалізації. З урахуванням цього дизайн-освіта має спрямовуватися на формування в студентів таких важливих професійних якостей, які розкривають їхні креативні можливості, як-от: сприйнятливості; зацікавленості світом речей, його багатоманітністю та єдністю; здатність до узагальнення; автономність, незалежність характеру мислення; здатність до спілкування за допомогою рисунків, схем, креслень, інформаційних засобів; схильність до дослідницької та конкурсної діяльності; здатність критично оцінювати власні та виконані іншими дизайн-проекти; здатність до самоствердження; відповідальність за результати власної роботи тощо. Як бачимо, дослідник наголошує на необхідності урахування особистісного профілю фахівця, його індивідуальних рис, творчих можливостей, креативності тощо.

Висновки. На нашу думку, провідними тенденціями у підготовці фахівців у системі дизайн-освіти виступають:

1. Концептуалізація світогляду майбутнього фахівця (розвиток гуманістичного світогляду та гуманітарного світосприйняття; формування загальної мистецької та конкретної художньої культури на основі національного менталітету).

2. Становлення етноментальної та соціокультурної позиції майбутнього фахівця (реалізація культуротворчих чинників, передусім таких, як мовні, національно-архетипні, символічні засоби вираження всезагального (за В. Прусакон).

3. Увіраження екологізації та технологізації підготовки майбутніх фахівців (розвиток екологічного мислення дизайнерів; введення екологічних питань до програм фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін).

Перспективами подальших наукових розвідок у контексті загальної проблематики вважаємо

необхідність дослідження професійної підготовки майбутніх дизайнерів в сучасних закладах вищої освіти з теоретичних, методологічних та методичних позицій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зінченко С.В. Роль уяви у професійно-творчій підготовці майбутніх дизайнерів-викладачів. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України, Ін-т реклами МОН України. Київ, 2005. Вип. 9. С. 49–53. 0,4 авт. арк.
2. Пащенко Л.І. Підготовка майбутнього дизайнера інтер'єру в університетській освіті. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. Випуск №3. 2010. С. 115–119.
3. Прусак В.Ф. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта* : Зб. наук. праць / Упоряд. і відп. ред. С.О.Черепанова. Вип. 5. Львів : Світ, 2000. С. 354–364.
4. Прусак В.Ф. Розвиток дизайн-освіти в Україні. *Діалог культур. Україна у світовому контексті: мистецтво і освіта* : Зб. наук. праць. Вип. 6. / Ред. кол. І.А. Зязюн (гол. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, О.П. Рудницька та ін. Львів : Українські технології, 2001. С. 349–353.
5. Фурса О.О. Індивідуальний підхід до підготовки майбутніх дизайнерів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. Праць: У 2-х част. / Редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ДОВ Вінниця. 2002. Ч. 1. С.521–524. 0,30 авт. арк.
6. Цзя Яочен. Особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. *Науковий огляд* № 10 (31), 2016. URL: <https://naukajournal.org/index>.<https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1020/115>.
7. Дизайн-освіта в Україні: як справи й що робити. URL: <https://telegraf.design/dizajn-osvita-v-ukrayini-yak-spravi-j-shho-robiti>.
8. Перелік спеціальностей Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського на 2019 р. URL: <https://pdpu.edu.ua/informatsiya/abiturientam/perelik-spetsialnostej.html>.
9. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni_standarty/12/21/022-dizayn-magistr.pdf.

РОЗВИТОК НАУКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЙНУ КУЛЬТУРУ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У РЕТРОСПЕКТИВІ

DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC IDEAS ABOUT THE PROFESSIONAL CULTURE OF BORDER GUARD OFFICERS IN RETROSPECT

У статті простежено розвиток наукових уявлень про професійну культуру офіцера-прикордонника, окреслено підходи до професійної підготовки офіцерів у радянські часи й педагогічні дослідження щодо сутності професійної культури та її формування в офіцерів-прикордонників.

Детально охарактеризовано дослідження з проблем історії формування професійної культури представників прикордонного відомства. Насамперед йдеться про наукові праці, що стосуються історичних аспектів становлення та розвитку професійної культури представників прикордонної варти (В. Горобець, М. Кабачинський, Ю. Мицько, С. Плохій, Т. Чухліб, Ю. Фігурний та ін.). До наступної групи належать дослідження з проблематики професійної культури офіцерів Збройних сил України та загалом правоохоронних органів (В. Зелений, О. Кравченко, І. Михайліченко, С. Сливка та ін.). Третя група – це праці, що охоплюють окремі аспекти професійної культури офіцерів-прикордонників та її формування серед різних категорій прикордонників або стосуються специфічних засобів цієї роботи (В. Балашов, Ю. Дем'янюк, Д. Іщенко, О. Сафін та ін.). Безпосередньо проблематика професійної культури є предметом уваги І. Балицького, С. Білявця, І. Почекаліна, Т. Щегольової, В. Царенка, В. Хоми, В. Мірошніченко та інших. Учені одностайні щодо того, що професійна культура функціонально визначає зміст і спосіб існування фахівця в предметно-професійному середовищі відповідно до суспільного призначення його професійної праці. Використання поняття «професійна культура» допомагає виокремити саме ті знання, уміння, навички, без яких людина не зможе належним чином виконувати свої професійні обов'язки. Вчені також розкрили значення професійної культури прикордонників, зв'язок професійної культури з призначенням і змістом діяльності органів охорони державного кордону, специфікою службових відносин у прикордонному підрозділі.

З'ясовано, що стосовно офіцера-прикордонника нагальним сьогодні є дослідження його професійної культури у національному аспекті, з урахуванням нових викликів прикордонної та інформаційної безпеки, а також визначення педагогічних шляхів її формування з опорою на європейські цінності прикордонної служби.

Ключові слова: професійна культура, офіцер-прикордонник, професійна діяльність,

охорона кордону, прикордонна безпека, професійна підготовка.

The article traces the development of scientific ideas about the professional culture of the border guards, outlines approaches to the professional training of officers in the Soviet times and pedagogical studies on the nature of the officer's professional culture and its formation in border guard officers.

The research on the problems of the history of the professional culture of the border guard agency representatives is described in detail. First of all, scientific works concerning the historical aspects of the formation and development of professional culture of border guards are meant (V. Gorobets, M. Kabachynskyi, Yu. Mytsyk, S. Plohiy, T. Chukhlib, Yu. Figurnyi and others). The second group includes studies on the professional culture of the officers of Ukraine's Armed Forces and law enforcement agencies in general (V. Zelenyi, O. Kravchenko, I. Mykhailichenko, S. Slyvka and others). The third group concerns researches that cover certain aspects of the professional culture of border guards and its formation among different categories of border guards or relate to specific means of this work (V. Balashov, Y. Demianiuk, D. Ishchenko, O. Safin and others). Directly the problems of professional culture are the subject of attention of I. Balytskyi, S. Biliavets, I. Pochekalin, T. Shchegolieva, V. Tsarenko, V. Khoma, V. Miroshnichenko and others. It has been found that scientists are unanimous in the opinion that professional culture functionally determines the content and way of existence of a specialist in the subject-professional environment according to the social purpose of his professional work. The use of the concept of "professional culture" helps to identify the knowledge and skills, without which a person will not be able to perform their professional duties properly. The scientists also revealed the importance of the professional culture of the border guards, the connection of the professional culture with the purpose and content of the activities of the state border protection authorities, the specific nature of the service relations.

It has been clarified that the research on border guard officer's professional culture in the national aspect, taking into account new challenges to the border and information security, as well as defining pedagogical ways of its formation based on the European values of the border guard service has recently become a hot-button issue.

Key words: professional culture, border guard officer, professional activity, border protection, border security, professional training.

УДК 378.091.33: [355.23:356.13] (043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-40>

Шумовецька С.П.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та
соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дослідження проблеми формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників є важливим завданням педагогічної науки з огляду на необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх захисників українських кордонів. Професійна культура проявляється у рівні

оволодіння офіцером-прикордонником знань зі сфери охорони кордону, в ставленні до правоохоронної діяльності, до себе, до інших, у готовності до аналізу та вирішення професійних проблем, прийняття самостійних рішень, визначає професійний тип мислення, специфіку професійного спілкування, норми поведінки фахівців, загалом

відображає рівень оволодіння професійною діяльністю, забезпечуючи її ефективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика професійної культури офіцерів стала предметом уваги науковців порівняно недавно. У військовій педагогіці радянського періоду цим питанням присвячені праці В. Вдовюка, С. Волкова, Д. Волкогонова, О. Барабанщикова, П. Городова, В. Давидова, М. Дерюгіна, В. Іванова, С. Муцинова та інших. Дослідники серед важливих напрямів професійної підготовки майбутніх офіцерів указували на урахування класової сутності і спрямованості освіти, показ вирішальної ролі комуністичної партії у розбудові радянських збройних сил. Ці роботи мають виразний ідеологічний характер, не визнають значення національного чинника у формуванні офіцера.

Із 90-х років минулого століття більшість педагогів-дослідників акцентують увагу на специфіці професійної підготовки, особливостях формування професійних якостей, професійної компетентності, професійної спрямованості офіцерів. Важливими серед робіт, що стосуються безпосередньо формування професійної культури офіцерів Збройних сил України, є роботи Г. Васяновича, Ю. Горбенка, В. Молдавчук, М. Нещадима, Н. Чупрінової, В. Ягупова та інших.

Зокрема, Г. Васянович веде мову про значення виховання політичної культури у майбутніх офіцерів Збройних сил України, підкреслюючи, що для курсантів вищих військових навчальних закладів формування політичної компетенції зумовлено взаємодією національної воєнної політики в галузі безпеки й оборони міждержавних утворень та напрямами національного військового будівництва [1, с. 125]. Своєю чергою М. Голик розкрив значення Кодексу честі офіцера Збройних сил України як сукупності морально-етичних норм, що визначають ціннісну орієнтацію світогляду офіцера і принципово регламентують його відносини з соціальним оточенням, службову та громадську діяльність [2, с. 92]. Н. Чупрінова, вивчаючи особливості формування світоглядної культури майбутніх офіцерів в умовах інформаційного суспільства, проаналізувала вплив інформаційного суспільства на формування світоглядної культури сучасної військової молоді, та визначила роль соціальних та гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах щодо подолання негативних наслідків цього впливу [3, с. 251].

Проблематика професійної культури представників органів внутрішніх справ є також предметом уваги В. Зеленого, О. Кравченка, І. Михайліченка, В. Молдавчук, Н. Самандас, С. Сливки та інших. Зокрема, В. Зелений підкреслює, що формування розвиненої культури кожного офіцера – це шлях до вирішення проблеми ефективного управління, вдосконалення стилю роботи, навчального про-

цесу, зміцнення військової дисципліни у частинах і підрозділах [4, с. 1]. О. Кравченко також вважає, що ефективність діяльності правоохоронних органів залежить від рівня професійної культури її співробітників. Професійну культуру фахівців правоохоронних органів О. Кравченко визначає як вищий рівень підготовленості фахівців, що інтегрує інформаційну поінформованість про професійну діяльність, психологічну готовність до неї і технологічні вміння вирішувати професійні завдання. Інтегральною основою професійної культури автор називає ціннісно-сенсовий складник [5, с. 330].

С. Сливка, вивчаючи особливості професійної культури працівника міліції, ототожнює професійну культуру юриста з його якісними, індивідуальними здобутками у матеріальній і духовній сферах, ціннісним ставленням до професійної діяльності. Вчений пов'язує професійну правову культуру юриста з духовно-філософським осмисленням духу природного і змісту позитивного права, підтриманням фахової гармонії у правовому полі [6, с. 188].

Загалом учені одностайні щодо того, що професійна культура функціонально визначає зміст і спосіб існування фахівця в предметно-професійному середовищі відповідно до суспільного призначення його професійної праці. Поняття «професійної культури» вчені використовують для позначення культури групи осіб, об'єднаних за професійною належністю. Використання цього терміна допомагає виокремити саме ті знання, уміння, навички, без яких людина не зможе належним чином виконувати свої професійні обов'язки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні важливе значення має вивчення історичних аспектів формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, загальна характеристика наукових підходів до зазначеної проблеми, узагальнення різних досліджень з проблематики формування професійної культури захисників кордону, з'ясування прогалин у вивченні практики формування цього особистісного феномену в курсантів вищих військових навчальних закладу. Нагальним є також дослідження професійної культури офіцера-прикордонника у національному аспекті, з урахуванням нових викликів прикордонної та інформаційної безпеки, а також визначення педагогічних шляхів її формування з опорою на європейські цінності прикордонної служби.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є характеристика наукових уявлень про професійну культуру офіцерів-прикордонників у ретроспективі.

Методи дослідження. У статті використано систему загальнонаукових та спеціальних методів теоретико-емпіричного дослідження, зокрема таких, як аналіз наукової літератури з проблеми,

систематизація та узагальнення матеріалів, логічний та системний підхід.

Виклад основного матеріалу. Серед досліджень, що безпосередньо порушують проблематику професійної культури прикордонників, можна виокремити декілька груп. Насамперед йдеться про наукові праці, що стосуються історичних аспектів становлення та розвитку професійної культури представників прикордонної варти. У цьому зв'язку особливий інтерес становлять дослідження О. Апанович. Дослідниця зазначає, що сторожова прикордонна охоронна служба особливо була розвинута в запорожців. Багатовіковий досвід і тренування зробили запорозьких козаків справжніми майстрами сторожової прикордонної служби, чудовими знавцями тактики татарських орд [7, с. 582].

Прикордонна охорона на той час здійснювалась передусім на форпостах. Козаки були найбільш пристосовані до форпостної служби, яка вимагала блискавичної дії, швидкості пересування, витривалості, доброї обізнаності з місцевістю [7, с. 581]. О. Апанович зазначає, що головні, або великі, фортпости розташовувались в захищених місцях або в населених пунктах таким чином, щоб контролювати шляхи. Охороняючи доручені їм ділянки, вони зобов'язані були не допустити раптового прориву ворога вглиб країни, нападу на українські села і міста. Команди як малих, так і великих фортпостів мусили бути завжди готові негайно сісти на коней і битися ворогом, якби тому вдалося прорватися через першу оборонну лінію [7, с. 583].

Д. Яворницький писав, що живучи неподалік від татар, головним заняттям яких були набіги на християн, їх полон та захоплення майна, запорізькі козаки вживали різних заходів для охорони своїх кордонів, а отже, й своєї власної свободи. Такими засобами у запорожців були бекети, редути й фігури [8, с. 229]. Д. Яворницький також окреслив характерні якості козаків. Він зазначав, що «у внутрішніх якостях козаків помітна суміш чеснот і вад, завжди, зрештою, властива людям, що вважають війну своїм головним заняттям і головним ремеслом свого життя: жорстокі, дикі, підступні, нещадні до своїх ворогів, запорізькі козаки були добрими друзями, вірними товаришами, справжніми братами один одному, надійними соратниками своїх сусідів – українських і донських козаків; хижі, кровожерливі, нестримні на руку, вони зневажали всіляке право чужої власності на землі ненависного їм ляха чи нікчемного бусурманина. І водночас у себе навіть звичайну крадіжку якогось нагая чи кнута вважали страшним кримінальним злочином, що неодмінно карався смертю» [8, с. 171]. Світлий бік характеру запорозьких козаків становили їх добродушність, безкорисливість, щедрість, схильність до світлої дружби, яка так високо цінувалась у Запоріжжі, що за козацьким правилом гріхом вва-

жалось обдурити навіть чорта, якщо вже потрапив січовикам у товариші; окрім того, світлими рисами характеру запорізьких козаків були висока любов до особистої свободи, через що вони воліли люту смерть, ніж ганебне рабство; глибока повага до старих і заслужених воїнів і взагалі до всіх «військових ступенів»; простота, поміркованість і винахідливість у домашньому побуті, в скруті [8, с. 171].

П. Кононенко вказує на роль козацтва в обороні держави, його патріотизм та служіння Вітчизні. Дослідник підкреслює, що «козацтво найперше проявило себе як формація національно-патріотична, оборонно-визвольна; козацтво – захисники Батьківщини. Козацтво своїми революційними діями переплавило населення (суспільство, народ) у націю європейського типу» [9, с. 150]. Замість того, щоб денаціоналізуватися й примиритися з шляхетським фордизмом, козаки почали усвідомлювати себе як люди і нація [9, с. 154].

У працях В. Горобця, І. Каляндрука, Ю. Мицика і С. Плохія, О. Сокирка, О. Однороженка, Ю. Фігурного, Т. Чухліба та інших розкрито особливості козацької традиційної культури та національного військового мистецтва в українознавчому вимірі. Зокрема, Ю. Мицик і С. Плохій значення козацтва вбачають у тому, що з часу виникнення воно боронило український народ від зовнішніх загарбників і вберегло його від загибелі. Козацтво створило власні збройні сили і флот, продовживши традиції київської Русі й розвинувши їх, удосконалило військове мистецтво, здобуло гучні перемоги над ворогом, заклавши фундамент майбутнього [10, с. 365].

Ю. Фігурний зробив висновок, що саме козацтво у XVI–XVII століттях зуміло в умовах цілковитої бездержавності України сформувати військовий осередок, витворити соціальну верству воїнів-професіоналів, котра поклала на свої міцні плечі обов'язки кермуючої і провідної сили української нації. Недарма українців у цей час чужоземці називали нацією козаків (*Terra Cozacorum*) [11, с. 209]. Ю. Фігурний зазначає, що українська козацька культура – складне, багатовимірне явище, яке відіграло визначну роль у державотворчому процесі. Завдячуючи їй, у середині XVII століття було утворено українську козацьку державу – Гетьманщину, яка продовжила державотворчу традицію українського народу в пізньому середньовіччі. Завдяки козацтву і його впливу на українську культуру впродовж бездержавного і колоніального XIX століття у ментальності українців жило прагнення до волі й свободи, а козак незмінно був уособленням українського ідеалу чоловіка-воїна. Незнищений козацький дух сприяв і відновленню української державності у XX столітті [11, с. 212].

Історію становлення прикордонної служби України та професійної культури прикордонників ґрунтовно дослідив М. Кабачинський. У працях

«Історія кордонів і прикордонних військ України» [12], «Історія охорони кордонів України» [13], «На варті рубежів Батьківщини. Прикордонні війська України в 1991–2003 роках» [14] він звернув увагу на історичні зміни у змістовній стороні професійних обов'язків як складника професійної культури прикордонників.

Сьогодні різні складники професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників вивчає багато дослідників. Зокрема, В. Балашов визначив особливості формування професійних якостей у слухачів-прикордонників в процесі професійного навчання, І. Блощинський і О. Бабіч – особливості формування комунікативно-дискурсивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, А. Галімов – теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом, О. Діденко – педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів та формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України, Д. Іщенко – методику оцінювання професійної компетентності офіцерів відділів прикордонної служби, А. Мірошніченко – методику формування фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення загальновійськових дисциплін. Ю. Мойсеєнко дослідив формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до співробітництва в сучасній системі охорони державного кордону, С. Морозов – розвиток військово-педагогічної спрямованості у майбутніх офіцерів-прикордонників, О. Торічний – теорію і практику формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання, Н. Чорноусенко – розвиток креативності військових керівників в управлінському спілкуванні тощо.

Дослідники також проаналізували особливості формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників (А. Білорус), культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів у вищих навчальних закладах (Т. Івашкова), правової та політичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників (В. Мірошніченко), сутність і зміст комунікативної культури офіцера (С. Морозов), соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (Т. Новікова), формування міжнародної правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників (С. Совва), культури управлінської діяльності у майбутніх офіцерів-прикордонників (М. Тарнавський), культурологічної компетентності курсантів (В. Купчишина) тощо.

До наступної групи можна зарахувати дослідження щодо формування професійної культури окремих категорій прикордонників чи специфічних засобів цієї роботи. Це дослідження проблематики формування професійної культури персоналу

Державної прикордонної служби, що здійснює прикордонний контроль в пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень (І. Балицький), особливостей формування професійної культури військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону (С. Білявець), професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності (І. Почекалін), загальних аспектів професійної культури прикордонника (В. Царенко, В. Хома, В. Мірошніченко), професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу (Т. Щеголевої).

Зокрема, І. Балицький окреслив сутність поняття професійної культури персоналу Державної прикордонної служби, що здійснює прикордонний контроль у пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень. Культуру прикордонника автор трактує як відповідний рівень досконалості здійснення прикордонного контролю осіб, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску [15, с. 14]. Дослідник підкреслює, що основою професійної культури прикордонника є його особистісні моральні якості: професійна культура неможлива без особистих моральних якостей прикордонника. Йдеться про норми поведінки, які належать до загальноприйнятих, наприклад, пристойність, товариськість, доброзичливість, уважність тощо [15, с. 15]. Саме тому, зазначає дослідник, професійна культура – це результати трудової діяльності, виражені у дотриманні професійної моралі та загальноприйнятих норм культури поведінки особистості [15, с. 16].

С. Білявець, досліджуючи особливості формування професійної культури військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону, визначив, що освоєння прикордонником професійної культури означає насамперед процес нагромадження знань зі сфери охорони та захисту державного кордону, досвіду їх використання у професійній діяльності й поведінці, оволодіння способами практичної діяльності правоохоронного характеру. На думку вченого, професійна культура залежить від життєвого досвіду військовослужбовця, рівня його освіти, правових навичок, визначаючи його професійно значиму поведінку. Вона забезпечує необхідний рівень знань щодо особливостей захисту державного кордону, розуміння соціальної цінності цієї діяльності, усвідомлене виконання своїх професійних обов'язків. Професійну культуру військовослужбовця за контрактом ООДК С. Білявець трактує як комплексну професійно значущу властивість, що охоплює систему знань, умінь і навичок військовослужбовців у сфері службової діяльності з охорони державного кордону, а також соціально спрямованих ціннісних орієнтацій, позитивних особистісних якостей, що дозволяє на досконалому рівні вирі-

шувати завдання прикордонної служби з дотриманням принципів законності, гуманізму та справедливості [16, с. 56]. Основними складниками професійної культури військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону автор називає правовий, етичний, комунікативний, інформаційний, технічний та фізичний компоненти [16, с. 56].

В. Царенко, В. Хома, В. Мірошніченко у посібнику «Професійна культура прикордонника» трактують професійну культуру як складне утворення, яке містить певну суму духовних цінностей; творчі сили та здібності людини, відображені у результатах і формах організації її життя та діяльності, у взаєминах з іншими людьми [17, с. 9]. Значення професійної культури, на думку дослідників, зумовлене тим, що вона:

- формує почуття моральної та юридичної відповідальності;
- сприяє дотриманню сформованого позитивного стереотипу поведінки прикордонників;
- виробляє засади моральної обґрунтованості службових відносин у прикордонному підрозділі;
- виховує готовність до бездоганного виконання свого службового обов'язку із захисту державного кордону;
- допомагає узгоджувати державні (суспільні) та особисті інтереси прикордонника;
- є засобом для попередження професійної деформації та бюрократизму [17, с. 25].

Особливості формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності дослідив І. Почекалін. Учений з'ясував, що формування професійної культури офіцерів-прикордонників – об'єктивна закономірність, викликана змінами у соціально-політичній, економічній, військовій сферах [18, с. 4]. Необхідність формування професійної культури офіцерів-прикордонників дослідник пов'язує зі специфічними умовами їх професійної діяльності: «культурні професійні відносини пом'якшують жорсткість вимогливості командира до підлеглих. Відомо, що тільки та вимогливість дієва, яка викликає у людей бажання якнайкраще виконати наказ, коли вимогливість не підміняється грубим рознесенням, коли критика не ображає гідності особи, коли дотримуються педагогічного такту» [18, с. 15]. Дослідник підкреслює, що професійна культура позитивно впливає на всебічний розвиток особистості офіцера (професійний, моральний, розумовий тощо), від рівня її сформованості значною мірою залежить розвиток якостей, необхідних для виконання професійних обов'язків з охорони кордону.

Т. Щегольова розкрила специфіку формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикор-

донників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, насамперед правового циклу. Особливу увагу дослідниця звернула на таку складник професійної культури офіцера-прикордонника, як професійна правосвідомість, тобто оцінкове відображення специфіки нормативно-правового регулювання його оперативно-службової діяльності. Т. Щегольова вважає, що підготовка нової генерації офіцерів-прикордонників повинна передбачати підготовку їх як висококультурних особистостей, компетентних фахівців, у яких професійні знання поєднуються з громадянською мужністю, порядністю, чесністю і справедливістю [19, с. 8].

Загалом учені визначили значення професійної культури прикордонників у контексті належного виконання завдань з охорони та захисту кордону, насамперед налагодження міжособистісної взаємодії у прикордонному підрозділі, висвітлили зв'язок професійної культури з призначенням і змістом діяльності органів охорони державного кордону, специфікою службових відносин між прикордонниками.

Висновки. Серед досліджень з проблематики професійної культури сьогодні можна виокремити декілька груп. Насамперед це дослідження, що стосуються загальних аспектів професійної культури в офіцерів, здійснені ще в радянський період (Д. Волкогонов, В. Вдовюк, П. Городов, В. Давидов, В. Іванов та інші). Друга група досліджень стосується історичних аспектів становлення професійної культури козацтва як представників першої професійної прикордонної сторожі України (В. Горобець, Ю. Мицик, С. Плохій, Т. Чухліб, Ю. Фігурний та інші). До третьої групи належать дослідження з проблематики професійної культури офіцерів Збройних сил України та загалом правоохоронних органів (В. Зелений, О. Кравченко, І. Михайліченко, С. Сливка та інші). Четверта група – це напрацювання, що охоплюють окремі аспекти професійної культури офіцерів-прикордонників (В. Балашов, Ю. Дем'янюк, Д. Іщенко, О. Сафін та інші). Безпосередньо проблематика професійної культури є предметом уваги І. Балицького, С. Білявця, І. Почекаліна, Т. Щегольової, В. Царенка, В. Хоми, В. Мірошніченко та інших. Загалом учені визначили значення професійної культури прикордонників, розкрили зв'язок професійної культури з призначенням і змістом діяльності органів охорони державного кордону, специфікою службових відносин у прикордонних підрозділах.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є з'ясування особливостей формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням нових викликів національній та прикордонній безпеці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васянович Г. Виховання політичної культури у майбутніх офіцерів Збройних сил України – імператив часу. *Освітній простір України*. 2017. Вип. 11. С. 123–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oru_2017_11_22 (дата звернення: 10.09.2019).
2. Голик М.М. Кодекс честі офіцера Збройних сил України як чинник формування корпоративної культури. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 108. С. 91–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2016_108_22 (дата звернення: 10.09.2019).
3. Чупрінова Н.Ю. Формування світоглядної культури майбутніх офіцерів ВВ МВС України в умовах інформаційного суспільства. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 81. С. 250–253. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_81_65 (дата звернення: 11.09.2019).
4. Зелений В.І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2008. 20 с.
5. Кравченко О.Б. Професійна культура фахівців правоохоронних органів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 37. С. 330–334. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_37_56 (дата звернення: 10.09.2019).
6. Сливка С.С. Юридична деонтологія : підруч. 3-тє вид., переробл. і допов. Київ: Атіка, 2010. 296 с.
7. Апанович О.М. Козацька енциклопедія для юнацтва: кн. ст. про іст. буття українського козацтва / упоряд., текстол. підготов. О. Яремійчук ; наук. ред., авт. післямови Ю. Мицик. Київ : Веселка, 2009. 719 с.
8. Яворницький Д. Історія запорізьких козаків. Київ : Стебеляк О.М. 2015. 1072 с.
9. Кононенко П.П. Національна ідея, нація, націоналізм: моногр. Київ : МАУП ; Міленіум, 2006. 358 с.
10. Мицик Ю., Плохій С. Як козаки Україну боролили. Київ : Вид-во «КЛІО», 2018. 368 с.
11. Фігурний Ю.С. Історичні витоки українського лицарства: Нариси про зародження і розвиток козацької традиційної культури та національне військове мистецтво в українознавчому вимірі. Київ : Видавничий дім «Стилос», 2004. 308 с.
12. Кабачинський М.І. Історія кордонів і прикордонних військ України : монографія. Хмельницький : Вид-во Хмельн. міськ. друк., 2000. 216 с.
13. Кабачинський М.І. Історія охорони кордонів України : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2005. 355 с.
14. Кабачинський М.І. На варті рубежів Батьківщини. Прикордонні війська України в 1991–2003 роках: монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2006. 564 с.
15. Балицький І.І. Сутність поняття професійної культури персоналу Державної прикордонної служби, що здійснює прикордонний контроль в пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 5. С. 13–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_5_4 (дата звернення: 10.09.2019).
16. Білявець С.Я. Формування професійної культури військовослужбовців за контрактом в органах охорони державного кордону : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2013. 166 с.
17. Царенко В.І., Хома В.О., Мірошніченко В. І. Професійна культура прикордонника: навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2006. 55 с.
18. Почечалін І.М. Формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 161 с.
19. Щеголева Т.Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2007. 246 с.

ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У СИСТЕМІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАЛОГУ АКАДЕМІКА Н.Г. НИЧКАЛО ТА ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК Л.М. ЄРШОВОЇ

FORMATION OF EDUCATIONAL IDEAL IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL DIALOGUE OF ACADEMICIAN N.G. NICHKALO AND DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES L.M. ERSHOVA

На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової досліджується система формування виховного ідеалу у системі сучасної особистісно зорієнтованої освіти. У статті порушено проблеми науково-теоретичних аспектів алгоритму інноваційних змін у системі сучасної школи. Науково-педагогічна школа академіка Н.Г. Ничкало найважливішими принципами декларує утвердження виховного ідеалу на всіх етапах сучасної освіти, створює передумови для утвердження якісних інноваційних процесів педагогічної взаємодії у системі «освіта – суспільство». У дослідженні розглядаються проблеми оновлення і впровадження інноваційного змісту освіти, реформування системи вимог до знань та умінь вихованця вищої школи, максимальна взаємодія між практикою і навчанням, які формуються на основі добре продуманого культурологічного впливу, розглядається система становлення культурологічної компетентності, яка є наслідком симбіозу зусиль усіх ланок навчально-виховної діяльності сучасної школи. Розглядається система формування людської індивідуальності у системі особистісно зорієнтованої освіти. На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової аналізується вплив предметів гуманітарного циклу на формування особистих якостей студента: цілеспрямованої волі, добре продуманої дії і психологічно-вольових зусиль. Розглядається парадигма людиноцентричної педагогіки у системі найважливіших напрямів: реалізації творчих можливостей людської індивідуальності, які мають бути максимально корисними як для кожної конкретної людини, так і для цілого людства.

Досліджуються загальні тенденції розвитку сучасної педагогіки, що знайшли відображення у науково-методичному доробку академіка Н.Г. Ничкало. Розглядаються проблеми взаємозумовленості розвитку культурологічної компетентності та парадигми сучасної особистісно зорієнтованої освіти, що складає основу людиноцентричної педагогіки; аналізується системне еволюційне осмислення розвитку особистості сучасних студентів, аналізується сутність та деякі наукові засоби утвердження культурологічно зорієнтованої особистості у своєму духовному призначенні, розглядаються тенденції розвитку культурологічних засад сучасної професійної школи.

Ключові слова: культурологічна компетентність, культурологічний світогляд, дискурс, психологічна безпека суспільства,

культурологічна свідомість, мистецтво спілкування, культурологічне середовище, психологічний захист особистості.

On the example of creative scientific-pedagogical dialogue of academician N.G. Nychkalo and Doctor of Pedagogical Sciences Lershova the system of formation of educational ideal in the system of modern personally oriented education is investigated. The article deals with the problems of scientific and theoretical aspects of the algorithm of innovative changes in the modern school system. School of Education and Academician N.G. Nychkalo the most important principles declare the establishment of the educational ideal at all stages of modern education, creates the preconditions for the approval of high-quality innovative processes of pedagogical interaction in the system "education – society". The study examines the problems of updating and implementing innovative content of education, reformatting the system of requirements for knowledge and skills of high school graduates, maximum interaction between practice and learning, which are formed on the basis of well-thought-out cultural impact, the system of cultural competence formation, which is a consequence of all symbiosis, is considered. links of educational activities of the modern school. The system of formation of human personality in the system of personally oriented education is considered. On the example of creative scientific-pedagogical dialogue of academician N.G. Nychkalo and Doctor of Pedagogical Sciences L.M. Ershova influence of subjects of the humanitarian cycle on formation of personal qualities of the student is analyzed: purposeful will, well thought out action and psychological and volitional efforts. The paradigm of human-centric pedagogy in the system of the most important directions is considered: realization of creative possibilities of human individuality, which should be maximally useful both for each individual person and for the whole of humanity.

The general tendencies of development of modern pedagogics are investigated, which are reflected in the scientific and methodological development of the academician N.G. Nychkalo. The problems of interdependence of the development of cultural competence and the paradigm of modern personally oriented education are considered, which forms the basis of human-centric pedagogy; systematic evolutionary understanding of the development of personality of modern students is analyzed.

Key words: cultural competence, cultural worldview, discourse, psychological safety of society, cultural consciousness, art of communication, cultural environment, psychological protection of the individual.

УДК 378.016:[80+33+002.1]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-41>

Якубовська М.С.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри інформаційної,
бібліотечної та книжкової справи
Української академії друкарства

Стахів М.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової
та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Парадигма аналізу досвіду науково-педагогічних шкіл сучасної інноваційної педагогіки ще не стала предметом широ-

кого вивчення. На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової досліджу-

ється формування виховного ідеалу сучасності у контексті «гармонія комунікативного соціуму», що дає гарантію можливості та використання повного обсягу духовно-екзистенційних здобутків у вільному синтезі, в духовному зв'язку традицій та сьогодення і є передумовою та запорукою природного, самобутнього, вільного розвитку як економічної, так і соціальної сфери суспільства.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наукова новизна. На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової ми спостерігаємо, як специфіка інноваційної культурологічної парадигми полягає у тому, що ґрунтується на різноплановому амбівалентному поєднанні протилежних тенденцій становлення та постійного розвитку сучасної інноваційної культури: універсальної та партикуляристської. Дослідження проблеми сучасного виховного ідеалу полягає у тому, що на даному етапі йде творення новітнього культурологічного канону: у процесі накопичення знань, фактів, вивчення всього, що може бути корисним у процесі пізнання світу і самого індивіда у цьому світі.

Для вирішення окреслених завдань та досягнення мети основними методами дослідження були загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Також використовувалися семантичний, синергетичний, культурологічний та герменевтичний методи. Зазначений методологічний підхід дозволив проаналізувати системне творення інформаційної безпеки суспільства як складника загальної гуманітарної парадигми сучасної інноваційної освіти.

Постановка завдання – на прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової показати становлення виховного ідеалу сучасної особистісно зорієнтованої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На нинішній час існує цілий ряд досліджень формування виховного ідеалу сучасного вихованця особистісно-зорієнтованої освіти, формування культурологічної компетентності як інноваційної парадигми сучасності досліджують у своїх працях І.Д. Бех, В.П. Андрущенко, Н.С. Барбелко, І.Д. Бех, І.М. Вегеш, Т.О. Дороніна, В.Г. Кремінь, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юк, Т.М. Герлянд, Л.Д. Герганов, М.Б. Євтух, Л.М. Єршова, А.А. Каленський, П.Г. Лузан, Н.П. Павлик, Л.А. Пригодій, О.П. Проніков, В.Ф. Орлов, І.Д. Пасічник, Л.П. Пуховська, В.О. Радкевич, Л.М. Романишина, С.О. Сисова, М.Т. Теловата, А.Т. Терентьева, О.І. Щербак, В.В. Ягупов та ін. Наукові проблеми культурологічної підготовки студентів, що досліджуються у сучасній педагогічній науці, професійної освіти у стратегії духовно-екзистенційної боротьби за онов-

лення суспільства (В.П. Андрущенко, В.Г. Кремінь, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, І.А. Сліпухіна, Г.Л. Токмань, О.І. Шапран та інші).

І.Д. Бех накреслив алгоритм формування духовно-екзистенційних основ особистості у системному відтворенні «від культури мислення до культури духовного переживання». У статті «Духовна особистість у контексті освітніх викликів» видатний учений І.Д. Бех наголошує: «Багатовікове відчуження людини від справжніх духовних цінностей призвело до кризових явищ, пов'язаних із занепадом духовно-моральних ідеалів, посиленням зла і насильства. Девальвація духовних цінностей суттєво вплинула на посилення тенденції зростання жорстокого індивідуалізму, прагматизму, зверхнього ставлення до інших людей та приниження їхньої гідності, зневаги до рідної культури та історико-культурних традицій» [4, ст. 3].

Виклад основного матеріалу. За концептуальними засадами науково-педагогічної школи академіка Н.Г. Ничкало, система вищої професійної освіти – ключовий чинник успіху розвитку країни. Архетип творчого діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової – яскраве підтвердження тих прогресивних тенденцій сучасного духовного розвитку суспільства.

Зумовлена розвитком постійного накопичення нових інформаційних технологій культурологічна індивідуалізація призвела до постійного зростання ролі культурологічної парадигми сучасності у долі кожної особистості як суб'єкта культурологічної творчої діяльності. Проблема творення виховного ідеалу сучасності є надзвичайно актуальною на всіх етапах розвитку сьогоденної освіти.

На цьому фоні спостерігається активізація культурологічних контактів, які є основою взаємопроникнення культурологічних смислів. Світоглядне напруження, втілене у постійному протиставленні двох протилежних моделей культурного буття, – глобалістики та індивідуалізації – формує уніфікований синтез культур, у якому кожна індивідуальність знаходить можливість своєї творчої реалізації.

На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової бачимо, як у цій інноваційній педагогічній системі важливим є не проста емпірична розповідь про видатних людей свого часу, а несподіваний ракурс подачі у тому чи іншому контексті. Проблема «людина і суспільство», «людина і громадська чи політична діяльність» в умовах сучасного духовного життя логічніше трансформується як «індивідуальність – індивідуальність як проблема творчої взаємодії».

Тому система вищої освіти – ключовий чинник успіху розвитку країни. На відміну від попередніх десятиліть, коли для потужного зростання були важливі природні й виробничі ресурси, зараз най-

головніше – людський капітал. Якщо є талановиті та кваліфіковані кадри, то розвиток країни буде стабільним, а виховання таких кадрів неможливе без формування їх професійної, а відтак і культурологічної компетентності. В освіті та науці важливий ефект критичної маси: чим більше талантів, тим вища продуктивність кожного з них і тим конкурентоспроможнішою є країна.

«Людей мільйони і мільйони слів, а ти їх маєш вимовити вперше», – ці слова Ліни Костенко характеризують нетривіальну унікальність художнього мислення, на піку якого письменник щораз долає і несе свій тернистий творчий біль від основи аж до вершин Голгофи власного творення. Педагогіка як наука, щораз інтерпретуючи духовний світ свого духовного світоча, аби сягнути заповітної вершини, змушена розпочинати із найперших праоснов.

На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової можемо виокремити наступні загальні тенденції сучасного архетипу виховного ідеалу, який найбільше формується у системі культурологічної площини.

Особливість формування культурологічної підготовки майбутніх економістів: на мікрорівні – загальна культура особистості (є передумовою та основою формування загальної культури майбутніх економістів); формування навичок повсякденно виправданої поведінки у побуті та професійній діяльності; формування уміння передбачати соціальні наслідки професійно-фахових рішень; формування переконання необхідності використання у професійній діяльності креативних технологій; на мезорівні – урахування у робочих програмах професійно орієнтованих дисциплін змісту складників сталого розвитку; використання інноваційних педагогічних технологій освітнього процесу для інтеграції економічного та соціального складників сталого розвитку; на макрорівні – формування системи уявлень про стратегію сталого розвитку суспільства; урахування морально-естетичного імперативу у процесі реалізації економічних інтересів підприємства, регіону, держави; професійна підготовка майбутніх економістів передбачає прогноз наслідків впливу економічної діяльності на розвиток суспільства.

Як показує творчий науково-педагогічний діалог академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової, дослідження з формування культурологічної підготовки студентів сучасних закладів освіти різноманітні, охоплюють багато аспектів цієї проблеми. Професійна компетенція професійної культурологічної підготовки, на наш погляд, – це готовність кожного фахівця реалізовувати у практичній діяльності основи набутої фахової професійної компетентності, тобто професійна компетенція стосується знань та умінь кожного

індивіда, а процес їх реалізації у конкретній діяльності є професійною компетентністю.

Світ швидко змінюється, і необхідно бути достатньо мобільними, щоб не тільки перебудовувати свою економіку, а й мати достатню підготовку, аби працювати в умовах нинішніх світових тенденцій. Таким чином можна досягти успіху в створенні й отриманні прибутку в нових секторах до того як їх освоюють інші.

На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової можемо стверджувати, що увесь науковий досвід у системі творення особистісного архетипу розпочинається із практичного шляху, який проходить кожен, кому послано цей терновий вінець художнього світобачення. В розрізі віків і тисячоліть такі творчі метаморфози нагадують розвиток ембріона в утробі матері, який упродовж кількох місяців відтворює історію еволюції людства від самих початків. Отже, педагогічна наука як універсальна система вираження й усвідомлення логічного та духовно-культурного досвіду є співтворчою із мистецтвом даністю. Без сумніву, аналітичні засоби у парадигмі виховного процесу мають пріоритетне значення: сумарне значення складників збагачується розмаїттям виражально-смыслових прийомів індивідуалізації процесів, кожен з яких характеризується індивідуальною неповторністю й орієнтацією на розвиток талантів.

На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової можемо наголошувати, що закоріненість у власну історію і свій духовний імператив стали джерелом народження новітніх духовних форм буття, коли людська індивідуальність сягнула усвідомлення власної неповторності у космогонічному центрі Всесвіту. Особистісно зорієнтовану педагогічну систему вирізняє наступна особливість: все підпорядковане творенню людського духовного світу, і як наслідок – значно активніше формуються професійні знання і розвивається воля, без якої неможливою є продуктивна реалізація на практиці здобутих теоретичних знань та наукових здобутків.

Як показує вивчення творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової, культурологічна компетентність із чітко вираженою системою аксіологічних цінностей дозволяє сформувати міцну мотиваційну основу професійної діяльності. Власне культурологія більше, ніж будь-яка інша сфера глибокого внутрішнього світу людини, забезпечує постійну соціальну стійкість у системі відносин людини і суспільства, людини і сфери професійної діяльності, людини й інших людей. Така система також ефективно впливає на формування моральної свідомості, самосвідомості,

багатограних професійних якостей студента технічного університету. Гуманітаризація освіти є одним з основних чинників гуманізації суспільства, оскільки через систему освіти забезпечується процес соціалізації, професіоналізації індивіда, і саме в цій структурі він засвоює норми, правила і цінності духовної культури суспільства.

На прикладі творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової ми можемо стверджувати, що модернізація освіти спонукає звернути серйозну увагу на гуманітарно-культурологічні підходи у підготовці до життя молоді, на розвиток молодих людей як суб'єктів не лише професійної, а й гуманітарної культури суспільства. Якісні зміни у розвитку сучасного мистецтва як основного фундаменту для гуманітаризації студентів технічних університетів змушують по-новому подивитися на дидактичні можливості цих духовних явищ суспільства. Культурологічна підготовка студентів технічних університетів створює основу для реалізації компетентнісного підходу у практиці професійної освіти, орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно організовувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості тощо) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні тощо) ресурси для досягнення поставленої мети.

За нашим баченням, сталий розвиток – це розвиток людства, коли задоволення потреб сучасних поколінь здійснюється без шкоди для майбутніх і не руйнує своєї природної основи, забезпечуючи безперервний прогрес цивілізації, розвиток суспільства, що заснований на нормах та цінностях загальнолюдської культури.

Висновки та перспективи наступних досліджень. На прикладі вивчення творчого науково-педагогічного діалогу академіка Н.Г. Ничкало та доктора педагогічних наук Л.М. Єршової ми можемо стверджувати, що основою формування сучасного виховного ідеалу є система культурологічної підготовки, у якій загальні та професійні

принципи перебувають у діалектичній гармонії єдності. Сучасний студент потребує емоційного зацікавлення у пізнанні цих явищ. Більше того, інноваційне використання окремих предметів гуманітарного циклу буде корисним не лише для гуманітарного виховання студента, а і для активізації мисленнєвої діяльності, пошуків внутрішніх ресурсів для ефективного навчання, а згодом і для продуктивної праці. Якісні зміни у розвитку сучасного мистецтва як основного фундаменту для гуманітаризації студентів технічних університетів змушують по-новому подивитися на дидактичні можливості цих духовних явищ суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. «Духовна особистість у контексті освітніх викликів» // Рідна школа. – 2019, № 1. – С. 3–7.
2. Єршова Л. М. Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття) : Київський, Одеський, Харківський навчальні округи : [монографія] / Л. Єршова. – Житомир : Видавець Євенок О.О., 2015. – 642 с.
3. Єршова Л. М. Основи педагогіки та психології: практикум для організації самостійної роботи студентів негуманітарних вищих закладів освіти : [навч.-метод. посібн.] / Л.М. Єршова, О.М. Пелехатий. – Житомир: Полісся, 2010. – 112 с.
4. Єршова Л. М. Мовний патріотизм у змісті українського виховного ідеалу / Л. М. Єршова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 3 (69). – С. 79–83.
5. Ничкало Н.Г. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади. – Національна академія пед. наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., Кіровоград: Імекс, 2013. – 263 с.
6. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми розвитку досліджень з педагогіки і психології професійної освіти // Діалог культур: Україна у світовому контексті: матеріали 1 міжн. філ.-культ. читань. м. Львів, 25–26 квітня 1996 р. – Л., 1996. – С. 3–10.
7. Ничкало Н.Г., Гончаренко С.У., Радкевич В.О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. – Хмельницький, ТУП, 2002. – 334 с.
8. Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти в Україні. – К.: Пед. думка, 2008. – 199 с.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

У статті розкриваються теоретичні основи й надаються практичні рекомендації щодо організації процесу соціально-психологічної реабілітації студентів з особливими освітніми потребами, в основу якого покладено науковий метод інтеграції; розкриваються проблеми, які виникають у студентів під час навчання в закладі вищої освіти, зокрема труднощі пересування, знижений рівень мобільності через відсутність спеціального обладнання в громадських місцях; психологічний бар'єр у спілкуванні, неготовність людей сприймати людину з інвалідністю рівною собі та небажання спілкуватися з нею; наголошується на створенні інклюзивного середовища закладу вищої освіти для студентів з особливими потребами шляхом інтеграції навчальної, виховної, соціокультурної діяльності й соціально-психологічної реабілітації.

Визначено технологію соціально-психологічної реабілітації як систему організаційних прийомів і методів дії психотерапевтичними засобами та культурно-розважальної діяльності або надання послуг людям з інвалідністю, які використовуються з метою надання їм допомоги у відновленні, компенсації порушеної або втраченої здатності до діяльності відповідно до їхніх духовних інтересів, потреб і потенційних можливостей, що є основним чинником інтеграції студентів з особливими освітніми потребами в соціум. Визначено головне завдання соціально-психологічної реабілітації студентів з особливими потребами – залучення до культурних, духовно-етичних цінностей, до здорового способу життя, їх подальший гармонійний розвиток на основі включення в світ мистецтва й культури з метою адаптації в різних соціокультурних ситуаціях і змоги займатися посилиною культуротворчою діяльністю. Обґрунтовано значення методу арт-терапії, що дає змогу людині з особливими потребами виразити емоції та почуття, пов'язані з переживаннями своїх проблем, самої себе; активно знаходити нові форм взаємодії зі світом; знайти підтвердження своєї індивідуальності, неповторності й значущості; підняти адаптивність; стимулювати комунікацію людини з інвалідністю, розвивати практичні навички, пов'язані з культуротворчою діяльністю. Визначено основні принципи методу арт-терапії: сприяння розвитку особистості та її творчого потенціалу; визначальну терапевтичну дію мистецтва; художню творчість як прояв і переживання вну-

трішнього конфлікту людини; збагачення суб'єктивного досвіду й інтеграцію із зовнішньою реальністю (соціальною, етнічною, культурною).

Надається характеристика окремим видам соціально-психологічної реабілітації, які включені в індивідуальну програму соціально-педагогічного супроводу та освіти студентів з особливими освітніми потребами: арт-терапії, музикотерапії, бібліотерапії, фототерапії.

Ключові слова: соціально-психологічна реабілітація, студент з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічний супровід, арт-терапія, музикотерапія, бібліотерапія, фототерапія.

The article reveals the theoretical foundations and practical recommendations of the process of socio-psychological rehabilitation of students with special educational needs, which is based on the scientific method of integration; the problems that students encounter during their studies at a higher education institution are revealed, in particular difficulties in moving, a reduced level of mobility due to the lack of special equipment in public places; psychological barrier in communication, people's unwillingness to perceive a person with a disability as an equal to themselves and unwillingness to communicate with him; emphasis is placed on creating an inclusive environment for higher education institutions for students with special educational needs through the integration of educational, educational, sociocultural activities and socio-psychological rehabilitation; technology of socio-psychological rehabilitation is defined as a system of specially organizational techniques and methods for influencing the personality of a student with a disability by means of psychotherapeutic and cultural-recreational activities in order to provide them with socio-psychological services and to help them recover, compensate for their impaired or lost ability to work in accordance with their spiritual interests, needs and potentialities, which is the main factor in graces of students with special educational needs in society; the characteristic is given to certain types of socio-psychological rehabilitation, which were included in the individual program of socio-pedagogical support for students with special educational needs: art therapy, music therapy, bibliotherapy, phototherapy.

Key words: social and psychological rehabilitation, a student with special educational needs, social and pedagogical support, art therapy, music therapy, bibliotherapy, phototherapy.

УДК 37. 211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-42>

Вікторова Л.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України
Роганов М.М.,
викладач кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Робота з людьми, що мають обмежені можливості здоров'я, є одним із гострих питань у соціальній

політиці будь-якої держави. Проголошення принципу рівності дало змогу особам з обмеженими можливостями повноцінно користуватися всіма

правами, якими користуються здорові люди. У них з'явилося право на все: навчання, працевлаштування, медичне забезпечення, психологічну допомогу тощо. Тому створення сприятливих умов для інтеграції таких людей у суспільство належить до першочергових завдань України. Особливо це стосується молоді з особливими освітніми потребами.

Права людей з обмеженням життєдіяльності захищені в низці правових документів, зокрема в Конвенції Асамблеї ООН про права інвалідів підкреслюється, що держави повинні використовувати всі засоби так, щоб кожний індивідуум мав рівні можливості для участі в житті суспільства [1].

Відповідно до Конституції України та законодавчих актів, наша держава повинна забезпечувати для людей з особливими потребами відповідно до їхніх бажань та інтересів доступність і безоплатність освіти в державних і комунальних навчальних закладах на рівні, що відповідає індивідуальним здібностям і можливостям [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми соціалізації та інтеграції людей з особливими освітніми потребами в умовах освітніх установ вивчали такі вчені, як О. Безпалько, А. Колупаєва, К. Кольченко, Н. Коляда, Л. Миськів, П. Таланчук, В. Тесленко, С. Харченко, Ф. Шандор, А. Шевцов та ін.

Зокрема, П. Таланчук, обґрунтовуючи супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому просторі, підкреслює, що з метою більш ефективної інтеграції в суспільство молодшої людини з інвалідністю – спеціаліста з вищою освітою, варто розробляти, впроваджувати й адаптувати інноваційні методи й технології соціальної та психологічної реабілітації [3].

Аналізуючи правові проблеми інклюзивної освіти України та спираючись на Закон України «Про вищу освіту» (2014), Л. Миськів зазначає, що навчальні заклади зобов'язані створити й забезпечити рівні умови доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечити осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом і створити для них вільний доступ до інфраструктури ВНЗ з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я [4].

У цьому контексті практичне вирішення питань соціально-психологічної реабілітації студентів з особливими потребами в умовах інтегрованого навчання у вищому навчальному закладі видається дуже важливим та актуальним завданням. З метою найефективнішої інтеграції в суспільство молодшої людини з інвалідністю – спеціаліста з вищою освітою, варто розробляти, впроваджувати й адаптувати інноваційні методології й технології цього напрямку соціальної реабілітації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Соціально-психологічна реабілітація становить важливий елемент освіт-

ньо-реабілітаційної діяльності, що задовольняє потребу студентів з інвалідністю в отриманні інформації у сфері соціокультурних послуг, у доступних видах культуротворчої діяльності. На цьому наголошують сучасні вчені: О. Безпалько [5], І. Зверева [5], Н. Пахомова [6], А. Шевцов [7].

Аналізуючи вітчизняне законодавство, Н. Гусак зазначає, що цілісного розуміння соціальної реабілітації немає як серед науковців, так і серед практиків, які послуговуються законодавством України. Поняття «соціально-психологічна реабілітація» характеризує в узагальненому вигляді процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки, які входять у поняття культури, властивої соціальній групі й суспільству загалом, і дають змогу функціонувати індивідуі як активному суб'єкту суспільних відносин [8].

За визначенням О. Кравченко, під соціально-психологічною реабілітацією людини з обмеженнями життєдіяльності варто розуміти комплекс заходів та умов, що дають їй змогу адаптуватися в стандартних соціокультурних ситуаціях: займатися посиленою культуротворчою діяльністю; знаходити й використовувати потрібну для практичної діяльності інформацію; адекватно брати участь у ситуаціях спілкування й користування доступними засобами масової інформації, книгами, тобто розширювати свої можливості інтеграції у звичайне соціокультурне життя [9].

Інші науковці визначають соціально-психологічну реабілітацію людини з інвалідністю як комплекс заходів, спрямованих на створення або поновлення механізмів, що сприяють постійному внутрішньому зростанню, розвитку й загалом відновленню культурного статусу людини з інвалідністю як особистості [10; 11].

Метою статті є розкрити особливості соціально-психологічної реабілітації студентів з особливими освітніми потребами на прикладі використання методу арт-терапії.

Виклад основного матеріалу. Життя людей з інвалідністю насамперед формується ними самими, їхня соціальна комунікація, рекреація, соціалізація не можуть бути привнесені зовні, тому основна спрямованість соціально-психологічної реабілітації повинна сприяти стимуляції молодих людей з інвалідністю до активних форм рекреації (процеси відновлення життєвих сил і здоров'я людей за допомогою організації творчих форм активності), що сприятиме їхній ефективній соціалізації.

Соціально-психологічна реабілітація людей з інвалідністю є складним, багаторівневим процесом. Цей процес зумовлений не тільки особистісними й соціальними потребами людини з особливими потребами, а також ставленням до цієї категорії населення з боку держави, суспільства і

його соціальних інституцій. У кризових ситуаціях стан інвалідів погіршується, вони гостріше відчують свою залежність, безпорадність, самотність. Тому проведення заходів із соціально-психологічної реабілітації оптимізує умови життєдіяльності людей з інвалідністю, допомагає якнайповніше використовувати й розвивати власні потенційні здібності щодо адаптації до нових реалій, подальшого працевлаштування та подолання різних соціальних проблем. Неодмінною умовою соціальної реабілітації є культурна самоактуалізація особистості, її активна робота над своїм культурно-духовним удосконаленням, а головною метою соціально-психологічної реабілітації є психофізичне й емоційне оздоровлення та культурно-духовний розвиток людини з обмеженими можливостями.

Безумовно, в процесі професійної освіти величезну роль відіграє й соціокультурний аспект, зумовлений історичними формами і традиціями, які склалися в різних культурах, регіонах і соціальних системах. Варто враховувати той несуттєвий факт, що будь-які реабілітаційні проекти, програми, технології, які пов'язані із соціокультурною тематикою, маючи на меті своє цільове призначення, не можуть ігнорувати особливості природного культурного середовища, духовних цінностей, потреб та інтересів цих людей, їхню культурну самобутність. У таких умовах необхідно використовувати технології соціально-психологічної реабілітації як резерв, що призводить до соціальної самоорганізації як студентів, що навчаються у вищій освітній установі, так і випускників.

Технологія соціально-психологічної реабілітації – це система організаційних прийомів і методів дії засобами культурно-розважальної діяльності або надання послуг людям з інвалідністю, які використовуються з метою надання їм допомоги у відновленні, компенсації порушеної або втраченої здатності до діяльності відповідно до їхніх духовних інтересів, потреб і потенційних можливостей, є основним чинником інтеграції молоді людини з інвалідністю в соціум.

Розглянемо один із ефективних методів соціально-психологічної реабілітації студентів з особливими потребами, який включений в освітньо-виховний процес ВЗО, – арт-терапію (ізотерапію, музикотерапію, бібліотерапію, фототерапію), що застосовано нами в інтегрованих групах навчання.

Одним із найважливіших завдань соціально-психологічної реабілітації є розвиток цілісної особистості, виявлення її особистісних смислів через творчість, на цій основі відновлення порушених зв'язків між відчуттями й розумом. Арт-терапія, що використовує для цього мову мистецтва, робить це найкращим чином.

Інтеграція різних психічних функцій активізує весь творчий потенціал людини для цілеспрямованої реконструкції особистості. Людина відкриває

загальні закономірності творчого процесу як у мистецтві, так і в житті, і поступово два поняття поєднуються в одне – мистецтво жити, тобто вміння складати з мозаїки подій, явищ, уявлень цілісну картину навколишнього світу, вносити порядок і гармонію до хаосу і робити з нього те, що має сенс.

Останнім часом арт-терапія все ширше використовується в соціально-культурній сфері та сфері освіти, включаючись у діяльність установ з обслуговування тих або інших категорій громадян, реабілітаційних установ, центрів психічного здоров'я. Незважаючи на тісний зв'язок із лікувальною практикою, арт-терапія в багатьох випадках має переважно психофізіологічну, соціалізуючу, розвивальну спрямованість. А для студентів з особливими потребами доцільність методу арт-терапії розкривається в способах самовираження і спілкування, адже деякі види активності людини вимагають роботи саме правої півкулі – творчість, інтуїція, культурна освіта. Проте багато психічних і деякі фізичні відхилення роблять молоді людину з інвалідністю пасивною: коло її інтересів стає вузьким, потреба в активній взаємодії зі світом знижується. У результаті знижується й здібність до адаптації; вона занурюється у внутрішній світ і вважає, що не зможе знайти вихід із ситуації, що склалася.

І саме в цьому допомагають методи арт-терапії, бо саме вони дають змогу людині з обмеженнями життєдіяльності виразити емоції й почуття, пов'язані з переживаннями своїх проблем, самої себе; активно знаходити нові форми взаємодії зі світом; знайти підтвердження своєї індивідуальності, неповторності і значущості; підняти адаптивність, набутти гнучкості [12].

Коли людина з інвалідністю займається творчістю, вона винаходить нові й нові способи вираження своїх емоцій, несвідомо нові й нові способи спілкування зі світом, адже для методів арт-терапії характерне те, що в центрі уваги знаходиться не стільки витвір мистецтва, скільки конкретна й унікальна особистість автора з її потребами, мотивами, цінностями і стереотипами.

Основний акцент в арт-терапії робиться також на стимулюванні комунікації людини з інвалідністю, розвитку в неї практичних навичок, зокрема пов'язаних із культуротворчою діяльністю. Завданнями такої роботи є також подолання соціальної відчуженості, освоєння людиною з інвалідністю більш адаптивних форм поведінки (зокрема в ситуації конфлікту), вираження нею своїх переживань, робота над проблемами, характерними для неї, підвищення самооцінки і зміцнення її ідентичності, розвиток творчого потенціалу, особистісне «зростання» тощо.

Використовуючи методи арт-терапії в роботі, ми спиралися на основні її принципи: арт-терапія – це засіб розвитку особистості і її творчого потен-

ціалу; мистецтво володіє цілющою дією, художня творчість дає можливість виразити й пережити внутрішні конфлікти, воно є засобом збагачення суб'єктивного досвіду, на першому місці – терапевтичні, виховні, творчі цілі; виражаючи зміст власного внутрішнього світу у візуальній формі, людина поступово рухається до їх усвідомлення. У заняттях арт-терапією більш важливий сам процес творчості, щирість, повнота самовираження, розширення особистого досвіду, самопізнання, внутрішня інтеграція особистості (різних її аспектів і компонентів) та інтеграція із зовнішньою реальністю (соціальною, етнічною, культурною).

Одним із напрямів арт-терапії, який успішно застосований у роботі в інтегрованих групах, була *фототерапія*, що в роботі зі студентами з інвалідністю сприяла розвитку та гармонізації їхньої особистості, вирішуючи при цьому й певні педагогічні завдання з виховання культури. Мистецтво фотографії само по собі багатогранне, проте в будь-якому разі в його основі лежить створення художніх образів. Це дає змогу розглядати фотографію як одну з форм візуального мистецтва. З одного боку, це робить її складнішою для освоєння й у якомусь сенсі обмежує спонтанність і творчу свободу. З іншого боку, це надає додаткові можливості для творчого самовираження, пов'язані, зокрема, з можливістю варіювання їх формату й кольоровості, створення особливих візуальних ефектів, а з розвитком цифрової фотографії – трансформації й корегування образів, адже мистецтво фотографії, як одна з форм художньої творчості, безумовно, може бути засобом збагачення суб'єктивного досвіду та давати людині можливість наново відтворювати, варіювати й диференціювати його. Воно орієнтовано на вираження різного змісту внутрішнього світу людини з інвалідністю, і досягнення завдяки цьому змін у структурі власного досвіду, в установах і в поглядах на себе й навколишній світ. Робота з фототерапії проводилася в таких напрямках: створення фото-автопортретів; робота з фотопортретами, створеними за допомогою близьких студенту з інвалідністю людей; робота з іншими фотографічними образами, створеними студентом, а також робота з сімейними альбомами й іншими біографічними фотоматеріалами. Як інструмент вивчення внутрішнього світу, фотографія, завдяки своїм трансформативним можливостям дала змогу критично оцінити власні форми поведінки, а також освоїти й використовувати нові.

Ефективним інтеграційним методом відновлення, зміцнення і збереження фізичного, психічного та духовного здоров'я людини визнана *музична терапія*. Лікувальна дія музики на організм людини відома з давніх часів, адже музика є загальнозрозумілою мовою, що складається з універсальних компонентів і має творчо організуючі

й емоційні якості. Музикотерапія є найбільш стародавньою і природною формою корекції емоційних станів, допомагає зняти накопичене психічне напруження, заспокоїтися, зосередитися. Крім того, будь-яка людина здатна виразити себе, свої відчуття і свій стан за допомогою мелодії, звуків, рухів. Трапляється так, що для деяких людей – це єдиний спосіб заявити про себе як про творчу особистість. До найпопулярніших напрямів музикотерапії належать вокалотерапія; музично-педагогічна реабілітація; музикотерапія за методом Нордоффа-Робінса; аналітична музикотерапія й активна музикопсихотерапія; онтопсихологічна музикотерапія за А. Монгетті. Музична терапія – це контрольоване використання музики в соціально-психологічній реабілітації, освіті й вихованні людей, які страждають від соматичних і психічних захворювань. Вона є одним із засобів підвищення соціальної активності й комунікативних здібностей особистості. Крім того, це засіб корекції функціонально-рухових, психогенних і соціальних відхилень, є активним джерелом оздоровлення емоційної та вольової сфер особистості.

Останніми роками помітно зріс інтерес фахівців до механізму дії музики на людину з обмеженими можливостями здоров'я. Як психологічні механізми корегувальної дії музикотерапії указують катарсис – емоційну розрядку, регулювання емоційного стану; усвідомлення власних переживань; усунення конфронтації із життєвими проблемами; придбання нових засобів емоційної експресії. Тобто сучасна спеціальна психологія й педагогіка значною мірою орієнтовані на використання в корегувальній роботі музикотерапії як важливого засобу виховання гармонійної особистості людини з проблемами, її подальшого культурного розвитку [13].

Отже, арт-терапія як оригінальний напрям у соціально-культурній діяльності свідчить про невичерпний творчий потенціал, закладений у кожній людині, що дає можливість використання цього потенціалу з метою досягнення душевного здоров'я, внутрішнього благополуччя й гармонії з тими, хто оточує.

Висновки. Отже соціально-психологічна реабілітація позитивно впливає на людей з інвалідністю всіх вікових і соціальних груп, але особливе значення вона має для студентів, що навчаються в інклюзивному освітньому середовищі ЗВО. Стосовно цієї категорії осіб головне завдання цього реабілітаційного напрямку діяльності – залучення молоді до культурних, духовно-етичних цінностей, до здорового способу життя, їхній подальший гармонійний розвиток на основі включення у світ мистецтва й культури. В основу розроблення технології соціально-психологічної реабілітації за допомогою методу арт-терапії покладена ідея вільної, гармонійно розвиненої особистості, яка

орієнтована на духовно-етичні цінності й прагне до постійного самовизначення, самовдосконалення, а також до визнання важливої ролі мистецтва та культури в духовному розвитку студента з особливими потребами як засобу розвитку різноманітних життєвих пізнавальних навичок, підвищення самооцінки особистості, можливість її творчого самовираження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Конвенція Асамблеї ООН про права інвалідів, 2006 р. URL: <http://grombezpeka.org.ua/laws/international-humanrights>.
2. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України від 01.10.2010 № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.
3. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому просторі : навч.-метод. посіб. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.
4. Миськів Л.І. Правові проблеми інклюзивної освіти України : монографія. Харків : Ніка Нова, 2014. 454 с.
5. Соціальна робота з людьми з особливими потребами : метод. рекомендації для тренера / авт.-упоряд. О.В. Безпалько та ін. ; ред. І.Д. Зверєва. Київ : Науковий світ, 2002. 55 с.
6. Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівців : монографія / за заг. ред. Н.Г. Пахомової, В.А. Погребняка. Полтава : АСМІ, 2017. 247 с.
7. Шевцов А.Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : монографія. Київ : Соцінформ, 2004. 200 с.
8. Гусак Н.Є. Розвиток законодавства України про соціальну реабілітацію. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2014. № 1–2. С. 30–43.
9. Кравченко О.О. Соціальна реабілітація осіб з інвалідністю: погляд у минуле та перспективи сьогодення. *European humanities studies: State and Society*. 2017. № 2. С. 130–142.
10. Давиденко Г.В. Включення людей з інвалідністю в суспільне життя та освітній процес: шляхи оптимізації. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. пр. / РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. Вип. 135. С. 93–96.
11. Крисюк Г.Я. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. Київ, 2009. Т. XI. Ч. 1. 620 с.
12. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ, 2007. 120 с.
13. Пузич І.Я. Музика і здоров'я. *Науковий світ*. 2002. № 8. С. 28–29.

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 забезпечить Вас від перевірок *третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 17

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,68. Ум.-друк. арк. 23,94.

Підписано до друку 03.10.2019. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а

Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.