УДК 378.147

ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГІВ ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

С.М. АМЕЛІНА, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології і перекладу
Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ
E-mail: svetlanaamelina@ukr.net
У.Д. БІЛА, аспірант
Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ
E-mail: ulianababych@gmail.com

Анотація*. У статті висвітлено одну з педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів, а саме застосування тренінгів. Зосереджено увагу на ефективності тренінгової технології. Наведено визначення, класифікація та вправи для формування міжкультурної компетентності з використанням тренінгів.*

Ключові слова*: міжкультурна компетентність, формування міжкультурної компетентності, педагогічні умови, тренінг.*

Актуальність (Introduction). Інтенсифікація взаємодії народів та культур різних країн зумовлена процесом глобалізації, що стрімко розвивається у наш час. Тому формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів, а саме оволодіння іноземною мовою для вступу в міжкультурний діалог, ознайомлення та залучення до іншої культури відіграє велику роль у навчанні. Міжкультурна компетентність, яка формується в процесі навчання іноземної мови з урахуванням культурних та ментальних розбіжностей носіїв мови, у свою чергу, є необхідною умовою для успішного діалогу культур. З огляду на це, реалізація міжкультурного потенціалу навчальних дисциплін стає однією з найголовніших цілей освітньої системи. Питання щодо підготовки фахівців до співпраці в умовах багатокультурного суспільства і створення нового освітнього простору, який допоможе застерегти від дискримінації, насильства та конфліктів, пов'язаних із взаємодією різних культур та світоглядом різних народів, є одним із важливих питань освітньої політики [4, 10-12 С.]. Процес формування міжкультурної компетентності передбачає зміни у ставленні студента до світоглядних домінант життя і до навчання в університеті на підставі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в світовому просторі.

Формування міжкультурної компетентності філологів – це навчання взаємодії двох або більше членів різних культурних груп. Для формування міжкультурної компетентності потрібно навчати студентів співпереживати, слухати, позитивно ставитись до людей інших культур, взаємодіяти з людьми інших культур, гнучкості та готовності до навчання. Отже, необхідно формувати міжкультурну компетентність студентів-філологів, що обумовлюється обґрунтуванням та реалізацією певних педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Науковий інтерес до проблематики міжкультурної компетентності став об'єктом багатьох іноземних та вітчизняних праць дослідників: M. Bennet, M. Byram, Y. Kim, S. Storti, С. Александрової, Т. Астафурової, І. Бахова, М. Богатирьової, Т. Бондар, С. Верещагіна, О. Воєводи, Л. Воротняк, Н. Гальськової, О. Гончарової, Ж. Гориної, Р. Гришкової, О. Гуренко, П. Донця, Т. Єлізарової, І. Зимньої, Т. Колбіної, Г. Копил, В. Костомарова, З. Курлянд, І. Лейфи, О. Лешер, В. Маслової, Р. Мільруд, А. Миролюбова, З. Нікітенко, Є. Пассова, І. Петрової, І. Плужник, В. Попкова, В. Сафонової, С. Тер-Мінасової, Г. Томахіна, І. Халєєвої Л. Харченкова, Д. Чернилевського, Л. Щерби, Н. Якси та ін. У наукових доробках учених представлено різні аспекти проблематики міжкультурної компетентності та напрямів її формування у фахівців на сучасному етапі модернізації освіти.

Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності досліджували такі вчені,

© У.Д. Біла, С.М. Амеліна, 2018

як: І. Аксаріна, Р. Бріслін, Н. Грицик, О. Коваленко, Г. Копил, Л. Моторна, А. Найн, Г. Тріандіс, К. Фопель.

Мета (Purpose) статті – розглянути педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів, зокрема, застосування тренінгів.

Методи (Methods). У дослідженні використовувались такі теоретичні методи: аналіз і класифікація наукових даних – для вивчення стану науково-теоретичного вирішення проблеми, формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів; синтез, порівняння та узагальнення – для зіставлення різних поглядів вчених щодо педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів.

Результати (Results). Е. Холл, американський антрополог і дослідник культур, вважається основоположником теорії міжкультурної компетентності. У своїх працях він розглядає формування міжкультурної компетентності як навчання, що ґрунтується на розумінні культурних відмінностей та їх практичного застосування в безпосередніх контактах з носіями інших культур [13, с. 224].

Перш, ніж розглянути педагогічні умови формування міжкультурної компетентності, доцільно з'ясувати визначення цього поняття.

У філософії під умовами розуміють категорію, в якій показано відношення предмета до тих факторів, завдяки яким він виник та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості предмета переходять з можливості в дійсність його виникнення, існування та розвитку [10, 162–167 С.].

У психології під умовами розглядається аналіз внутрішніх та зовнішніх причин, що зумовлюють, прискорюють або уповільнюють процес психічного розвитку людини, впливаючи на його динаміку та кінцевий результат [3, с. 405].

У педагогіці під умовами розуміють сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, які впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості [9, 36 С.].

Л. Моторна визначає педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися або були суб'єктивно створені з метою досягнення конкретних педагогічних цілей. Педагогічні умови можуть виступати формою педагогічної діяльності, спрямованої на формування висококваліфікованого спеціаліста [6].

О. Назарова розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, що спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [7, 79-84 С.].

І. Аксаріна бере за основу визначення А. Найн, що педагогічні умови – це «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проектованих у дослідженні завдань» [8, с. 288]. Продовжуючи думку, І. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [0, с. 19].

Отже, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань.

Сучасна наука пропонує різноманітний вибір способів і методів навчання ефективної комунікації та формування міжкультурної компетентності. На наш погляд, педагогічні умови, що сприяють ефективному розвитку міжкультурної компетентності студентів, пов'язані із застосуванням таких технологій і форм:

- семінари;
- волонтерство;
- інтерактивні технології;
- тренінги.

У переліку, наведеному вище, тренінг вважають найефективнішим методом формування міжкультурної компетентності. У порівнянні з класичними академічними формами організації навчального процесу тренінг значною мірою відповідає специфічним вимогам і труднощам міжкультурного навчання завдяки своїй практичній орієнтованості та

інтенсивності [11, с. 267].

Застосування тренінгів уперше запропонував Г. Тріандіс. Він вважав, що за допомогою цього методу і відбувається знайомство із міжкультурними відмінностями, через програвання ситуацій, що по-різному сприймаються особами різних культур. На його думку, у процесі тренінгу відбувається знайомство з іншомовною культурою шляхом емоційно забарвленої діяльності та повторного програвання ситуацій та аналізу. У результаті здійснюється перенесення отриманих знань на нові ситуації [14].

Тренінг – це процес самосвідомості, пізнання індивідом власних культурних основ; отримання інформації про інші культури; набуття навичок пояснення причин, ситуацій і дій з позицій іншої культури. Р. Бріслін визначає міжкультурний тренінг як серію взаємопов'язаних подій або дій, призначених для розвитку культурної самосвідомості, типових поведінкових реакцій або навичок, а також позитивної настанови щодо інших культур [12, с. 270].

Н. Грицик розробила і пропонує технологію міжкультурного тренінгу з метою формування міжкультурної компетентності майбутніх, що включає чотири етапи: перший – активізація фонових знань студентів, пов'язаних з певним культурологічним аспектом; другий – ознайомлення студентів з культурологічною інформацією різних країн; третій – аналіз провокаційних ситуацій; четвертий – порівняння культурологічних фактів різних країн [2].

Для розроблення міжкультурного тренінгу дуже важливим є знання культури ділового спілкування цільового мовного середовища. Зрозуміло, що для налагодження зовнішніх ділових контактів знання про ділову культуру будь-якого соціуму є визначальним. Наступним етапом у формуванні міжкультурної компетентності студентів за допомогою тренінгів є тренування міжкультурного ділового спілкування [5, 5–6 С.].

Класифікація міжкультурних тренінгів:

- когнітивні – надають інформацію про іншу культуру (її історію та сучасне життя, духовні звичаї та традиції, досягнення культури і мистецтва, етнографію тощо);
- поведінкові – спрямовані на отримання студентами практичних навичок, необхідних у житті в зарубіжній культурі (норми поведінки, правила етикету, кулінарні традиції, релігійні норми тощо);
- атрибутивні – пояснюють соціальну поведінку іноземців з точки зору цінностей, норм і традицій їхньої культури.

Для формування міжкультурної компетентності філологів за допомогою тренінгів можуть використовуватися вправи для зняття напруження між партнерами (інтерв'ю у партнера, знайомство із гри «Не хочу хвалитись, але я…»), оволодіння навичками психофізіологічної саморегуляції (складання ситуацій успіху, усвідомлення власних потреб і цінностей), розвиток навичок довільної уваги (вправа «Знайти спільне», «Приверни увагу»), спостережливості невербального спілкування (вправа «привітання невербальним способом», встановити контакт невербальними засобами спілкування, аналіз міміки, жестів, поглядів, позицій, голосу, інтонації), формування вміння керувати увагою партнерів по спілкуванню (вправа «комунікативної провокації», комунікативне зіставлення «за» і «проти», драматизація ситуації спілкування) тощо. До тренінгових методів можна віднести рольові ігри, групові дискусії, мозковий штурм.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, міжкультурні тренінги корисні та цікаві для студентів. Вони допомагають їм краще пізнати себе і своїх партнерів, досвід, отриманий під час таких тренінгів, допомагає подолати деякі бар'єри у спілкуванні та підвищити готовність учасників до ділового і професійного спілкування. Тренінг є одним з найбільш ефективних методів формування і розвитку міжкультурної компетентності. Він синтезує всі активні методи навчання. Використання тренінгу як ефективного засобу формування міжкультурної компетентності студентів сприяє активізації навчального процесу, що необхідно у фаховій підготовці майбутніх філологів.

Список використаних джерел

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01; Курганский гос. ун-т. М., 2006. 19 с.

2. Грицик Н. Міжкультурний тренінг як ефективний засіб формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / Н. Грицик // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 39 (2). – С. 27-31. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)__6

3. Звонников В. И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения: дис. д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / Виктор Иванович Звонников. – Ростов-на - Дону, 2006. – 405 с

4. Коваленко О. Політика та практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 5. – С. 10-12.

5. Копил Г. О. Інтеркультурологічні аспекти ділового спілкування як предмет міжкультурного тренінгу // О. Г. Копил // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 56. Педагогічні науки. – 2011. – С. 3–8. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/5009/1/vip_56_1.pdf

6. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах [Електронний ресурс] / Л. В. Моторна. – Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php

7. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование. – 2003. – № 11. – С. 79–84.].

8. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. – 288 с.

9. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

10. Соколова І. В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів / І. В. Соколова, О. А. Івашко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – 2009. – №1. – С. 162–167.

11. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К. Фопель ; пер. с нем. – 3-е изд. – М. : Генезис, 2007. – 267 с.

12. Brislin R. W. Intercultural Communication Training: An Introduction / R. W. Brislin, T. M. Yoshida. – Thousand Oaks, 1994. – 270 p

13. Hall E. T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Boston – L .: Intercultural Press, 1990. 224 p.

14. Triandis H. Intercultural Education and Training / Peter Funke (Ed.) //Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. – Tübingen, 1989

References

1. Aksaryna Y. Yu. Pedahohycheskye uslovyia adaptatsyy vypusknykov shkol na etape perekhoda ot obshcheho k vysshemu professyonalnomu obrazovanyiu: avtoref. dys. na soyskanye nauchn. stepeny kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 / Y. Yu. Aksaryna; Kurhanskyi hos. un-t. – M., 2006. – 19 s.

2. Hrytsyk N. Mizhkulturnyi treninh yak efektyvnyi zasib formuvannia kulturolohichnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia inozemnoi movy / N. Hrytsyk // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. – 2011. – № 39 (2). – S. 27-31. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)__6

3. Zvonnykov V. Y. Pedahohycheskye yzmerenyia v upravlenyy kachestvom obuchenyia: dys. d-ra ped. nauk: 13. 00. 01 / Vyktor Yvanovych Zvonnykov. – Rostov-na - Donu, 2006. – 405 s

4. Kovalenko O. Polityka ta praktyka vykladannia v umovakh sotsiokulturnoho rozmaittia / O.Kovalenko // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2006. – № 5. – S. 10-12.

5. Kopyl H. O. Interkulturolohichni aspekty dilovoho spilkuvannia yak predmet mizhkulturnoho treninhu // O. H. Kopyl // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Vyp. 56. Pedahohichni nauky. – 2011. – S. 3–8. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://eprints.zu.edu.ua/5009/1/vip_56_1.pdf

6.Motorna L. V. Pedahohichni umovy zastosuvannia osvitnikh tekhnolohii v protsesi vykladannia pryrodnycho-naukovykh dystsyplin u tekhnichnykh koledzhakh [Elektronnyi resurs] / L.V. Motorna. – Rezhym dostupu: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php

7. Nazarova O. L. Novыe ynformatsyonnыe tekhnolohyy v upravlenyy kachestvom obrazovatelnoho protsessa v kolledzhe / O. L. Nazarova // Ynformatyka y obrazovanye. – 2003. – № 11. – S. 79–84.].
8. Nain A. Ya. Ynnovatsyy v obrazovanyy: monohrafyia / A. Ya. Nain. – Cheliabynsk: YPR MO RF, 1998. – 288 s.
9. Polonskyi V. M. Slovar po obrazovanyiu y pedahohyke / V. M. Polonskyi. – M. : Vyssh. shk., 2004. – 512 s.
10. Sokolova I. V. Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv-filolohiv / I. V. Sokolova, O. A. Ivashko // Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – Seriia : Pedahohichni nauky. – 2009. – №1. – S. 162–167.
11. Fopel K. Tekhnolohyia vedenyia trenynha. Teoryia y praktyka / K. Fopel ; per. s nem. – 3-e yzd. – M. : Henezys, 2007. – 267 s.
12. Brislin R. W. Intercultural Communication Training: An Introduction / R. W. Brislin, T. M. Yoshida. – Thousand Oaks, 1994. – 270 p
13. Hall E. T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Boston – L .: Intercultural Press, 1990. 224 p.
14. TriandisH. Intercultural Education and Training / Peter Funke (Ed.) //Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. – Tübingen, 1989

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Амелина С. М., Белая У.Д.

Аннотация. *В статье освещено одно из педагогических условий формирования межкультурной компетентности будущих филологов, а именно применение тренингов. Акцентирована эффективность тренинговой технологии. Приведены определения, классификация и упражнения для формирования межкультурной компетентности с использованием тренингов.*

Ключевые слова: *межкультурная компетентность, формирование межкультурной компетентности, педагогические условия, тренинг.*

USING THE TRAININGS AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS

Amelina S.M., Bila U.D.

Abstract. *Interaction of peoples and cultures of different countries is caused by the process of globalization, which is developing rapidly in our time. Therefore, the formation of the intercultural competence of future philologists, namely learning a foreign language for admission to intercultural dialogue, acquaintance and engagement in another culture, plays an important role in learning. Pedagogical conditions are a set of objective possibilities of content, forms, methods, means and objective-spatial environment, aimed at solving the tasks. In our opinion, training is the most effective method of forming intercultural competence. Training is the process of self-consciousness, knowledge of the individual's own cultural foundations; obtain information about other cultures; acquiring skills explaining the causes, situations and actions from the standpoint of another culture. Intercultural training is a series of interrelated events or actions designed to develop cultural self-consciousness, typical behavioral reactions or skills, as well as a positive guide to other cultures. Training is one of the most effective methods for the formation and development of intercultural competence. He synthesizes all active teaching methods.*

Key words: *intercultural competence, formation of intercultural competence, pedagogical conditions, training.*

УДК 371

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

ҐЖЕҐОЖ БЖУЗЕ, доктор педагогічних наук, ад'юнкт факультету педагогічних наук;
Куявська вища школа у Влоцлавку, Польща
О.А. БІДА, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net

Анотація. *З'ясовано, що сучасна система вищої освіти ґрунтується на провідних принципах гуманізації, гуманітаризації та демократизації. Гуманістичну спрямованість педагога трактують як: найголовнішу характеристику педагогічної майстерності; спрямованість особистості педагога становлять ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців сприяють: гуманізація процесу підготовки, практико-орієнтоване навчання на заняттях з педагогічних дисциплін, вивчення провідного педагогічного досвіду, використання інноваційних методів навчання.*

Ключові слова: *гуманістична спрямованість, майбутні фахівці, розвиток гуманістичної спрямованості, система вищої освіти, педагогічна майстерність.*

Актуальність (Introduction). Зміна ціннісних орієнтацій та пріоритетів сучасного суспільства призвела до змін у системі освіти, децентралізації навчання у вищій школі, її гуманізації. Гуманістична концепція обумовлює необхідність організації в навчальному процесі оптимальних умов для розкриття та розвитку студента, орієнтацію педагога на його особистість. При цьому базова освіта стає основою для вирішення педагогічних завдань щодо гуманізації особистості.

Сучасна система вищої освіти ґрунтується на провідних принципах гуманізації, гуманітаризації та демократизації, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законах України «Про освіту», «Про вищу школу». У зазначених документах та інших концептуальних положеннях акцентується, що до основних умов підготовки фахівців міжнародного рівня у вищій школі належать: орієнтація на особистість як мету, суб'єкт, результат навчально-виховного процесу; посилення гуманістичного аспекту наукових знань; реалізація особистісного підходу, що забезпечує ставлення до молодої людини як до соціальної цінності; врахування у процесі навчання механізмів професійної особистості, механізмів соціалізації особистості за умов динамічності змін у сфері праці на початку XXI століття, а також закономірностей природного процесу її розвитку [1].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Проблемі гуманізації присвячені праці науковців : І. Астахової, Г. Балла, О. Вишневського, С. Гончаренка, М. Добрускіна, В. Зінкевічус, І. Зязюна, І. Кірєєвої, В.Козакова, О. Листопада, Л. Онищук, М. Романенка, А. Сущенко, Л. Хоружої, Є. Шиянова та ін.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є окреслення проблеми формування гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Гуманізація освіти передбачає: спільну для усього освітнього простору гуманістично-орієнтовану мету освіти; зміну змісту навчання у плані його гуманітаризації; загальний підхід до освіти як особистісно-діяльнісний; форму навчання як діяльнісно-задачну (І. Зимня); створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей людини, її позитивну самореалізацію, в основі чого лежить повага до людини, віра в неї, створення умов, змісту, організації і засобів її життєдіяльності, а також характер взаємодії з оточуючими людьми (С. Іванова).

Гуманістичну спрямованість фахівця трактують як: найголовнішу характеристику педагогічної майстерності; спрямованість особистості педагога становлять ідеали, інтереси,

© Г.Бжузе, О.А. Біда, 2018

ціннісні орієнтації (І. А. Зязюн); показник високого рівня сформованості педагогічної культури. Провідною для педагога є: гуманізація діяльності, гідне самоутвердження, доцільність засобів, урахування потреб вихованців; ставлення до дитини як до найвищої цінності (А. Сущенко).

А. Кудусова розуміє гуманістичну спрямованість педагога як особистісне утворення, що: є інтеграцією знань і уявлень людини про добро, істину, справедливість, необумовлену цінність інших людей, моральні норми суспільства і соціуму; детермінує її емоційно-ціннісну сферу мотивами альтруїзму, співпереживання та співчуття (емпатії), соціальну відповідальність за власні дії; стійко визначає її поводження і вчинки в ситуаціях морального вибору шляхом їх співставлення з найвищими загальнолюдськими цінностями і ідеалами; а також є сукупністю інваріантних будників і способів діяльності, відповідних цим цінностям і ідеалам, що діють незалежно від умов і ситуацій, в яких людина знаходиться; гуманні відносини у системі «викладач-студент», застосування практико-орієнтованих завдань, активних та інтерактивних методів навчання, що забезпечують необхідні здатності майбутніх педагогів: будувати з учнем партнерські стосунки; стимулювати цікавість та підтримувати пізнавальний інтерес, ідеї та творчі замисли учнів; розвивати індивідуальність учнів, враховувати їх інтереси; ставитися до учнів без упереджених оцінок, на рівні особистісного ставлення; будувати відкриті, емоційно насичені відносини, створювати психологічно безпечну атмосферу на занятті; підтримувати живий інтерес, цікавість учнів до світу, який їх оточує; сприяти розвитку професійної ідентичності учнів.

Розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців сприяють: гуманізація процесу підготовки, практико-орієнтоване навчання на заняттях з педагогічних дисциплін, вивчення провідного педагогічного досвіду, використання інноваційних методів навчання [2].

О.О. Мишак акцентує увагу на тому, що питання впровадження принципів гуманізації у навчально-виховний процес системи професійної освіти повинно мати свої особливості з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. У цьому зв’язку, звертається до аналізу професійної діяльності фахівця агропромислової галузі та обґрунтування гуманістичної спрямованості його особистості. Автор зазначає, що сучасний працівник агропромислового комплексу повинен не тільки глибоко володіти фаховими знаннями, а й бути здатним усвідомлювати значення своєї професійної діяльності для суспільства, відповідати за наслідки своїх дій і вчинків, володіти високим рівнемзагальної культури, відзначатися сформованістю якостей господарника, управлінця.

Отже, діяльність фахівця агропромислової галузі на гуманістичних засадах добра, відповідальності, обов’язку передбачає дотримання таких принципів:

– створення екологічно та технологічно безпечних умов життєдіяльності суспільства;

– збереження біологічної автентичності живої природи як такої в умовах науково-технічного прогресу та розвитку генної інженерії;

– уникнення використання агентів та технологій, які можуть мати негативний вплив на здоров’я людей;

–підтримання та покращання здоров’я ґрунту, рослин, тварин;

– запобігання ризикам шляхом застосування відповідних технологій і відмова від упровадження деяких з них, якщо наслідки їх використання важко передбачити;

– передбачення наслідків своїх дій і вчинків;

– покращання якості сільськогосподарських продуктів, способів їх виготовлення і переробки для підвищення рівня харчування;

– свідома і активна участь у професійній діяльності для досягнення блага суспільства.

Здійснений аналіз професійної діяльності фахівців є підгрунттям для з’ясування змісту поняття *«гуманістична спрямованість фахівця*», яке розуміється як інтегративна властивість особистості, що визначає її поведінку згідно з ідеями гуманізму – визнання самоцінності людини, її прав на особистісний розвиток і щасливе благополучне життя, гуманне ставлення до людей, прагнення до діяльності, яка не тільки принесе благо оточуючим, а сприятиме збереженню людства та біологічної автентичності живої природи як такої.

Отже, кінцевою метою вищої освіти, яка базована на принципах гуманізації, повинно стати виховання не лише фахівця агропромислової галузі, а насамперед суспільно активної

свідомої особистості. Актуальність і недостатня вивченість проблеми формування гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців зумовлює потребу у спеціальному науково-педагогічному дослідженні реального стану й пошуку оптимальних шляхів її реалізації [3].

Гуманістичне виховання студентів університетів є невід'ємною складовою цілісного педагогічного процесу творення особистості в умовах суб'єкт-суб'єктних взаємин викладачів і студентів, спрямованою на засвоєння гуманістичних знань, формування спеціальних умінь, навичок, гуманістичних якостей особистості та реалізованою в гуманістичній спрямованості, гуманістичному тезаурусі, гуманістичній самоідентифікації.

Структура гуманістичного виховання студентів представлена трьома компонентами: потребнісно-мотиваційним, когнітивним і діяльнісно-поведінковим, які знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії.

Особливості гуманістичного виховання студентів технічних університетів зумовлені специфікою навчально-виховного процесу зазначених закладів освіти: 1) домінуванням технічних дисциплін над соціально-гуманітарними; 2) недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу на гуманістичне виховання та недооцінкою його значущості для формування особистості студентів; 3) певними розбіжностями між теоретично обґрунтованими концепціями виховної роботи та їх фрагментарною практичною реалізацією; 4) наявним складом викладачів з технічною освітою, які не мають спеціальної психолого-педагогічної підготовки; 5) гендерними психологічними особливостями студентського контингенту з переважаючою кількістю представників чоловічої статі [4].

Висновки і перспективи (Discussion). Ми погоджуємось з думкою Н.О.Бочаріної [5], що аналіз наукових досліджень щодо гуманізації особистості та вивчення особливостей формування гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця дозволив зробити такі висновки:

– Студенти не мають цілісної гармонійної системи поглядів, відносин, розуміння оточуючого соціального й природного світу, особистого "Я".

– Гуманістичне виховання як процес пізнання та осягнення світу майбутнім фахівцем – це цілісний процес, що включає і свідоме, і несвідоме в психіці та поведінці особистості.

–Необхідно говорити про формування гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця в процесі освіти й життєдіяльності.

–Для визначення психологічних особливостей формування гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця важливим є поняття про компоненти, з яких складається гуманістична спрямованість майбутнього фахівця, формується на основі соціально психологічних та педагогічних знань і є результатом складної розумової та психологічної діяльності, що реалізується в єдності емоційно почуттєвого та логічно послідовного, приймаючи розвитку психолого-педагогічного мислення майбутніх фахівців.

Гуманістична спрямованість виховання не є вродженою рисою особистості, а безпосередньо формується у процесі активної діяльності та є синтезом узагальнених чуттєвих образів, що відображають природні, соціальні явища в житті людини.

Список використаних джерел

1. Опольська Марина Вікторівна. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук – 13.00.07 – теорія та методика виховання київ – 2009 – 26с.

2.Учитель Інна. розвиток гуманістичної спрямованості майбутнього педагога професійного навчання // Наукові записки. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Випуск 9 (III). – С.70–73.

3.Мишак О.О. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.//Серія «Педагогіка і психологія». – Педагогічні науки. – 2016. № 1(11).– С. 279.

4.Міняйлова Алевтина Володимирівна. Гуманістичне виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів //Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук – 13.00.07 – теорія та методика виховання. –Миколаїв – 2010.– 25с.

5.Бочаріна Н.О. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у процесі особистісно орієнтованого виховання // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України/ Проблеми сучасної психології. – 2010. Випуск 10.– С. 53–62.

6.Сопівник Р.В., Мишак О.О. Модель процесу формування гуманістичної спрямованості майбутнього біотехнолога аграрної галузі // Біоресурси і природокористування. 2014. Вип. 3-4. С.180-187.

References

1. Opol's'ka Maryna Viktorivna. (2009) Formuvannya humanistychnoyi spryamovanosti maybutnikh menedzheriv-ekonomistiv u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Formation of the humanistic orientation of future managers-economists in the process of professional training]. Avtoreferat dysertatsiyi na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk 13.00.07 teoriya ta metodyka vykhovannya kyyiv. 26.

2.Uchytel' Inna. Rozvytok humanistychnoyi spryamovanosti maybutn'oho pedahoha profesiynoho navchannya [Development of the humanistic orientation of the future teacher of vocational training]. *Naukovi zapysky*. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Vypusk 9 (III). 70–73.

3.Myshak O.O. (2016) Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu imeni Al'freda Nobelya [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel]. Seriya «Pedahohika i psykholohiya». Pedahohichni nauky. № 1(11). 279.

4.Minyaylova Alevtyna Volodymyrivna. (2010) Humanistychne vykhovannya studentiv u navchal'no-vykhovnomu protsesi tekhnichnykh universytetiv [Humanistic education of students in the educational process of technical universities] .Avtoreferat dysertatsiyi na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk –13.00.07 teoriya ta metodyka vykhovannya. Mykolayiv. 25.

5.Bocharina N.O. (2010) Formuvannya humanistychnoyi spryamovanosti maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv u protsesi osobystisno oriyentovanoho vykhovannya [Formation of the humanistic orientation of future social educators in the process of personally oriented education]. *Zbirnyk naukovykh prats' KPNU imeni Ivana Ohiyenka*, Instytutu psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny/ Problemy suchasnoyi psykholohiyi. Vypusk 10. 53–62.

6. Sopivnyk R.V., Myshak O.O. (2014) Model protsesu formuvannia humanistychnoi spriamovanosti maibutnoho biotekhnoloha ahrarnoi haluzi [Model of the process of formation of the humanistic orientation of the future biotechnologist of the agricultural sector]. *Bioresursy i pryrodokorystuvannia*. 2014. Vyp. 3-4. S.180-187.

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Бжузе Г., Бида Е.А.

Аннотация. *Выяснено, что современная система высшего образования основывается на ведущих принципах гуманизации, гуманитаризации и демократизации. Гуманистическую направленность педагога трактуют как: самую характеристику педагогического мастерства; направленность личности педагога составляют идеалы, интересы, ценностные ориентации. Развитию гуманистической направленности будущих специалистов способствуют: гуманизация процесса подготовки, практико-ориентированное обучение на занятиях по педагогическим дисциплинам, изучение ведущего педагогического опыта, использование инновационных методов обучения.*

Ключевые слова: *гуманистическая направленность, будущие специалисты, развитие гуманистической направленности, система высшего образования, педагогическое мастерство.*

FORMATION OF HUMANISTIC DIVERSITY FUTURE FACTORS

Buzze G., Bida O.A.

Abstract. *It is revealed that the modern system of higher education is based on the guiding principles of humanization, humanization and democratization. The humanization of education*

implies: a humanistic-oriented educational goal common to the entire educational space; change the content of training in terms of its humanization; general approach to education as a person-activity; the form of training as an activity-task (I. Zimnya); the creation of conditions aimed at the disclosure and development of human abilities, its positive self-realization, which is based on respect for the person, faith in it, the creation of conditions, content, organization and means of its life, as well as the nature of interaction with other people (S. Ivanov) . The humanist orientation of the teacher is interpreted as: the most important characteristic of pedagogical skill; the orientation of the personality of the teacher is ideals, interests, values orientations (I.A. Zyazyun). The development of the humanistic orientation of future specialists is facilitated by: the humanization of the training process, the practice-oriented learning in classes on pedagogical disciplines, the study of leading pedagogical experience, the use of innovative teaching methods. The humanistic orientation of upbringing is not an innate personality trait, but is directly formed in the process of active activity and is a synthesis of generalized sensory images that reflect the natural, social phenomena in human life.

***Key words**: humanistic orientation, future specialists, development of humanistic orientation, higher education system, pedagogical skill.*

УДК 378:-048.58

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИЛЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

О.А. БІДА, доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II
E-mail: tetyanna@ukr.net
О.В. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: kuchay@ukr.net

***Анотація.** Професійне самовизначення особистості є складним та тривалим процесом пошуку та реалізації себе в професії. З'ясовано головну мету професійного самовизначення. Мета статті – розкрити основні поняття готовності до професійного самовизначення майбутніх учителів початкової школи в сучасній психолого-педагогічній науці. Визначено наступні підходи до розгляду поняття готовності: функціонально-психологічний, особистісний, діяльнісний. Базуючись на визначених дослідниками компонентах готовності, можна припустити, що у структурі професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи присутні мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору: як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які власне особистість має вирішити за певний період часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з однієї сторони, і потребами суспільства – з іншої; як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Сформульовано ряд завдань професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи.*

***Ключові слова:** готовність, професійне самовизначення, майбутні учителі, початкова школа.*

Актуальність (Introduction). Формування ринку праці в України, її інтеграція в світовий економічний простір супроводжується зростанням конкуренції між професіоналами високої кваліфікації. В такі жорсткі умови й потрапляє сучасна молодь, яка прагне здобути хорошу професію відразу після закінчення навчання, мріє про швидкі професійні досягнення, матеріалізовані в зовнішніх атрибутах успішної людини, й при цьому не бажає повною мірою працювати над собою, підвищувати свій особистісний і професійний рівень, розвивати

© О.А. Біда, О.В. Кучай, 2018

implies: a humanistic-oriented educational goal common to the entire educational space; change the content of training in terms of its humanization; general approach to education as a person-activity; the form of training as an activity-task (I. Zimnya); the creation of conditions aimed at the disclosure and development of human abilities, its positive self-realization, which is based on respect for the person, faith in it, the creation of conditions, content, organization and means of its life, as well as the nature of interaction with other people (S. Ivanov) . The humanist orientation of the teacher is interpreted as: the most important characteristic of pedagogical skill; the orientation of the personality of the teacher is ideals, interests, values orientations (I.A. Zyazyun). The development of the humanistic orientation of future specialists is facilitated by: the humanization of the training process, the practice-oriented learning in classes on pedagogical disciplines, the study of leading pedagogical experience, the use of innovative teaching methods. The humanistic orientation of upbringing is not an innate personality trait, but is directly formed in the process of active activity and is a synthesis of generalized sensory images that reflect the natural, social phenomena in human life.

***Key words**: humanistic orientation, future specialists, development of humanistic orientation, higher education system, pedagogical skill.*

УДК 378:-048.58

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИЛЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

О.А. БІДА, доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II
E-mail: tetyanna@ukr.net
О.В. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: kuchay@ukr.net

***Анотація.** Професійне самовизначення особистості є складним та тривалим процесом пошуку та реалізації себе в професії. З'ясовано головну мету професійного самовизначення. Мета статті – розкрити основні поняття готовності до професійного самовизначення майбутніх учителів початкової школи в сучасній психолого-педагогічній науці. Визначено наступні підходи до розгляду поняття готовності: функціонально-психологічний, особистісний, діяльнісний. Базуючись на визначених дослідниками компонентах готовності, можна припустити, що у структурі професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи присутні мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору: як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які власне особистість має вирішити за певний період часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з однієї сторони, і потребами суспільства – з іншої; як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Сформульовано ряд завдань професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи.*

***Ключові слова:** готовність, професійне самовизначення, майбутні учителі, початкова школа.*

Актуальність (Introduction). Формування ринку праці в України, її інтеграція в світовий економічний простір супроводжується зростанням конкуренції між професіоналами високої кваліфікації. В такі жорсткі умови й потрапляє сучасна молодь, яка прагне здобути хорошу професію відразу після закінчення навчання, мріє про швидкі професійні досягнення, матеріалізовані в зовнішніх атрибутах успішної людини, й при цьому не бажає повною мірою працювати над собою, підвищувати свій особистісний і професійний рівень, розвивати

© О.А. Біда, О.В. Кучай, 2018

необхідні для обраної професії професійно важливі якості. Такі протиріччя й визначають актуальність проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості майбутнього вчилеля початкової школи [1].

Професійне самовизначення особистості є складним та тривалим процесом пошуку та реалізації себе в професії. Професійне самовизначення не зводиться лише до вибору професії, а включає допрофесійну та професійну освіту, а також адаптацію людини на конкретному робочому місці [2].

Головною метою професійного самовизначення на етапі ранньої юності є поступове формування внутрішньої готовності самостійно та свідомо планувати, корегувати та реалізовувати перспективи розвитку (професійного, життєвого та особистісного) [3].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Проблема готовності майбутнього вчилеля початкової школи до професійного самовизначення вивчалася багатьма дослідниками (Л. Карамушка, О. Бондаренко, О. Філь, Л. Долинська, І. Пальшкова, І. Осадченко, В. Панок, Л. Супрун, П.Горностай, О. Скрипченко, О. Жук та ін.).

Мета (Purpose). Розкрити основні поняття готовності до професійного самовизначення майбутніх учителів початкової школи в сучасній психолого-педагогічній науці.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити наступні підходи до розгляду поняття готовності:

• функціонально-психологічний − у дослідженні береться до уваги стан психічних функцій людини (М. Левітов, Є. Ільїн, В. Пушкін, Л. Нерсесян, Ф. Генов, Г. Гагаєва, Т. Іванова, Н. Кузьміна, Ф. Рекешева, Т. Желязкова, А. Андрєєва та ін.);

• особистісний – готовність визначається, як характеристика особистості (М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Кулакова, К. Рейда, О. Кривильова та ін.);

• діяльнісний – враховується готовність до певного виду діяльності: навчальної, трудової, спортивної (О. Бондаренко, Н. Пов'якель, І. Вітенко, О. Скрипченко та ін.).

Готовність до професійного самовизначення можна визначити як інтегральну властивість особистості, що сприяє усвідомленому та самостійному вибору професії і здійсненню певної активності для її оволодіння.

Базуючись на визначених дослідниками компонентах готовності, можна припустити, що у структурі професійного самовизначення майбутнього вчилеля початкової школи присутні мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Мотиваційний компонент показує ставлення майбутнього вчилеля початкової школи до професійного самовизначення обраної професії. До складу мотиваційного компоненту входять ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви навчання тощо.

Когнітивний компонент готовності до професійного самовизначення включає знання особистості про себе та свої можливості, зокрема, стан здоров'я, інформованість про світ професій, вимоги професій до працівника тощо.

Діяльнісний компонент включає наявність особистого професійного плану майбутнього вчилеля початкової школи та практичні кроки його реалізації. Компонент включає професійно важливі знання та вміння, якості особистості [2].

Як стверджує М. Дубінка [4] професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає:

1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста;

2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей;

3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Як результат стверджує, що професійне самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору:

– як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які власне особистість має вирішити за певний період часу;

– як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з однієї сторони, і потребами суспільства – з іншої;

– як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Узагальнюючи, констатуємо, що професійне самовизначення майбутнього вчителя початкової школи – це процес становлення як фахівця та його соціалізація, у процесі яких майбутній спеціаліст набуває готовності до самостійної, творчої професійної діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих професійних цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства.

Проаналізувавши ряд психолого-педагогічних джерел з окресленої проблеми, можемо сформулювати ряд завдань професійного самовизначення [4]:

1) сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;

2) забезпечити самопізнання та сформувати «образ-Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

3) сформувати вміння зіставляти «образ-Я» з вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і перевіряти його;

4) сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини;

5) створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;

6) забезпечити розвиток професійно важливих якостей;

7) сформувати мотивацію та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність;

8) виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості, потреби особистості.

На шляху свого самовизначення майбутній вчилель початкової школи в тій чи іншій мірі виявляє свою діяльність через такі її аспекти: нормативний (сукупність тих вимог, які висуваються до особистості суспільством взагалі чи колективом зокрема: а) фізична, інтелектуальна, моральна готовність до праці; б) готовність до виконання обов'язків; в) готовність до згуртування колективу, його підтримка і розвиток); реальний (матеріальний або духовний внесок, який був зроблений для педагогічного колективу чи суспільства взагалі: а) особистий фактичний внесок, який особистість робить для колективу,та визнання його цінності; б) підтримка та позитивна оцінка активності, самостійності особистості в діяльності та спілкуванні в рамках моральних норм суспільства); психологічний (усвідомлення, співвіднесення вимог особистості і вимог оточуючих: а) загальна спрямованість на співпрацю; б) уміння підкоряти власні бажання на користь колективу).

Отже, як зазначає [4] професійне самовизначення виступає провідною формою активності професіонала на певному рівні професіоналізації, стає властивістю його особистості. Провідні цінності суб'єкта педагогічної діяльності починають виконувати функцію кінцевих засад вибору тих предметів, засобів і способів, які утворюють цілісну діяльність, тому саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, що у свою чергу є однією зі спонукальних сил розвитку особистості, її подальшого самовизначення у професійному плані [4].

Отже, професійне самовизначення майбутнього вчилеля початкової школи це довготривалий і динамічний процес самостійного узгодження досягнутих, але ще не реалізованих ним можливостей і вимог обраної професії. Результатом цього процесу в ранній юності є готовність старшокласника до професійного самовизначення, яка є особистісним новоутворенням, що формується у процесі цілеспрямованого впливу й забезпечує узгодження старшокласником знань про зміст і структуру професії та вимоги до людини зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами. Проміжною ланкою між вимогами майбутньої професії та можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування, через сформоване ставлення до професії та до себе як майбутнього

професіонала, об'єктивних вимог професійного простору (об'єктивно задана потреба обрати майбутню професію) та суб'єктивних факторів (самооцінка та професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Тобто зрівноваження професійних домагань та їх адекватної самооцінки. Критеріями сформованості професійного самовизначення особистості в ранній юності визначено: когнітивну складність та адекватну самооцінку системи знань старшокласника про себе та майбутню професію; диференційоване ставлення до власного професійного майбутнього та свого місця в середовищі професійної праці [1].

Висновки і перспективи (Discussion). З'ясовано головну мету професійного самовизначення. Визначено наступні підходи до розгляду поняття готовності: функціонально-психологічний, особистісний, діяльнісний. Базуючись на визначених дослідниками компонентах готовності, можна припустити, що у структурі професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи присутні мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору: як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які власне особистість має вирішити за певний період часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з однієї сторони, і потребами суспільства – з іншої; як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Сформульовано ряд завдань професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1.Кулаков Р.С. Професійне самовизначення особистості:критерії та показники її сформованості в ранній юності.// Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К_ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. –Випуск 8. – С. 555-565.

2.Мельник Марина. Готовність до професійного самовизначення на етапі ранньої юності як психолого-педагогічна проблема// Педагогічні проблеми обдарованої особистості [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&rct

3.Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. / Н. С. Пряжнико, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Изд-во Ин-т практ. психологи, 1997. – 425 с.

4.Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця / М. Дубінка // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 140. – С. 47-51.

References

1. Kulakov R.S. (2010) Profesiyne samovyznachennya osobystosti:kryteriyi ta pokaznyky yiyi sformovanosti v ranniy yunosti [Professional self-determination of personality: criteria and indicators of its formation in early youth[Professional self-determination of personality: criteria and indicators of its formation in early youth]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats K_PNU imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny*.Vypusk 8. 555-565.

2. Melnyk Maryna. Hotovnist do profesiynoho samovyznachennya na etapi rannoyi yunosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Readiness for professional self-determination at the stage of early youth as a psychological and pedagogical problem]. *Pedahohichni problemy obdarovanoyi osobystosti* [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: https://www.google.com/url?sa=t&rct

3. Pryazhnykov N. S., Pryazhnykova E. YU. (1997) Psykholohyya truda y chelovecheskoho dostoynstva [Psychology of labor and human dignity]. / N. S. Pryazhnyko, E. YU. Pryazhnykova. M.: Yzd-vo Yn-t prakt. psykholohy, 425.

4. Dubinka M. (2015) Spetsyfika profesiynoho samovyznachennya osobystosti maybutnoho fakhivtsya [Specificity of Professional Self-Determination of the Personality of the Future Specialis]/ M. Dubinka. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Ser.: Pedahohichni nauky. Vyp. 140. 47-51.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ВЧИЛЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Бида Е.А., Кучай А.В.

Аннотация. *Профессиональное самоопределение личности является сложным и длительным процессом поиска и реализации себя в профессии. Выяснено главную цель профессионального самоопределения.Цель статьи - раскрыть основные понятия готовности к профессиональному самоопределению будущих учителей начальной школы в современной психолого-педагогической науке.Определены следующие подходы к рассмотрению понятия готовности: функционально-психологический, личностный, деятельностный. Основываясь на определенных исследователями компонентах готовности, можно предположить, что в структуре профессионального самоопределения будущего вчилеля начальной школы присутствуют мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Самоопределение - это многомерный процесс, который можно рассматривать с разных точек зрения: как серию задач, которые общество ставит перед личностью, формируется и какие собственно личность должна решить за определенный период времени; как процесс поэтапного принятия решений, с помощью которых индивид формирует баланс между своими желаниями и наклонностями, с одной стороны, и потребностями общества - с другой; как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. Сформулирован ряд задач профессионального самоопределения будущего учителя начальной школы.*

Ключевые слова*: готовность, профессиональное самоопределение, будущие учителя, начальная школа.*

READY FOR THE FUTURE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL TO PROFESSIONAL SELF-DEFINITION

O.A. Bida, O.V. Kuchai

Abstract*. Professional self-determination of a person is a complex and lengthy process of searching for and practicing oneself in a profession. The main goal of professional self-determination is determined. The purpose of the article is to reveal the basic concepts of readiness for the professional self-determination of future teachers of elementary school in modern psychological and pedagogical science. The following approaches to the consideration of the notion of readiness are defined: functional-psychological, personal, activity. Based on the components of readiness defined by researchers, one can assume that in the structure of professional self-determination of the future teacher of elementary school there are motivational, cognitive and activity components. Self-determination is a multidimensional process that can be viewed from different points of view: as a series of tasks that a society puts on the personality that is being formed, and which personality itself must solve for a certain period of time; as a process of step-by-step decision-making, through which an individual forms a balance between his desires and inclinations, on the one hand, and the needs of society - on the other; as a process of forming an individual lifestyle, part of which is professional activity. A series of tasks of professional self-determination of the future teacher of elementary school is formulated.*

Key words*: readiness, professional self-determination, future teachers, elementary school.*

УДК 37.016:512

УПЕРЕДЖЕННЯ ПОМИЛОК УЧНІВ З АЛГЕБРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ВИРАЗИ»

Л.А. БЛАГОДИР, Уманський державний педагогічний університету імені Павла Тичини
E-mail: blagodirla@gmail.com.

Анотація. *Враховуючи стан проблеми методики навчання математики учнів у закладах освіти, результати складання школярами різного рівня підсумкового контролю та типові помилки, яких припускаються учні під час розв'язування завдань з алгебри, що є показником низького рівня знань та не засвоєння навчального матеріалу, ми у своєму дослідженні пропонуємо організацію превентивної діяльності з попередження та недопущення помилок під час вивчення алгебри в основній школі. У статті пропонується до розгляду організація превентивної діяльності вчителя математики з попередження та недопущення в майбутньому однієї з типових помилок учнів під час вивчення теми «Цілі вирази».*

Ключові слова: *алгебра, помилка, попередження, вчитель, учень, превентивна діяльність.*

Актуальність (Introduction). Реформування освіти на основі компетентісного підходу потребує суттєвих змін у всіх ланках педагогічної системи: у цілях і результатах навчання і виховання; у змісті освіти; в діяльності вчителя і учнів. В якості основних цілей навчання математики сьогодні розглядається формування компетентностей. В освіті залишається актуальним питання пошуку ефективних способів організації навчального процесу, кожного конкретного виду навчальної математичної діяльності, спрямованої на успішне засвоєння навчального матеріалу учнями та практичне застосування.

У науково-методичній літературі пропонуються різні шляхи вдосконалення навчального процесу, використовуються нові методики та сучасні технології навчання, однак аналіз практики навчання математики, результати ДПА та ЗНО свідчать, про те, що робота над помилками учнів є проблемною зоною в організації навчальної діяльності. На нашу думку, особливо важливе місце в процесі навчання математики має займати діяльність, спрямована на викорінення помилок учнів, ліквідацію прогалин в знаннях та успішне засвоєння навчального матеріалу (таку діяльність ми називаємо превентивною). Невід'ємною складовою такої діяльності ми вважаємо складову, яка спрямована на *попередження помилок учнів*, профілактику їх виникнення. Адже кожна помилка , якщо вона не є наслідком описки, свідчить про недостатній рівень засвоєння відповідного навчального матеріалу.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Помилки учнів та робота над ними постійно знаходилисьв полі зору психологів, методистів, педагогів, учених-математиків.

Так, психологічний аналіз виникнення математичних помилок учнів розглядається в роботах Д. М. Богоявленського, Н. А. Менчинської, Я. І. Грудьонова, П. В. Шеварьова, Г. А. Маделяна та ін. В дослідженнях А. К. Артемова, В. М. Брадіса, Г. П. Бевза, С.І. Векслера, В. О. Далінгера, Є. С. Дубинчук, А. М.Пишкало, В. І. Рижика, Г. Н. Скобелєва, З. І. Слєпкань, О. А. Тарасової, Л. П. Черкаської та ін. розглянуті різні аспекти методичної роботи над математичними помилками учнів. Протягом багатьох років вивченням учнівських помилок займалися німецькі математики.

Однак, помилок, яких припускаються учні не стало менше. Що на нашу думку, є наслідком недоліків у самій організації та проведенні навчально-виховного процесу. Здійснивши аналіз досліджень та з власного досвіду, ми прийшли до висновку, що кількість допущених учнями помилок можна суттєво зменшити, якщо організувати сумісну діяльність вчителя і учнів по упередженню та викоріненню цих помилок. Таку діяльність в своєму дослідженні ми назвали *превентивною* [1, 2, 5].

© Л.А. Благодир, 2018

Мета (Purpose). Розкрити деякі особливості організації превентивної діяльності вчителя математики по упередженню помилок учнів під час вивчення змістової лінії: *вирази* в курсі алгебри основної школи.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз педагогічної, психологічної літератури), практичний досвід.

Результати (Results). Практика свідчить, що робота над помилками є результативною, якщо правильно спланувати *упередження можливих типових помилок* під час вивчення нового матеріалу, вчасно організовувати діяльність з *виявлення та виправлення* допущених помилок на етапі формування навичок та вмінь, сприяти свідомому *осмисленню і закріпленню* безпомилкових знань та належним чином *здійснювати перевірку*. На кожному з даних етапів вчителю необхідно добирати ефективні форми навчальної роботи, застосовувати дієві методи і прийоми навчання та їх поєднання, використовувати комплекс доцільних засобів навчання і перевірки набутих знань.

Розглянемо дії вчителя та учнів на кожному з розглянутих вище етапів.

Навчальний етап комплексної методики здійснення превентивної діяльності вчителя математики передбачає використання тих компонентів превентивної діяльності (аналіз навчального матеріалу, сукупність методичних превенцій, та організаційно-педагогічних умов, сучасні комп'ютерні технології), які спрямовані на *упередження* та н*едопущення* алгебраїчних помилок учнів в процесі вивчення нового матеріалу.

Першою вимогою до вчителя є те, що він повинен знати де під час вивчення нового матеріалу, і в якому місці учні допускають найбільше помилок.

Здійснюючи аналіз помилок вчителю необхідно з'ясувати які умови забезпечать правильне виконання завдання і які фактори можуть викликати його помилкове виконання. Виходячи з асоціативно-рефлекторної теорії [7], учень може зробити помилкову дію у двох випадках: *коли в нього актуалізується правильний ланцюг асоціацій, але актуалізується не повністю, відсутня певна ланка, або коли в учня актуалізується помилкова асоціація*. Задача вчителя у першому випадку - перевірити склад і міцність усіх ланок у правильному ланцюгу асоціацій, у другому - виявити помилкову асоціацію, що актуалізувалась у мисленні учня та замінити правильною асоціацією.

Відомо, що, якщо дві події відбуваються близько в часі чи просторі, то на основі сформованого зв'язку у людському розумі, при настанні однієї з них, людина очікує другої. Так і при розв'язуванні математичних задач: якщо із суб'єктивної точки зору конкретна задача, чи її частина, видається подібною до відомої, то той, хто розв'язує, переносить, елементи відомої задачі на нову, не помічаючи суттєвої відмінності між ними.

Враховуючи специфіку вивчення алгебри, зокрема те, що кожна наступна тема спирається на вже вивчений раніше матеріал певної змістової лінії, *пояснення нового матеріалу потрібно будувати на основі повторення, узагальнення і систематизації відомого, здійснювати постійний зв'язок між вивченим і новим.*

Розкриємо методику організації превентивної діяльності під час вивчення теми «Цілі вирази». Вивчення цієї теми розпочинається з формування в учнів поняття одночлена та дій над ним.

Як показало наше дослідження значну кількість помилок школярі допускають під час запису одночлена в стандартному вигляді та у виконанні дій додавання та множення одночленів. Причиною появи таких помилок є недостатньо сформоване поняття степеня та невміння правильно застосовувати властивості степенів.

Так, виконуючи тотожні перетворення виразів учні плутають дії добутку степенів та піднесення степеня до степеня, допускають помилку типу:

$$(a^m)^n = a^{m+n} \qquad (1)$$

Практика та власний досвід показує, щоб запобігти появі помилок під час вивчення властивостей $a^m \cdot a^n = a^{m+n}, m,n \in N$; $(a^m)^n = a^{m\cdot n}, m,n \in N$, необхідно закріпити в пам'яті учнів особливості даних виразів, вказавши на *спільне* та *відмінне* в них.

Згідно асоціативно-рефлекторної теорії П.А. Шеварьова [7], причиною появи помилки (1) є зовнішня схожість виразів $a^m \cdot a^n$ і $(a^m)^n$, $m,n \in N$ і помилковий асоціативний зв'язок,

який сформувався під час вивчення властивості $a^m \cdot a^n = a^{m+n}; m, n \in N$. Тому, з метою упередження помилки $a^m \cdot a^n = a^{m+n};\ m, n \in N$ ще на етапі засвоєння властивості $a^m \cdot a^n = a^{m+n}; m, n \in N$, необхідно звернути увагу учнів на *специфічну особливість* формули $a^m \cdot a^n = a^{m+n}; m, n \in N$ тобто на те, що *між степенями дія множення, а в результаті показники степенів додаються.*

Більшого ефекту можна досягти працюючи *фронтально* із класом та задіюючи всіх учнів. Школярі самі повинні виділити згадану вище особливість. Вміння учнів виділяти особливе і спільне у формулах, виразах, поняттях, сприятиме кращому засвоєнню ними знань з найменшою кількістю помилок.

Слід відзначити, що у підручниках є достатня кількість завдань на закріплення властивості $a^m \cdot a^n = a^{m+n}; m, n \in N$, що сприяє її міцному запам'ятовуванню. Після введення властивості $(a^m)^n = a^{m \cdot n}; m, n \in N$, доцільно розібрати з учнями *особливості* цієї рівності, зокрема *наявність дужки, показника степеня за дужками, добутку показників степенів в правій частині рівності*.

Наступним етапом повинно бути порівняння обох вивчених властивостей, учні повинні або самі, або за підтримки вчителя виділити, що спільного та відмінного вони помітили, *суттєві* особливості обов'язково зафіксувати в зошитах чи спеціально відведених довідниках.

З досліджень психологів відомо, що до 80% інформації людина отримує через зоровий канал. Для попередження математичних помилок учнів корисно максимально використовувати *візуалізацію* навчального матеріалу. В основу такого методичного прийому покладена опосередкована функція наочності виділена В. Далінгер та Н. Тарасенковою. Візуалізація матеріалу, що подається спрямована також на вдосконалення пам'яті - на запам'ятовування формул та правильних дій під час розв'язування вправ.

Прийом візуалізації доцільно використати у вигляді опорної схеми, складеної разом з учнями, направленої на виділення спільного і відмінного у властивостях степенів:

$a^m \times a^n = a^{m+n}; m,\ n \in N.$ (□^Δ □^∇ = □^{Δ+∇} – *піктограма*).

$(a^m)^n = a^{m \cdot n}; m,\ n \in N.$ ((□^Δ)^∇ = □^{Δ·∇} – *піктограма*).

Подати схему можна у вигляді таблиці, чи презентації та залишити перед очима на ввесь урок для кращого запам'ятовування. (Для більш міцного запам'ятовування обвести рамочкою та розташувати у правому верхньому куті дошки). Під час виконання вправ на перших уроках учням дії обов'язково проговорювати. Наприклад: *під час множення степенів з однаковими основами, показники додаються; під час піднесення степеня до степеня показники степенів множаться.*

Виділення спільного і відмінного у новому матеріалі сприяє розвитку уваги учнів і спрямованості на пошук таких характеристик під час вивчення кожної теми.

Тому слід пам'ятати, що формулювання загальних висновків на основі розгляду конкретних ситуацій (використання індуктивних міркувань), здійснених самими учнями за наслідками власної діяльності, сприяє міцнішому засвоєнню нових знань та запобіганню помилок з цієї теми у майбутньому.

Якщо не звернути увагу учнів на особливість кожної з властивостей $a^m \times a^n = a^{m+n}; m,\ n \in N$, $(a^m)^n = a^{m \times n}; m,\ n \in N$, то вони будуть бачити тільки спільне: однакові основи *a*, показники степенів — *m* і *n,* а отже використовувати частіше будуть ту властивість яка вивчалась першою.

Закріпити введені нові властивості доцільно вдало підібраною системою усних та письмових вправ.

Особливістю усних вправ є те, що вони повинні бути націлені на формування в учнів уміння *визначати назву певної властивості та записувати її у вигляді формули, а також називати властивість записану формулою, уміння перевіряти виконані перетворення, обчислюючи значення даних і одержаних виразів.*

Слід зауважити, що питання повинні формулюватись вчителем так, щоб задіяти не тільки пам'ять і уяву, а й мислення учнів.

Як відомо, однотипна система тренувальних вправ зводиться до виконання схожих дій, і це послаблює увагу учнів. Тому тренувальні вправи на закріплення властивостей степенів доцільно доповнити вправами складеними з урахуванням *такої закономірності :*

якщо при вивченні нової теми виконуються умови: 1) учневі пропонують завдання тільки одного типу; 2) виконання кожного з них зводиться до однієї і тієї ж операції; 3) цю операцію (її результат) учневі не доводиться вибирати серед інших, які можливі в подібних ситуаціях; 4) дані завдань не є для учня незвичними; 5) він упевнений в безпомилковості своїх дій, то учень під час виконання 2-го або 3-го завдання перестає згадувати і застосовувати правила, формули чи теореми, не обґрунтовує розв'язування завдань [3].

Щоб спровокувати учня на помилку, потрібно однотипні вправи згрупувати по дві-три. За вказаною вище закономірністю третю з цих вправ учень виконає не обґрунтовано, а механічно, тому в четвертій вправі обов'язково допустить помилку. Помилку слід проаналізувати, і виправити. В цей час впевненість у безпомилковості дій в учня порушиться.

Якщо помилка і не допускається, то все одно активність мисленнєвої діяльності зростає, так як у дібраної системи вправ порівняно з однотиповою, порушуються умови вказаної закономірності.

До вправ на застосування властивостей степенів ми пропонуємо включати вправи із попередніх тем, які зовні схожі.

Наприклад. Подайте, якщо можливо у вигляді степеня:

$1)\ 4^3\cdot 4^5;\ 2)\ a^5\cdot a^7;\ 3)\ x^4\cdot x^6;\ 4)\ c^3+c^5;\ 5)\ (3^4)^2;\ 6)\ (-a^9)^2;\ 7)\ (-b^5)^4;$

$8)\ (-2)^5+(-2)^4;\ 9)\ (-2^3)^4\cdot(-2)^7;\ 10)\ (3^2)^4\cdot 3^3;\ 11)\ (c^2)^5\cdot c^4;\ 12)\ (7^2)^5+7^4.$

Тут вправи 1) – 3) однотипові, в них повторюється одна властивість (добуток степенів з однаковими основами), яку учень може не усвідомлювати якщо діє за аналогією. В результаті усвідомлення цієї особливості знижується, і в прикладі 4) учні допускають помилку: $c^3+c^5=c^8$.

Помилка не залишається поза увагою інших учнів. Зростає інтерес. Послаблюється самовпевненість учнів у безпомилковості своїх дій. В результаті наступні вправи учні виконують більш уважно та вдумливо. Але через деякий час увага знову послаблюється, так як вправи 5-7 однотипові, і деякі учні знову допустять помилку у вправі 9. Після цього інтерес і мисленнєва діяльність ще більше підсилюється, тому у завданні 12 помилку майже ніхто не допустить.

Певного емоційного забарвлення упередженню помилок зможуть надати інтерактивні технології, які полягають в активному залученні всіх учнів до взаємодії. Так, наприклад, можна використати стратегію «Порушена відповідність». Учнів об'єднати в групи та запропонувати встановити правильну відповідність в таблиці.

Умова	Відповідь
$x^n x^m$	x^9
$(x^3)^4$	x^{3n}
$x^6 x^3$	x^{6+n}
$(x^n)^3$	x^{k+n}
$x^k x^n$	x^{12}
$(x^k)^n$	x^{n+m}
$x^6 x^n$	x^{kn}

Таблицю можна подати у вигляді презентації або на картках. Закріпити властивості степенів допоможе стратегія «Взаємні запитання», коли після роботи з підручником одна група ставить запитання іншій.

У 7 класі доцільно використовувати картки взаємоопитування учнів. В силу

психологічних особливостей підлітків така діяльність їм подобається, стимулює до вивчення правил та формул. П'яти-семихвилинні взаємоопитування ми пропонуємо проводити протягом вивчення кожної теми.

Ефективною є робота в парах по знаходженню та виправленню допущених помилок один в одного. Таким є прийом «Піймай помилку». Знаходження учнями помилок доцільно стимулювати: оцінювати в балах; або похвалою.

Найбільшого задоволення учні отримують, коли знаходять «помилки» вчителя. Методичний прийом «Знайти помилку вчителя» сприяє активізації мисленнєвої діяльності, виховує бажання знати більше та якісніше. Звичайно, такий прийом ефективний, якщо вчитель наче ненароком допускає типові для учнів помилки. Однак, якщо і не буде помилок на дошці, вимога «знайти помилку» вселяє в учнів впевненість в обов'язковій наявності помилки. Якщо процес знаходження помилок буде захоплюючим для учнів, то вивчення помилок стане засобом підвищення інтересу до вивчення математики.

Під час неправильного виконання завдання учнем біля дошки, допущеної помилки в дії, слід зупинити виконання завдання та запропонувати знайти помилку всім учням. Оцінити високим балом учня, який першим побачив помилку та пояснив причину її появи. Такий прийом впливає на увагу та зосередженість учнів, активізуються розумові зусилля, учні глибше розуміють навчальний матеріал, зростає впевненість, якій сприяють слова підтримки вчителя, виникають нові ідеї.

Після закріплення вивчених формул та роботи з підручником, важливо провести діагностичну самостійну роботу. Перевірку її здійснити, наприклад, таким чином: почергово заслухати відповіді учнів, не вказуючи на правильну відповідь, потім попросити підняти руку тих учнів у кого дійсно правильна відповідь.

Математичний диктант допомогає контролювати знання, уміння та навички учнів. Проаналізувавши виконання диктанту, вчитель одержує детальну інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу як окремими учнями, так і класу в цілому, що в свою чергу дозволяє оперативно ліквідувати прогалини в їх підготовці. До завдань математичного диктанту потрібно включати як властивості степенів, так і завдання на повторення.

Важливого значення в організації превентивної діяльності набуває тестова перевірка знань з комп'ютерною підтримкою, ми називаємо таку перевірку «п'ятихвилинкою». З практики навчання математики відомо, що, якщо систематично здійснювати перевірку залишкових знань на початку кожного уроку, учні чекають такої перевірки, краще готуються до уроку вдома. Чітке пояснення домашнього завдання, п'яти-десяти хвилинна тестова перевірка з комп'ютерною підтримкою, аналіз помилок – це ще одна необхідна умова упередження таких помилок в майбутньому. На нашу думку, суттєвим є знання та облік вчителем типових помилок учнів та включення питань на ці помилки не тільки протягом вивчення всієї теми, а й протягом всього навчального року.

Висновки і перспективи (Discussion). Досліджуючи типові помилки учнів у процесі вивчення алгебри, ми прийшли до висновку, що кожна така помилка потребує ретельного розгляду: виявлення змісту, пояснення причини появи, підбір ефективних методів з недопущення та упередження появи цієї помилки у вивченні наступного рівня певної змістової лінії та іншого навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Благодир Л. А. Формування вмінь і навичок превентивної діяльності майбутнього вчителя математики. / Л. А. Благодир, В. О. Швець // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України»: матеріали міжнародної науково-прак. конф. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 2. – Київ, 2012. – С. 38 – 46.

2. Благодир Л. А. Функції і принципи превентивної діяльності вчителя математики. / Л.А.Благодир, В. О. Швець // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №3. Фізика і математика у вищій і середній школі: зб. наукових праць – К.: МПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 8 – С. 17 – 23.

3. Груденов Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики: книга для учителя / Я. И. Груденов. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.

4. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математики: кн. для учителя. / В. А. Далингер. – М.: Просвещение, 1991. – 60 с.

5. Швець В. О. Превентивна діяльність вчителя математики: зміст і структура / Л. А.Благодир, В. О. Швець // Дидактика математики: проблеми и исследования: межд. сб. науч. работ. – Д.: ТЕАН, 2010. – № 36. – С. 13 – 18.

6. Слепкань З. І. Психолого-педагогічні умови навчання математики: метод. посіб.. – К.: Рад. Школа, 1998. – 192 с.

7. Шеварев П. А. О роли ассоциаций в процессах мышления / А. П. Шеварев // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 388 – 436.

References

1. Blagodir L. A. Formation of skills and abilities of preventive activity of the future teacher of mathematics. / L. A. Blagoudir, V. O. Shvets // Theoretical and methodological journal "Higher education of Ukraine": materials of international scientific works. conf. "Pedagogics of Higher School: Methodology, Theory, Technology. - T. 2. - Kyiv, 2012. - P. 38 - 46.

2. Blagodir L. A. Functions and principles of preventive activity of the teacher of mathematics. / L. A. Blagodir, V. O. Shvets // Scientific Journal of the National Academy of Sciences named after. MP Drahomanov. Series number 3. Physics and Mathematics at Higher and Secondary School: Sb. scientific works - K .: MPU them. M.P. Dragomanova, 2011. - No. 8 - P. 17-23.

3. Grudinov YA I. Perfection of the methodology of the work of the teacher of mathematics: a book for the teacher / Ya. I. Grudenov. - Moscow: Enlightenment, 1990. - 223 pp.

4. Dalinger VA. A method for the realization of intra-object communications in the teaching of mathematics: Kn. for the teacher. / VA Dalinger. - M .: Enlightenment, 1991. - 60 s.

5. Shvets V.O. Preventive activity of the teacher of mathematics: content and structure / L. A. Blagodir, V. A. Shvets // Didactics of mathematics: problems and research: interludes. Sat scientific works - D .: TEAN, 2010. - No. 36. - P. 13 - 18.

6. Slepkan ZI Psychological and pedagogical conditions of teaching mathematics: method. Guide .. - K .: Rad. School, 1998. - 192 pp.

7. Shevarev PA About the role of associations in the processes of thinking / AP Shevarev // Study of thinking in Soviet psychology. - Moscow: Nauka, 1966. - P. 388 - 436.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ ПО АЛГЕБРЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ "ВЫРАЖЕНИЯ"

Благодыр Л.А.

Аннотация. *Учитывая состояние проблемы методики обучения математике учащихся в учреждениях образования, результаты сдачи школьниками разного уровня итогового контроля и типичные ошибки, допускаемые учениками при решении задач по алгебре, что является показателем низкого уровня знаний и усвоения учебного материала, мы в своем исследовании предлагаем организацию превентивной деятельности по предупреждению и недопущению ошибок при изучении алгебры в основной школе. В статье предлагается к рассмотрению организация превентивной деятельности учителя математики по предупреждению и недопущению в будущем одной из типичных ошибок учащихся при изучении темы «Целые выражения».*

Ключевые слова: *алгебра, ошибка, предупреждение, учитель, ученик, превентивная деятельность.*

PREJUDICES ERRORS STUDENTS IN ALGEBRA IN THE PROCESS OF STUDYING THE CONTENT LINE "EXPRESSIONS"

Blagodyr L.A.

Abstract. *Given the state of the problem of the methodology for teaching mathematics to students in educational establishments, the results of the delivery of different levels of final control by schoolchildren and the typical mistakes made by students in solving problems in algebra, which is an indicator of the low level of knowledge and mastering of educational material, we propose in our study the organization of preventive activities for prevention and avoidance of errors in the study of algebra in the basic school. The article proposes to consider the organization of the preventive activity of the mathematics teacher in preventing and preventing in the future one of the typical mistakes of students when studying the topic "Entire expressions".*

Key words: *algebra, error, warning, teacher, student, preventive activity.*

УДК: 378.048.2

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

О. В. БОНДАР, аспірант, ***Класичний приватний університет, м. Запоріжжя***
E-mail: docanvisu@gmail.com

Анотація. *У статті подано дефініцію інформаційної культури менеджера, у відповідності до якої – це професійна якість, що характеризується, компетенціями у когнітивному, технологічному, ціннісно-мотиваційному та етично-правовому аспектах інформаційної діяльності та робить більш ефективними отримання, обробку, зберігання й передачу інформації при виконанні професійних функцій. Схарактеризовано актуальний стан формування названої професійної якості. Висвітлено типові підходи, а також тенденції у її формуванні. Зроблено висновок про те, що хоча формуванню різних аспектів інформаційної культури менеджерів приділяється належна увага, недостатньою є підготовка до використання ними «хмарних» сервісів, а також індивідуальних мобільних пристроїв із дидактичними цілями. У зв'язку із цим, перспективним напрямком удосконалення процесу формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній підготовці є підвищення уваги до набуття студентами практичних умінь використання цифрових мобільних пристроїв, а також «хмарних» систем управління проектами та даними. При цьому, у процесі формування інформаційної культури, доцільним є знайомство менеджерів організацій із вільним програмним забезпеченням, як альтернативою програмному забезпеченню, що розповсюджується на платній основі.*

Ключові слова: *стан, формування, інформаційна культура, менеджери, післядипломна освіта.*

Актуальність (Introduction). Сучасний менеджер має швидко й адекватно реагувати на виклики зовнішнього та внутрішнього середовища організації, якою він управляє. При цьому водночас до його обов’язків входить виконання аудиту маркетингової системи; прогнозування діяльності підприємства з урахуванням тенденцій розвитку ринку, корегування цієї діяльності; піклування про мотивацію персоналу, а також розвиток людського капіталу; контроль результатів діяльності персоналу тощо.

Означене стає можливим у разі наявності у управлінця високого рівню інформаційної культури, основи якої закладаються у середній школі, а розвиток відбувається упродовж всього професійного життя, зокрема, у фаховій та післядипломній освіті.

Загальний стан інформаційної культури магістрантів, які проходять перепідготовку за спеціальністю 073 «Менеджмент», не може бути визнано задовільним. Зокрема, нашими пілотними дослідженнями виявлено значну кількість здобувачів освіти з недостатніми уміннями з аналізу та синтезу інформації, її критичної оцінки. У магістрантів відмічене зміщення акцентів при оволодінні інформаційно-комунікаційними технологіями на «розважальні» аспекти соціальних мереж; відсутність знань про сучасні інформаційні системи, розроблені безпосередньо для здійснення управлінської діяльності; незнання законів, що регулюють циркуляцію інформації у суспільстві; низький рівень інформаційної етики. При цьому у значної кількості студентів констатовано високий рівень загальної комп’ютерної грамотності, що виражається у наявності прикладних умінь користування персональним комп’ютером.

Аспекти проблеми формування інформаційної культури менеджерів у базовій вищій освіті отримали наукове висвітлення у дисертаціях Ю. Атаманчук [1], Т. Коваль [3], Н. Коноваленко [5], Г. Лоїк [6], І. Сенчі [9] та ін. Питання формування такої культури в процесі набуття вищої освіти у студентів економічних спеціальностей висвітлено у роботах М. Коляди [4].

Утім, у наукових працях належним чином не висвітлено проблеми формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній підготовці, яка виступає

© О. В. Бондар, 2018

спеціалізованим вдосконаленням наявної освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок, або отримання іншої спеціальності на основі наявного кваліфікаційного рівня й практичного досвіду. Одним з аспектів означеної проблеми є характеристика сучасного стану формування інформаційної культури студентів-менеджерів у післядипломній освіті, що й зумовило вибір напрямку нашого дослідження.

Мета (purpose). Мета статті – уточнити цільові орієнтири, а також виявити актуальні моделі, ідеї, тенденції формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній освіті.

Методи (Methods). Аналіз наукових та методичних публікацій**.**

Результати (Results). У попередніх дослідженнях обґрунтовано, що інформаційна культура менеджера – це професійна якість, що характеризується, компетенціями у когнітивному, технологічному, ціннісно-мотиваційному та етично-правовому аспектах інформаційної діяльності та робить більш ефективними отримання, обробку, зберігання й передачу інформації при виконанні професійних функцій.

Евристичний пошук ідей з формування інформаційної культури менеджерів ми розпочали з уточнення цільових орієнтирів означеного процесу.

Зокрема, орієнтиром освіти у когнітивному аспекті формування інформаційної культури менеджера очікуємо: по-перше, підвищення рівню володіння аналітико-синтетичними прийомами роботи з інформацією, до яких відносимо - аналіз інформації, її синтез, порівняння, зіставлення, комбінацію тощо; по-друге, підвищення рівню комп’ютерної грамотності, як характеристики знань особистості з будови та функціонування інформаційних систем.

У технологічному аспекті результатом педагогічного процесу розглядаємо: підвищення рівню володіння студентами інформаційно-комунікативними технологіями, а також технологіями управління бізнесом.

У мотиваційному аспекті результатом освіти є формування у менеджерів мотивації до засвоєння новітніх інформаційно-комунікаційних технологій; оновлення інформаційного забезпечення власної професійної діяльності; забезпечення кар’єрного зростання.

В етичному аспекті результатом післядипломної освіти очікуємо підвищення рівню знань у галузі законодавства про інформацію, а також формування установки на дотримання цього законодавства і норм інформаційної етики.

Для огляду наявних ідей та моделей формування описаних аспектів інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті звернемось до наукових досліджень.

Так, наприклад, Г. Лоїк доводить, що у контексті розвитку інформаційної компетентності майбутніх менеджерів ефективним буде впровадження таких умов як: актуалізація мотивів професійного зростання і самостійної пізнавальної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій; використання проектної технології; впровадження програмованого навчання [6].

М. Коляда ефективність формування інформаційної культури здобувачів освіти пов’язує зі створенням умов для співробітництва викладача і студентів; забезпеченням предметної спрямованості професійної підготовки; впровадженням у навчальний процес електронних практикумів; використанням завдань багаторівневої складності при виконанні студентами самостійної роботи; розв’язанням студентами різнорівневих тренувальних задач. Автором мається на увазі, що означені інновації мають бути впроваджені на тлі використання у навчальному процесі комп'ютерів та засобів комунікації [4].

На думку Ю. Атаманчук, набуттю інформаційної самостійності і підвищенню ефективності роботи студента з інформацією сприятиме: обладнання робочих місць для самостійної роботи сучасними навчальними засобами; створення інформаційного навчального середовища закладу освіти; налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії в системі «викладач–студент»; диференціацію самостійної роботи студентів [1].

Т. Коваль вважає, що набуття майбутніми менеджерами умінь з використання інформаційних технологій набуває ефективності за умов: упровадження навчально-методичного комплексу дисциплін інформаційно-комп’ютерного циклу, а також системи неперервного контролю й оцінювання результатів їх навчання; індивідуального підходу з

урахуванням можливостей та навчальних досягнень кожного студента; урахування специфіки професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності менеджерів; поєднання традиційних і комп'ютерно орієнтованих методів навчання; запровадження як традиційних, так і дистанційних форм організації навчального процесу [3].

І. Сенча вважає, що формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки буде більш ефективним, у разі реалізації таких педагогічних умов: усвідомлення студентами цінності такої культури в контексті результатів професійної діяльності; занурення студентів у прикладну дослідницьку діяльність; виконання ними спеціальних прикладних дослідних завдань [9].

Фактором формування інформаційної культури менеджерів О. Барма називає навчання студентів користуванню ресурсами бібліотеки. На думку автора, знайомство студентів з системою організації інформації у бібліотеці сприятиме формуванню знань і умінь з пошуку та узагальнення різноманітної професійної інформації [2].

Як бачимо, хоча діапазон ідей щодо формування інформаційної культури та похідних від неї професійних якостей доволі широкий, можна виділити декілька основних напрямків, як-то:

– удосконалення навчального процесу шляхом включення до нього нових дисциплін, зміст яких спрямований на формування різних аспектів інформаційної культури;

– удосконалення викладання наявних дисциплін через підвищення якості їх інформаційного та технічного забезпечення;

– використання педагогічних засобів, спрямованих на формування мотивації студентів до набуття інформаційної культури;

– упорядкування самостійної роботи студентів шляхом спрямування її на виконання різного роду завдань, прикладних або наукових проектів;

– управління інформаційним пошуком студентів шляхом підвищення інтенсивності і якості спілкування з викладачами як в аудиторній частині навчального процесу, так і за її межами.

Вважаємо, що на сьогодні у наукових дослідженнях підтверджена ефективність моделей підготовки, які створені з урахуванням цих ідей. Підходи до формування інформаційної культури, засновані на впровадженні цих ідей можна вважати усталеними.

Останню тезу підтверджує аналіз діючих документів, що регламентують навчальний процес менеджерів у післядипломній освіті, який показує, що у нормативній та варіативній частині програм підготовки магістрантів присутні дисципліни пов'язані із формуванням інформаційної культури. Зміст цих дисциплін спрямовується на підготовку менеджерів до використання у професійній діяльності комунікаційних інформаційних технологій, комп'ютерної техніки [7; 8].

Можна констатувати також, що хоча у номенклатурі дисциплін варіативного циклу різних закладів вищої освіти є певні розбіжності, обумовлені традиціями, кадровим складом випускаючих кафедр та іншими обставинами, основними засобами формування інформаційної культури традиційно є лекції, семінари, практичні та індивідуальні заняття, конференції з обміну досвідом, вхідне й вихідне комплексне діагностування, консультації, самостійна робота слухачів, метод проектів тощо. При цьому у процесі розвитку інформаційної культури перевага надається інтерактивним дидактичним формам та засобам організації навчання.

Утім, доводиться констатувати, що еволюція змісту сучасної фахової підготовки менеджерів не встигає за стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Зокрема, останнім часом розповсюдження набули «хмарні» технології, спрямовані на задоволення унікальних запитів конкретного користувача, створення індивідуального інформаційного середовища. Використання цих технологій не потребує додаткового програмного забезпечення чи обладнання. Працювати в «хмарі» можна з будь-якого пристрою, що має доступ до Інтернету.

Окрім того, сьогодні особливої актуальності набуває використання можливостей мобільних цифрових пристроїв із дидактичними цілями. Саме мобільні технології зумовили виникнення поняття «мобільне навчання» (m-learning) – навчання за допомогою мобільних

пристроїв в будь-який час і в будь-якому місці [13].

Питання використання хмарних сервісів і мобільних пристроїв в освіті розглянуто К. Бугайчуком [10], В. Куклєвим [11], В. Любченко [12], О. Нестеренко [13] та ін. Авторами схарактеризовано, насамперед, дві основні складові навчання «електронного навчання»: специфіку доступу до навчальної інформації та форму навчальної взаємодії.

Утім, проблема навчання менеджерів веденню бізнесу з використанням мобільних пристроїв, а також професійному використанню «хмарних» сервісів на сьогодні в науковій літературі висвітлена недостатньо й потребує відповідних досліджень.

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, проаналізувавши стан розробленості проблеми формування інформаційної культури менеджерів організацій у сучасних педагогічних публікаціях, можна зробити висновок про те, що, хоча формуванню різних аспектів інформаційної культури менеджерів приділяється належна увага, недостатнє місце посідає підготовка до використання ними «хмарних» сервісів, а також індивідуальних мобільних пристроїв із дидактичними цілями.

У зв'язку із сказаним, перспективним напрямком удосконалення процесу формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній підготовці є підвищення уваги до набуття студентами практичних умінь використання цифрових мобільних пристроїв, а також «хмарних» систем управління проектами та даними. При цьому, у процесі формування інформаційної культури, доцільним є знайомство менеджерів організацій із вільним програмним забезпеченням, як альтернативою програмному забезпеченню, що розповсюджується на платній основі.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Ю. М. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному навчальному середовищі університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Б.Хмельницького. Черкаси, 2008. 20 с.
2. Барма О. Формування інформаційної культури студентів-менеджерів у рамках діяльності бібліотек вищих навчальних закладів (на прикладі бібліотеки Білоруського державного університету культури та мистецтв). *Вісник Львівського ун-ту. Серія книгозн. бібліот. та інф. технол.* 2014. Вип. 9. С. 254–263.
3. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. К., 2008. 46 с.
4. Коляда М. Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.
5. Коноваленко Н. В. Особливості розвитку інформаційно-комунікаційної культури менеджера. *Культура і сучасність*, 2010. № 2. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/kis/2010_2/ (дата звернення: 25.08.2018).
6. Лоїк Г. Б. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2014. 200 с.
7. Мазаракі А. А., Ткаченко Т. І., Гуляєва Н. М., Калиновська Л. Є., Кузьменко Л. І., Решетникова Л. М. Програми нормативних навчальних дисциплін підготовки спеціаліста і магістра галузі знань 0306 «Менеджмент і адміністрування». К.: Київський національний торговельно-економічний університет, 2011. 359 с.
8. Освітньо-професійні програми підготовки спеціаліста, магістра галузі знань 0306 «Менеджмент організацій і адміністрування». Збірник нормативних документів. К.: Київський національний торговельно-економічний університет, 2011. 63 с.
9. Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 2008. 21 с.

10. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання: сутність і моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів МВС України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. № 1 (27). URL: http://www.journal.iitta.gov.ua (дата звернення: 25.08.2018).

11. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ульяновск, 2010. 460 с.

12. Любченко В. В., Шинкарюк А.С. Метод построения учебной траектории в условиях мобильного обучения. *Вестник НТУ «ХПИ». Тематический выпуск: Информатика и моделирование*. 2011. № 17. С. 81–85.

13. Нестеренко О. А. Навчання іноземних мов з використанням мобільних пристроїв. *Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, леми, перспективи».* URL: http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Nesterenko.pdf (дата звернення: 25.08.2018).

References

1. Atamanchuk, Yu. M. (2008). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy samostiinoi roboty maibutnikh menedzheriv pidpryiemnytskoi diialnosti v informatsiinomu navchalnomu seredovyshchi universytetu [Organizational and pedagogical conditions of individual work of future managers of entrepreneurial activity in the university's academic information environment]. Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy Cherkasy, 20.

2. Barma, O. (2014). Formuvannia informatsiinoi kultury studentiv-menedzheriv u ramkakh diialnosti bibliotek vyshchykh navchalnykh zakladiv (na prykladi biblioteky Biloruskoho derzhavnoho universytetu kultury ta mystetstv) [Formation of the information culture of future managers in the framework of the libraries of higher educational institutions (the case study: the library of the Belarusian State University of Culture and Arts)]. Visnyk of Lviv University. Edition: Library Studies and Information Technologies, 9, 254–263.

3. Koval, T. I. (2008). Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky z informatsiinykh tekhnolohii maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv [Theoretical and methodical basis of professional training in information technology of future managers and economists]. Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 46 s.

4. Koliada, M. H. (2004). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh ekonomistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of informational culture of future economists in the process of professional training. Luhansk Taras Shevchenko national university, Luhansk, 20 s.

5. Konovalenko, N. V. (2010). Osoblyvosti rozvytku informatsiino-komunikatsiinoi kultury menedzhera [Features of the development of information and communication culture of a manager]. *Kultura i suchasnist,* 2. Available at : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/kis/2010_2/.

6. Loik, H. B. (2014). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv turyzmu zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future managers in tourism by means of information and communication technologies]. Ternopil, 200.

7. Mazaraki, A. A., Tkachenko, T. I., Huliaieva, N. M., Kalynovska, L. Ye., Kuzmenko, L. I., Reshetnykova, L. M. (2011). Prohramy normatyvnykh navchalnykh dystsyplin pidhotovky spetsialista i mahistra haluzi znan 0306 «Menedzhment i administruvannia» [Training Programs of normative educational courses for specialist and master's degree in the field of knowledge 0306 “Management and administration”]. Kyiv national university of trade and economics, Kyiv, 359.

8. Osvitno-profesiini prohramy pidhotovky spetsialista, mahistra haluzi znan 0306 «Menedzhment orhanizatsii i administruvannia». Zbirnyk normatyvnykh dokumentiv (2011) [Educational-professional programs for specialists and masters degree of the field of knowledge 0306 “Management of organizations and administration”. Collection of normative documents]. Kyiv national university of trade and economics, Kiev, 63.

9. Sencha, I. A. (2008). Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskoi kultury maibutnikh menedzheriv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions of formation of research culture of future managers in the process of professional training]. Sous Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, 21.

10. Buhaichuk, K. L. (2012). Mobilne navchannia: sutnit i modeli vprovadzhennia v navchalnyi protses vyshchykh navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy [Mobile learning: the essence and models of introduction in the educational process of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. Information technologies and teaching aids]. Information technologies and teaching aids, 1 (27). Available at : URL: http://www.journal.iitta.gov.ua.

11. Kuklev V. A. (2010). Stanovlenye systemi mobylnoho obuchenyia v otkritom dystantsyonnom obrazovanyy [Formation of a system of mobile learning in open distance education]. Ulianovsk, 460.

12. Liubchenko, V. V., Shynkariuk, A.S. (2011). Metod postroenyia uchebnoi traektoryy v uslovyiakh mobylnoho obuchenyia [The method of constructing an academic trajectory in the conditions of mobile learning]. Bulletin of the NTU "KhPI". Thematic issue: Computer science and modeling, 17, 81–85.

13. Nesterenko, O. A. Navchannia inozemnykh mov z vykorystanniam mobilnykh prystroiv [Learning foreign languages using mobile devices]. Collection of scientific works of the Third International Scientific and Practical Conference “Information and Communication Technologies in Modern Education: Experience, Laws, Perspectives”. Available at : http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Nesterenko.pdf.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.В. Бондар

***Аннотация**. В статье представлено дефиницию информационной культуры менеджера, в соответствии с которой - профессиональное качество, характеризующееся, компетенциями в когнитивном, технологические ценностно-мотивационном и нравственно-правовом аспектах информационной деятельности и делает более эффективными получение, обработку, хранение и передачу информации при выполнении профессиональных функций. Охарактеризовано актуальное состояние формирования названного профессионального качества. Освещены типичные подходы, а также тенденции в формировании. Сделан вывод о том, что хотя формированию различных аспектов информационной культуры менеджеров уделяется должное внимание, недостаточной является подготовка к использованию ими «облачных» сервисов, а также индивидуальных мобильных устройств с дидактическим целям. В связи с этим, перспективным направлением совершенствования процесса формирования информационной культуры менеджеров в последипломной подготовке является повышение внимания к приобретению студентами практических умений использования цифровых мобильных устройств, а также «облачных» систем управления проектами и данными. При этом в процессе формирования информационной культуры, целесообразным является знакомство менеджеров организаций со свободным программным обеспечением, как альтернативой программному обеспечению, которое распространяется на платной основе.*

***Ключевые слова:** состояние, формирование, информационная культура, менеджеры, последипломное образование.*

INFORMATION CULTURE OF MANAGERS IN MODERN POST GRADUATE EDUCATION

O. V. Bondar

***Abstract.** The article deals with the information culture of manager defined as professional quality characterized by competences in the cognitive, technological, value, motivational and ethical aspects of information activity which makes the reception, processing, storage and transmission of information more effective in the process of professional activity. The current state of the formation of the professional quality under consideration is described. The typical approaches, as well as tendencies in its formation, are highlighted. It is concluded that although different aspects of the information culture of managers are being given due attention, insufficient attention is paid to “cloud” services and individual mobile devices with didactic objectives. In this*

regard, the promising direction of the development of information culture of managers in postgraduate training is to increase attention to the acquisition of practical skills for using digital mobile devices, as well as cloud-based project management systems and data. At the same time, in the process of formation of informational culture, it is considered reasonable to introduce free software to managers as an alternative to software, which is distributed on a paid basis.

***Key words**: state, formation, information culture, organization managers, postgraduate education.*

УДК 378.22 (410)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Б.В. БРАЙКО, аспірант кафедри міжнародних відносин та туризму,
Хмельницький національний університет
E-mail: fmvdek09@ukr.net

***Анотація.** У статті висвітлено питання використання досвіду Великої Британії щодо моніторингу та забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки. Здійснено аналіз нормативних засад забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії, зокрема стандартів вищої освіти, процедури зовнішньої та внутрішньої експертизи та оцінки якості вищої освіти. Встановлено, що критерії оцінювання якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки вимагають дотримання відповідності освітнім цілям та завданням, освітнім програмам, спеціалізації, професійного рівня викладацького складу. Врахування потреб студентів, турбота про збалансоване навантаження викладачів, трансформація змісту навчання – характерні показники для кожного критерію. Проте в центрі уваги залишається механізм контролю якості, форми та методи оцінки навчально-наукових успіхів та досягнень студентів, кваліфікація викладачів, якість управління та ефективність використання навчальних ресурсів. Практичний досвід Великої Британії засвідчив, що моніторинг якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки проводять на основі анкетування базових знань (діагностування залишкових знань); тестування базових знань (контролю знань на початку навчання); поточного контролю (самоперевірки у вигляді тесту); підсумкового контролю (контролю якості засвоєних знань і навичок); анкетування після закінчення програми навчання (визначення рівня отриманих знань, якості змісту курсів); виконання наукового проекту або дисертації.*

***Ключові слова:** якість, моніторинг, контроль знань, фахівці з національної безпеки, Велика Британія, освітній процес, вища освіта.*

Актуальність теми дослідження. В умовах зростаючої кризи у функціонуванні сучасних систем безпеки, а також поступовим утвердженням інформаційного суспільства і нездатністю багатьох країн сформувати систему національної безпеки адекватну типу цивілізації, зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях з національної безпеки. Відповідно суспільство висуває нові вимоги до їхньої професійної підготовки. Аналіз якісних показників діяльності фахівців з національної безпеки свідчить про те, що в державі зберігаються, на жаль, негативні тенденції зниження їх професіоналізму та професійної компетентності, нераціонального використання їхнього потенціалу, зниження мотивації до професійного розвитку, порушення принципу випередження професійної підготовки тощо. Саме тому наразі все впевненіше відбувається неформальне визнання того факту, що знання та компетентності фахівців з національної безпеки мають розумітися як стратегічні ресурси, необхідні для адекватного реагування системи національної безпеки на виклики сьогодення. Їх професійна підготовка має спрямовуватися на конструктивне використання набутих професійних та особистісних компетентностей, приріст знань, навичок та вмінь для удосконалення ефективності та результативності виконання посадових обов'язків. При цьому вкрай важливого значення набуває питання використання

© Б.В. Брайко, 2018

regard, the promising direction of the development of information culture of managers in postgraduate training is to increase attention to the acquisition of practical skills for using digital mobile devices, as well as cloud-based project management systems and data. At the same time, in the process of formation of informational culture, it is considered reasonable to introduce free software to managers as an alternative to software, which is distributed on a paid basis.

***Key words**: state, formation, information culture, organization managers, postgraduate education.*

УДК 378.22 (410)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Б.В. БРАЙКО, аспірант кафедри міжнародних відносин та туризму,
Хмельницький національний університет
E-mail: fmvdek09@ukr.net

***Анотація.** У статті висвітлено питання використання досвіду Великої Британії щодо моніторингу та забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки. Здійснено аналіз нормативних засад забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії, зокрема стандартів вищої освіти, процедури зовнішньої та внутрішньої експертизи та оцінки якості вищої освіти. Встановлено, що критерії оцінювання якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки вимагають дотримання відповідності освітнім цілям та завданням, освітнім програмам, спеціалізації, професійного рівня викладацького складу. Врахування потреб студентів, турбота про збалансоване навантаження викладачів, трансформація змісту навчання – характерні показники для кожного критерію. Проте в центрі уваги залишається механізм контролю якості, форми та методи оцінки навчально-наукових успіхів та досягнень студентів, кваліфікація викладачів, якість управління та ефективність використання навчальних ресурсів. Практичний досвід Великої Британії засвідчив, що моніторинг якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки проводять на основі анкетування базових знань (діагностування залишкових знань); тестування базових знань (контролю знань на початку навчання); поточного контролю (самоперевірки у вигляді тесту); підсумкового контролю (контролю якості засвоєних знань і навичок); анкетування після закінчення програми навчання (визначення рівня отриманих знань, якості змісту курсів); виконання наукового проекту або дисертації.*

***Ключові слова:** якість, моніторинг, контроль знань, фахівці з національної безпеки, Велика Британія, освітній процес, вища освіта.*

Актуальність теми дослідження. В умовах зростаючої кризи у функціонуванні сучасних систем безпеки, а також поступовим утвердженням інформаційного суспільства і нездатністю багатьох країн сформувати систему національної безпеки адекватну типу цивілізації, зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях з національної безпеки. Відповідно суспільство висуває нові вимоги до їхньої професійної підготовки. Аналіз якісних показників діяльності фахівців з національної безпеки свідчить про те, що в державі зберігаються, на жаль, негативні тенденції зниження їх професіоналізму та професійної компетентності, нераціонального використання їхнього потенціалу, зниження мотивації до професійного розвитку, порушення принципу випередження професійної підготовки тощо. Саме тому наразі все впевненіше відбувається неформальне визнання того факту, що знання та компетентності фахівців з національної безпеки мають розумітися як стратегічні ресурси, необхідні для адекватного реагування системи національної безпеки на виклики сьогодення. Їх професійна підготовка має спрямовуватися на конструктивне використання набутих професійних та особистісних компетентностей, приріст знань, навичок та вмінь для удосконалення ефективності та результативності виконання посадових обов'язків. При цьому вкрай важливого значення набуває питання використання

© Б.В. Брайко, 2018

досвіду Великої Британії, яка значно раніше стала впроваджувати особливі підходи до забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові аспекти проблеми професійної підготовки фахівців в університетах Великої Британії досліджувалися вітчизняними (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Гогуа, Ю. Кищенко, Л. Пуховська, В. Третько) та зарубіжними науковцями (К. Вебб, Б. Джойс, Ф. Едмунсон, С. Патерсон, Д. Хамблін). Різні аспекти професійної підготовки фахівців з національної безпеки досліджувало чимало вчених, зокрема В. Ліпкан, О. Литвиненко, М. Ожеван, Г. Почепцов І. Шушкевич, M. Button, Y. Koniechy, S Garfinkel, A. Carrol, Y. Lobkovitz та ін. Незважаючи на отримані науковцями результати досліджень, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, водночас системне вивчення досліджуваної проблеми не стало предметом окремого наукового пошуку.

Мета дослідження – розкрити особливості забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки в університетах Великої Британії.

Методи дослідження застосовані у науковій статті: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація для наукового пошуку, роботи з науковою літературою, нормативно-правовими документами, компаративний – для аналізу та узагальнення зарубіжних сучасних підходів до забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки.

Результати дослідження та їх обговорення. Згідно з вимогами Болонської декларації основу гарантування якості вищої освіти у Великій Британії становлять групи стандартів: стандарти для внутрішнього гарантування якості закладу вищої освіти, стандарти для зовнішнього гарантування якості закладу вищої освіти, європейські стандарти для зовнішніх агентств з гарантування якості. У цьому контексті теоретичну і практичну цінність має аналіз нормативних засад забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії, повноважень недержавного органу з гарантування якості у вищій освіті, стандартів навчання, процедури інституційного аудиту, залучення студентів до процесів зовнішньої оцінки якості вищої освіти, динаміки змін в процесах гарантування якості вищої освіти, розвитку і поширення процесів самооцінки якості вищої освіти тощо.

На початку 60-х років XX століття у Великій Британії Інспекцією Королеви запроваджено державний контроль за системою вищої освіти, зокрема за діяльністю політехнічних інститутів та коледжів вищої освіти. Сьогодні контроль за якістю вищої освіти забезпечується відповідними Радами та експертними комісіями, а саме: Радою з оцінки якості вищої освіти (HEQC), Радами з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE), Шотландії (SHEFC) та Уельсу (HEFCW), Агенцією забезпечення якості вищої освіти (QAA), Комітетом якості освіти (QAC).

Відповідно до встановлених вимог головна мета оцінки якості вищої освіти у Великій Британії полягає в забезпеченні та гарантуванні високої якості отриманих освітніх послуг; наданні фінансової підтримки закладам вищої освіти; інформуванні громадськості про результати моніторингу (публікування Звітів); забезпеченні інформацією про шляхи покращення якості вищої освіти та її подальший розвиток. Наприклад, Рада з фінансування вищої освіти Англії здійснює фінансування освітньої та наукової діяльності понад 307 вищих навчальних закладів, серед яких 77 університетів, 18 інститутів Лондонського університету, 41 коледж вищої освіти, 171 коледж з освітніми програмами вищої школи. Моніторинг якості освіти у цих закладах Рада здійснює через підпорядковані їй установи [3].

Провідною установою у підготовці необхідних заходів щодо оцінки якості вищої освіти є Агенція забезпечення якості вищої освіти [7], яка розпочала свою активну діяльність 1997 року. Головна її місія – співпраця з закладами вищої освіти у напрямі забезпечення якості вищої освіти, фінансової підтримки, постійного удосконалення; забезпечення інформацією щодо кількості студентів та випускників з високим рівнем підготовки; розвитку та розробки єдиних стандартів щодо освітніх ступенів та кваліфікацій; інформуванні закладів вищої освіти про надання грантів та статусів; визначенні критеріїв до стандартів в окремих галузях підготовки; оприлюдненні результатів практичної перевірки; розробці програм контролю та якісної перевірки як на рівні закладів вищої освіти так, і на рівні окремих освітніх програм. Агенція здійснює аудит освітньої діяльності понад 180 університетів, які утворилися як 800 років тому так, і у новому столітті. Агенція розробила керівне положення (документ), згідно з

яким здійснюється оцінка якості вищої освіти – Кодекс якості вищої освіти (The UK Quality Code for Higher Education) [8]. Основними цілями цього документа є*:* гарантування академічних стандартів вищої освіти; забезпечення якості навчальних можливостей для студентів; промоуція постійного та систематичного удосконалення вищої освіти; гарантування вільного доступу до інформації про вищу освіту. Документ містить три розділи:

Розділ А «Розробка та впровадження академічних стандартів» (Part A: Setting and maintaining threshold academic standards), що передбачає розробку стандартів на різних рівнях: національному (The national level); кваліфікаційному та предметному (The subject and qualification level), програмному (The programme level), атестаційному та експертизному (Approval and review), внутрішньому (Externality), результативно-оцінювальному (Assessment of achievement of learning outcomes).

Розділ В «Забезпечення та удосконалення якості навчання» (Part B: Assuring and enhancing academic quality) акцентує увагу на забезпеченні якості навчальних можливостей та їх постійному удосконаленні, за такими критеріями: розробка освітніх програм та їх акредитація (Programme design and approval); умови вступу (Admissions); умови навчання та викладання (Learning and teaching); підтримка студентів, навчальні ресурси, кар'єрні можливості, інформація, поради та супровід (Student support, learning resources and careers education, information, advice and guidance); обов'язки студента (Student engagement); оцінка знань студентів та акредитація попередніх навчальних можливостей (Assessment of students and accreditation of prior learning); зовнішнє оцінювання (External examining); моніторинг освітніх програм (Programme monitoring and review); жалоби апеляції (Complaints and appeals); управління спільними угодами (Management of collaborative arrangements); наукові ступені (Research degrees).

Розділ С «Інформація про забезпечення вищої освіти» (Part C: Information about higher education provision) присвячений освітнім провайдерам, зокрема шляхам забезпечення доступу до інформації про отримання вищої освіти, яка має бути прозорою, доступною та правдивою.

Вивчення та аналіз головних положень Кодексу якості вищої освіти дозволив виокремити ключові поняття та терміни, якими оперують у процесі моніторингу якості вищої освіти, а саме: «порогові» (мінімальні) академічні стандарти (threshold academic standards) – мінімальний рівень навчальних досягнень студентів, що дозволяє їм отримати певну кваліфікацію; ключовою ознакою є відсутність варіювання від одного освітнього провайдера до іншого; академічна якість (academic quality) – якісний рівень підтримки освітнім провайдером студента у його навчанні, викладанні, навчально-методичному супроводі, методах оцінювання, доступу до освітніх ресурсів; забезпечення якості (quality assurance) – процес перевірки відповідності стандартів та провізій вищої освіти загальноприйнятим очікуванням.

Новим інтегрованим методом забезпечення якості вищої освіти є процес академічного контролю, який охоплює три інтерзалежні сфери: перевірку академічних стандартів; перевірку якості навчальних можливостей та перевірку забезпечення якості освітніх стандартів на інституційному рівні. Вперше такий метод перевірки був запроваджений в Шотландії 2000 року. До січня 2002 року він поширився на вищу освіту всієї країни і зараз діє за шестирічним циклом, протягом якого кожен навчальний заклад перевіряється раз у цикл. Результати перевірки публікуються у Бюлетні «Вища освіта».

Оцінка якості вищої освіти здійснюється за двома напрямами: загальна оцінка діяльності закладів вищої освіти, яка здійснюється Радою з оцінки якості вищої освіти; предметна оцінка (оцінка якості окремих освітніх програм), яка проводиться Радою з фінансування вищої освіти.

Процедура оцінювання якості освітніх програм професійної підготовки фахівців з національної безпеки має трьохфазову структуру. Перша фаза – самоконтроль якості освітньої підготовки всередині навчального закладу «внутрішня експертиза». Друга фаза – аудит якості вищої освіти, який проводиться групою експертів Комісії з оцінки якості, призначених Радою з оцінки якості вищої освіти – «зовнішня експертиза». Комісія з оцінки якості освіти отримує регулярні звіти від Агенції забезпечення якості освіти, готує підсумковий звіт з кожного циклу та інформує Раду з фінансування вищої освіти та Департамент про стан забезпечення якості вищої освіти в країні та перспективи її розвитку. Третя фаза – аналіз результатів внутрішньої та

зовнішньої експертизи, підсумковий вирок Ради з фінансування вищої освіти та публікування звітів [1, с. 101].

Критерії оцінювання якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки вимагають дотримання відповідності освітнім цілям та завданням, змісту освітніх програм, спеціалізації, науковій підготовці викладацького складу. Врахування потреб студентів, турбота про збалансоване навантаження викладачів, трансформація змісту навчання – характерні показники для кожного критерію. Проте в центрі уваги залишається механізм контролю якості, форми та методи оцінки навчально-наукових успіхів та досягнень магістрів, кваліфікація викладачів, якість управління та ефективність використання навчальних ресурсів. Практичний досвід Великої Британії засвідчив, що моніторинг якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки проводять на основі анкетування базових знань (діагностування залишкових знань); тестування базових знань (контролю знань на початку навчання); поточного контролю (самоперевірки у вигляді тесту); підсумкового контролю (контролю якості засвоєних знань і навичок); анкетування після закінчення програми навчання (визначення рівня отриманих знань, якості змісту курсів); виконання наукового проекту або дисертації. Серед форм професійного розвитку – навчання та практика за кордоном, підтвердження кваліфікації шляхом сертифікації й ліцензування в асоціаціях, що гарантує їм працевлаштування та конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. Так, для прикладу магістерська програма «Тероризм та суспільство» Кентського університету передбачає вивчення шести модулів: три обов'язкових обсягом 30 кредитів ЄКТС («Тероризм і державні злочини», «Тероризм і сучасне суспільство» та «Філософія та методологія політики та міжнародних відносин»); три вибіркових модулі обсягом 30 кредитів ЄКТС із запропонованих («Міжнародна безпека в сучасному світі», «Теорія міжнародних відносин», «Права людини у світі держав», «Соціальні та політичні рухи», «Теорії конфліктів та насильств»). Завершується програма написанням дисертації (30 кредитів ЄКТС). Вивчення дисциплін передбачає аудиторне навчання (семінари, робота в малих групах, презентації, дискусії) та самостійну роботу в режимі дослідження. Забезпечення якості навчання проводиться на основі поточного і підсумкового контролю на основі іспитів (письмових або усних), підготовки презентацій, есе, літературних оглядів, рекламних проспектів, написання дисертації [9].

Одним із провідних чинників формування мотивації майбутніх фахівців з національної безпеки до продуктивного оволодіння знаннями є контроль навчальних досягнень. Аналіз навчального процесу підготовки магістрів з національної безпеки в Кентському університеті свідчить, що провідні принципи, якими керуються педагоги – це систематичність контролю навчальних досягнень; об'єктивність оцінювання знань (майже всі іспити і залікові тести складаються за допомогою комп'ютера); індивідуальний підхід до оцінювання навчальних досягнень кожного студента. Варто підкреслити, що результати оцінювання не повідомляються широкому загалу студентів. Існує декілька видів контролю знань, зокрема: поточний – комп'ютерне тестування на заняттях (5-10 хв.); тематичний, рубіжний (midterm) (виконання тестових завдань на комп'ютері протягом 15-20 хв.); підсумковий (final) (в кінці семестру) іспит або залік з письмовим тестом – 2-3 год. Крім цього, контролюється виконання усіх видів завдань (assignments). Оцінка за предмет виводиться як сума зважених оцінок за всі завдання, виконані в рамках цього курсу. Кожен викладач має право враховувати у так званій «політиці оцінювання» (Grading Policy) якість ставлення магістрів до занять, їх участь у груповій проектній діяльності.

Складовими процедури забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки та виконання вимог освітніх стандартів Кентським університетом є такі: академічні правила університету, кодекс практики забезпечення якості освітніх програм, кредитна структура освітніх програм. Академічні правила застосовуються до всіх освітніх програм, які завершуються до присудження університетом сертифікату, диплому або ступеня. Кодекс практики забезпечення якості освітніх програм визначає принципи, обов'язки та структури, за допомогою яких забезпечується дотримання академічних стандартів професійної підготовки та постійне вдосконалення академічного досвіду студентів. Кредитна структура освітніх програм містить інформацію для студентів, викладачів та екзаменаторів про освітні програми, модулі, мінімальні кредитні вимоги до програм, дескриптори рівнів

кваліфікації, процедури присвоєння та перезарахування кредитів тощо.

Аудит якості вищої освіти, який проводило Агентство з забезпечення якості для вищої освіти (QAA) у Кентському університеті 2015 року групою з п'яти експертів засвідчив, що дотримання академічних стандартів, якість результатів навчання студентів, забезпечення та можливості освітнього процесу відповідає вимогам освіти Великої Британії. Експерти відмітили належний рівень практичної підготовки студентів, підтримку студентів при вступі до університету, хороші умови для розвитку академічного, особистого та професійного потенціалу студентів, доступність інформації на рівні університету на веб-сайті для зацікавлених сторін. При цьому за результатами моніторингу комісія QAA рекомендує університету Кента впровадити ефективний механізм інституційного нагляду за рішеннями, прийнятими колегіями експертів у впровадженні нормативно-правових актів, розробляти та впровадити механізм, що дозволяє контролювати ефект додаткових модульних змін до освітніх програм [6].

Ураховуючи усталені традиції британської системи освіти та високу якість підготовки, система оцінювання також не підлягає різким змінам, оскільки всі рішення про внесення змін в процедуру оцінювання виносяться на обговорення широкому академічному загалу.

Британська система оцінювання якості вищої освіти є потужним засобом впливу на освітню діяльність закладів вищої освіти та на розвиток системи вищої освіти в цілому. Перспективними напрямами її подальшої діяльності є: забезпечення підтвердження того, що освітня діяльність, за яку заклад вищої освіти несе відповідальність, відповідає мінімальним прийнятним стандартам; забезпечення громадськості інформацією щодо якості університетської підготовки та її відповідності міжнародним освітнім стандартам; стимулювання подальшого розвитку вищої освіти за підтримки інноваційних процесів в різних галузях суспільства. Управління освітніми стандартами і якістю вищої освіти в університетах Великої Британії спирається на кілька основних цінностей: прозорість, оперативність, підзвітність, чесність і справедливість, співпраця, перспективи [5].

Британські підходи до забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки передбачають також відповідні вимоги до якості викладацького персоналу. Кожен університет розробляє власні критерії та методику прийняття викладачів на роботу (ознайомлення з обов'язками, наставництво, спостереження за викладанням з боку колег тощо), які відповідають вимогам Агенції забезпечення якості вищої освіти. Діяльність викладача оцінюється крізь призму урівноваженого розуміння значимості не лише наукової, але й викладацької діяльності. Здатність до постійного професійного удосконалення, вміння ефективно використовувати сучасні методи і технології викладання, обізнаність в новітніх досягненнях, конкурентоспроможність викладача – це провідні цінності нової освітньої пропозиції студентам Великої Британії. Університети несуть повну відповідальність не лише за саму можливість надати знання, але й за максимально оптимізований і найбільш ефективний спосіб донесення цих знань, іншими словами, поряд з науковістю зростає роль методики викладання [2].

Висновки і перспективи. Таким чином створення системи забезпечення якості вищої освіти Агенцією забезпечення якості вищої освіти Великої Британії дозволяє ефективно співпрацювати з закладами вищої освіти у напрямі забезпечення якості професійної підготовки фахівців з національної безпеки. Використання британського досвіду сприятиме удосконаленню системи забезпечення якості вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бідюк Наталя Михайлівна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 258 с.

2. Кісіль М. В. Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії / М. В. Кісіль //Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В.П. Бех. – Вип. 53. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 32–38.

3. Третько В. В. Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2014. 40 с.
4. Brown Roger. Quality assurance in higher education : The UK experience since 1992 / Roger Brown. – London; New York : RoutledgeFalmer. – 2004. – P. 150
5. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / H. Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p
6. Higher Education Review of the University of Kent (2015) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.qaa.ac.uk/search-results?indexCatalogue=global&searchQuery=Kent&wordsMode =AllWords
7. Quality Assurance Agency for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.qaa.ac.uk.
8. UK Quality Code for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.qaa.ac.uk/assuringstandardsandquality/quality-code. (618)
9. University of Kent [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kent.ac.uk/.

References

1. Bidyuk, N. M. (2001) Rozvytok zmistu ta form orhanizatsiyi pidhotovky bakalavriv inzheneriyi v universytetakh Velykoyi Brytaniyi [Development of the content and forms of organization of preparation of bachelors of engineering in universities of the Great Britain]. K., 258.
2. Kisil, M. V. (2005) Systema zovnishn'oyi otsinky yakosti vyshchoyi osvity v Anhliyi [The system of external evaluation of the quality of higher education in England]. Nova paradyhma: Zhurnal naukovykh prats. / Hol. red. V.P. Bekh. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 53, 32–38.
3. Tretko, V. V. (2014). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky mahistriv mizhnarodnykh vidnosyn v universytetakh Velykoi Brytanii [Theory and practice of professional training for Masters in International Relations at the UK universities]. Vinnytsia, 40.
4. Brown Roger (2004) Quality assurance in higher education : The UK experience since 1992 / Roger Brown. – London; New York : RoutledgeFalmer. 150 p.
5. Davies H. (2009) Survey of Master Degrees in Europe / H. Davies. – Brussels : EUA, 80 p.
6. Higher Education Review of the University of Kent (2015) [Електронний ресурс]. –Режим доступу : https://www.qaa.ac.uk/search-results?indexCatalogue=global&searchQuery=Kent&wordsMode =AllWords
7. Quality Assurance Agency for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.qaa.ac.uk.
8. UK Quality Code for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.qaa.ac.uk/assuringstandardsandquality/quality-code.
9. University of Kent [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kent.ac.uk/.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Брайко Б. В.

Аннотация. *В статье освещены вопросы использования опыта Великобритании по мониторингу и качеству профессиональной подготовки специалистов по национальной безопасности. Осуществлен анализ нормативных документов обеспечения качества высшего образования в Великобритании, в частности стандартов высшего образования, процедуры внешней и внутренней экспертизы и оценки качества. Установлено, что критерии оценки качества профессиональной подготовки специалистов по национальной безопасности требуют соблюдения соответствия образовательным целям и задачам, образовательным программам, специализации, профессионального уровня преподавательского состава. Практический опыт Великобритании показал, что мониторинг качества профессиональной подготовки специалистов по национальной безопасности проводят на основе анкетирования базовых знаний (диагностирования остаточных знаний); тестирования базовых знаний (контроля знаний в начале обучения); текущего контроля (самоконтроля в виде теста); итогового контроля (контроля*

качества усвоенных знаний и навыков); анкетирования по окончании программы обучения (определение уровня полученных знаний, качества содержания курсов); выполнения научного проекта или диссертации.

Ключевые слова: *качество, мониторинг, контроль знаний, специалист по национальной безопасности, Великобритания, образовательный процесс, высшее образование.*

PROVIDING QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF NATIONAL SECURITY SPECIALISTS AT UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

Braiko B. V.

Abstract. *The article discusses the use of the UK experience in monitoring and ensuring the quality of professional training of national security specialists. The analysis of the normative principles of the quality assurance of higher education in the United Kingdom, in particular the standards of higher education, the procedure of external and internal expertise and the assessment of the quality of higher education, was conducted. It has been established that the criteria for assessing the quality of professional training of national security specialists require compliance with educational goals and objectives, educational programs, specialization, and professional level of teaching staff. Taking into account the needs of students, caring for the balanced load of teachers, transforming the content of learning - characteristic indicators for each criterion. The UK experience has shown that the monitoring of the quality of the professional training of national security specialists is based on the questionnaire of basic knowledge (diagnosis of residual knowledge); testing of basic knowledge (knowledge control at the beginning of training); current control (self-test in the form of a test); final control (quality control of the acquired knowledge and skills); questionnaire after the end of the training program (determining the level of knowledge received, the quality of course content); carrying out a scientific project or a dissertation.*

The British system for evaluating the quality of higher education is a powerful tool for influencing the educational activities of higher education institutions and the development of the higher education system as a whole. The promising directions for its further activity are: to ensure that the educational activity for which the higher educational institution is responsible meets the minimum acceptable standards; providing public information on the quality of university training and its compliance with international educational standards; stimulating the further development of higher education with the support of innovative processes in various sectors of society. Managing the educational standards and quality of higher education in the UK's universities is based on several core values: transparency, efficiency, accountability, honesty and justice, work together, prospects.

Keywords: *quality, monitoring, knowledge control, national security specialists, Great Britain, educational process, higher education.*

УДК 378.147 : 001 : 631.3

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН

І.М. БУЦИК, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: i_butsyk@ukr.net

Анотація. *У статті висвітлено основні етапи проведення експериментальної перевірки методичної системи формування дослідницької компетентності, схарактеризовано методику та об'єм експерименту, визначено виміри та вибірку, описано процес підбору контрольних і експериментальних груп, схарактеризовано методику перевірки отриманих у дослідах результатів.*

© І.М. Буцик, 2018

качества усвоенных знаний и навыков); анкетирования по окончании программы обучения (определение уровня полученных знаний, качества содержания курсов); выполнения научного проекта или диссертации.

Ключевые слова: *качество, мониторинг, контроль знаний, специалист по национальной безопасности, Великобритания, образовательный процесс, высшее образование.*

PROVIDING QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF NATIONAL SECURITY SPECIALISTS AT UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

Braiko B. V.

Abstract. *The article discusses the use of the UK experience in monitoring and ensuring the quality of professional training of national security specialists. The analysis of the normative principles of the quality assurance of higher education in the United Kingdom, in particular the standards of higher education, the procedure of external and internal expertise and the assessment of the quality of higher education, was conducted. It has been established that the criteria for assessing the quality of professional training of national security specialists require compliance with educational goals and objectives, educational programs, specialization, and professional level of teaching staff. Taking into account the needs of students, caring for the balanced load of teachers, transforming the content of learning - characteristic indicators for each criterion. The UK experience has shown that the monitoring of the quality of the professional training of national security specialists is based on the questionnaire of basic knowledge (diagnosis of residual knowledge); testing of basic knowledge (knowledge control at the beginning of training); current control (self-test in the form of a test); final control (quality control of the acquired knowledge and skills); questionnaire after the end of the training program (determining the level of knowledge received, the quality of course content); carrying out a scientific project or a dissertation.*

The British system for evaluating the quality of higher education is a powerful tool for influencing the educational activities of higher education institutions and the development of the higher education system as a whole. The promising directions for its further activity are: to ensure that the educational activity for which the higher educational institution is responsible meets the minimum acceptable standards; providing public information on the quality of university training and its compliance with international educational standards; stimulating the further development of higher education with the support of innovative processes in various sectors of society. Managing the educational standards and quality of higher education in the UK's universities is based on several core values: transparency, efficiency, accountability, honesty and justice, work together, prospects.

Keywords: *quality, monitoring, knowledge control, national security specialists, Great Britain, educational process, higher education.*

УДК 378.147 : 001 : 631.3

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН

І.М. БУЦИК, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: i_butsyk@ukr.net

Анотація. *У статті висвітлено основні етапи проведення експериментальної перевірки методичної системи формування дослідницької компетентності, схарактеризовано методику та об'єм експерименту, визначено виміри та вибірку, описано процес підбору контрольних і експериментальних груп, схарактеризовано методику перевірки отриманих у дослідах результатів.*

© І.М. Буцик, 2018

Ключові слова: *дослідницька компетентність, система, методична система, експериментальна перевірка.*

Актуальність (Introduction). Нинішніми пріоритетними завданнями вищої освіти є якісна підготовка фахівців, в основі якої набуття особистістю високого рівня професійної компетентності, що визначає її успішність та конкурентоспроможність на ринку праці. На сьогодні в основі якісної підготовки фахівців лежать ефективні підходи в організації освітніх процесів, які спрямовані на формування компетентності фахівця з врахуванням розвитку науки, техніки та технологій. Ефективність підготовки фахівців, насамперед, залежить від ефективної організації освітнього процесу. А, отже, в сучасній підготовці фахівців актуальними завданнями є вивчення проблеми побудови та впровадження ефективних методичних систем навчання.

Однією із таких систем вважаємо методичну систему розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин. На основі попередньо проведених досліджень нами було запропоновано концептуальну методичну систему, яка являє собою упорядковану сукупність взаємопов'язаних між собою підсистем, що функціонують за рахунок цілеспрямованої реалізації методик та технологій навчання, спрямованих на підготовку майбутнього фахівця до здійснення професійної дослідницької діяльності [1, 2]. У результаті здійсненої наукової роботи нами була запропонована модель методичної системи [3], яка, згідно із теоретичними прогнозами, дозволить розвинути дослідницьку компетентність у студентів спеціальності «Агроінженерія» у процесі вивчення сільськогосподарських машин. Але підтвердити ефективність теоретично розробленої системи можна лише на основі реального впровадження її у навчальний процес закладу вищої освіти. Отже, отримані нами результати досліджень дозволити визначити наступне завдання – експериментально перевірити запропоновану нами методичну систему.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Розв’язання проблеми формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців здійснювали такі науковці: Н. Аксьонова, Б. Ананьєв, А. Багачук, Ю. Бойчук, Л. Борисенко, Т. Бражий, М. Головань, Л. Голуб, С. Грозан І. Зимня, Ю. Караван, О. Козирєва, Н. Кузьміна, В. Новакова, О. Норкіна, А. Маркова, В. Міхно, Н. Солодюк, Н. Овчарук, Н. Осипова, О. Поментун, Є. Попова, Н. Рибаков, В. Симоненко, О. Ушаков, В. Шадріков, М. Шашкіна, В. Яценко та ін. Проблема розробки та застосування дослідницьких завдань у навчальній роботі підняті у працях В. Базуріна, С. Бураги, В. Гаврилюк, Л. Гусейнової, Т. Ісламишина, А. Леонтовича, И. Лернера, А. Обухова, Ж. Рассказової, А. Рибалка, А. Савенкова, В. Старости, А. Теплицької. Про те, у вказаних працях не вирішується проблема формування дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії. Вирішення проблеми формування дослідницької компетентності інженерних кадрів викладені у роботах С. Бєлкіної, О. Горшкової, Е. Єлькіної, Ю. Єрфорт, В. Іскрицький, В. Котенко, Н. Наумкіна, С. Подлєсного, І. Янюка, але у цих роботах не вирішуються питання підготовки фахівців з агроінженерії.

Мета (Purpose). Метою нашого дослідження є обґрунтування методики експериментальної перевірки ефективності методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин.

Методи (Methods). Теоретичні: вивчення та аналіз педагогічної літератури та наукових статей з питань перевірки ефективності методичної системи та сформованості дослідницької компетентності фахівців, узагальнення та систематизація.

Результати (Results). З метою розв’язання даної проблеми нами була запланована робота за такими етапами: розробка методики експерименту; визначення об’єму експерименту, вимірів, виду вибірки та елементів вибірки; підбір контрольних і експериментальних груп, розробка методики перевірки дослідних результатів [5, 8].

В основу нашого дослідження було поставлено припущення про те, що ефективність дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин підвищиться за умов впровадження в начальний процес

закладів вищої освіти теоретично обґрунтованої та розробленої методичної системи. Тому, нашим головним завданням стало встановлення ефективності впровадження методичної системи.

Загальна характеристика методики експерименту. Під ефективністю впровадження методичної системи розуміємо підвищену результативність у розвитку дослідницької компетентності студентів у процесі вивчення сільськогосподарських машин у порівняні з застосуванням іншої методичної системи. Сама ж результативність у сформованості дослідницької компетентності характеризується якісними та кількісними показниками. З огляду на це, міру ефективності слід визначити методом порівняння. Тобто методичну слід вважати ефективною, якщо її впровадження дозволить отримати кращі освітні результати ніж за іншої системи. Тому з метою порівняння результативності різних методичних систем нами було виокремлено дві різні методичні системи:

- перша система – традиційна, яка характеризується усталеними підходами до проведення аудиторної та самостійної роботи студентів;
- друга система – експериментальна, яка спрямована на розвиток дослідницької компетентності студентів.

Крім того, попередні дослідженнями було встановлено [1, 3, 4], що методична система розвитку дослідницької компетентності є складовою загальної професійної підготовки фахівця і має функціонувати як окрема підсистема, що виявляється у стабільності структурного стану, поведінки та адаптації. Тому методичну систему навчання слід визнавати ефективною не лише на основі сформованості результатів навчання студентів, але й на основі зроблених висновків про стабільність системи.

Експериментальна перевірка ефективності методичної запропонованої системи формування дослідницької компетентності має на меті:

1) здійснити перевірку розробленого діагностичного інструментарію (експериментальне його впровадження, узагальнення результатів за допомогою методів математичної статистики, перевірка діагностичного інструментарію);

2) удосконалити розроблений діагностичний інструментарій.

3) розробити програму і засоби для констатувальних досліджень щодо встановлення рівнів сформованості дослідницької компетентності студентів;

4) провести констатувальні дослідження та узагальнити їх результати (на основі використання методів опитування, експертного оцінювання, аналізу результатів та продуктів освітньої діяльності, методів діагностики та методів математичної статистики, узагальнення та екстраполяції);

5) розробити програму і засоби для формувального експерименту;

6) упровадити в навчальний процес закладів вищої освіти методичну систему формування дослідницької компетентності;

7) провести формувальний експеримент та узагальнити його результати (на основі використання методів опитування, експертного оцінювання, аналізу результатів та продуктів освітньої діяльності, методів діагностики та методів математичної статистики, узагальнення та екстраполяції);

8) висновки (методи аналізу, синтезу, порівняння, екстраполяції);

9) запропонувати та упровадити в педагогічний процес закладів вищої освіти науково-методичне забезпечення для організації навчання майбутніх фахівців з агроінженерії.

Експеримент дозволить вивчення дійсність у контрольованих і керованих умовах. За умовами проведення розрізняють лабораторний та природний експерименти [5]. У нашому випадку, коли досліджується ефективність впровадження методичної системи розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії, доцільно було обрати лабораторний експеримент, оскільки за такого підходу виникає можливість штучно створювати умови, які б забезпечували наукову чистоту експерименту. Зокрема, навчальний процес буде проводитися під безпосереднім наглядом викладачів. Це дозволить обмежити влив сторонніх факторів на процес формування і розвиток дослідницької компетентності студентів.

Під час проведення експерименту організація навчального процесу навчання має відбутися за двома методичними системами: традиційною (реалізується протягом багатьох

років викладання дисципліни «Сільськогосподарські машини») та експериментальною, спрямованою на розвиток дослідницької компетентності. Організація навчання дисципліні за традиційною та експериментальною системами має відбувається за рахунок реалізації в навчальному процесі лекційних занять, лабораторно-практичних, самостійної роботи, виробничо-технологічної практики, а також залучення студентів до навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи.

За експериментальною методичною системою студенти мають навчатися подібною до традиційної методичної системи, але з певною різницею в організації навчального процесу, яка чітко реалізує обґрунтовані положення методології розвитку дослідницької компетентності та позиції, що вкладені у модель організації навчального процесу у межах експериментальної системи, яка передбачає:

1) реалізацію методики навчання, спрямованої на поетапний розвиток навчальної діяльності, що заснована на цілеспрямованому включенні у навчальний процес комплексу дослідницьких завдань як засобу навчання з оптимальним поєднанням методів, форм та інших засобів навчання та контролю, які планомірно комбінуються у межах теоретичного та практичного навчання, навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи студентів;

2) попередню дослідницьку підготовку студентів як передумову до вивчення сільськогосподарських машин та необхідного елементу системи, що реалізується на основі уведення інтегративного факультативного навчального курсу «Організація досліджень в професійній діяльності», який, у свою чергу, вимагає чіткого врахування в організації навчання рівня розвитку та потреб сучасного аграрного виробництва, науки і техніки, умов та засобів професійної аграрної інженерної діяльності для вивченні навчальних дисциплін.

Основні відмінні особливості традиційної і експериментальної методичних систем подано у табл. 1.

Таким чином, можна припустити, що відмінність між експериментальною та традиційною системами навчання у процесі вивчення студентами сільськогосподарських машин дозволить виявити різницю у розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії. На підставі виявленої різниці зможемо встановити ефективність, або неефективність запропонованої експериментальної системи.

Визначення вимірів. Вимірюванням називають процедуру, за допомогою якої об’єкти, що вимірюються, розглядаються як носії певних співвідношень і відображаються в якійсь математичній системі з відповідними відношеннями між елементами цієї системи [5]. У експерименті в якості об’єктів вимірювання виступає результат навчання студентів, на формування якого мав вплив певний фактор. Під результатом навчання розуміємо сформовану у особистості дослідницьку компетентність навчально-пізнавальної діяльності. У такому разі до об’єктів вимірювання в експерименті слід віднести знання, уміння та навики студентів, які будуть сформовані під впливом певних факторів (традиційної і експериментальної методик навчання).

В основі ефективної професійної інженерної діяльності в аграрному виробництві вбачаємо високий рівень сформованості у фахівця компетентності як інтегрованої якості особистості, що виявляється у готовності і здатності до здійснення цілеспрямованої професійної діяльності при вирішенні техніко-технологічних професійних завдань у агропромисловій галузі у роботі зі сільськогосподарськими машинами на основі попередньо сформованих знань, умінь, навичок, особистісних та професійно-важливих якостей, інтересів та цінностей для забезпечення технологічних робіт, організації і управління виробництвом, експлуатації та ремонту техніки, проектування та розробки техніко-технологічних процесів [2].

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) «компетентність» визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [7]. Міжнародними нормативними документами визначено такий склад компетентності [10, 11]: знання і розуміння, інженерний аналіз, інженерне проектування, дослідження, практичні вміння інженерна практика, особистісні компетенції (стандарти UR-ACE, UK-SPEC, Syllabus CDIO).

Таблиця 1.

Узагальнена характеристика відмінних особливостей традиційної і експериментальної методичних систем

Провідна особливість системи	**Методична система**	
	традиційна	**експериментальна**
у підборі змісту навчання	структурування навчального матеріалу з орієнтирами на необхідність завчання та відтворення його змісту з метою формування у студентів знань, що передбачені навчальною програмою, а також оволодіння уміннями щодо виконання проектних завдань у межах розрахункового дисциплінарного курсу	структурування практико-орієнтованого змісту навчального матеріалу дисципліни з цілеспрямованим урахуванням міжпредметної інтеграції із чіткою узгодженістю із системами методів навчання, навчальних та дослідницьких завдань, спрямованих на поетапну організацію навчального процесу; уведення у зміст навчання додаткового матеріалу, на основі якого формуються знання та уміння проведення досліджень у професійній діяльності у межах інтегративного навчального курсу
у застосуванні форм навчання	чітке та послідовне комбінування форм навчання у межах лекційно-семінарської системи, що спрямовані на індивідуальну роботу з метою формування у студентів знань із дисципліни та умінь виконувати проектні завдання	послідовне та оптимальне комбінування теоретичного та практичного навчання, навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи студентів із чіткою узгодженістю із системами методів навчання, навчальними та дослідницькими завданнями, спрямованими на поетапну організацію навчального процесу; оптимальне поєднання індивідуальної, групової та сумісної роботи студентів
у застосуванні методів навчання	системне застосування методів навчання репродуктивного та реконструктивного рівнів	системне застосування методів навчання із чіткою узгодженістю із системою навчальних та дослідницьких завдань у поетапній організації навчального процесу (репродуктивний, реконструктивний, евристичний, творчий рівні), цілеспрямоване уведення у навчання каузального методу дослідження
у застосуванні засобів навчання	застосування засобів навчання (технічних, унаочнення, спеціалізованих, навчально-методичних) у поєднанні їх із методами та формами навчання	системне застосування засобів навчання (технічних, унаочнення, спеціалізованих, навчально-методичних) із оптимальним поєднанням із методами та формами навчання; чітке застосування навчальних та дослідницьких завдань у поетапній організації навчального процесу
у реалізації принципів навчання	цілеспрямована реалізація загально дидактичних принципів навчання	цілеспрямована реалізація загально дидактичних та специфічних принципів навчання
у реалізації методологічних підходів	частковий опосередкований прояв спрямованості на реалізацію системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та інтегративного підходів; повна відсутність спрямованості на реалізацію компетентнісного підходу	чітка спрямованість навчального процесу на реалізацію компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та інтегративного підходів

Сучасними освітніми програмами підготовки фахівців з агроінженерії передбачено: інтегральну компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності, які структурно включають: здатності, знання, уміння, навички, якості. До загальних компетентностей включено [9]:

1) здатності: спілкування, критики і самокритики, адаптації та дії в новій ситуації, генерування нових ідей, роботи у команді, мотивування людей, рух до спільної мети, спілкування з представниками інших професійних груп, діяльність на основі етичних мотивів, соціально спрямована діяльність, відповідальна та свідома діяльність;

2) навички міжособистісної взаємодії;

3) наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків;

4) прагнення до збереження навколишнього середовища.

Проведений аналіз нормативної документації і сучасної інженерної діяльності в агропромисловому виробництві дозволив виокремити необхідні здатності фахівця з агроінженерії для виконання професійних завдань, серед яких: уміння вчитися та уміння якісно працювати (працювати у команді, виконувати поставлені завдання, визначати завдання та їх виконувати, керувати виконанням завдань інших). Вказані необхідні здатності трансформуються у мету їх професійної підготовки, яку можна умовно розділити на:

- загальну мету навчання сільськогосподарським машинам у підготовці фахівців з агроінженерії, що зумовлена необхідністю у формуванні у особистості здатностей, що дозволяють організовувати ефективну роботу сільськогосподарських машин в аграрному виробництві, а також, проводити дослідження, спрямованих на вдосконалення існуючої і створення нової техніки [6, 9];

- загальну мету розвитку дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії у межах навчання сільськогосподарським машинам, зумовленою необхідністю формування у особистості готовності та здатності до виконання професійних дослідницьких завдань у процесі організації роботи сільськогосподарських машин та проведення досліджень, спрямованих на вдосконалення існуючої техніки та створення нової [6, 9].

На основі проведених досліджень нами було виокремлено критерії дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії (когнітивний, діяльністний, мотиваційно-ціннісний) та визначено їх показники та рівні сформованості (початковий, низький, достатній, високий).

З метою здійснення вимірювання отриманих результатів у експерименті нами попередньо було визначено перелік завдань, за допомогою яких буде перевірятися сформована у студентів дослідницька компетентність. Означені завдання слід включити до комплексно-контрольних робіт. З метою перевірки якості комплексно-контрольних завдань і об'єктивне оцінювання їх виконання студентами, слід створити експертну групу із провідних викладачів.

Визначення виду вибірки. У науковій практиці пропонується декілька видів вибірки та методик вибору із генеральної сукупності. Серед них є: проста випадкова, стратифікована випадкова, кластерна випадкова, системна та цільова вибірки [5]. Проведений аналіз дозволив зробити висновок, що для нашого дослідження доцільно обрати стратифіковану випадкову вибірку з декількох на це причин. По-перше, стратифікована випадкова вибірка передбачає чітке відтворення елементів генеральної сукупності у процентному співвідношенні та є найбільш репрезентативною, що є дуже важливим для нашого дослідження з малою кількістю елементів (студентів). По-друге, стратифікована випадкова вибірка дозволяє зменшити можливість втручання інших факторів, які можуть вплинути на результат навчання.

Стратифікована випадкова вибірка чітко представляє елементи популяції у вибірці в процентному співвідношенні [5]. Для цього, в першу чергу, слід виявити побічні фактори, що найсуттєвіше можуть вплинути на результати дослідження, які умовно ми розподілити на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних факторів ми віднесли: методику навчання з її методами, формами, засобами, змістом та послідовністю застосування; професійну та педагогічну майстерність викладача; зовнішні об'єкти та засоби; вимірювальні засоби, за допомогою яких будуть встановлюватися результати навчання. До суб'єктивних факторів було віднесено лише притаманні людині певні властивості, які визначають її як самостійну, унікальну і незалежну істоту, та можуть впливати на результат навчання: характер,

темперамент, пізнавальні можливості (задатки, здібності, досвід), нахили, інтереси, переконання тощо.

Таким чином, проведений аналіз питання щодо можливості втручання певних факторів на результат дослідження дозволив вважати, що найбільшого впливу на результат навчання можуть здійснити пізнавальні можливості студентів, оскільки є їх прямими чинниками. У такому разі цей фактор слід врахувати під час формування вибірки із генеральної сукупності.

Визначення об'єму та елементів вибірки. Об'єм вибірки визначається, в першу чергу, завданнями дослідження, які полягають у визначенні випливу фактору, тобто методики навчання на навчальний результат. Крім цього, об'єм вибірки визначається ще й мірою однорідності генеральної сукупності, за якої забезпечується достовірність результатів дослідження. Об'єм вибірки для нормального розподілу неперервної величини визначається спеціальними розрахунками, або за допомогою статистичних таблиць великих чисел [6, 9]. Звернення до вказаних таблиць, дозволить з об'єму генеральної сукупності студентів, які вивчають сільськогосподарські машини, визначити об'єм вибірки для наповнення складів контрольних і експериментальних групах.

Підбір контрольних і експериментальних груп. На виконання основної вимоги до формування вибірки, яка полягала у забезпеченні гарантії репрезентативності генеральної сукупності, нам необхідно було здійснити підбір контрольних і експериментальних груп з пропорційним розподілом студентів за рівнем успішності у навчанні, оскільки він також може вплинути на результат навчання. Пропорційний підбір контрольних і експериментальних груп слід виконати методом екстраполяції, тобто шляхом перенесення встановлених закономірностей протікання педагогічного процесу в межі, поза якими вони були встановлені. Оскільки методика стратифікованої випадкової вибірки передбачає чітке представлення елементів популяції у вибірці в процентному співвідношенні, нами доцільно попередньо виявити пізнавальні можливості студентів, їх ідентифікувати, групувати та представити до відсоткового співвідношення. Таким чином, у склад даних груп слід включити студентів з високим, середнім та низьким рівнем пізнавальних можливостей.

Методика перевірки дослідних результатів. З метою отримання достовірних експериментальних результатів слід встановити узгодженість отриманих результатів у експерименті з теоретичними даними, на основі чого буде зроблено висновок про прийняття, або не прийняття висунутої гіпотези. Отримані під час експерименту результати дослідження слід перевірити на достовірність за допомогою методів математичної статистики з використання таких параметрів: сума, середнє значення, медіана, дисперсія, емпіричне значення критерію Вілконсона-Манна-Уітні, емпіричне значення критерію Крамера-Уелча, критичне значення, співпадіння характеристик вибірок. У такому разі отримані результати нададуть можливість зробити висновки про ефективність або неефективність експериментальної методичної системи.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, на основі аналізу наукових праць та власних теоретичних досліджень було обґрунтовано методику експериментальної перевірки ефективності методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин, у якій було визначено об'єм та виміри в експерименті, визначено вимоги до вибірки, описано процес підбору контрольних і експериментальних груп, схарактеризовано методику перевірки отриманих у дослідах результатів.

Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи безпосередню організацію експериментальної перевірки ефективності методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин, а також констатування стійкості впровадженої методичної системи.

Список використаних джерел

1. Буцик І.М. Методична система формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Миколаїв, 2017. Вип. 3(58). С. 50-54.

2. Буцик І. М. Обґрунтування сутності дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 233. С. 38-45.

3. Буцик І. М. Структурна модель інтегрованого та поетапно-діяльністного освітнього середовища у дослідницькій підготовці інженерів аграрного профілю // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». 2018. Вип. 279. С. 40-49.

4. Буцик І.М. Особливості світового освітнього досвіду у формуванні дослідницької компетентності інженерів // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Миколаїв, 2017. Вип. 4(59). С. 99-104.

5. Волощук І. С. Основи наукових досліджень. Педагогіка: експериментальне видання. К.: Видавництво Національного педагогічного університеті імені М. П. Драгоманова, 2006. 107 с.

6. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://jobs.ua/ukr/dkhp/sgroup-2. Дата звернення: 02.03.2018 р.

7. Закон України «Про вищу освіту», 2014 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page.

8. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях. М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

9. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти – бакалавр, галузі знань – 20 Аграрні науки та продовольство спеціальності – 208 Агроінженерія [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.kntu.kr.ua/doc/educational%20program/bachelor/_208.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 10.09.2018 р.

10. Оценка системы подготовки инженерно-технических кадров: материалы комплексного исследования потребностей крупнейших региональных работодателей / Под общ. ред. Л. Н. Банниковой. Екатеринбург: УрФУ, 2016, ООО «Издательский Дом «Ажур». 272 с.

11. Agricultural Engineers. Career, Salary and Education Information, 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступу: https://collegegrad.com/careers/ agricultural-engineers. Title from the screen. Дата звернення: 05.03.2017 р.

References

1. Butsyk, I.M. (2017), Metodychna systema formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti inzheneriv ahrarnoho profiliu, Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlynskoho, Mykolaiv, vol. 3(58). P. 50-54.

2. Butsyk, I.M. (2016), Obhruntuvannia sutnosti doslidnytskoi kompetentnosti inzheneriv ahrarnoho profiliu, Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia, vol. 233, P. 38-45.

3. Butsyk, I.M. (2018), Strukturna model` integrovanogo ta poetapno-diyalnistnogo osvitnogo seredovyshha u doslidnyczkij pidgotovci inzheneriv agrarnogo profilyu , Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy, vol. 279, P. 40-49.

4. Butsyk, I.M. (2017), Osoblyvosti svitovoho osvitnoho dosvidu u formuvanni doslidnytskoi kompetentnosti inzheneriv, Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlynskoho, Mykolaiv, P. 99-104.

5. Voloshhuk, I.S. (2006), Osnovy naukovyx doslidzhen`. Pedagogika: eksperymentalne vydannya, Kiyiv,Vydavnycztvo Nacionalnogo pedagogichnogo universyteti imeni M.P.Dragomanova, 107 p.

6. Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv (2018), https://jobs.ua/ukr/dkhp/sgroup-2.

7. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu», (2014), Available at: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page.

8. Novikov, D.A. (2004), Statisticheskie metodyi v pedagogicheskih issledovaniyah, Moscow, 67 p.

9. Osvitno-profesiina prohrama pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity stupenia vyshchoi osvity, bakalavr, haluzi znan, 20 Ahrarni nauky ta prodovolstvo spetsialnosti, 208 Ahroinzheneriia, (2018), Available at: http://www.kntu.kr.ua/doc/educational%20program/bachelor/ 208.pdf.

10. Otsenka sistemyi podgotovki inzhenerno-tehnicheskih kadrov: materialyi kompleksnogo issledovaniya potrebnostey krupneyshih regionalnyih rabotodateley (2016), Ekaterinburg: UrFU, OOO «Izdatelskiy Dom «Azhur», 272 p.

11. Agricultural Engineers. Career, Salary and Education Information (2017), Available at: https://collegegrad.com/careers/ agricultural-engineers.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АГРОИНЖЕНЕРИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ МАШИН

И. М. Буцык

Аннотация. *В статье отражены основные этапы проведения экспериментальной проверки методической системы формирования исследовательской компетентности, охарактеризованы методику и объем эксперимента, определены измерения и выборка, описан процесс подбора контрольных и экспериментальных групп, охарактеризована методика проверки полученных в опытах результатов.*

Ключевые слова: *исследовательская компетентность, система, методическая система, экспериментальная проверка.*

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE METHODICAL SYSTEM OF DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCE OF SPECIALISTS IN AGROENGINEERING IN THE PROCESS OF STUDYING AGRICULTURAL MACHINES

I. M. Butsyk

Abstract. The article describes the main stages of the experimental verification of the methodical system of research competence formation, describes the methodology and scope of the experiment, determines the mensurations and sample, describes the process of selection of control and experimental groups, describes the method of checking the results obtained in the experiments.

Key words: *research competence, system, methodical system, experimental verification.*

УДК 378.22.015.311(043.5).

ЕЛЕМЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СКЛАДОВА ІНТЕГРАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

О.В. ВЕРІТОВА, аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету
E-mail: olga.veritova@gmail.com

Анотація. *Актуальність. У педагогічному дискурсі проблема розвитку емоційного інтелекту на цей час вивчена недостатньо, зокрема все більш актуальною постає проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні можливості розвитку елементів емоційного інтелекту у майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів функціонування емоційного інтелекту та місця цих елементів в їхній інтегральній компетентності у вигляді відповідних здатностей. Методи. У дослідженні застосовано аналіз структури емоційного інтелекту з точки зору можливості розвитку його елементів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи; моделювання навчальної діяльності студентів; акмеологічний аналіз реальних систем діяльності викладачів вищої школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Результати дослідження: встановлено, що у структурі емоційного інтелекту емоційний інтелект суб'єкта діяльності та емоційний інтелект особистості піддаються розвитку у дорослому віці; сформульовано*

© О.В. Веритова, 2018

9. Osvitno-profesiina prohrama pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity stupenia vyshchoi osvity, bakalavr, haluzi znan, 20 Ahrarni nauky ta prodovolstvo spetsialnosti, 208 Ahroinzheneriia, (2018), Available at: http://www.kntu.kr.ua/doc/educational%20program/bachelor/ 208.pdf.

10. Otsenka sistemyi podgotovki inzhenerno-tehnicheskih kadrov: materialyi kompleksnogo issledovaniya potrebnostey krupneyshih regionalnyih rabotodateley (2016), Ekaterinburg: UrFU, OOO «Izdatelskiy Dom «Azhur», 272 p.

11. Agricultural Engineers. Career, Salary and Education Information (2017), Available at: https://collegegrad.com/careers/ agricultural-engineers.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АГРОИНЖЕНЕРИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ МАШИН

И. М. Буцык

Аннотация. *В статье отражены основные этапы проведения экспериментальной проверки методической системы формирования исследовательской компетентности, охарактеризованы методику и объем эксперимента, определены измерения и выборка, описан процесс подбора контрольных и экспериментальных групп, охарактеризована методика проверки полученных в опытах результатов.*

Ключевые слова: *исследовательская компетентность, система, методическая система, экспериментальная проверка.*

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE METHODICAL SYSTEM OF DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCE OF SPECIALISTS IN AGROENGINEERING IN THE PROCESS OF STUDYING AGRICULTURAL MACHINES

I. M. Butsyk

Abstract. The article describes the main stages of the experimental verification of the methodical system of research competence formation, describes the methodology and scope of the experiment, determines the mensurations and sample, describes the process of selection of control and experimental groups, describes the method of checking the results obtained in the experiments.

Key words: *research competence, system, methodical system, experimental verification.*

УДК 378.22.015.311(043.5).

ЕЛЕМЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СКЛАДОВА ІНТЕГРАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

О.В. ВЕРІТОВА, аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету
E-mail: olga.veritova@gmail.com

Анотація. *Актуальність. У педагогічному дискурсі проблема розвитку емоційного інтелекту на цей час вивчена недостатньо, зокрема все більш актуальною постає проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні можливості розвитку елементів емоційного інтелекту у майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів функціонування емоційного інтелекту та місця цих елементів в їхній інтегральній компетентності у вигляді відповідних здатностей. Методи. У дослідженні застосовано аналіз структури емоційного інтелекту з точки зору можливості розвитку його елементів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи; моделювання навчальної діяльності студентів; акмеологічний аналіз реальних систем діяльності викладачів вищої школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Результати дослідження: встановлено, що у структурі емоційного інтелекту емоційний інтелект суб'єкта діяльності та емоційний інтелект особистості піддаються розвитку у дорослому віці; сформульовано*

© О.В. Веритова, 2018

компоненти структури емоційного інтелекту у термінах компетентностей: здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій та інших людей; здатність до регуляції емоцій; здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності. Вони входять до складу інтегральної компетентності, яку необхідно сформувати у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. На основі інтегральної моделі емоційного інтелекту визначено шляхи формування емоційних здатностей майбутніх педагогів вищої школи. Продовження дослідження ми вбачаємо у конкретизації напрямків розвитку емоційного інтелекту шляхом формування у майбутніх педагогів вищої школи емоційної компетентності та виділення відповідних результатів навчання.

Ключові слова: *емоційний інтелект, емоційна компетентність, майбутній педагог вищої школи, інтегральна модель емоційного інтелекту*

Актуальність (Introduction). 20-ті роки XXI століття ознаменувалися небаченим розширенням можливостей пересічної людини в отриманні знань та якості комунікацій, поставивши на порядок денний складні запитання до професіоналів в галузі вищої освіти в аспекті необхідності швидкої модернізації педагогічних процесів в швидкоплинних умовах глобального світу. Вирішенні цих складних завдань і викликів, що постали перед вітчизняною освітою, відбувається не в останню чергу на засадах компетентністного підходу до професійної підготовки фахівців. Саме цей підхід покладено в основу останніх нормативних документів, що регулюють функціонування освіти взагалі і, зокрема, вищої освіти. На засадах компетентністного підходу розробляються Державні стандарти професійної підготовки фахівців. Ці та інші документи встановлюють напрями модернізації вищої освіти, взагалі, та корекції професійної підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» (з 2015 року «Освітні, педагогічні науки»), зокрема.

В умовах реформування вищої освіти спостерігається зміна функцій викладача вищої школи, насамперед, зростання значення фасилітативної складової викладацької діяльності. Ці тенденції викликають дедалі більше зростання потреби в педагогах вищої школи, здатних якісно забезпечити професійне стимулювання інтелектуальної та емоційної активності студентів. За таких умов на передній план професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи виходить формування добре розвиненого емоційного інтелекту – якості, яка дедалі більше стає предметом дослідження фахівців гуманітарного профілю: філософів, психологів, соціологів (Г. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янко, В. Зарицька, Є. Ільїн, Дж. Майєр, Е. Носенко, А. Чеботар та ін.).

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Науковцями обґрунтовано та експериментально перевірено засоби розвитку складових емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Виділено основні ознаки, які доводять правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид: наявність реакцій в особистості на предмети, об'єкти, ситуації, з якими стикається особистість у процесі життєдіяльності, які можуть бути адекватними чи неадекватними; оцінка особистістю реакцій на предмети, об'єкти, ситуації інших людей; здатність визначати роль емоцій у житті людини; здатність виявляти емоції відповідно до ситуації або всупереч їй; здатність особистості контролювати свої емоції; здатність особистості розпізнавати й управляти емоціями інших людей; здатність особистості використовувати емоції для досягнення поставленої мети; рівень розвитку емоційної сфери можна вимірювати за конкретними методиками, про що свідчать експериментально перевірені психологічні дослідження; сам факт виділення в психологічній науці емоцій як особливого класу суб'єктивних переживань, відчуттів приємного чи неприємного ставлення людини до світу і до людей, до процесу і результату її практичної діяльності (В. Зарицька).

Спираючись на дослідження І. Андрєєвої [1], С. Дерев'янко [2;3] та Б. Лемберга [4], визначимо емоційний інтелект як здатність ідентифікувати, використовувати, розуміти емоції і керувати ними; здатність, яка дозволяє знизити стрес, навчитися ефективному спілкуванню, подоланню перешкод і вирішенню конфліктів. Таке розуміння емоційного інтелекту спирається на класичні праці Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Меєра, П. Селовея, Д. Карузо.

Цікавим є розгляд емоційного інтелекту Е. Носенком, який трактує його як інтегральну особистісну властивість. Він виділяє внутрішні (диспозиційні) та зовнішні компоненти, які

зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції. Зовнішні компоненти виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу [5, с. 71].

Важливе значення для нашого дослідження відіграє інтегративна модель емоційного інтелекту, розроблена І. Андрєєвою. Згідно з нею, ієрархічна структура емоційного інтелекту містить «інтелект індивіда» (емоційний інтелект як «можливість»), «інтелект суб'єкта діяльності» (інтегративний емоційний інтелект як когнітивно-особистісне освіту) і «інтелект особистості» (інтегративний емоційний інтелект у взаємозв'язку з іншими особистісними характеристиками) [1, с. 222].

Розкриттю особливостей розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій присвячено праці С. Дерев'янко, В. Димань, А. Дудоладової, М. Журавльвої, В. Зарицької, О. Милославської, О. Нечипорук та інших фахівців психологічної та педагогічної науки. Комплекс цих досліджень дозволив окреслити методологічні проблеми визначення феномену емоційного інтелекту та намітити можливості його операціоналізації на конкретно-наукових рівнях методології. Між тим у педагогічному дискурсі проблема розвитку емоційного інтелекту на цей час вивчена недостатньо, зокрема все більш актуальною постає проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Мета (Purpose) полягає в обґрунтуванні можливості розвитку елементів емоційного інтелекту у майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів функціонування емоційного інтелекту та місця цих елементів в їхній інтегральній компетентентності у вигляді відповідних здатностей.

На основі мети були поставлені такі *завдання дослідження*:

1. Дослідити структуру емоційного інтелекту з метою виділення його елементів, які піддаються розвитку у дорослому віці.

2. Встановити взаємозв'язок між виділеними елементами емоційного інтелекту та професійними компетентностями, які необхідно сформувати у майбутніх педагогів вищої школи, уточнити елементи їхньої інтегральної професійної компетентності, ввівши до її складу емоційні здатності.

3. Намітити шляхи формування емоційних здатностей майбутніх педагогів вищої школи у процесі їхньої професійної підготовки на основі інтегральної моделі емоційного інтелекту.

Методи (Methods). У дослідженні застосовано аналіз структури емоційного інтелекту з точки зору можливості розвитку його елементів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи**;** моделювання навчальної діяльності студентів з метою розвитку елементів емоційного інтелекту у процесі вивчення дисциплін «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна техніка», «Педагогічна та професійна психологія»; акмеологічний аналіз реальних систем діяльності викладачів вищої школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін з метою виявлення особливостей систем діяльностей, що сприяли розвитку складових емоційного інтелекту.

На підставі досліджень В. Шадрикова [7; 8], Д. Ушакова [9] й І. Анрєєвої [1] ми визначаємо здібності як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру виразності і виявляються в успішності і якісній своєрідності освоєння і реалізації діяльності. За такої інтерпретації поняття «здатності» можна розглянути як «можливості людини».

Зазначимо, що ми розрізняємо поняття «здатність» та «здібність». Згідно словнику «Словопедія» здібність «означає наявність природжених задатків якогось таланту, розумових властивостей чи нахил до якогось уміння» [6], тобто йдеться про задатки, які є у людини від народження. У тому ж словнику поняття «здатність» означає «набуту властивість чи підхожість людини або речі до чогось» [6].

І. Андрєєва, грунтуючись на дослідженнях В. Шадрікова стосовно здібностей [8], будує інтегральну модель емоційного інтелекту, виділяючи три види інтелекту: природний інтелект як інтелект індивіда, культурний інтелект як інтелект суб'єкта діяльності та інтелект особистості. Виходячи з цього, у ієрархічній структурі емоційного інтелекту (EI) дослідниця пропонує виділити три компоненти: емоційний інтелект індивіда, емоційний інтелект суб'єкта діяльності та емоційний інтелект особистості [1]. Грунтуючись на цій моделі структури

емоційного інтелекту, конкретизуємо структуру емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи і визначимо, які складові цієї структури піддаються розвитку у дорослому віці.

Якщо розглядати емоційний інтелект з точки зору першої його структурної складової, тобто емоційного інтелекту індивіда, то очевидним є висновок, що ця складова, за своєю суттю створюючи фундамент для розвитку емоційного інтелекту у майбутньому, не може зазнавати змін у дорослому віці. Цей висновок грунтується на розумінні емоційного інтелекту індивіда як властивості людини, яку утворюють спадкові задатки загального інтелекту, властивості темпераменту та «потенційні «можливості» (abilities) для розвитку здатностей до розуміння емоцій та управляння ними» [І, с. 223]. Проте другий і третій компоненти структури емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, тобто емоційний інтелект суб'єкта діяльності та емоційний інтелект особистості, можуть бути розвинені.

Основою такого розвитку є наявність трьох різних механізмів функціонування емоційного інтелекту [1; 2, 3]: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми.

Перший механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на необхідність створення особливого, «емоційно зафарбованого» навчального середовища, максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи. Таке середовище дозволяє розширити діапазон емоцій, які відчуває студент, що, у свою чергу, породжує варіативність оцінок педагогічних подій і фактів, стратегій поведінки викладачав у різних ситуаціях та моделях майбутньої професійної діяльності. Тобто, таким середовищем постає емоційно забарвлене контекстне навчання майбутній професії.

У нашому дослідженні таке середовище створювалося під час вивчення комплексу дисциплін «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна техніка», «Педагогічна та професійна психологія». Майбутні педагоги вищої школи проходили навчання під керівництвом досвідчених педагогів, діяльність яких була прикладом вияву педагогічної майстерності, аналізували зразки діяльності різних викладачів. Особливого значення у такому контекстному навчання набувають проблемні ситуації, які викликають у студентів відчуття невідповідності між особистісними очікуваннями і реальною дійсністю. Важливим у цьому плані був акмеологічний аналіз різних реальних систем діяльності викладачів, їх порівняння та узагальнюючі висновки, до яких приходили магістранти. Значний за обсягом матеріал для таких обговорень давали відвідування семінарів, асистентська практика, участь у науково-методичних конференціях. створення такого освітнього середовища, наповненого діяльністю у контексті майбутньої професії, мало особливе значення для розвитку емоційного інтелекту суб'єкта діяльності.

Другий механізм функціонування емоційного інтелекту передбачає суб'єкт-суб'єктний характер організації контекстного навчання, за якого викладач стає фасилітатором, поєднуючи у собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу. Разом з тим у процесі такого навчання необхідно задіювати механізми негативного впливу окремих особистостей на студентів, поступово навчаючи їх протистояти таким впливам.

Третій механізм функціонування емоційного інтелекту вказує на його особливість і окремішність, його відміну від інших видів інтелекту. Задіяння цього механізму забезпечується символічною репрезентацією емоцій, залученням стратегій саморегуляції, які дозволяють керувати емоціями, набуттям майбутніми педагогами вищої школи певних моторних навичок (наприклад, суггестивне освоєння певного набору жестів, які забезпечують безвербальне керування навчальним процесом та поведінкою студентів, або певним чином емоційно забарвлена інтонована мова, що забезпечує вербальне керування навчальним процесом).

Організація процесу професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, що грунтувалася на задіянні другого і третього механізмів функціонування емоційного інтелекту, сприяла формуванню і розвитку третьої структурної складової емоційного інтелекту – інтелекту особистості. Це формування і розвиток інтелекту особистості відбувалося у вигляді стійких взаємозв'язків емоційного інтелекту з такими важливими рисами особистості, як емоційна креативність, адаптивність, самоприйняття і прийняття інших, товариськість, інтернальність, емоційна комфортність.

Наявність трьох механізмів функціонування емоційного інтелекту вказує на його

триєдину структуру. Отже, напрямками розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, зокрема, його емоційного інтелекту суб'єкта діяльності та емоційного інтелекту особистості є: а) ідентифікація і виявлення емоцій (власних (вербальне або невербальне); інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); б) регуляція емоцій (власних та інших людей); в) використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація) [1; 2].

Подана вище структура емоційного інтелекту показує, що у термінах компетентностей її компоненти можна сформулювати так: а) здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); б) здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); в) здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). У такому вигляді сформульовані здатності є структурними складовими емоційної компетентності. Проте, на наш погляд, не можна ототожнювати це поняття з поняттям емоційного інтелекту. Воно є більш широким, насамперед, тому, що містить емоційний інтелект індивіда, який не можна звести до знань, умінь і навичок, який визначається спадковими чинниками і формується у дитячому віці насамперед завдяки сімейному вихованню.

У освітньо-професійній програмі професійної підготовки магістрантів спеціальності ««Освітні, педагогічні науки»» Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), міститься таке формулювання інтегральної компетентності: Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі вищої освіти або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів психології та педагогіки, теорії і методики професійної освіти, проведення досліджень й здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Така здатність неможлива без належно сформованих здатностей емоційного інтелекту. Адже вони забезпечують успішність діяльності педагога вищої школи з розпізнавання, розуміння, управління емоціями, внаслідок чого він має можливість ефективно адаптуватися до емоціогенних подій, якими так багате життя викладача вищої школи. Сформульовані таким чином, елементи емоційного інтелекту входять до структури інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи і на цій основі можна сформулювати відповідні результати навчання, що підлягають виявленню, вимірюванню і оцінюванню.

Результати (Results). Доведено, що у структурі емоційного інтелекту містяться його елементи, які піддаються розвитку у дорослому віці. До них відносяться емоційний інтелект суб'єкта діяльності та емоційний інтелект особистості, можуть бути розвинені у майбутніх педагогів вищої школи шляхом спеціальної організації їхньої професійної підготовки.

Встановлено взаємозв'язок між виділеними елементами емоційного інтелекту та професійними компетентностями, які необхідно сформувати у майбутніх педагогів вищої школи. Зокрема, у термінах компетентностей компоненти структури емоційного інтелекту можна сформулювати так: а) здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); б) здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); в) здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). У такому вигляді сформульовані здатності є структурними складовими емоційної компетентності і входять до складу інтегральної компетентності, яку необхідно сформувати у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

На основі інтегральної моделі емоційного інтелекту визначено шляхи формування емоційних здатностей майбутніх педагогів вищої школи: ідентифікація і виявлення емоцій (власних (вербальне або невербальне); інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); регуляція емоцій (власних та інших людей); використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація).

Висновки і перспективи (Discussion). Результати дослідження доводять можливість розвитку елементів емоційного інтелекту у майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів функціонування емоційного інтелекту. Ці можливості реалізуються шляхом створення особливого, «емоційно зафарбованого» навчального середовища, наповненого емоційно забарвленим контекстним навчанням майбутній професії. Інтегральна

компетентність як датність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі вищої освіти або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів психології та педагогіки, теорії і методики професійної освіти, проведення досліджень й здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, неможлива без належно сформованих здатностей емоційного інтелекту.

Продовження дослідження ми вбачаємо у конкретизації напрямків розвитку емоційного інтелекту шляхом формування у майбутніх педагогів вищої школи емоційної компетентності та виділення відповідних результатів навчання. Для цього необхідно побудувати модель розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, ядром якої будуть організаційно педагогічні умови такого формування.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Дерев'янко С. Актуалізація емоційного нтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. Київ. 2008. № 1(27). С. 96-104.
3. Дерев'янко С. П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка.* Серія: Псіхологічні науки. Вип. 41. Т. 1.Чернігів, 2006. С. 87–89.
4. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами. Санкт-Петербург : Вектор, 2013. 192 с.
5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ, 2003. 158 с.
6. Словопедія. Як ми розмовляємо. URL: http://slovopedia.org.ua/34/53399/33208.html
7. Шадриков, В.Д. Способности человека. Москва; Воронеж : Ин-т практ. психол. НПО «МОДЭК», 1997. 285 с.
8. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект Пресс, 2007. 284 с.
9. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. Москва : ИП РАН, 2003. 259 с.

References

1. Andreeva, I. N. (2011). EHmocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii. Novopolock : PGU. 388 p . [in Russian].
2. Derevianko, S. (2008). Aktualizatsiia emotsiinoho ntelektu v emotsiohennykh umovakh. *Sotsialna psykholohiia*. Kyiv. 1(27), 96-104. [in Ukrainian].
3. Derevianko, S. P. (2006).Skladovi emotsiinoho intelektu ta yikh znachennia v protsesi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii studentiv. *Visnyk Chernihivskoho derzh. ped. un-tu im. T.H. Shevchenka*. *Seriia: Psikholohichni nauky*. (Vol. 41), (T. 1). Chernihiv. pp. 87–89. [in Ukrainian].
4. Lemberg, B. (2013). EHmocional'nyj intellekt: kak razum obshchaetsya s chuvstvami. Sankt-Peterburg : Vektor. 192 p. [in Russian].
5. Nosenko E. L., Kovryha, N. V. (2003). Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii: monohrafiia. Kyiv,. 158 p. [in Ukrainian].
6. Slovopediia. Yak my rozmovliaiemo. URL: http://slovopedia.org.ua/34/53399/33208.html [in Ukrainian].
7. Shadrikov, V.D. Sposobnosti cheloveka. Moskva; Voronezh : In-t prakt. psihol. NPO «MODEHK», 1997. 285 s. [in Russian].
8. SHadrikov, V. D. (2007). Mental'noe razvitie cheloveka. Moskva : Aspekt Press. 284 p. [in Russian].
9. Ushakov D. V. Intellekt: strukturno-dinamicheskaya teoriya. Moskva : IP RAN, 2003. 259 p. [in Russian].

ЭЛЕМЕНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
Веритова О. В.

Аннотация. *В педагогическом дискурсе проблема развития эмоционального интеллекта в настоящее время изучена недостаточно, в частности все более актуальной становится проблема развития эмоционального интеллекта будущих педагогов высшей школы. Цель исследования заключается в обосновании возможности развития элементов эмоционального интеллекта у будущих педагогов высшей школы на основе трех механизмов функционирования эмоционального интеллекта и места этих элементов в интегральной компетентентности в виде соответствующих способностей. Методы. В исследовании применен анализ структуры эмоционального интеллекта с точки зрения возможности развития его элементов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов высшей школы; моделирование учебной деятельности студентов; акмеологический анализ реальных систем деятельности преподавателей высшей школы в процессе изучения педагогических дисциплин. Результаты исследования: установлено, что в структуре эмоционального интеллекта эмоциональный интеллект субъекта деятельности и эмоциональный интеллект личности поддаются развитию во взрослом возрасте; сформулированы компоненты структуры эмоционального интеллекта в терминах компетентностей: способность к идентификации и выявления собственных эмоций и других людей; способность к регуляции эмоций; способность к использование эмоций в мышлении и деятельности. Они входят в состав интегральной компетентности, которую необходимо сформировать в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы. На основе интегральной модели эмоционального интеллекта определены пути формирования эмоциональных способностей будущих педагогов высшей школы. Продолжение исследования мы видим в конкретизации направлений развития эмоционального интеллекта путем формирования у будущих педагогов высшей школы эмоциональной компетентности и выделение соответствующих результатов обучения.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, будущий педагог высшей школы, интегральная модель эмоционального интеллекта*

ELEMENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF THE INTEGRATED PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Verytova O.V.

Abstract. *Relevance. In pedagogical discourse, the problem of development of emotional intelligence is currently insufficiently studied, in particular, the problem of development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions is becoming ever more relevant. The purpose of the study is to substantiate the possibility of the development of elements of emotional intelligence in future teachers of higher education institutions on the basis of three mechanisms of functioning of emotional intelligence and the place of these elements in integral competence in the form of corresponding abilities. Methods. The study applies the analysis of the structure of emotional intelligence from the point of view of the possibility of the development of its elements in the process of training future teachers of higher education institutions; modeling of learning activity of students; acmeological analysis of the real systems of activities of teachers of higher education institutions in the process of studying pedagogical disciplines. Results of the study: it was found that in the structure of emotional intelligence, the emotional intelligence of the subject of activity and the emotional intelligence of the personality are amenable to development in adulthood; the components of the structure of emotional intelligence in terms of competence were formulated: the ability to identify the own emotions and emotions of other people; ability to regulate emotions; ability to use emotions in thinking and carrying out of activities. They are part of the integral competence, which must be formed in the process of professional training of future teachers of higher education institutions. On the basis of the integral model of emotional intelligence, the ways of forming the emotional abilities of future teachers of higher education institutions were determined. We see the continuation of the study in specifying the directions of development of emotional intelligence by forming emotional competence at future teachers of higher education institutions and highlighting the corresponding learning outcomes.*

Key words: *emotional intelligence, emotional competence, будущий teacher of a higher education institution, integral model of emotional intelligence*

УДК 374.7.013.77:811

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРОСЛИХ

Л. В. ВІКТОРОВА, доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри соціальної роботи та інформаційних технологій в освіті
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: viktorova17@ukr.net

Анотація. *Проаналізовано розумові процеси засвоєння лексичних одиниць іноземної мови, нейрофізіологічні механізми переходу від сприйняття іншомовної лексики до їх розуміння та вживання в мовленні, причини виникнення «мовної тривожності» та «мовних бар'єрів», що негативно впливають на процес засвоєння іншомовної лексики та шляхи їх подолання.*

Ключові слова: *психологічні засади, засвоєння іноземної мови, відчуття, сприймання, назви і поняття.*

Актуальність. Здатність до вільного спілкування іноземною мовою є однією з професійно важливих якостей, наявність якої обумовлює успішність виконання посадових обов'язків і службових завдань безпосередньо під час професійного іншомовного спілкування.

У практиці викладання та вивчення іноземних мов наявні мовні та лінгвістичний бар'єри, що виникають внаслідок розбіжності між мовними словниками комунікантів (обмеженим лексиконом одного комуніканта і багатим – іншого). Тому, для успішного оволодіння іншомовним мовленням необхідне засвоєння нових лексичних одиниць, формування і подальше розширення реального й потенційного словникового запасу, а також розвиток лексичної здогадки. Реалізація цієї мети вимагає тренування і розвиток цілого комплексу психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення, уяви. При засвоєнні іншомовної лексики формуються нові способи позначення понять, відомих з попереднього досвіду і закріплених в рідній мові, розкриваються нові способи передачі інформації про навколишню дійсність іноземною мовою засобами своєрідної сітки лексико-семантичних відношень притаманних даній мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що багато вітчизняних та зарубіжних дослідників досліджували особливості професійного спілкування. Збагачення мовлення майбутніх фахівців професійною лексикою вивчали Б. Глухов, Є. Копіца, Л. Прокопенко; методичні засади роботи із засвоєння лексичних одиниць – М. Баранов, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, І. Кучеренко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, М. Шкільник та інші вчені.

Надзвичайно цінними є праці вчених, що досліджували засвоєння нових наукових понять на психо-фізіологічному рівні (О. Дьомін, П. Лузан). Процес засвоєння понять розкрито у працях П. Блонського і Л. Виготського. Разом з тим необхідні розробки щодо обґрунтування теоретичних та прикладних положень психологічної науки, а також психолінгвістики щодо принципів засвоєння системи знаків, кодування та перекодування інформації, а також методики навчання іншомовної лексики.

Мета дослідження – обґрунтувати психологічні труднощі при навчанні іноземної мови та психолого-педагогічні умови подолання «мовної тривожності» та «мовних бар'єрів», що негативно впливають на процес засвоєння іншомовної лексики.

Методи дослідження. Для вирішення цього завдання був застосований комплекс методів: аналіз, систематизацію, узагальнення філософської, психологічної, навчально-методичної літератури, концептуальний та порівняльний аналіз.

Результати дослідження та їх обговорення. Розуміння іншомовних лексичних одиниць виникає тоді, коли мовні одиниці сприймаються і розпізнаються. Механізми цього процесу ґрунтуються на тому, що в корі головного мозку створюються нервові зв'язки, за допомогою яких різноманітні звукові образи (акустичні мовні сигнали) виявляються пов'язаними при сприйнятті в окремі блоки: слова – в надфразової єдності, фрази (де слова розташовуються не хаотично, а слідують один за одним у певному порядку) і особливі ритмічні групи, звукосполучення – в слова. Це призводить до встановленню між ними

© Вікторова Л.В., 2018

особливих стереотипних зв'язків, які в процесі сприйняття знаходять своє відображення відповідних зв'язків в корі головного мозку. При засвоєнні іншомовного слова оцінюється зміст, а не запам’ятовується послідовність букв в ньому. Одночасно розуміння іншомовної мови на початкових етапах навчання починається на рівні цілих фраз, як єдиного цілого, і тільки лише після цього настає етап розкладання їх на складові елементи. За допомогою тих же сталих зв'язків, фрази, так само як і слова, здатні надалі розкладатися на мовні одиниці, особливо при включенні розумових операцій. Виникає і закріплюється ціла система таких нервових зв'язків, завдяки якій звукові образи сприймаються, впізнаються та засвоюються.

Засвоєння нових лексичних одиниць на психо-фізіологічному рівні дослыджували науковцы Санкт-Петербурзької школи Н. Бехтерєвої [6]. Науковці описали закономірності сприймання нових слів та нейроенергетичну активність головного мозку.

Спостереження проводилися в Інституті нейрохірургії під керівництвом академіка Н.Бехтерєвої із застосуванням приладів, що фіксують нейроенергетичну активність нейронних популяцій, перебіг біоелектричної реакції (нейроенергетичну активність головного мозку) на сприйняття іншомовного, малознайомого реципієнту слова та роботу мозку у безплідних пошуках внутрішніх партнерів на малознайомі слова, що призводять до стану генералізації нейронних зв’язків, виникнення астенічних емоцій, відчуття безсилля, роздратування.

Вчені довели, що в процесі «заміщення» елементів рідної мови елементами іноземної студенти відчувають досить високий рівень мовної тривожності, яка негативно впливає на мовленнєву діяльність навчаються в широкому сенсі слова. Сам термін «мовна тривожність» був введений фахівцями в області когнітивної психології [8; 9; 10], які помітили, що при засвоєнні іншомовної лексики деякі суб'єкти відчувають досить високий рівень ситуативної тривожності, що проявляється в типових для подібного стану емоційних симптомах напруженості, як результати змін в фізіологічних процесах. Ознаками стану напруженості є психологічні складнощі, які виникають у процесі сприйняття іншомовної лексики. Мовна тривожність може призвести до відповідних явищ та «мовних бар’єрів», які знайшли своє відображення в зарубіжній науковій літературі з психології – «debilitating language anxiety» [11], коли у слухачів чітко виражені негативні емоції. Тому, перед викладачем постає проблема пошуку методів і прийомів зняття й зменшення дії таких явищ, як «мовна тривожність» та «мовні бар'єри», посилення психологічної комфортності процесу навчання та оволодіння іноземною мовою. Експериментальні дослідження з подолання «мовних бар'єрів» і дослідження різних об’ємів інформації вивчав болгарський вчений Г. Лозанов [8]. Науковець обґрунтував бар’єри (критично-логічний та інтуїтивно-афективний), що оберігають мозок від перенапруження, і отримав такі результати: вивчені протягом одного заняття з іноземної мови 20-30 нових лексичних одиниць як правило засвоюються, більше 50 лексичних одиниць – засвоєння іде на спад. Психотерапевт за фахом, Г. Лозанов дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей, які він спостерігав у своїх пацієнтів. Учений як лікар-сугестолог довів, що за деяких умов засвоюються 100 лексичних одиниць за одне заняття з іноземної мови. Його сугестивна методика сприяє усуненню психотравмувальних факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар’єру» іноземної). Такий вплив, на думку Г. Лозанова, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, розкриває резервні можливості щодо запам’ятовування значного обсягу лексичних одиниць. В. Петрусинський вдало повторив експеримент Г. Лозанова на технічній основі (функції викладача виконувала автоматизована система) і простежив умови подолання відповідних бар’єрів сприйняття і засвоєння лексичних одиниць [10].

Спостереження за особливостями процесів сприйняття та засвоєння лексичних одиниць іноземної мови М. Лили доводять, що труднощі засвоєння іншомовної лексики виникають передусім тому, що студентам доводиться переосмислювати раніше засвоєні в рідній мові поняття [7, с. 40]. В той час як формування понять – складний діалектичний процес, який здійснюється за допомогою методів порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, ідеалізації, узагальнення тощо. Перехід від пізнання до логічного мислення

характеризується перш за все переходом від сприйняття та уявлення предметів, явищ, дій до їх відображення у вигляді понять.

Тривалий час у психології і освітній практиці панувала думка, що поняття не мають «власної внутрішньої історії розвитку», вони не розвиваються, а тільки засвоюються в готовому вигляді [1]. Відтоді теорія і методика викладання окремих дисциплін подекуди і до сьогодні обмежується передаванням студентам готових знань і окремих понять. Л. Виготський виступив з критикою такого підходу до засвоєння понять, вчений пов'язав розвиток понять з розвитком мислення. Поняття – це не просто сукупність асоціативних зв'язків, які засвоюються з допомогою пам'яті, не автоматична розумова навичка, а складний акт розумової діяльності. Для засвоєння поняття потрібно, щоб думка піднялась у своєму внутрішньому розвитку на вищий щабель для того, щоб у свідомості виникло поняття. За даними психології, поняття на будь-якій стадії розвитку є актом узагальнення. Водночас незаперечним результатом усіх психологічних досліджень є положення, що поняття, психологічно представлені як значення слів, розвиваються. Сутність їх розвитку полягає насамперед у переході від однієї структури узагальнення до іншої. Будь-яке значення слова - це узагальнення, однак значення слів розвиваються. Л. Виготський зазначає, що в той момент, коли людина вперше засвоїла нове слово з певним значенням, «розвиток значення на цьому не завершився, а тільки започаткувався» [5, с.153].

Г. Лозанов, а також М. Лила наголошують на тому, що людина за допомогою слів закріплює інформації про навколишню дійсність іноземною мовою засобами своєрідної сітки лексико-семантичних відношень через відчуття і сприйняття усного чи друкованого слова, які ведуть до формування образів та понять та залежать від великої кількості спонукальних, мотиваційних і емоційних чинників [7; 8]. Нейрофізіологічні характеристики сприйняття інформації та схильність до переживання негативних та позитивних емоцій та стан «тривожності» описала Г. Макаричева [9]. Дослідниця визначила специфіку засвоєння лексичних одиниць залежно від індивідуально-особистісних рис і статі, а також особливості сприймання та осмислення образу, що відбувається на основі аналізу, порівняння, узагальнення об'єкта сприймання. Відомо, що мовний сигнал не надходить у мозок людини ізольовано, лише у вигляді мовних знаків і кодів, він завжди супроводжується масою екстралінгвістичних стимулів, і в його сприйнятті працюють відразу всі органи чуття і всі види аналізаторів. Фонетичні, граматичні, синтаксичні, лексичні одиниці постійно акомпанує цілою гамою чуттєвих і рухових. Дані електрофізіологічних і магніто резонансних досліджень показують, що етапи сприймання асоціюються з відчуттями, в результаті чого виробляються нейронні зв'язки, що відповідають за сприймання мови, являють собою не тільки «систему потенційних мовних правил», але поєднані з внутрішніми чуттєво-руховими кодами. Тобто, в основі оволодіння лексичною одиницею лежить її складний слухо-зорово-моторний образ, який формується в ході введення і пояснення лексики й стабілізується в ході мовленнєвого тренування та практики.

Відомо, що навчання іншомовної фахової лексики майбутнього фахівця не може відбуватися стихійно, цей процес вимагає цілеспрямованої та наполегливої праці. Успіх забезпечується вибором відповідних методів навчання як способів упорядкованої роботи викладача і організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з виконання дидактичних завдань, спрямованих на засвоєння лексичних одиниць. Для покращення сприймання іншомовної лексики можна застосовувати методи групової дискусії, тренінги та імітаційно-ігрові технології [3]. Вправи на імітацію, аналіз вимовляння близьких за звучанням лексичних одиниць, ігри зі словами, які пов'язані з відгадуванням зашифрованих слів або речень (словограми, чайнворди, кросворди, ребуси) сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів, забезпечують позитивну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, дають можливість опанувати необхідним понятійним апаратом та потренувати пам'ять.

Крім реалізації системи методів, що ґрунтуються на комунікативному та імітаційно-ігровому підходах важливою умовою ефективного оволодіння студентами іноземною мовою є відбір та оптимізація змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів [2, с. 25].

Відбираючи матеріал шляхом логічного структурування, необхідно зважати на принципи та критерії його відбору. Лексичний матеріал відбирається з урахуванням таких критеріїв: комунікативної цінності, професійної орієнтованості, частотності відібраної

термінології, семантичної й словотвірної цінності, сполучуваності та зразковості, доступності навчального матеріалу для студентів із різним рівнем базової підготовки; адекватного співвідношення рівня складності навчального матеріалу та індивідуальних можливостей студентів.

Суттєво підвищити рівень відбору мовного навчального матеріалу можна шляхом раціонального врахування принципів відбору: загальнодидактичних принципів (науковості, систематичності й послідовності, зв'язку теорії й практики, наочності, наступності та перспективності, доступності, свідомості та активності, міцності засвоєння знань і навичок) та специфічних принципів (системності відібраного змісту, його міжпредметної координації).

Вивчення досліджуваної проблеми, дає підстави вважати [2, с. 26], що є відбір та оптимізація змісту навчального матеріалу сприяє стимуляції та розвитку пізнавальних можливостей студентів. Без аналізу пізнавальних можливостей, уявлень про досягнутий рівень їхнього розвитку неможливо сформулювати розвивальні цілі навчання, які вказують на можливість дидактичної обробки (ускладнення чи спрощення) матеріалу, що вивчається; на доцільність підвищення складності його вивчення в інтересах успішного розвитку добре підготовлених студентів і на зменшення цієї складності для слабких студентів. Відомо, що рівень розумової працездатності не є сталою величиною, він змінюється протягом доби й складається з кількох фаз [4, с. 140]. Цю особливу динаміку розумової працездатності потрібно враховувати, передбачаючи часовий перерозподіл навчального матеріалу згідно з тенденцією до ознайомлення з новою іншомовною лексикою на початку заняття, коли сприйняття студентів більш активне.

Очевидно, що сприйняття залежить від організації уваги. Результати дослідження цього психічного явища є основою для визначення специфічних педагогічних вимог до організації ефективного сприйняття студентами нової іншомовної лексики: 1) сприйняття є більш ефективним, якщо підключені різні аналізатори (студент чує нове слово, бачить його графічне вираження, вирішує комунікативні завдання з новою лексемою); 2) сприйняття активізується, якщо студент знає, що він буде зараз використовувати іншомовну лексику (наприклад, викладач повідомляє, що наприкінці заняття студенти виконають завдання з відгадуванням зашифрованих нових слів); 3) щоб сприйняття було продуктивним, необхідно викладати нову лексику окремими смисловими частинами.

Для засвоєння іншомовної лексики студент зобов'язаний сприйняти лексичні одиниці, зрозуміти та запам'ятати їх. При запам'ятовуванні особливу роль відіграють повторення, які повинні бути не лише частими, а й свідомими. Осмислене запам'ятовування значно економніше від неосмисленого, відповідно, вирішальну роль в утриманні й відтворенні відіграє розуміння. Крім того, із процесами пам'яті безпосередньо пов'язаний інтерферуючий вплив різноманітних факторів на формування мовленнєвих умінь та навичок. Інтерференція – порушення мовної норми під впливом іншої мовної норми. Виділяють інтерференцію зовнішню (вплив інших мов) та інтерференцію внутрішню (вплив схожих елементів один на одного в межах однієї мови). Розмежовують інтерференцію на рівні мови та на рівні мовлення. Основним прийомом подолання інтерференції є використання зіставлень: як міжмовних, так і внутрішньомовних. Прийом зіставлення застерігає від інтерферуючих впливів, активізує логічне мислення студентів, розвиває їхню увагу, виключає механічність заучування. Зіставлення – це один з основних засобів для поглиблення розуміння з метою кращого запам'ятовування. Тому, врахування особливостей сприймання іншомовної лексики, правильно організоване спостереження, ціль якого помічати і знаходити істотні ознаки (схожості і відмінності) в предметах і явищах, визначати взаємозумовленість та взаємозв'язки між ними і на цій основі робити узагальнення, використання педагогом диференційованого підходу у навчанні, як при поясненні, так й у використанні вправ на зіставлення і порівняння конкретного матеріалу, виділення певних ознак лінгвістичного явища, причинно-наслідкових зв'язків у ньому неодмінно призведе до успіху у засвоєнні іноземної мови [7, с. 41].

Важливу роль серед процесів запам'ятовування відіграє групування матеріалу та зіставлення вивченого з тим, що вже відомо. Структуровані знання іншомовної лексики втримуються в пам'яті студентів довше. Отже, ураховуючи особливості пам'яті, знайомити студентів із новою лексикою потрібно в певній послідовності.

Значну роль у повноцінному засвоєнні та відтворенні іноземної лексики може відігравати емоційна пам'ять (її забезпечує емоційність, інтерес до іноземної мови, культури,

історії). Таким чином, якість процесів запам'ятовування, збереження та відтворення залежить від того, яке значення має для студента вивчення іноземної професійної лексики, чи з'явився в нього ланцюжок дій (потреба – бажання – пізнавальний інтерес – мотив).

Отже, враховуючи доробки науковців, власний досвід щодо обставин успішного оволодіння студентами іноземною мовою та подолання психологічних труднощів, ми виокремили такі психолого-педагогічні умови: цілеспрямований відбір і структурування змісту мовного навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів; систематична мотивація та стимулювання пізнавального інтересу; реалізація системи методів, що ґрунтуються на комунікативному та імітаційно-ігровому підходах та створення повноцінного мовного середовища.

Висновки і перспективи. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є вивчення особливостей навчання іноземної мови як складової професійної підготовки майбутніх фахівців, пошук ресурсів розвитку професійних іншомовних здібностей, які дозволяють уникати комунікативних конфліктів і досягати ефективної взаємодії при виконанні службових завдань під час професійного іншомовного спілкування.

Список використаних джерел

1. П. П. Блонский, *"Развитие представлений в школьном возрасте"* : избр. психол. произведения. Москва, Россия: Просвещение, 1964.
2. Л. В. Вікторова, "Навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей: сучасні підходи, методи та умови", *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*, вип. 63, Ч.2, с. 20-28, 2010.
3. Л. В. Вікторова, О. С. Комарова, "Використання імітаційно-ігрового підходу у процесі вивчення іноземної мови", *Вища школа,* №9, с. 62-67, 2012.
4. А. М. Гуржій, Ю. О. Жук, В. П. Волинський, *"Засоби навчання"* : навчальний посібник для студентів вузів та слухачів підвищення кваліфікації. Київ, Україна: 1997.
5. Л. С. Выготский, *"Мышление и речь"*. Москва, Россия: Лабиринт, 2001.
6. А. І. Дьомін, П. Г. Лузан, О. А. Дьомін, "Теоретичні і методичні основи формування вмінь та навичок професійної термінології", *Педагогіка і психологія професійної освіти*, №3, с. 51-62, 1999.
7. М. В. Лила, "Врахування особливостей сприймання в засвоєнні лексичних одиниць іноземної мови", *Психолінгвістика*, № 2, с. 34–42, 2008.
8. Г. К. Лозанов, *Суггестология.* София, Болгария: 1971.
9. Г. О. Макаричева, *"Нейрофізіологічний аналіз сприйняття емоційно значущих стимулів у людини"* : автореф. дис. … канд. біол. наук : спеціальність 03.00.13 «Фізіологія людини і тварин». Сімферополь, Україна: 2010.
10. В. В. Петрусинский, *"Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения"* : дисс. … д-ра педагог. наук : 19.00.13. Москва, Россия: Российская академия управления, 1994.
11. C. Haekyung, *"*Korean elementary esol students` English language anxiety and defense mechanism in the esol and mainstream classes: theoretical and pedagogical implications for tesol*"* : diss. … Doctor of Philosophy, USA: The Florida State University, 2006.

References

1. P. P. Blonskyi, *"Razvytye predstavlenyi v shkolnom vozraste"* : yzbr. psykhol. proyzvedenyia, Moskva, 1964.
2. L. V. Viktorova, "Navchannia inozemnykh mov studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei: suchasni pidkhody, metody ta umovy", *Novi tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. zb. / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy*, vyp. 63, Ch.2, s. 20-28, 2010.
3. L. V. Viktorova, O. S. Komarova, "Vykorystannia imitatsiino-ihrovoho pidkhodu u protsesi vyvchennia inozemnoi movy", *Vyshcha shkola*, №9, s. 62-67, 2012.
4. A. M. Hurzhii, Yu. O. Zhuk, V. P. Volynskyi, *"Zasoby navchannia"* : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vuziv ta slukhachiv pidvyshchennia kvalifikatsii, Kyiv, 1997.
5. L. S. Vыhotskyi, *"Mыshlenye y rech"*, Moskva, 2001.

6. A. I. Domin, P. H. Luzan, O. A. Domin, "Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia vmin ta navychok profesiinoi terminolohii", *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, №3, s. 51-62, 1999.

7. M. V. Lyla, "Vrakhuvannia osoblyvostei spryimannia v zasvoienni leksychnykh odynyts inozemnoi movy", *Psykholinhvistyka*, № 2, s. 34-42, 2008.

8. H. K. Lozanov, *Suhhestolohyia*, Sofyia, 1971.

9. H. O. Makarycheva, *"Neirofiziolohichnyi analiz spryiniattia emotsiino znachushchykh stymuliv u liudyny"* : avtoref. dys. … kand. biol. nauk : spetsialnist 03.00.13 «Fiziolohiia liudyny i tvaryn», Simferopol, 2010.

10. V. V. Petrusynskyi, "Akmeolohycheskye osnovы postroenyia avtomatyzyrovannыkh system yntensyvnoho obuchenyia" : dyss. … d-ra pedahoh. nauk : 19.00.13, Moskva, 1994.

11. C. Haekyung, "Korean elementary esol students` English language anxiety and defense mechanism in the esol and mainstream classes: theoretical and pedagogical implications for tesol" : diss. … Doctor of Philosophy, USA, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЗРОСЛЫХ

Л. В. Викторова

Аннотация*. Проанализированы умственные процессы усвоения лексических единиц иностранного языка, нейрофизиологические механизмы перехода от восприятия иноязычной лексики к их пониманию и употреблению в речи, причины возникновения «языковой тревожности» и «языковых барьеров», негативно влияющих на процесс усвоения иноязычной лексики.*

Ключевые слова: *психологические основы, усвоение иностранного языка, ощущение, восприятие, названия и понятия.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES FOREIGN LANGUAGE TRAINING ADULTS

L.V. Viktorova

Abstract. *Analyzed the mental processes of assimilation of lexical units of a foreign language and neurophysiological mechanisms of the transition from sensory perception of foreign vocabulary to their understanding and use of speech, causes "language anxiety" and "language barrier" that negatively affect the process of learning a foreign language vocabulary.*

Key words: *psychological bases, learning a foreign language, sensation, perception, names and concepts.*

УДК 378.147

РОЛЬ БАКАЛАВРСЬКИХ І МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ НІМЕЦЬКИХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

В. М. ГАРАСЮТА, аспірант

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ,

E-mail: volodymer@bigmir.net

Анотація. *У статті розглянуто місце і роль випускних робіт у професійній підготовці майбутніх інженерів аграрного профілю у закладах вищої освіти Німеччини. Акцентовано на змістових особливостях бакалаврських і магістерських робіт. Проаналізовано формальні вимоги до вибору теми, написання, оформлення і захисту бакалаврських і магістерських робіт.*

Ключові слова*: бакалаврська робота, магістерська робота, зміст, термін виконання, тема, захист, інженер аграрного профілю.*

Актуальність (Introduction). Навчання у Німеччині є унікальним досвідом здобуття освіти для кожного студента, незалежно від освітнього ступеня і фаху. Особливий інтерес становлять питання, пов'язані з випусковими роботами студентів-інженерів, які отримують

© В.М. Гарасюта, 2018

6. A. I. Domin, P. H. Luzan, O. A. Domin, "Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia vmin ta navychok profesiinoi terminolohii", *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, №3, s. 51-62, 1999.

7. M. V. Lyla, "Vrakhuvannia osoblyvostei spryimannia v zasvoienni leksychnykh odynyts inozemnoi movy", *Psykholinhvistyka*, № 2, s. 34-42, 2008.

8. H. K. Lozanov, *Suhhestolohyia*, Sofyia, 1971.

9. H. O. Makarycheva, *"Neirofiziolohichnyi analiz spryiniattia emotsiino znachushchykh stymuliv u liudyny"* : avtoref. dys. … kand. biol. nauk : spetsialnist 03.00.13 «Fiziolohiia liudyny i tvaryn», Simferopol, 2010.

10. V. V. Petrusynskyi, "Akmeolohycheskye osnovы postroenyia avtomatyzyrovannыkh system yntensyvnoho obuchenyia" : dyss. … d-ra pedahoh. nauk : 19.00.13, Moskva, 1994.

11. C. Haekyung, "Korean elementary esol students` English language anxiety and defense mechanism in the esol and mainstream classes: theoretical and pedagogical implications for tesol" : diss. … Doctor of Philosophy, USA, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЗРОСЛЫХ

Л. В. Викторова

Аннотация*. Проанализированы умственные процессы усвоения лексических единиц иностранного языка, нейрофизиологические механизмы перехода от восприятия иноязычной лексики к их пониманию и употреблению в речи, причины возникновения «языковой тревожности» и «языковых барьеров», негативно влияющих на процесс усвоения иноязычной лексики.*

Ключевые слова: *психологические основы, усвоение иностранного языка, ощущение, восприятие, названия и понятия.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES FOREIGN LANGUAGE TRAINING ADULTS

L.V. Viktorova

Abstract. *Analyzed the mental processes of assimilation of lexical units of a foreign language and neurophysiological mechanisms of the transition from sensory perception of foreign vocabulary to their understanding and use of speech, causes "language anxiety" and "language barrier" that negatively affect the process of learning a foreign language vocabulary.*

Key words: *psychological bases, learning a foreign language, sensation, perception, names and concepts.*

УДК 378.147

РОЛЬ БАКАЛАВРСЬКИХ І МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ НІМЕЦЬКИХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

В. М. ГАРАСЮТА, аспірант

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ,

E-mail: volodymer@bigmir.net

Анотація. *У статті розглянуто місце і роль випускних робіт у професійній підготовці майбутніх інженерів аграрного профілю у закладах вищої освіти Німеччини. Акцентовано на змістових особливостях бакалаврських і магістерських робіт. Проаналізовано формальні вимоги до вибору теми, написання, оформлення і захисту бакалаврських і магістерських робіт.*

Ключові слова*: бакалаврська робота, магістерська робота, зміст, термін виконання, тема, захист, інженер аграрного профілю.*

Актуальність (Introduction). Навчання у Німеччині є унікальним досвідом здобуття освіти для кожного студента, незалежно від освітнього ступеня і фаху. Особливий інтерес становлять питання, пов'язані з випусковими роботами студентів-інженерів, які отримують

© В.М. Гарасюта, 2018

диплом бакалавра чи магістра, адже на завершення навчання за бакалаврською чи магістерською програмою кожен студент інженерного профілю німецького закладу вищої освіти повинен написати випускову роботу, яку зазвичай називають бакалаврською/магістерською дисертацією.

Бакалаврські й магістерські дисертації майбутніх німецьких інженерів є важливою складовою частиною їхньої професійної підготовки. Особливість цих робіт у німецьких закладах вищої освіти полягає в тому, що багато підприємств Німеччини, наприклад: BASF, Bosch, Daimler, Siemens, а також середні фірми пропонують студентам писати випускні роботи на запропоновані ними теми.

Правильно обрана тема для написання бакалаврської чи магістерської дисертації дозволяє майбутньому інженерові продемонструвати свої переваги. Це може бути досвід роботи у певній сфері, пов'язаний з дослідженням і вирішенням актуальної проблеми професійної діяльності. Виграшним при цьому для німецьких студентів є знання іноземних мов і, відповідно, доступ до іншомовних джерел. Отже, важливо проаналізувати особливості підготовки і захисту бакалаврських і магістерських дисертацій аграрно-інженерного профілю для визначення їх переваг, які доцільно було б запровадити у підготовку вітчизняних фахівців аграрної галузі.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вітчизняні науковці досліджували різні аспекти підготовки фахівців інженерного профілю. Зокрема, В. Дуганець висловив думку про необхідність наближення практичного навчання майбутніх фахівців до виробничої сфери [2]. Т. Іщенко аналізувала особливості фахового навчання в системі безперервної аграрної освіти [3]. Р. Горбатюк наголошував на диференціації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю [1], а О. Ляска акцентує увагу на їхній професійно-педагогічній підготовці в аграрному закладі вищої освіти [4]. Водночас питання тематики, змісту та процедури захисту випускових – бакалаврських і магістерських – робіт під кутом зору врахування позитивного досвіду німецьких університетів щодо підготовки інженерів аграрного профілю потребує окремого дослідження.

Мета (Purpose) статті – розглянути особливості й основні вимоги до написання бакалаврської та магістерської дисертації щодо термінів виконання, вибору теми, процесу проведення дослідження й написання роботи та її захисту в закладах вищої освіти Німеччини.

Методи (Methods). У дослідженні було використано такі методи: аналіз і синтез – для вивчення організації проведення досліджень за темами випускних робіт майбутніх інженерів; порівняння та узагальнення – для з'ясування особливостей підготовки і захисту бакалаврських і магістерських дисертацій у німецьких університетах.

Результати (Results). Бакалаврська дисертація слугує у німецьких закладах вищої освіти для демонстрації здатності майбутнього інженера самостійно обробляти завдання науковим методом протягом заданого періоду часу. Вона розглядається як наукова робота з практичним складником, який було отримано на основі проведення дослідження за профілем програми бакалаврського ступеня. Час роботи над бакалаврською дисертацією передбачає навантаження 330 годин. Для виконання роботи відводиться максимальний період – чотири місяці [5].

Майбутній інженер починає виконувати завдання бакалаврської дисертації зі складання плану роботи, який повинен бути обговорений після одного тижня збору та обробки інформації з контролером завдання або керівником. У подальшому під час пошуку матеріалу (наприклад, для огляду літератури) може виявитись, що необхідні доповнення або зміни у плані роботи, які також повинні бути узгоджені з контролером або керівником. Питання, проблеми та неясності, що виникають під час пошуку та обробки інформації повинні бути врегульовані з керівником роботи. Крім того, регулярні зустрічі з керівником повинні бути узгоджені і мати певну послідовність обговорення.

Обсяг роботи, а саме її текстової частини, має складати приблизно від 60 до 80 сторінок, що є еквівалентним контенту з 15 000 слів [5]. Ця вимога є однаковою і для бакалаврської, і для магістерської дисертації. Кількість сторінок роботи на ранній стадії теж узгоджується з контролером завдань. Тому можна з впевненістю сказати, що не тільки

змістові, але й формальні аспекти узгоджуються заздалегідь.

На обкладинці роботи зазначають такі дані: назва роботи, ім'я автора, сфера призначення, який викладач університету є куратором цієї роботи, дата її подання. Далі представлені:

- завдання, яке в оригіналі підписує керівник;
- заява, що рівносильна заяві, даній під присягою;
- зміст роботи;
- список рисунків і таблиць;
- текст роботи (вступ, у якому вказуються мета і завдання та прописується процедура дослідження; основна частина, яка містить опис методів дослідження і його результатів; резюме);
- анотація англійською мовою;
- список літератури;
- додатки (за необхідності).

Результати вимірювань та інші дані, які наведені в додатках, мать важливе значення для розуміння тексту. Додатки є суттєвою частиною роботи і повинні бути розподілені таким чином, щоб в тексті основної частини було чітко вказано посилання на можливі списки, таблиці, плани і креслення, які містять ці додатки. Однією з основних вимог до змісту є те, що робота повинна бути представлена в чітко структурованому вигляді.

Варто звернути увагу на те, що, на відміну від вітчизняних закладів вищої освіти, у німецьких автор бакалаврської/магістерської дисертації підписує заяву, рівносильну даній під присягою, у якій зазначає, що підготував цю роботу самостійно і лише за допомогою підтверджених допоміжних засобів, а всі частини роботи, які за формою чи змістом співпадають з іншими друкованими або доступними в Інтернеті джерелами, позначив точними посиланнями.

Крім якісного змісту випускної роботи, її зовнішня форма теж повинна повністю задовольняти встановлені вимоги. Щодо розміру паперу, то зазвичай використовують формат А4. Поля повинні бути переважно на відстані близько 2,5 см з усіх боків. Допускається не більше чотирьох рівнів деталізації. Для написання бакалаврських і магістерських дисертацій використовують звичайні шрифти (наприклад, Arial, Arial Narrow, Verdana, Times New Roman, Garamond), розмір шрифту 11 або 12 кегль, а інтервал – від 1 до 1,5. Правильним вважається вирівнювання по ширині, і ще потрібно дотримуватися переносів.

В тексті обов’язково повинні бути вказані рисунки й таблиці. Зображення повинні мати мінімальну роздільну здатність 150 точок на дюйм. Формули повинні бути створені за допомогою редактора формул.

Всі рисунки супроводжують пронумеровані по порядку підрисункові підписи, а всі таблиці отримують нумерований заголовок. Кожен рисунок або таблиця повинна мати посилання на джерело. Власні таблиці та рисунки автора випускної роботи мають бути відповідним чином позначені.

Зазначимо, що у всіх німецьких університетах запроваджено суворі вимоги щодо цитування результатів інших досліджень, доробок науковців тощо. Всі джерела і цитати повинні бути ретельно перевірені в аспекті їх необхідності, актуальності, точності та фахової значущості (об'єктивності, науковості) і контролю якості (джерело, яке цитується). Все вище зазначене стосується й інтернет-джерел. У випадку цитування з інтернет-джерел, теж потрібно вказати, наскільки це можливо, дані щодо автора і дати оприлюднення. Якщо джерело не має автора, тоді вказують установи або редакторів.

В цілому, вимагають, щоб використовувалася переважно первинна література (вихідне джерело). Звернення до вторинної літератури допускається тільки у виняткових випадках: наприклад, якщо основна література більше не доступною. У бібліографії всі джерела, які використовуються, повинні бути перераховані в алфавітному порядку.

Довідкова інформація повинна відповідати формі, яка використовується як посилання. Інформація щодо інтернет-джерел повинна містити посилання і дату, коли було здійснено доступ до цієї сторінки. Крім того, вказують автора (ів), рік видання, назву книги або статті, можливо, номер видання, можливо, назви журналу, можливо, видавець, публікації,

використовувані сторінки

Готову роботу подають в зшитому стані (це може бути, наприклад, спіраль, плетіння) і в цифровій формі (як документ Word, і як документ PDF) з усіма необхідними файлами [5].

Захист роботи проводиться піл час колоквіумі з двома екзаменаторами. Колоквіум є обов'язковою частиною екзамену, його максимальна тривалість обмежена 45 хвилинами. Форма і обсяг представлення роботи для захисту мають бути узгоджені з керівником завдань. Зазвичай це 10-хвилинна доповідь, а потім відповіді на питання екзаменаторів.

Магістерська дисертація служить доказом здатності майбутнього інженера самостійно виконувати завдання із застосуванням наукових методів за певний період часу. На відміну від бакалаврської роботи, де акцент роблять на практичну складову, магістерська робота є більш науково орієнтованою. Автори магістерської роботи, як правило, вже мають досить великий досвід наукової роботи над університетськими проблемами. З урахуванням цього підґрунтя висуваються високі вимоги до наукової якості магістерської роботи й інженерної компетентності студента-випускника.

Безумовно, обсяг магістерської роботи є більшим, ніж бакалаврської. Її текстова частина повинна становити від 80 до 120 сторінок (еквівалент приблизно 25 000 слів). Відповідно, і час, відведений на її написання, є більшим – 500 годин. Однак, максимальний період написання магістерської роботи є таким, як і бакалаврської – не більше чотирьох місяців.

Захист магістерської роботи теж проводиться шляхом участі студента у колоквіумі з двома екзаменаторами, де він представляє своє дослідження під час 10-хвилинної доповіді, а потім відповідає на запитання двох екзаменаторів.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, проаналізувавши особливості й вимоги до написання бакалаврської та магістерської дисертації у німецьких закладах вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх інженерів, можна стверджувати, що вони досить суттєво відрізняються від написання дипломної роботи освітнього рівня «Бакалавр» і «Магістр» у вітчизняних закладах вищої освіти.

Відмінності полягають, насамперед, у тому, що автор як бакалаврської, так і магістерської роботи повинен обов'язково додати до неї заяву, рівносильну даній під присягою, у якій зазначає, що підготував цю роботу самостійно і позначив точними посиланнями всі фрагменти роботи, які за формою чи змістом співпадають з іншими джерелами – друкованими чи Інтернет- джерелами.

Значно суворішими є вимоги до цитування в аспекті дотримання усіх посилань на авторів і джерела.

Різницю щодо оформлення можна помітити в тому, що у вітчизняних закладах вищої освіти використовують тільки один вид шрифту і розмір кегля для написання дипломних робіт, а в німецьких під час написання роботи його можна вибирати.

Список використаних джерел

1. Горбатюк Р.М. До питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю / Р.М. Горбатюк [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/ Pipo/2009 24-25/09grmset
2. Дуганець В.І. Наскрізне практичне навчання студентів – наближення майбутніх фахівців до виробничої сфери / В.І. Дуганець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – Х. : Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2009. – Вип. 24-25. – С. 9-16.
3. Іщенко Т.Д. Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти / Т. Д. Іщенко. – К. : Аграрна освіта, 2000. – 242 с.
4. Ляска О.П. Професійно-педагогічна підготовка інженерів-педагогів в аграрному вузі / О.П. Ляска // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 139-142.
5. Hinweise für die Erstellung von Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten) und Studienarbeiten. Fassung 08/2015. https://www.bau.uni-siegen.de/subdomains/abwabf/pdfs/hinweiseabschlussarbeiten.pdf

References

1. Gorbatyuk P.M. Do pytannya zmistu profesijnoyi pidgotovky majbutnikh fakhivciv inzhenerno-pedagogichnogo profilyu / P.M. Gorbatyuk [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/ Pipo/2009 24-25/09grmset
2. Duganecz V.I. Naskrizne praktychne navchannya studentiv – nablyzhennya majbutnikh fakhivciv do vyrobnychoyi sfery / V.I. Duganecz // Problemy inzhenerno-pedagogichnoyi osvity: zbirnyk naukovykh pracz. – Kh.: Ukrayinska inzhenerno-pedagogichna akademiya (UIPA), 2009. – Vyp. 24-25. – S. 9-16.
3. Ishhenko T.D. Fakhove navchannya v systemi bezperervnoyi agrarnoyi osvity. K.: Agrarna osvita, 2000. – 242 s.
4. Lyaska O.P. Profesijno-pedagogichna pidgotovka inzheneriv-pedagogiv v agrarnomu vuzi / O.P. Lyaska // Zbirnyk naukovykh pracz Kamyanecz-Podilskogo nacionalnogo universytetu im. Ivana Ogiyenka. Seriya: Pedagogichna. – 2014. – Vyp. 20. – S. 139-142.
5. Hinweise für die Erstellung von Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten) und Studienarbeiten. Fassung 08/2015. https://www.bau.uni-siegen.de/subdomains/abwabf/pdfs/hinweiseabschlussarbeiten.pdf

РОЛЬ БАКАЛАВРСКИХ И МАГИСТЕРСКИХ РАБОТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ НЕМЕЦКИХ ИНЖЕНЕРОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

В. М. Гарасюта

Аннотация. *В статье рассмотрены место и роль выпускных работ в профессиональной подготовке будущих инженеров аграрного профиля в учреждениях высшего образования Германии. Акцентировано на содержательных особенностях бакалаврских и магистерских работ. Проанализированы формальные требования к выбору темы, написанию, оформлению и защите бакалаврских и магистерских работ.*

Ключевые слова*: бакалаврская работа, магистерская работа, содержание, срок выполнения, тема, защита, инженер аграрного профиля.*

THE ROLE OF BACHELOR AND MASTER PAPERS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF GERMAN ENGINEERS OF AGRARIAN PROFILE

V.M. Harasyuta

Abstract. *The article deals with the place and role of graduation papers in the professional training of future agricultural engineers in German higher education institutions. It focuses on the substantive features of undergraduate and master's theses. The formal requirements for the choice of topics, writing, design and defense of undergraduate and master's theses are analyzed. After analyzing the features and requirements for writing a bachelor's and master's thesis in German higher education institutions, it can be argued that they differ significantly from the writing of the diploma work of the educational level "Bachelor" and "Master" in the domestic higher education institutions. The differences are, that the author of both baccalaureate and master's work must necessarily add an application equivalent to the oath, in which he notes that he prepared this work independently and marked with exact references all the fragments of work which, for form or content coincide with other sources – printed or Internet sources. The requirements for citing in the aspect of observing all references to authors and sources are considerably stricter. The difference can be seen in the fact that only one type of font is used for writing theses in domestic institutions of higher education, and in the German institutions of higher education it can be selected.*

Key words*: bachelor's paper, master's paper, content, deadline, subject, defense, agrarian engineer.*

УДК 378.14.015.62

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ

О. О. ГАРМАШОВ, аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичний приватний університет
E-mail: olekcandrgarma@gmail.com

Анотація. *Сучасній економічній галузі потрібні креативні і самостійні фахівці здатні до розв'язання економічних проблем, прийняття рішень, самовдосконалення. У зв'язку з цим вища освіта поступово переходить на використання тренінгових технологій, що свідчить про необхідність підготовки майбутніх викладачів економіки до їх застосування. З метою досягнення максимальної ефективності тренінгових технологій, автором були виявлені проблемні аспекти їх використання та запропоновані способи їх подолання. До основних проблем були віднесені: ігнорування механізмів перевірки потреби в тренінгу; відсутність практики використання інтерактивних матеріалів при проведенні тренінгу; незадовільне володіння викладачами різноманітними інноваційними технологіями навчання; виникнення складностей при підтриманні групової динаміки; не володіння викладачем педагогічною діагностикою, методикою аналізу й оцінювання тренінгу. Для вирішення цих проблемних аспектів автор запропонував внести зміни до навчального плану – додати дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в вищій економічній освіті» і «Освітні вимірювання в навчанні економіки». Також він пропонує збагатити зміст цих дисциплін і курсу «Методика викладання економічних дисциплін» спеціальними завданнями.*

Ключові слова: *економіка, інноваційні технології навчання, майбутній викладач економіки, особистісні якості, психолого-педагогічна діагностика, проблема, тренінгова технологія.*

Актуальність (Introduction). В умовах модернізації, українській економічній галузі потрібні фахівці, які оволоділи всім спектром загальних і спеціальних компетентностей та здатні до ефективної професійної діяльності. На цьому ґрунтується державна політика в сфері вищої освіти, яка декларує «…сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу…» [11, Ст. 3]. Тому сьогодні в закладах вищої освіти впроваджують найбільш ефективні методи навчання. Таким методами є тренінгові технології, засновані на взаємодії суб'єктів навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Питання розробки, впровадження і використання тренінгів виникли в аспекті розвитку компетентності міжособистісного спілкування. Пізніше з'явилися бізнес-тренінги: тренінг продажів, тренінг з управління, тренінг командоутворення, тренінг комунікації, тренінг прийняття ефективних рішень, тощо. За тематикою розрізняють тренінги особистісного розвитку, психотерапевтичні, навчаючі, організаційні та методичні [10, с. 276]. Важливі аспекти використання тренінгів та методика їх проведення висвітлюються в публікаціях сучасних тренерів-практиків Г. Азарнової, П. Берча, Г. Гуревич, Н. Єремєєвої, М. Кларіна, М. ван Менте, В. Пузікова, О. Сидоренко та ін.

Окремі питання впровадження тренінгових технологій в освітній процес підготовки майбутніх економістів розглядають в своїх публікаціях Л. Бондарєва, М. Боровик, Г. Ковальчук, Т. Котенко, Н. Красовська, А. Спіцина та ін. Існує низка розроблених тренінгів, впроваджених в освітній процес підготовки економіста: «Cash-Flow», «Вдосконалення організаційної структури управління підприємством», «Організація бухгалтерського обліку», «Тренінг продажів», «Умови та чинники інноваційного розвитку економіки України», «Фінансовий облік в банках» та ін. Не зважаючи на це, тренінгові технології в закладах вищої освіти використовуються недостатньо активно, що доводить актуальність підготовки майбутніх викладачів економіки до їх використання.

© О.О. Гармашов, 2018

Все нове завжди стикається з проблемами. У зв'язку з цим **мета (Purpose)** статті – визначити основні проблеми, які виникають при використанні тренінгових технологій в вищій економічній освіті, та окреслити способи їх подолання.

Методи (Methods). З метою виявлення проблем використання тренінгіових технологій в процесі навчання майбутніх економістів використовувалися теоретичні та емпіричні методи. За допомогою теоретичних методів було: проведено аналіз публікацій присвячених цьому питанню; здійснено систематизацію та узагальнення проблемних аспектів, які виникають на етапах реалізації тренінгових технологій; реалізовано пошук і систематизацію способів вирішення окреслених проблем. Емпіричними методами, які дали змогу підтвердити результати теоретичного дослідження, були анкетування викладачів та первісна обробка їх результатів.

Результати (Results). Однією зі складностей сучасної вищої економічної освіти є її відірваність від реалій сучасних підприємств. Академік Ю. Лернер вважає, що вирішення цієї проблеми в аспекті практичної підготовки сприятиме підвищенню рівня і якості викладання економічних дисциплін [9, с. 68]. Тому поступово вища економічна освіта переорієнтовується на навчання максимально наближене до реалій професійної діяльності, що найбільш достеменно реалізують тренінгові технології.

Розуміння поняття «тренінг» у різних авторів різниться. Так, П. Берч називає тренінг «системним методом» вдосконалення «діяльності до заданого рівня» [1, с. 11]. У В. Пузікова це «…найбільш ефективна технологія навчання відповідним умінням і навичкам» [12, с. 12]. Цю технологію Т. Котенко вважає запланованим процесом набуття студентом досвіду з метою «…досягнення ефективного виконання дій в одному виді діяльності або в певній галузі» [8, с. 144]. Ці тлумачення підкреслюють адаптованість тренінгу до майбутньої професійної діяльності та його спрямованість на відпрацювання певних навичок і умінь, на формування досвіду цієї діяльності. Дійсно, тренінгова технологія ґрунтується на завданнях і вправах, які імітують діяльність фахівця у виробничому середовищі [13, с. 16]. Тобто, тренінг дає змогу майбутньому економісту засвоїти дії з економічної діяльності та довести їх до автоматизму.

Використання тренінгів в підготовці майбутнього економіста сприяє повноцінному зануренню його у професійну діяльність, створює умови для оволодіння ним уміннями фінансового аналізу і бухгалтерського обліку, розвиває в нього здібності творчого вирішення різноманітних професійних завдань, налаштовує його на командну роботу, прискорює його адаптацію до особливостей економічної практики.

Тренінг як навчальна технологія здійснюється поетапно: планування, підготовка, виконання, оцінювання та аналіз [2, с. 14]. Ми розглянемо проблемні аспекти саме на етапах реалізації тренінгової технології.

На *етапі планування* при відборі тренінгу викладач економіки обґрунтовує доцільність його використання. Аналіз потреби в тренінгу проводиться на трьох основних рівнях: державні вимоги, потреби роботодавців та очікування окремого студента.

Вимоги державного рівня представлені у державних стандартах вищої освіти, які затверджені для економічних спеціальностей бакалаврського рівня [5]. В них відображені спеціальні компетентності, на формування яких слід націлювати тренінги. Наприклад, формувати здатність обґрунтовувати і презентувати результати досліджень у сфері маркетингу (спец. Маркетинг) можна за допомогою тренінгу «Навички презентацій» [4, с. 98].

Щодо потреб роботодавців, то їх вимоги до молодих фахівців мають достатньо абстрактний характер – володіння фаховими практичними уміннями та сформованість особистісних якостей [6]. Саме тренінги стають в нагоді для формування і відпрацювання у студентів професійних умінь і особистісних якостей.

Державні стандарти вищої освіти і потреби роботодавців декларують бажаний рівень сформованості професійних компетентностей економістів. Однак перед проведенням тренінгу слід оцінити необхідність відпрацювання дій, які забезпечують ці компетентності, тобто порівняти бажаний і фактичний рівень їх сформованості у кожного студента. А це не виконується, що є проблемою на етапі планування тренінгу.

Лише за умови встановлення невідповідності між бажаним і фактичним рівнем умінь, навичок і установок необхідно проводити тренінг. У противному випадку потреби в тренінгу

немає. Для подолання цієї проблеми майбутніх магістрів економіки необхідно ознайомити з існуючим психолого-педагогічним діагностичним інструментарієм і навчити їм користуватися. Також їх необхідно навчити виокремленню професійно важливих умінь і навичок із фахових компетентностей.

Етап підготовки до тренінгу передбачає розробку різноманітних паперових і електронних ресурсів. Паперові матеріали можна звичайно ж написати маркером на ватмані, однак більш привабливо виглядають роздруковані таблиці, інструкції, листи спостережень, тощо. Розробка електронних матеріалів може стати великою проблемою. Звичайно ж при наявності комп'ютера і проектора викладач може скористатися тривіальними офісними додатками для представлення теоретичних відомостей, демонстрації завдань і проведення вправ.

Однак більш ефективно та інтенсивно тренінги проходять з використанням інтерактивних дощок та проекторів. Викладачу необхідно розробити матеріали для демонстрації на цих пристроях, спланувати сценарій їх використання, віртуозно застосовувати різноманітні додатки (ClassFlow, Easy Interactive Tools, Popplet, Prezi, SMART Notebook, Scrumblr та ін.) і бути налаштованим на засвоєння умінь роботи з новими додатками для інтерактивного обладнання.

Відсутність практики використання інтерактивних матеріалів при проведенні тренінгу становить проблему. Без таких новітніх комп'ютерних засобів не можливо провести тренінг динамічно та цікаво. Вирішити цю проблему можна завдяки цілеспрямованій підготовці майбутніх викладачів економіки до застосування інформаційних технологій навчання. Для цього до плану підготовки майбутніх викладачів економіки необхідно внести вибіркову дисципліну «Інформаційно-комунікаційні технології у вищій економічній освіті», в змісті якої передбачити завдання з розробки інтерактивних матеріалів та застосування хмарних сервісів в освітньому процесі.

Етап проведення тренінгу здійснюється на занятті, за допомогою різноманітних інноваційних технологій навчання – міні-лекцій, дискусій, круглих столів, вправ-розминок, мозкових штурмів, Case-study, ігрових ситуацій, імітаційного моделювання та ін. Для використання такого спектру технологій навчання тренеру необхідно володіти методикою їх застосування. Економічні спеціальності, за якими навчалися майже всі викладачі економічних дисциплін, відносяться до непедагогічних, що створює проблему – вони недостатньо володіють різноманітними інноваційними технологіями навчання. Саме тому сьогодні приділяється увага педагогічній підготовці магістрів економіки, до якої слід залучати досвідчених педагогів. До змісту дисципліни «Методика викладання економічних дисциплін» необхідно включити тему «Інноваційні методи навчання» з обов'язковим тренінгом з їх реалізації.

На цьому етапі дуже важливе підтримання групової динаміки [12, с. 12]. Недосвідченому викладачу-тренеру складно її підтримувати, оскільки він загалом, може не розуміти чому тренінговий процес гальмується. Динаміку можна підтримувати лише за рахунок створення сприятливої атмосфери, на чому наголошують більшість бізнес-тренерів. Її можна забезпечити також за умови правильного розподілу студентів-учасників в залежності від їх стилів учіння – «активіст», «спостерігач», «теоретик» і «прагматик» [7, с. 179–182]. Викладачу необхідно відстежувати, які види діяльності доручені студентам. «Спостерігачу» не слід доручати публічний виступ для представлення ідей групи, а «активіста» неефективно залучати до пасивних дій.

П. Берч назвав найбільш прийнятні риси викладача-тренера: він – любить людей і суспільство, здатен до пізнання і отримує від цього задоволення, часто запитує і рідко дає вказівки, комунікативний і контактний, щедрий і ділиться своїми знаннями й вміннями, не прагне визнання [1, с. 12–13]. А для цього він має бути толерантним, тактовним, уважним, спостережливим, креативним, артистичним, здатним до емпатії і самовдосконалення, володіти комунікативними і організаторськими уміннями. Ці особистісні якості розвиваються завдяки включенню в процес педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки міні-тренінгів, спрямованих на їх розвиток.

На етапах *оцінювання і аналізу тренінгу* викладач здійснює тестування й анкетування студентів та проводить дискусію за результатами тренінгу, тому він має володіти методикою

проведення педагогічної діагностики. Однак цьому не навчають майбутніх економістів. Отже, не володіння викладачем економічних дисциплін педагогічною діагностикою, методикою аналізу й оцінювання тренінгу може стати наріжним каменем на цих етапах.

Традиційне оцінювання студентів після проведення тренінгу носить необ'єктивний характер, тому розробляються спеціальні методики оцінювання. Одні дослідники застосовують експертне оцінювання групою спостерігачів, інші розробляють спеціальну шкалу і алгоритм оцінюванняю Методику оцінювання студентів за результатами тренінгу запропонувала М. Боровик. В її методиці пропонується оцінювати студентів за чотирма видами робіт (процес тренінгу, результат тренінгу, самостійна робота студента в процесі тренінгу, позааудиторна самостійна робота студентів), загальна оцінка отримується за допомогою спеціальної формули [3, с. 68]. Саме таким методикам необхідно навчати майбутніх викладачів економіки.

Аналіз результатів тренінгу необхідний для завершальної рефлексії. Студенти визначають ефективність проведеного тренування, а викладач знаходить недоліки. Результати післятренінгового аналізу дають змогу вдосконалити цю навчальну технологію.

Для вирішення проблеми оцінювання необхідно включити дисципліну «Освітні вимірювання в навчанні економіки», в якій предметом вивчення може стати обробка психолого-педагогічних діагностик, аналіз їх результатів. Також викладачам необхідно засвоїти уміння проведення післятренінговій рефлексії, до якої додаються їх особисті спостереження за ходом тренінгу.

Проведений огляд і аналіз джерел ми вважали недостатньою підставою для підведення підсумків, тому провели анкетування, в якому взяли участь 12 викладачів Класичного приватного університету (м. Запоріжжя). З них 11 використовують в своїй роботі тренінгові технології, тому відповіді цих викладачів були для нас цікаві.

Відповіді на питання щодо підготовки до тренінгу засвідчили наступне: 81,8% опитаних підтвердили, що при підготовці до тренінгу найбільшою проблемою було проведення оцінювання необхідності тренінгу, оскільки вони недостатньо знайомі з методами психолого-педагогічної діагностики; 72,7% засвідчили виникнення складнощів при підготовці матеріалів до тренінгу.

Самоаналіз викладачами ускладнень, які виникали при використанні тренінгових технологій, був схожим на результати нашого теоретичного аналізу: 90,9% викладачів економічних дисциплін було складно підтримувати групову динаміку; 81,8% зізналися у виникненні проблем при застосуванні інноваційних методів навчання; 54,5% підтвердили появу складностей при оцінюванні студентів; 45,5% визнали проблемою те, що студенти не розуміють значення тренінгу.

Результати анкетування щодо матеріалів і засобів, які застосовуються у тренінговому процесі, були такі:

1)100% користуються паперовими матеріалами, 72,7% – електронними. 27,3% – мультимедійними, 9,1% – інтерактивними;

2)100% застосовують маркерну дошку, 81,8% – комп'ютер або ноутбук, 72,7% – проектор, 18,2% – планшети, 9,1% – інтерактивний проектор, 0% – інтерактивну дошку.

Результати опитування щодо методів і прийомів, які використовують викладачі при проведенні тренінгів, демонструє гістограма (рис. 1).

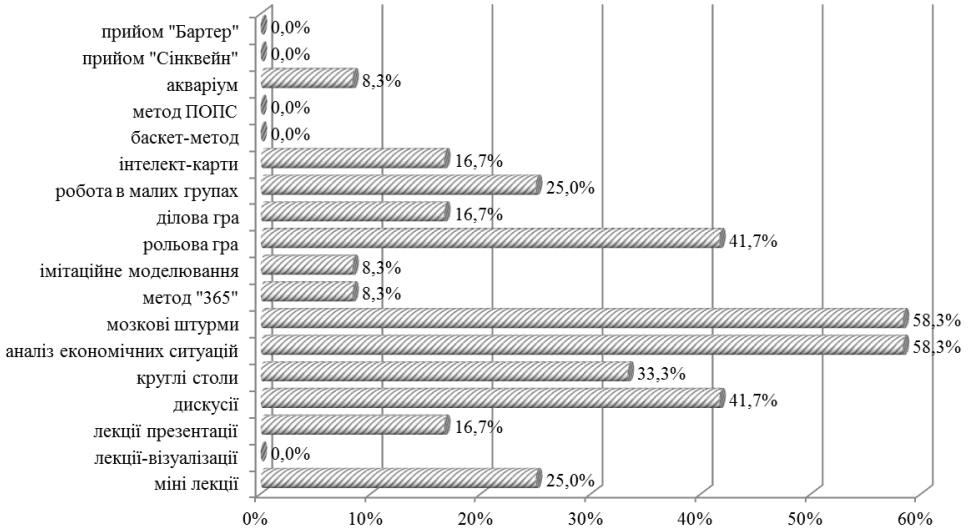


Рис. 1. Гістограма розподілу методів, які застосовують в тренінговому процесі (результати анкетування)

Висновки і перспективи (Discussion). Аналіз використання тренінгових технологій згідно з етапами його проведення дав змогу встановити основні проблеми, з якими може стикнутися навіть досвідчений викладач. А молоді викладачі економічних дисциплін, обов'язково потраплять у ці терени. Це: ігнорування механізмів перевірки потреби в тренінгу; відсутність практики використання інтерактивних матеріалів при проведенні тренінгу; незадовільне володіння викладачами різноманітними інноваційними технологіями навчання; виникнення складностей при підтриманні групової динаміки; не володіння викладачем педагогічною діагностикою, методикою аналізу й оцінювання тренінгу. Для вирішення цих проблемних аспектів варто внести зміни до навчального плану – додати дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в вищій економічній освіті» і «Освітні вимірювання в навчанні економіки». Також необхідно збагатити зміст цих дисциплін і курсу «Методика викладання економічних дисциплін» спеціальними завданнями. Ці завдання сприятимуть оволодінню інноваційними технологіями навчання і методами педагогічної діагностики і аналізу, відпрацюванню умінь з розробки інтерактивних матеріалів, розвитку особистісних якостей. До перспектив подальшого дослідження можна віднести вдосконалення методики оволодіння майбутніми викладачами економіки професійно-педагогічними уміннями, міжособистісними і особистісними якостями.

Список використаних джерел

1. Берч П. Тренинг / пер. с англ., под. ред. И. В. Андреевой. Санкт-Петербург: Издательский Дом «Нева». 160 с.
2. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. Київ, 2006. 21 с.
3. Боровик М. В. Методика оцінювання студентів при проведенні тренінгів. *Економічний аналіз.* 2012. Т. 10(1). С. 66–69.
4. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 144 с.
5. Затверджені стандарти вищої освіти. *Міністерство освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti (дата звернення: 17.09.18).
6. Кашин А., Польщикова Є., Сахно Ю. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців: звіт / Київський міжнародний інститут соціології. Київ: [б.в.], 2012. 21 с.
7. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я. Москва: Дело, 2001. 224 с.

8. Котенко Т. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету: Економічні науки.* 2009. Вип. 16(2). С. 143–147.
9. Лернер Ю. И. Противоречия между экономическим образованием и реальной экономической действительностью. *Вестник Национального. техн. ун-та «ХПИ»: Технический прогресс и эффективность производства.* Харьков: НТУ «ХПИ». 2014. № 64 (1106). С. 67–72.
10. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини.* 2013. Вип. 1. С. 272–279.
11. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 16.04.2017. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 22.12.2017).
12. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2007. 224 с.
13. Сущенко А. В. Досвід підготовки менеджерів організацій в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя. 2015. Вип. 45 (98). С. 497–504.

References

1. Berch, P. (2003). Trening [Instant Coaching]. St. Petersburg: Neva, 160.
2. Bondareva, L. I. (2006). Navchalnyi treninh yak zasib profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv orhanizatsii v ekonomichnykh universytetakh [Learning training as means of professional training for manager to be at enterprises at economic universities. The Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Training for Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 21.
3. Borovyk, M. V. (2012). Metodyka otsiniuvannia studentiv pry provedenni treninhiv [The technique of evaluating students in the training process]. Ekonomichnyy analiz, 10 (1), 66–69.
4. Gurevich, A. M. (2006). Rolevyye igry i keysy v biznes-treningakh [Role-playing games and case studies in business training]. St. Petersburg: Rech, 160.
5. Zatverdzheni standarty vyshchoi osvity [Approved standards of higher education]. Ministry of Education and Science of Ukraine. Available at: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti.
6. Kashin, A., Polschikova, Ye., Sakhno, Y. (2012). Vypusknyky ukrainskykh VNZ ochyma robotodavtsiv: zvit [Graduates of Ukrainian HEIs in the eyes of employers: report]. Kyiv International Institute of Sociology. Kyiv, 21.
7. Klarin, M. V. (2001). Korporativnyy trening ot A do Ya [Corporate training from A to Z]. Moscow, 224.
8. Kotenko, T. (2009). Treninh yak zasib aktyvizatsii navchannia u vyshchii shkoli [Training as a method of activation of teaching is at higher school]. The Collection of Scientific Works of Kirovohrad National Technical University. Economic Sciences, 16 (2), 143–147.
9. Lerner, Yu. I. (2014). Protivorechiya mezhdu ekonomicheskim obrazovaniyem i realnoy ekonomicheskoy deystvitelnostyu [Contradictions between economic education and real economic reality]. Bulletin of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" series "Technological progress and efficiency", 64 (1106), 67–72.
10. Luk'ianchuk, N. (2013). Klasyfikatsiia vydiv treninhiv [Classification of types of trainings]. Teaching and Upbringing of a Gifted Child, 1, 272–279.
11. On Higher Education: The Law of Ukraine. № 1556-VII. (2014).
12. Puzikov, V. G. (2007). Tekhnologiya vedeniya treninga [Technology of conducting training]. St. Petersburg: Rech, 224.
13. Sushchenko, A. (2015). Dosvid pidhotovky menedzheriv orhanizatsii v umovakh mahistratury [Experience in Training of Managers of Organizations in Terms of Master's Degree]. Pedagogy of Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools, 45 (98), 497–50.

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. А. Гармашов

Аннотация. *Современной экономической отрасли нужны креативные и самостоятельные специалисты, способные к решению экономических проблем, принятию решений, самосовершенствованию. В связи с этим высшее образование постепенно переходит на использование тренинговых технологий, что свидетельствует о необходимости подготовки будущих преподавателей экономики к их применению. С целью достижения максимальной эффективности тренинговых технологий, автором были выявлены проблемные аспекты их использования и предложены способы их преодоления. К основным проблемам были отнесены: игнорирование механизмов проверки потребности в тренинге; отсутствие практики использования интерактивных материалов при проведении тренинга; недостаточное владение преподавателями различными инновационными технологиями обучения; возникновение сложностей при поддержке групповой динамики; не владение преподавателем педагогической диагностикой, методикой анализа и оценки тренинга. Для решения этих проблемных аспектов автором предложены изменения в учебном плане, а именно добавление дисциплин «Информационно-коммуникационные технологии в высшей экономической образовании» и «Образовательные измерения в обучении экономики». Предлагается обогатить содержание этих дисциплин и курса «Методика преподавания экономических дисциплин» специальными заданиями.*

Ключевые слова: *экономика, инновационные технологии обучения, будущий преподаватель экономики, личностные качества, психолого-педагогическая диагностика, проблема, тренинговая технология.*

PROBLEMATIC ASPECTS OF THE USE OF TRAINING TECHNOLOGIES IN ECONOMIC EDUCATION

O.O. Harmashov

Abstract. *The modern economic field requires creative and independent specialists capable of solving economic problems, decision-making, self-improvement. In this regard, it gradually transforms into practical training as close as possible to the realities of professional activity. In order to reduce the impact of the problems on the effectiveness of the use of training technologies, the author identified these problem aspects and suggested ways to overcome them. Major problems were identified: ignoring the mechanisms of checking the need for training; lack of practice of using interactive materials during the training; unsatisfactory mastery of various innovative teaching technologies by the teachers; emergence of complexity with the support of group dynamics; lack of mastery of pedagogical diagnostics, methods of analysis and evaluation of training by a teacher. To solve these problematic aspects, the author proposed to make changes to the curriculum - to add disciplines "Information and Communication Technologies in Higher Economic Education" and "Educational Measurements in Teaching the Economics". He also proposes to enrich the content of these disciplines and the course "Methodology of Teaching Economic Disciplines" with special tasks.*

Key words: *economics, innovative teaching technologies, future teacher of economics, personal qualities, psychological and pedagogical diagnostics, problem, training technology.*

УДК 378.011.3-051:91]:37.015.3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В.В. ГОНЧАРУК,
Хмельницький національний університет імені Павла Тичини
E-mail: goncharuk424@ukr.net

Анотація. *У статті представлено відомості про організацію дослідно-експериментальної роботи з формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки. Розглянуто принципи й*

© В.В. Гончарук, 2018

Аннотация. *Современной экономической отрасли нужны креативные и самостоятельные специалисты, способные к решению экономических проблем, принятию решений, самосовершенствованию. В связи с этим высшее образование постепенно переходит на использование тренинговых технологий, что свидетельствует о необходимости подготовки будущих преподавателей экономики к их применению. С целью достижения максимальной эффективности тренинговых технологий, автором были выявлены проблемные аспекты их использования и предложены способы их преодоления. К основным проблемам были отнесены: игнорирование механизмов проверки потребности в тренинге; отсутствие практики использования интерактивных материалов при проведении тренинга; недостаточное владение преподавателями различными инновационными технологиями обучения; возникновение сложностей при поддержке групповой динамики; не владение преподавателем педагогической диагностикой, методикой анализа и оценки тренинга. Для решения этих проблемных аспектов автором предложены изменения в учебном плане, а именно добавление дисциплин «Информационно-коммуникационные технологии в высшей экономической образовании» и «Образовательные измерения в обучении экономики». Предлагается обогатить содержание этих дисциплин и курса «Методика преподавания экономических дисциплин» специальными заданиями.*

Ключевые слова: *экономика, инновационные технологии обучения, будущий преподаватель экономики, личностные качества, психолого-педагогическая диагностика, проблема, тренинговая технология.*

PROBLEMATIC ASPECTS OF THE USE OF TRAINING TECHNOLOGIES IN ECONOMIC EDUCATION

O.O. Harmashov

Abstract. *The modern economic field requires creative and independent specialists capable of solving economic problems, decision-making, self-improvement. In this regard, it gradually transforms into practical training as close as possible to the realities of professional activity. In order to reduce the impact of the problems on the effectiveness of the use of training technologies, the author identified these problem aspects and suggested ways to overcome them. Major problems were identified: ignoring the mechanisms of checking the need for training; lack of practice of using interactive materials during the training; unsatisfactory mastery of various innovative teaching technologies by the teachers; emergence of complexity with the support of group dynamics; lack of mastery of pedagogical diagnostics, methods of analysis and evaluation of training by a teacher. To solve these problematic aspects, the author proposed to make changes to the curriculum - to add disciplines "Information and Communication Technologies in Higher Economic Education" and "Educational Measurements in Teaching the Economics". He also proposes to enrich the content of these disciplines and the course "Methodology of Teaching Economic Disciplines" with special tasks.*

Key words: *economics, innovative teaching technologies, future teacher of economics, personal qualities, psychological and pedagogical diagnostics, problem, training technology.*

УДК 378.011.3-051:91]:37.015.3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В.В. ГОНЧАРУК,
Хмельницький національний університет імені Павла Тичини
E-mail: goncharuk424@ukr.net

Анотація. *У статті представлено відомості про організацію дослідно-експериментальної роботи з формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки. Розглянуто принципи й*

© В.В. Гончарук, 2018

систему організації дослідно-експериментальної роботи. Наведено результати аналізу стану сформованості екологічної культури у майбутніх учителів природничих спеціальностей. Розкрито сутність формувального експерименту, його методику. Узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи з формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки та зроблено відповідні висновки.

***Ключові слова**: екологічна культура, формування екологічної культури вчителя, структурно-функціональна модель, експериментальна робота.*

Актуальність (Introduction). Проблема формування екологічної культури досить гостро постала у XXI столітті, коли людство стало усвідомлювати згубні наслідки своєї діяльності: порушення рівноваги природного середовища, що зумовлюється некерованою науково-технічною діяльністю, зловмисне природокористування, забруднення навколишнього середовища, неконтрольоване землекористування, розширення рамок урбанізації. За змістом екологічну культуру слід розглядати як сукупність знань, норм, світогляду, почуттів, стереотипів і правил поведінки людини в оточуючому її природному світі [1, с. 32]. У сучасних умовах розвиток екологічного світогляду суб'єкта має підтримуватись екологічною освітою, яка спрямована на становлення екологічної свідомості «ноосферної особистості», тобто на формування людини, яка здатна розв'язувати глобальні проблеми, забезпечувати виживання цивілізації і збереження біосфери [2; 3]

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Ряд наукових робіт, присвячених аналізу проблеми формування екологічної культури, здійснювали такі науковці: І. Грабовська, І. Сафонов, М. Реймерс, Б. Ліхачов, М. Храменко, О. Ожегова, О. Ніконорова, Г. Швебс. Формування екологічної культури студентів вищих навчальних закладів вивчали Г. Білявський, М. Бойчева, В. Бровдій, М. Грейда, Н. Лисенко, О. Мітрясова, О. Микитюк, Т. Нінова, К. Ситнік, Є. Флешар, О. Чернікова, М. Шаповал, Е. Шапокене, М. Швед. Саме тому, М. Моїсеїв вважає, що формування екологічної культури особистості повинне стати незамінною частиною діяльності всієї системи навчання [4].

Мета (Purpose). Метою статті є висвітлення результатів експериментальної перевірки ефективності впровадження обґрунтованих педагогічних умов під час реалізації моделі формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Методи (Methods). Для реалізації мети дослідження використано такі основні методи: *експертні оцінки, анкетування, тестування, інтерв'ювання* – для з'ясування існуючого стану сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки; *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей в умовах закладу вищої освіти; *метод перевірки статистичних гіпотез* – для виявлення відмінностей у рівнях екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей; *математико-статистичні* – для кількісного та якісного аналізу результатів експериментального дослідження.

Результати (Results). Програма експериментальної роботи з формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки передбачала:

- розроблення та добір методик для вивчення стану сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки, збір експериментальних даних, здійснення їх статистичної обробки;
- установлення рівнів сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки на основі статистично оброблених даних та визначених критеріїв і показників;
- розроблення моделі формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки на основі виокремлених завдань;

– вибір контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп студентів для перевірки ефективності впровадження обґрунтованих педагогічних умов, статистичне доведення однорідності обраних груп;

– проведення апробації й оцінювання ефективності запропонованої методики формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки, узагальнення одержаних результатів.

Дослідження здійснювалося упродовж 2015–2018 рр., охоплювало три взаємопов'язаних етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний та узагальнювальний.

На **констатувальному** етапі (2015–2016 рр.) здійснено аналіз стану проблеми на основі вивчення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури, програмно методичної документації ЗВО, досвіду практичної роботи з проблеми дослідження, вивчено стан проблеми формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки, з'ясовано актуальність роботи, сформовано об'єкт, предмет, мету й завдання, робочу гіпотезу. Розроблено програму та методику дослідно-експериментальної роботи, вивчено особливості процесу формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки.

На **формувальному** етапі (2016–2017 рр.) розроблено методику формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки у ВОЗ; впроваджено та експериментально перевірено педагогічні умови та модель формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей.

На **узагальнювальному** етапі (2018 р.) здійснено комплексний аналіз матеріалів експериментального дослідження, проведено систематизацію та статистичну обробку емпіричних даних, перевірено результати формувального етапу експерименту та визначено ефективність впровадження педагогічних умов та моделі формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки, сформульовано висновки.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася упродовж 2015–2018 років на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Комунального закладу «Харківської гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради та Хмельницького національного університету. На різних етапах у дослідженні брали участь 328 студентів (бакалаврів і магістрів): КГ – 161, ЕГ – 167, які навчалися за такими спеціальностями галузі знань 01 – Освіта / Педагогіка: 014.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)», 014.06 «Середня освіта (Хімія)», 014.07 «(Географія)» з додатковими спеціалізаціями: організація природоохоронної роботи, екологія, парково-ландшафтний дизайн.

Метою *констатувального* етапу педагогічного експерименту було виявлення тих особливостей формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей, що забезпечуються в умовах традиційної системи їх підготовки, а також факторів, актуалізація яких могла б підвищити рівень згаданої культури. Відповідно до мети сформульовано завдання експериментальної роботи:

– добір комплексу діагностичних процедур для визначення рівнів сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей в процесі професійної підготовки за ціннісно-орієнтаційним, знаннєвим, професійно-комунікативним та рефлексивно-оцінювальним критеріями;

– проведення обстеження сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей із використанням діагностичних процедур;

– визначення початкового рівня сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Підтвердження ефективності експериментальної методики передбачало перевірку статистичних гіпотез – нульової та альтернативної. Сформулюємо початкову, або нульову, та альтернативну гіпотези.

Нульова гіпотеза (H_0): між рівнями сформованості екологічної культури студентами контрольної та експериментальної груп немає статистично достовірних відмінностей;

можливо дещо вищий рівень сформованості екологічної культури у експериментальних групах пояснюється випадковими чинниками.

Альтернативна гіпотеза (H_1): наявні статистично достовірні відмінності між рівнями сформованості екологічної культури студентів контрольної та експериментальної груп, більш високий рівень сформованості екологічної культури в експериментальних групах пояснюються фактом запровадження обґрунтованих педагогічних умов та експериментальної методики.

Для встановлення, яку зі статистичних гіпотез прийняти – нульову про те, що немає відмінностей, чи альтернативну про достовірність розбіжностей, у роботі використано *критерій Пірсона* χ^2 («хі-квадрат») – критерій згоди з даними спостережень, що дає відповідь на запитання, чи випадковими є розбіжності між рівнями сформованості екологічної культури студентів контрольної та експериментальної груп. За цим критерієм [5, с. 228], взято до уваги *рівень значущості (вагомості) дослідження* $\alpha = 0{,}05$, що визначає частку помилкових рішень, якою можна знехтувати під час неприйняття (чи прийняття) нуль-гіпотези (відповідно ймовірність того, що вибірки характеристик порівнювальних груп відрізняються, складатиме $1-\alpha = 0{,}95$, або у відсотках P = 95% – це рівень достовірності відмінностей, тобто допускається не більше ніж 5%-а можливість помилки). Значення критерію χ^2 визначаємо за формулою [6, с. 201]:

$$\chi^2_{експ} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{k} \frac{\left(n_{i1} \cdot n_2 - n_{i2} \cdot n_1\right)^2}{n_{i1} + n_{i2}}, \quad (1)$$

де $\chi^2_{експ}$ – критерій експериментальної величини сформованості екологічної культури студентів;

k – кількість категорій (рівнів сформованості екологічної культури);

n_1 – кількість студентів контрольних груп;

n_2 – кількість студентів експериментальних груп;

i – категорія одного з рівнів сформованості екологічної культури (i = 1, 2, … k, де k = 3);

$\sum$ – знак суми;

n_{i1} – кількість студентів контрольних груп, які потрапили в i-ту категорію;

n_{i2} – кількість студентів експериментальних груп, які потрапили в i-ту категорію.

З метою встановлення рівня сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей на констатувальному етапі експерименту було здійснено аналіз початкового рівня сформованості екологічної культури респондентів контрольних і експериментальних груп із застосуванням критеріїв оцінювання, їх здатність до творчого вирішення реальних професійних завдань і проблем, сталого професійного саморозвитку і самореалізації в сучасних умовах праці, професійних та еколого-культурних знань, усвідомлення своєї відповідальності за стан довкілля, вміння застосовувати технології його оцінювання та розробляти чітку програму природоохоронних заходів, вміння діагностувати свою еколого-професійну діяльність.

У табл. 1 подано результати констатувального етапу експерименту з виявлення рівнів сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Аналіз експериментальних даних показав, що початковий рівень сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей в контрольних і експериментальних групах відрізняється несуттєво. Як видно з таблиці, високим рівнем сформованості екологічної культури володіють 12 студентів КГ (7,45 %) та 13 студентів ЕГ (7,79 %), середнім – 87 студентів КГ (54,04 %) та 89 студентів ЕГ (53,29 %), решта студентів – 62 студенти КГ (38,51 %) та 65 студентів ЕГ (38,92 %) мають низький рівень.

Таблиця 1

Рівні сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей на констатувальному етапі експерименту

Критерії оцінювання	контрольні групи (КГ)		експериментальні групи (ЕГ)	
	кількість студентів (n_{i1})	відсотки	кількість студентів (n_{i2})	Відсотки
низький	62	38,51%	65	38,92%
середній	87	54,04%	89	53,29%
високий	12	7,45%	13	7,79%
Всього (n)	n_1 =161	100	n_2 =167	100
$\chi^2_{експ}$	0,024			
$\chi_{кр}^{\ 2}$	5,99			

У ході констатувального етапу експерименту було виявлено реальний рівень сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей за допомогою комплексу емпіричних методів: спостережень, методик вимірювання мотивації, бесід, опитувань, тестових методик, анкетувань, творчих завдань тощо. На цьому етапі експерименту встановлено, що 13 студентів експериментальної групи (ЕГ) (7,79 %) і 12 студентів контрольної групи (КГ) (7,45 %) продемонстрували високий рівень сформованості екологічної культури; 89 студентів ЕГ (53,29 %) і 87 студента КГ (54,04 %) – середній рівень; у 65 студентів ЕГ (38,92 %) і 62 студентів КГ (38,51 %) визначено низький рівень сформованості екологічної культури. Кількісний та якісний аналіз отриманих діагностичних даних дав підставу зробити висновок про доцільність забезпечення педагогічних умов формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей та став підґрунтям для планування та проведення формувального етапу експерименту.

Мета *формувального* етапу експерименту – дослідження ефективності розробленої моделі й педагогічних умов формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки. За допомогою методів спостереження, інтерв'ю, аналізу, методу експертних оцінок, математичної статистики виявлялися рівні сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей та порівнювалися з результатами констатувального етапу експерименту, з'ясовувалася динаміка формування екологічної культури майбутніх учителів за встановленими рівнями: високим, середнім та низьким відповідно до ціннісно-орієнтаційного, знаннєвого, професійно-комунікативного та рефлексивно-оцінювального критеріїв.

Діагностику сформованості екологічної культури здійснено за допомогою методів науково-педагогічного дослідження на основі обґрунтованої системи критеріїв та відповідних їм рівнів. Для діагностики досягнень студентів використано завдання, аналогічні до завдань констатувального етапу, що дало змогу порівняти одержані дані до й після формувального етапу експерименту, зробити висновки стосовно якісних змін у рівнях сформованості екологічної культури майбутніх учителів.

Нами було визначено такі головні педагогічні умови формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки:

1. Цілеспрямоване проектування інформаційно-екологічного освітнього середовища у закладі вищої освіти.

2. Забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності, спрямованої на формування екологічної культури учнів.

3. Запровадження у навчально-виховний процес студентів природничих спеціальностей форм, методів і технологій навчання, за допомогою яких здійснюватиметься їхнє професійне становлення і формування у них екологічної культури.

4. Набуття майбутніми вчителями природничих спеціальностей практичних умінь і навичок організації екокультурної діяльності з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

На основі аналізу наукової літератури виділено такі компоненти сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі їх професійної підготовки: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний, рефлексивний із відповідними критеріями та показниками. Для визначення рівня сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей відповідно до компонентів обґрунтовано такі критерії:

ціннісно-орієнтаційний – сформованість еколого-професійної спрямованості та мотивації особистості майбутнього вчителя природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки; наявність у студентів природничих спеціальностей інтересу до вивчення стану навколишнього середовища та до розв'язання екологічних проблем; усвідомлення ними специфіки їхньої майбутньої еколого-професійної діяльності, бажання її проводити; присутність домінантного типу мотивації до професійної діяльності, спрямованої на формування екологічної культури в учнів; існування сталих мотиваційних настанов на досягнення поставлених еколого-професійних цілей;

знаннєвий – сформованість у майбутніх учителів природничих спеціальностей певної системи знань для здійснення еколого-професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах; наявність певного обсягу знань із таких дисциплін, як: «Основи екології», «Загальна екологія», «Екосистемологія», «Ґрунтознавство», «Основи сільського господарства», «Екологія людини», «Екологія рослин і тварин», «Охорона природи», «Методика навчання біології та природознавства», спецкурсу ««Формування екологічної культури особистості майбутнього вчителя природничих спеціальностей»; вміння майбутніх учителів оперувати у своїй еколого-професійній діяльності відповідними термінами, поняттями, категоріями, правилами, формулами; розуміння змісту, суті, ознак і етапів викладацько-педагогічної роботи, спрямованої на формування екологічної культури в учнів; постійна самостійна робота над розширенням і поглибленням своїх знань із природничих дисциплін, удосконаленням еколого-професійних умінь і навичок;

професійно-комунікативний – сформованість у майбутніх учителів природничих спеціальностей сукупності вмінь, навичок, досвіду проведення екокультурної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, у процесі якої буде здійснюватися формування екологічної культури в учнів; наявність умінь використовувати у навчально-виховній роботі типові форми, методи й засоби навчання учнів природничих дисциплін; навички застосування у своїй еколого-професійній діяльності педагогічних інновацій, новітніх технологій, активних методів і прийомів; уміння проводити пошуково-дослідницьку й науково-експедиційну роботу екологічного спрямування; вміння застосовувати технології оцінювання стану довкілля й розробляти чітку програму природоохоронних заходів; здатність вирішувати різноманітні екологічні ситуації, знаходити шляхи розв'язання складних екологічних проблем;

рефлексивно-оцінювальний – сформованість у майбутнього вчителя природничих спеціальностей еколого-професійної рефлексії; усвідомлення майбутніми вчителями необхідності досягнення конкретних результатів еколого-педагогічної й екологічної діяльності; здатність на належному рівні здійснювати самооцінку й самоконтроль проведеної роботи, спрямованої на формування екологічної культури учнів; вміння діагностувати свою еколого-професійну діяльність із метою подальшого її моделювання, врахувавши допущені недоліки і прорахунки; постійне збагачення досвіду еколого-педагогічного самовиявлення та еколого-творчої самореалізації екологічної культури під час професійної підготовки.

Виокремлення критеріїв та їх показників дало змогу визначити рівні сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей: низький, середній та високий.

Низький рівень характеризується відсутністю мотивації до вивчення стану навколишнього середовища та до розв'язання екологічних проблем; низьким рівнем професійних й еколого-культурних знань, недостатньою екологічною грамотністю; відсутністю усвідомлення специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності; відсутністю вміння оцінювати стан навколишнього середовища, впливати на розв'язання екологічних проблем; відсутністю уміння оцінювати свій рівень досягнень, своєї самостійності й

активності; неспроможністю до самовдосконалення, саморозвитку, саморегуляції, швидкого та ефективного прийняття самостійних рішень.

Середній рівень характеризується недостатньою мотивацією до професійного зростання та формування екологічної культури; володінням недостатньою кількістю знань екологічної культури; наявністю певних труднощів у практичному й оперативному застосуванні знань у процесі розв'язання конкретних професійних завдань; середнім рівнем сформованості вмінь вирішувати екологічні завдання; недостатньою вмотивованістю до самовдосконалення та саморозвитку, швидкістю та ефективністю прийняття самостійних рішень.

Високий рівень характеризується високою мотивацією професійного вдосконалення у формуванні екологічної культури в учнів; сформованістю соціально значущих мотивів до активного пізнання навколишнього середовища, ціннісною екологічною орієнтацією, усвідомленням своєї причетності до розв'язання екологічних проблем довкілля, виявленням неабиякого інтересу до проведення природоохоронних заходів; вмінням оцінювати та аналізувати власну діяльність; проявом лідерських якостей, готовністю відповідати за свої вчинки.

Результати експериментальної роботи засвідчили, що згідно зі встановленими рівнями сформованості екологічної культури кількість студентів ЕГ, які досягли високого рівня, збільшилася на 13,17 % (від 7,79 % до 20,96 %), а в КГ збільшилася лише на 1,25 % (від 7,45 % до 8,70 %). Кількість студентів, які мають середній рівень сформованості екологічної культури, в ЕГ збільшилася на 7,79 % (від 53,29 % до 61,08 %), в КГ – на 2,48 % (від 54,04 % до 56,52 %). Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилася на 20,96 % (від 38,92 % до 17,96 %), в КГ – лише на 3,73 % (від 38,51 % до 34,78 %).

Перевіримо вірогідність отриманих результатів, обчисливши комплексний показник χ^2 для визначення рівня сформованості екологічної культури (табл. 2).

Нуль-гіпотеза формулювалася так: дані вибірок одержані відповідно до статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність рівня сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей між експериментальними та контрольними групами є випадковою варіацією.

Таблиця 2

Рівні сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей з за результатами дослідно-експериментальної роботи

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості екологічної культури та кількість студентів (КС)					
		Високий		Середній		Низький	
		КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%
КГ (161)	Констатувальний	12	7,45	87	54,04	62	38,51
	Формувальний	14	8,70	91	56,52	56	34,78
ЕГ (167)	Констатувальний	13	7,79	89	53,29	65	38,92
	Формувальний	35	20,96	102	61,08	30	17,96
$\chi^2_{експ}$		17,383					
$\chi_{кр}{}^2$		5,991					

За формулою (1) $\chi^2_{експ}$ =17,383. Таким чином, отримані результати значимі на рівні 5 % ($\chi^2_{експ} > \chi_{кр}{}^2{}_{(0,05)}$), тому нуль-гіпотеза відхиляється, і на високому рівні значимості приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що рівень сформованості

екологічної культури респондентів контрольних і експериментальних груп суттєво відрізняється, що свідчить про результативність застосування педагогічних новацій.

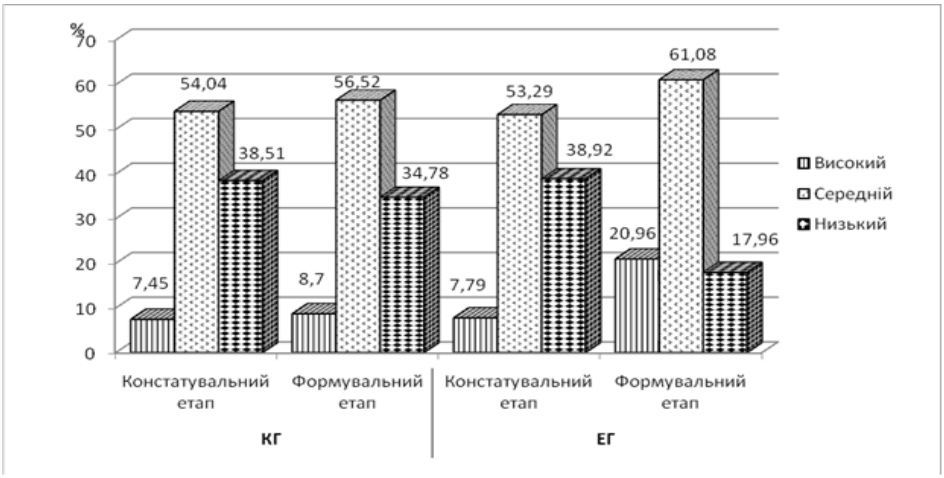


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей за результатами дослідно-експериментальної роботи

Аналізуючи результати досліджень ми дійшли висновку, що обґрунтовані нами педагогічні умови формування екологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін є ефективними, так як відбулися позитивні зміни особистісних характеристик, здатностей, ціннісних і мотиваційних орієнтирів майбутніх учителів, також забезпечується їх ефективна професійна адаптація як важливий чинник професійної успішності сучасної особистості.

Висновки і перспективи (Discussion). Одержані результати формувального етапу експерименту підтвердили правомірність та ефективність запропонованих педагогічних умов формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей. Результати експериментально-дослідної роботи дозволяють запропонувати відповідні методичні матеріали студентам педагогічних спеціальностей, учителям природничих дисциплін. Все це дає підстави стверджувати, що організована відповідно до розробленої моделі навчально-виховна діяльність у закладі вищої освіти забезпечує ефективне формування екологічної культури майбутніх учителів природничих спеціальностей, а ті, у свою чергу, будуть здатні на високому рівні формувати її у своїх учнів.

Список використаних джерел

1. Константинова Т. В., Зубарев А. Е. Экологическое краеведение во внеклассной работе учителя // Социально-педагогические проблемы развития школы в новых экономических условиях : сборник материалов научно-практической конференции, посвященной памяти Д. М. Гришина. Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2002. С. 31-37.

2. Палинчак Ф. Я. Экологические отношения, сознание, деятельность // Вестник МГУ. Сер. 7 : Философия. 1984. № 4. С. 7.

3. Науменко Г. Г. Екологічна культура як інтегруючий засіб формування гуманістичних цінностей / Г. Г. Науменко [Електронний журнал] // Гілея : Науковий вісник. 2010. № 32. Режим доступу до журналу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_32/Gileya32/F4_doc.pdf

4. Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование. М. : МНЭПУ, 1995. 52 с.

5. Новиков А. М., Новиков Д.А. Методология научного иследования. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 280 с.

6. Воловик М. П. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : [монографія]. Хмельницький : ХГПА, 2010. 250 с.

References

1. Konstantinova T. V., Zubarev A. Ye. (2002) Ekologicheskoye krayevedeniye vo vneklassnoy rabote uchitelya [Ecological study of local lore in out-of-class work of a teacher]. *Sotsial'no-pedagogicheskiye problemy razvitiya shkoly v novykh ekonomicheskikh usloviyakh : sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati D. M. Grishina*. Kaluga : KGPU im. K. E. Tsiolkovskogo, 31-37.
2. Palinchak F. YA. (1984) Ekologicheskiye otnosheniya, soznaniye, deyatel'nost' [Ecological relations, consciousness, activity]. *Vestnik MGU*. Ser. 7 : Filosofiya. № 4. 7.
3. Naumenko G. G. (2010) Yekologíchna kul'tura yak íntegruyuchiy zasíb formuvannya gumanístichnikh tsínnostey [Ecological culture as an integrated atmosphere for human values].[Yelektronniy zhurnal]. *Gíleya : Naukoviy vísnik*. № 32. Rezhim dostupu do zhurnalu : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_32/Gileya32/F4_doc.pdf
4. Moiseyev N. N. (1995) Istoricheskoye razvitiye i ekologicheskoye obrazovaniye [Historical development and environmental education]. M. : MNEPU, 52.
5. Novikov A. M. (2010) Metodologiya nauchnogo isledovaniya [Methodology of scientific research]. M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 280.
6. Volovik M. P. (2010) Teoríya ymovírnostey í matematichna statistika v pedagogítsí [Theory of adjectives and mathematical statistics in pedagogic]: [monografíya]. Khmel'nits'kiy : KHGPA, 250.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Гончарук В.В.

Аннотация*. В статье представлены сведения об организации опытно-экспериментальной работы по формированию экологической культуры будущих учителей естественных специальностей в процессе профессиональной подготовки. Рассмотрены принципы и система организации опытно-экспериментальной работы. Приведены результаты анализа состояния сформированности экологической культуры у будущих учителей естественных специальностей. Раскрыта сущность формирующего эксперимента, его методика. Обобщены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию экологической культуры будущих учителей естественных специальностей в процессе профессиональной подготовки.*

Ключевые слова*: экологическая культура, формирование экологической культуры учителя, профессиональная подготовка, экспериментальная работа.*

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF NATURAL SPECIALTIES FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Goncharuk V.V.

Abstract. *The article presents information about the organization of experimental work on the formation of an ecological culture of natural specialties future teachers in the process of vocational training. The principles and system of organization experimental work are considered. The results of the analysis the state formation of ecological culture in future teachers of natural specialties are given. The essence of the forming experiment, its technique is revealed. The results of experimental work on the formation of an ecological culture of natural specialties future teachers in the course of professional training are summarized.*

Keywords: *ecological culture, the formation of the teacher's ecological culture, structural-functional model, vocational training, experimental work.*

УДК 378-057.87.013.77

ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ:ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

І.О. ГОРШЕВІКОВА, магістрантка гуманітарно-педагогічного факультету
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: makariv-probations@ukr.net

Анотація:*У статті розглядаються погляди сучасних науковців на проблему профілактики адиктивної поведінки студентів та аналізується їх відображення як у педагогічній, так і у філософській, психологічній та медичній літературі. Вказується, що проблема профілактики адиктивної поведінки недостатньо глибоко досліджена та потребує розробки нових ефективних методів та форм роботи зі студентською молоддю. Зазначається, що педагоги мають співпрацювати з лікарями та правоохоронними органами для зниження рівня молодіжної адикції у суспільстві.*

Ключові слова: *студентська молодь; адиктивна поведінка; психотропні речовини; педагогічна профілактика адиктивної поведінки; фактори адиктивної поведінки, здоровий спосіб життя.*

Актуальність (Introduction). Різке соціальне розшарування сімей, нестабільність ситуації в країні, неврівноваженість психоемоційного фону молодих людей, байдужість до соціальних зв'язків, а також недотримання молоддю загальноприйнятних норм та правил поведінки законослухняного громадянина призводять до порушення та ускладнень процесу соціалізації, які супроводжуються проявами антисоціальної поведінки.

З числа студентської молоді значна кількість палить тютюн. Медики вважають, що тютюнопаління є досить складним захворюванням психічного характеру, котре викликає стійку залежність та розлади центральної нервової системи людини. Навіть не дивлячись на антирекламу та наслідки, до яких призводить паління, молоді люди продовжують вживати небезпечні речовини.

Вживання спиртних напоїв студентами і молоді в цілому на даний момент є актуальною проблемою. У сучасному світі, нажаль, алкоголізм перетворився в справжню епідемію та в свідоме самознищення. А отже, вкрай необхідно зробити все можливе, щоб студентська молодь зрозуміла серйозність наслідків та могла твердо протистояти згубним звичкам.

Наркоманія поступово перетворюється в тренд для молодого покоління, а цим самим завдає катастрофічних проблем близьким людям та суспільству в цілому. Під дією наркотиків особа втрачає контроль над власною поведінкою, а отже, збільшується рівень злочинності, швидкими темпами розповсюджуються венеричні захворювання, у тому числі і СНІД. У результаті впливу психотропних речовин, алкоголю, тютюнових виробів організм людини припиняє нормальний фізіологічний розвиток.

А, отже, ціллю педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентів закладу вищої освіти є налагодження активної взаємодії особистості з усіма соціальними інституціями і профілактична робота у цьому напрямі. Щоб подолати таку досить специфічну та вкрай складну проблему як адиктивна поведінка, необхідно вивчити психологічні, фізіологічні, соціальні причини прояву та розвитку шкідливих звичок та визначити актуальні методи, котрі будуть застосовуватися та стануть ключовими під час здійснення профілактики адиктивної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Analysis of resent researches and publications). Проблему адиктивної поведінки висвітлено у дослідженнях науковців різних галузей: медичні аспекти вживання психоактивних речовин (М. Буянов, Н. Буторіна, І. П'ятницька, П. Сидоров, В. Херсонський), правові аспекти (А. Габіані, Р. Готліб, А. Юргунова), педагогічні аспекти (О. Маяюров, Н. Максимова,Б. Лєвін, М. Лєвін, Д. Колесов, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Н. Пихтіна).

І. Шипова в своїй праці обґрунтувала педагогічні умови профілактики наркоманії

© І.О. Горшевікова, 2018

серед підлітків у виховному процесі закладу освіти. Н.Завацька в своєму дослідженні розглядає психологічний аспект адиктивної поведінки, як особливості особистісної диференціації узалежненої поведінки молоді та її корекцію. У роботах Н. Пихтіної досліджується формування професійно-педагогічної готовності майбутніх педагогів до профілактики адиктивної поведінки.

У ході дослідження було проаналізовано праці, присвячені осмисленню змістоутворюючої основи виховної роботи в сфері профілатики тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії і токсикоманії. Відзначимо дослідження, присвячені боротьбі з алкоголізмом.

Мета (Purpose)Дослідити основні засади профілактики адиктивної поведінки студентів у науковій літературі.

Методи (Methods). У процесі дослідження застосовано наступні методи: аналіз, синтез, узагальнення.

Результати (Results).Досліджувана нами проблема, як виявлено у результаті аналізу науково-педагогічної літератури, є складною як у теоретичному, так і в практичному аспекті.

Теоретична складність обумовлена недостатнім рівнем дослідженості даної проблеми у педагогічній теорії, розробки концепцій, інноваційних методик профілактики адиктивної поведінки у студентському середовищі, які б ураховували великий спектр мотивів вживання тютюну, алкоголю, наркотиків студентами, актуальні тенденції та проблеми виховання молоді та стали підґрунтям для створення системи педагогічної профілактики адиктивної поведінки у закладі вищої освіти.

З іншого боку, педагогічна наука накопичила масштабний фонд знань, які розкривають окремі аспекти теорії досліджуваної нами проблематики. Окрім того, за роки незалежності в Україні з'явились педагогічні дослідження, які відповідають сучасним потребам освітньої системи.

В монографії А. Личко «Психопатії та акцентуації характеру у підлітків» [2] з'являється розділ, що присвячується «наркотизму». Автор проводить умовну паралельну лінію між особливостями функціонування вищої нервової діяльності та обумовленістю потягів до наркотиків, між особливостями притаманних відхилень під дією пагубних речовин та певними рисами особистості. Вже в останні роки з'являються статті з питань наркоманії та токсикоманії підлітків, але вони публікуються в збірниках, призначених для службового вжитку, а отже залишаються недосяжними для більш ширшого кола фахівців.

Однією з перших спроб у вітчизняній літературі ознайомити не тільки лікарів-наркологів, а й ширші кола громадськості з особливостями клініки наркоманії та токсикоманії в юному віці та їх обумовленістю деякими рисами особистості є книга В. Бітенського, В. Херсонського, С. Дворяка «Наркоманія у підлітків» [8]. В праці розглянуті клінічні, психологічні і правові аспекти підліткової наркоманії. Окремий розділ книги присвячується медико-психологічним особливостям людини у ранньому юнацькому віці, біологічним та біопсихологічним факторам, що мають великий вплив на схильність до розвитку наркоманії. Автори надають типову структуру делінквентного підліткового угрупування, а ще ставлять наголос на групове вживання психоактивних речовин. Вперше з'являється запозичений у зарубіжних працях авторів, але переосмислений відповідно до кожної ментальності термін «підліткова субкультура»о – це «цінності специфічної категорії, серед яких на передовій постає вживання психоактивних речовин» [8, с. 4].

Принципи профілактики алкоголізму розглядають Б. Братусь, П. Сидоров в праці «Психологія, клініка і профілактика раннього алкоголізму» [7]. Дослідники-вчені вважають період первинної стадії алкоголізму майже не прийнятним для профілактики, однак все ж профілактичному впливу людина має піддаватись з боку оточення.

Н. Копит, П. Сидоров, Є. Скворцова в власних працях [6] ставлять акцент на висновки щодо конкретної обумовленості потягів до алкоголю та характеризують це, як особливості функціонування нервової системи, готовністю аналізувати процеси ще до сприйняття оточуючого світу, а також особливості біохімічних оборотних реакцій, що викликають – необоротні процеси в живому організмі.

Для конкретного розуміння мотивів вживання психотропних речовин варто розглянути дослідження особливостей фізіологічного впливу їх на організм в цілому та окремо на людську психіку, висвітлені Л. Панченком та О. Брусовим в праці «Опіатні системи мозку»[8],

адже без значних досягнень фізіології в цій галузі аналіз сутності адиктивної поведінки був би неможливий.

Цікавими є погляди та новизна ідей Є. Бабала, який паралельно з медичними поглядами на прояв наркоманії і токсикоманії надає характеристику впливу зовнішнього середовища та подразників безумовних на психіку людини, що і призводить до негативних явищ [7].

Досить не простий прогноз робить Н. Буторін, що тривожить інших науковців у праці «До клінічної і прогностичної оцінки зловживання спиртними напоями у підлітковому віці»[4]. Прогноз стосується збільшення кількості вжитих алкогольних напоїв неповнолітніми, що і спричиняє значні відхилення в подальшому розвитку особистості.

Конкретно цілий ряд медичних досліджень, що проаналізовано нами характеризує не тільки клініку алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, але й пропонує розв'язання проблеми, що виникла за допомогою вивчення особливостей психіки людини, характерних відхилень, пошуку нових заходів профілактичного характеру, але з обов'язковою умовою, на меті якої є врахування особливостей вікової психології. Це праці М. Буянова [1], Н. Іванова [2], Ю. Попова [7], І. Уракова [9].

Досить обґрунтованими є поради рекомендаційного характеру щодо визначення та виокремлення контингенту які мають ризик до проявів антисоціальної поведінки, байдужих зв'язків серед навчаючих у закладах освіти, надані Н. Івановим [2].

Звертаючись до праць безпосередньо юридичного характеру, в яких розглядаються проблеми алкоголізму і наркоманії, ми можемо відзначити дослідження, в котрих розкриваються підходи до боротьби з негативними явищами, а також практичні рекомендації, щодо їх профілактики. Л. Анісімов в праці «Профілактика пияцтва, алкоголізму і наркоманії серед молоді» [1] намагається розпізнати чітку межу між пиятикою і алкоголізмом, доводить, що профілактика алкоголізму і наркоманії ні в якому разі не може бути забезпечена зусиллями лише медичного персоналу, необхідна тісна співпраця діяльності лікарів, педагогів, соціальних працівників, громадськості, поліції та інших компетентних органів.

Суттєве значення мають наукові дослідження, предметом яких є зміст, форми, методи, засоби педагогічної профілактики негативних явищ в закладі освіти. Я. Бурлака, І. Дмитрик [2], Б. Кобзар, Є. Петухов [7], узагальнюють досвід профілактики тютюнопаління, алкоголізму, токсикоманії на основі удосконалення профілактичних можливостей навчально-виховного процесу, С. Белогуров робить акцент на спеціальній підготовці педагогів та антинаркогенній освіті учнів [1], О. Нелідов вивчає умови попередження наркотичної поведінки на основі включення студента до активних форм взаємодії, К. Ісмагілов бачить формування негативного ставлення молоді до шкідливих звичок засобами фізичної культури, Г. Власюк, Г. Голобородько, В. Ягодинський роблять акцент на формування здорового способу життя, Б. Кобзар, Є. Петухов [4] головну роль в профілактиці тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії і токсикоманії віддають організації змістового дозвілля молоді, проблемам готовності педагогів до профілактики вживання тютюну, алкоголю і наркотиків в контексті суміжних напрямків досліджується О. Худяковим.

Окремою групою в цьому напрямку можна виділити роботи, які стосуються аспектів використання впливу сім'ї в попередженні проявів адикції.

Є. Мастюков, Г. Грибанова [8] однією з основ вживання алкоголю підростаючим поколінням вважають порушення психічного розвитку дітей за умов сімейного алкоголізму. З авторами погоджується і Є.Меньшикова, яка вважає, що немає «важких дітей», а є «важкі батьки».

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, педагогічна профілактика адиктивної поведінки студентів закладу вищої освіти – це особистісно формуюча, науково обґрунтована та своєчасна діяльність, спрямована на мінімізацію факторів соціального ризику, створення оптимальної ситуації в розвитку особистості, проявлення різних видів активності, розкриття її внутрішнього потенціалу пов'язана з усуненням факторів та умов вживання психотропних речовин та інших пагубних звичок. Аналіз наукових джерел та практичної роботи фахівців засвідчив, що актуальність проблеми дослідження визначається протиріччями між зростаннями темпів вживання студентами психотропних речовин, між великим спектром мотивів уживання наркотиків, тютюну, спиртних напоїв, а також між сучасними запитами і

проблемами молоді та реальним рівнем профілактичної роботи. Тому стає нагальною проблема пошуку нових форм і методів педагогічної роботи у сфері профілактики адиктивної поведінки студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Белогуров С.В. Популярно о наркотиках и наркоманиях. М. Просвещение. 1997. 320 с.
2. Лапаєнко С.В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя: Автореф. Дис. …канд. Пед. Наук. К., 2000. 18 с.
3. Липский И. А. Социальная педагогика. Методический анализ. Учеб. Пособие. М. Сфера, 2004. 320 с.
4. Охорона здоров'я в Україні: проблеми та перспективи. Заг. ред. В.М. Пономаренко. Тернопіль: Укрмедкнига. 2011. 68 с.
5. Сущенко Л. П. Здоровий спосіб життя людини як об'єкт соціального пізнання: Дис. … канд. Філос. наук. Запоріжжя, 1997. 2011 с.
6. Кобзар Б.С., Петухов Е. І. Запобігання відхилення у поведінці школярів. К. Вища школа, 1992. 143 с.
7. Кокун О.М. Передумови та негативні наслідки розповсюдження наркоманії. Практична психологія і соціальна робота. 2004. № 10. С. 10-12.
8. Колесов Д.В. Беседы об антиалкогольном воспитании. Книга для учителя. М. Просвещение, 1987. 77 с.

References

1. Belohurov S.V. Populiarno o narkotykakh i narkomanyiyakh [Popular about drugs and addiction]. M. Prosveshchenye. 1997. 320.
2. Lapaienko S.V. Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii starshykh pidlitkiv na zdorovyi sposib zhyttia [The formation of value orientations in older adolescents for a healthy lifestyle]: Avtoref. Dys. …kand. Ped. Nauk. K., 2000. 18 s.
3. Lypskyi Y. A. Sotsyalnaia pedahohyka. Metodycheskyi analyz. Ucheb. Posobye. M. Sfera, 2004. 320.
4. Okhoronazdorov'ia v Ukraini: problemy ta perspektyvy [Health protection in Ukraine: problems and perspectives]. Zah. red. V.M. Ponomarenko. Ternopil: Ukrmedknyha. 2011. 68.
5. Sushchenko L. P. Zdorovyi sposib zhyttia liudyny yak ob'iekt sotsialnoho piznannia [A healthy way of life as an object of social cognition]: Dys. kand. Filos. n. Zaporozhye, 1997. 2011.
6. Kobzar B.S., Petukhov E. I. Zapobihannia vidkhylennia u povedintsi shkoliariv [Prevention of deviations in behavior of pupils]. K. Vyshchashkola, 1992. 143.
7. Kokun O.M. Peredumovy ta nehatyvni naslidky rozpovsiudzhennia narkomanii [Background and the negative effects of drug addiction]. Praktychna psykholohiia i sotsialna robota. 2004. № 10. 10-12.
8. Kolesov D.V. Besedu o antyalkoholnom vospytanyy [Conversations about alcohol education]. Knyhadlyauchytelya. M. Prosveshchenie, 1987. 77 robota. 2004. № 10. S. 10-12.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.О. Горшевикова

Аннотация: *В статье рассматриваются взгляды современных ученых на проблему профилактики аддиктивного поведения студентов и анализируются их исследования как в педагогической, так и в философской, психологической и медицинской литературе. Указывается, что проблема профилактики аддиктивного поведения недостаточно глубоко исследована и требует разработки новых эффективных методов и форм работы со студенческой молодежью. Отмечается, что педагоги должны сотрудничать с врачами и правоохранительными органами для снижения уровня молодежной аддикции в обществе.*

Ключевые слова: *студенческая молодежь; аддиктивное поведение; психотропные вещества; педагогическая профилактика аддиктивного поведения; факторы аддиктивного поведения, здоровый образ жизни.*

PEDAGOGICAL PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS: THEORETICAL ASPECT

Horshevikova I. O.

Abstract: *The article discusses the views of modern scientists on the problem of preventing the addictive behavior of students and analyzes their research in both pedagogical and philosophical, psychological and medical literature. It is indicated that the problem of the prevention of addictive behavior is not thoroughly studied and requires the development of new effective methods and forms of work with students. It is noted that teachers should cooperate with doctors and law enforcement agencies to reduce the level of youth addiction in society.*

Key words: *student youth; addictive behavior; psychotropic substances; pedagogical prevention of addictive behavior; factors of addictive behavior, healthy lifestyle.*

УДК 37.04

РОЛЬ ЖІНОК-УКРАЇНОК У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ (БІОГРАФІЧНО-ПЕРСОНАЛІСТИЧНИЙ ДИСКУРС)

О.В. ДЖУС, доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ***ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»***

E-mail: dzhus1@ukr.net

Анотація. *У статті аналізується внесок жінок-емігранток у фахове зростання молоді української діаспори та розвиток національної педагогічної думки за рубежем. Акценовано на біографічно-персоналістичному дискурсі проблеми, ролі визначних представниць українського жіноцтва у розбудові освітніх інституцій, популяризації професійної підготовки молоді задля соціального зростання, збереження національної ідентичності в умовах відсутності власної держави, іншомовного оточення та панування чужоземних режимів. Проаналізовано творчий доробок українських жінок-педагогів-практиків і громадських діячок задля впровадження кращих традицій професійного становлення молоді в умовах чергової хвилі еміграції.*

Ключові слова: *українська еміграція, емігранти, діаспора, вчителі, українське жіноцтво, професійна підготовка, національне виховання, громадянське виховання, освітня діяльність, зміст, методи, методика, форми навчання, творча спадщина.*

Актуальність (Introduction). Живим пам'ятником стихійного прагнення нації до волі дослідники називають українську еміграцію [9, 14]. "Ще не загострено пера, щоб передати всю велич нашої давнини, а з тим і міту українки" [2, 1]. Ці слова однієї з найвизначніших українських журналісток-емігранток другої половини XX століття І.Книш можна віднести і до малообізнаності наших сучасників із роллю сотень українських жінок-політичних емігрантів у розвитку національної педагогічної думки та професійному становленні молоді за межами України в місцях їхнього нового вимушеного поселення. Розкидані по різних материках, вони зуміли не лише втримати "тяглість із давниною", а й працювали над тим, щоб відкривати народженим поза межами рідної землі "ясну перспективу історичних діянь" українського народу, що полегшувала їм "оцінку власного себепізнання" [8, 5].

Діяльність жінок-педагогів у царині освіти, фахової підготовки молоді і національного пробудження свідомості жінки й дитини надихнула не одного сучасного науковця – як нашої держави, так і українського зарубіжжя, на глибокі наукові дослідження. Загальновідомими в середовищі філологів, істориків і педагогів є невсипуща праця в царині виведення "із темноти" та захисту населення краю літературна творчість «піонерки» українського жіноцтва Наталії Кобринської, педагога, визначної громадсько-політичної і культурно-освітньої діячки, публіцистки Мілени Рудницької, педагога, літературознавця, політика, державотворця, етнографа, історика Софії Русової, першої в світі жінки, офіційно зарахованої на військову

© О.В. Джус, 2018

PEDAGOGICAL PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS: THEORETICAL ASPECT

Horshevikova I. O.

Abstract: *The article discusses the views of modern scientists on the problem of preventing the addictive behavior of students and analyzes their research in both pedagogical and philosophical, psychological and medical literature. It is indicated that the problem of the prevention of addictive behavior is not thoroughly studied and requires the development of new effective methods and forms of work with students. It is noted that teachers should cooperate with doctors and law enforcement agencies to reduce the level of youth addiction in society.*

Key words: *student youth; addictive behavior; psychotropic substances; pedagogical prevention of addictive behavior; factors of addictive behavior, healthy lifestyle.*

УДК 37.04

РОЛЬ ЖІНОК-УКРАЇНОК У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ (БІОГРАФІЧНО-ПЕРСОНАЛІСТИЧНИЙ ДИСКУРС)

О.В. ДЖУС, доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ***ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»***

E-mail: dzhus1@ukr.net

Анотація. *У статті аналізується внесок жінок-емігранток у фахове зростання молоді української діаспори та розвиток національної педагогічної думки за рубежем. Акценовано на біографічно-персоналістичному дискурсі проблеми, ролі визначних представниць українського жіноцтва у розбудові освітніх інституцій, популяризації професійної підготовки молоді задля соціального зростання, збереження національної ідентичності в умовах відсутності власної держави, іншомовного оточення та панування чужоземних режимів. Проаналізовано творчий доробок українських жінок-педагогів-практиків і громадських діячок задля впровадження кращих традицій професійного становлення молоді в умовах чергової хвилі еміграції.*

Ключові слова: *українська еміграція, емігранти, діаспора, вчителі, українське жіноцтво, професійна підготовка, національне виховання, громадянське виховання, освітня діяльність, зміст, методи, методика, форми навчання, творча спадщина.*

Актуальність (Introduction). Живим пам'ятником стихійного прагнення нації до волі дослідники називають українську еміграцію [9, 14]. "Ще не загострено пера, щоб передати всю велич нашої давнини, а з тим і міту українки" [2, 1]. Ці слова однієї з найвизначніших українських журналісток-емігранток другої половини XX століття І.Книш можна віднести і до малообізнаності наших сучасників із роллю сотень українських жінок-політичних емігрантів у розвитку національної педагогічної думки та професійному становленні молоді за межами України в місцях їхнього нового вимушеного поселення. Розкидані по різних материках, вони зуміли не лише втримати "тяглість із давниною", а й працювали над тим, щоб відкривати народженим поза межами рідної землі "ясну перспективу історичних діянь" українського народу, що полегшувала їм "оцінку власного себепізнання" [8, 5].

Діяльність жінок-педагогів у царині освіти, фахової підготовки молоді і національного пробудження свідомості жінки й дитини надихнула не одного сучасного науковця – як нашої держави, так і українського зарубіжжя, на глибокі наукові дослідження. Загальновідомими в середовищі філологів, істориків і педагогів є невсипуща праця в царині виведення "із темноти" та захисту населення краю літературна творчість «піонерки» українського жіноцтва Наталії Кобринської, педагога, визначної громадсько-політичної і культурно-освітньої діячки, публіцистки Мілени Рудницької, педагога, літературознавця, політика, державотворця, етнографа, історика Софії Русової, першої в світі жінки, офіційно зарахованої на військову

© О.В. Джус, 2018

службу у званні офіцера, чотаря Української Галицької Армії (УГА), педагога-практика і науковця Олени Степанів (Дашкевич) та ін. [6].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Творчі надбання у царині вивчення різних аспектів організованої діяльності жінок-українок знайшли свій вияв у працях представниць української діаспори (М.Богачевської-Хом'як, Л.Бурачинської, О.Залізняк, І.Книш, І.Павликовської) та наукових дослідженнях учених нашої держави кінця ХХ – початку ХХІ ст.: О.Гнатчук, Н.Дармограй, Л.Дармохвал, П.Дутчак, М.Дядюк, О.Маланчук-Рибак, З.Нагачевської, В.Передирій, Т.Раєвич, Б.Савчук, Л.Смоляр). Разом з тим, питання ролі жінок-українок у професійному становленні українства діаспори не розглядалося як окрема проблема.

Мета (Purpose). Метою даної статті є розкриття внеску жінок-емігранток у фахове зростання молоді української діаспори та розвиток української педагогічної думки за рубежем у другій половині ХХ століття крізь призму біографічно-персоналістичного дискурсу.

Методи (Methods): пошуково-бібліографічний, порівняльно-зіставний, історико-ретроспективний, узагальнення і систематизації виявлених матеріалів, даних, положень, отриманих при вивченні літератури дотичної до теми.

Результати (Results). Новітня українська державотворчість уможливила повернення в національну культуру, науку, освіту тисяч маловідомих імен і постатей нашого історичного буття. Не можна твердити про еміграцію у час входження українських (зокрема, західноукраїнських земель) до складу Австро-Угорщини, однак, відсутність власної державності і певні паралелі стосовно умов та можливостей здобуття фахової освіти жінок дозволяють нам долучити аналіз їх професійної підготовки до пропонованого дослідження.

Першою представницею західноукраїнського жіноцтва яка “зложила докторат” в університеті у Цюриху і в 1894 р. здобула лікарський диплом, стала двоюрідна сестра піонерки українського жіночого руху в Галичині Наталії Кобринської Софія Окуневська. Можливість здобути вищу освіту в кінці 1860 – на початку 1870-их рр. була поодинокою, проте ці винятки стали стимулами до того, що в 1895 р. цісар Австро-Угорщини дозволив університетам допускати жінок до студіювання на філософських (готувалися педагоги середніх шкіл і вчительських семінарій), медичних і фармацевтичних факультетах (відділеннях) університетів. Таким чином проблема вищої освіти формально виявилася подоланою, однак практично в життя вона не втілилась [3, 183-184].

Головними осередками для здобуття освіти дівчатами й надалі залишалися найбільші міста краю, зокрема Перемишль. З 1870 р. у цьому місті вже існувала жіноча державна семінарія, яка готувала вчителів для польських та українських початкових шкіл, а при монастирі Сестер Бенедиктинок функціонувала семикласна виділова школа для дівчат. Проте в них в основному навчалися мешканки Перемишля. Існували ще дві приватні школи-пансіони з інтернатами, але навчання в них було дорогим. Тобто вище зазначені освітні інституції для дівчат не лише не надавали належної освіти, але й сприяли їхній полонізації, оскільки навчання велось лише польською мовою.

Саме тому українська громада Перемишля і його околиць – заможні міщани, духовенство, інтелігенція, – гостро відчували брак української школи та домагалися її відкриття. Створення урядом постійних перешкод для реалізації цієї мети змусило свідомих перемишлян-українців будувати школу для дівчат за приватні кошти. Ініціатором цього процесу став член “Освітнього Товариства”, канцлер греко-католицької консисторії о. Лев Корсадевич. Він організував в 1891 р. громадське товариство “Бурса для дівчат руського-католицького обряду в Перемишлі”, яке займалось збиранням коштів для будови інтернат-пансіонату для дівчат. 24 січня 1884 р., оцінивши свої матеріальні можливості, товариство вирішує будувати не тільки інтернат, але й школу з рідномовним навчанням. Цього ж дня було змінено назву товариства, яке стало іменуватись “Руський інститут для дівчат в Перемишлі” (з 1927 р. – “Український інститут для дівчат у Перемишлі”). В статуті товариства зазначалося, що його метою є «допомога незаможнім дівчатам, зокрема сиротам, книжками, одежею та безплатним навчанням і проживанням в інтернаті» [2, 1].

7 жовтня 1893 р. урочисто було закладено «угольний» камінь під забудову інституту, а в червні 1895 р. було оголошено про набір дівчат до нової школи. 18 жовтня 1896 р. відбулось урочисте відкриття Руського інституту для дівчат у Перемишлі, до якого у перший

шкільний рік вступило лише 24 учениці.

Першою директоркою Інституту стала Марія Примівна (Прима 1858-1928 рр.) – активна громадська діячка і педагог за покликанням, яка належала до тих перших ластівок-українських вчителів, які поофірувавши своїм особистим щастям, повністю віддалися праці виховання та навчання дівчат [10].

Активна діяльність народної вчительки та її соратників втілилися в організацію та функціонування бібліотеки при Інституті, яка в 1906 р. налічувала 1000 українських, німецьких, французьких та польських книг та 413 партитур музичних творів.

Добре обладнаними і просторими були фізичний і хімічний кабінети. Кабінет природознавства складався з зоологічного, ботанічного та мінералогічного відділів, в яких була достатня кількість мікроскопів (один на дві учениці). Особливої уваги заслуговував інститутський музей, що постійно поповнювався завдяки зусиллям вихованок Інституту фольклорним матеріалом, піснями, приповідками, домашніми речами, вишивками, одягом, старовинним посудом тощо [3, 1].

В Інституті діяла Марійська Дружина (жіноча організація релігійно-опікунського характеру), заснована 1912 р., яка мала власну бібліотеку та каплицю.

В 1903 р. при Інституті було зареєстровано ліцей, згодом реформований у гімназію з шестирічним терміном навчання. Випускниці цього навчального закладу мали право вступу до університету, або ж могли продовжити навчання у торгівельних школах чи академіях мистецтв. Для потреб іногородніх школярок при Інституті функціонував інтернат з належними умовами для життя, розрахований на 200 учениць.

Надзвичайно широкою і різноманітною була навчальна програма. В Інституті вивчали українську, польську, німецьку, французьку, грецьку і латинську мови, математику, фізику, історію та географію з елементами відомостей про Україну, біологію, природу, хімію, каліграфію, малювання, стенографію, музику та співи, гімнастику, ручні роботи, релігію. Крім цього, дівчат навчали основ домашнього господарства, гігієни та виховання дітей. Навчання здійснювалося виключно українською мовою [2].

Палке відстоювання Марією Примою рідномовного навчання втілилося й у тому, що в 1899 р. саме за її пропозицією було прийнято навчати української мови за загальновживаним українським правописом. Директорка виступила з заявою, що в Інституті не повинні здобувати освіту дівчата, які не бажають вивчати українську мову, літературу та історію. Таких принципів вона дотримувалась протягом усіх років перебування на цій посаді.

Національними і патріотичними переконаннями керувалася Марія Прима у підборі викладацького складу Інституту, який вражає своїм високопрофесійним та культурним рівнем. Тут працювали Олена Кульчицька та її сестра Ольга (майстриня художнього килимарства), Тетяна Лепка (дочка Богдана Лепкого), Анна Долинська, Катерина Чертенко-Ольшанська та ін. Крім того, до навчання були залучені педагоги з чоловічої гімназії: Михайло Грушевський, Григорій Величко, Северин Зарицький, Омелян Кордасевич, Іван Наконечний, Іван Прийма та відомий свого часу композитор о. Максим Копко [2].

Заслуговує на увагу характеристика самої Марії Прими як вчителя й керівника. Все особисте відходило на другий план, життя Марії Прими повністю було віддане школі. Людяність, доброта, порядність поєднувались в її характері вимогливістю. Провина котроїсь з дівчат не залишалась поза увагою педагога. Однак зауваження Марія Примівна робила тактовно, не принижуючи людської гідності своїх вихованок. Про педагогічний талант невтомної трудівниці дізнаємось зі спогадів однієї з її вихованок – Марії Фуртак-Деркачевої, яка писала: “вона жила життям всіх нас разом і кожної з окрема. Знала нас, цікавилась кожною подією в нашому житті, раділа з нами, помагала. Уміла використати кожну нагоду, щоб розкинути між нас свої думки. І вони ставали цементом, що спаював в одну цілісність наше набуте в школі знання [10, 1].

Таким чином дорогу до майбутнього змістовного життя українській жінці було відкрито. Інститут став центром української культури регіону. В його головній аудиторії крім лекцій і святкових імпрез інститутки відбувалися вистави приїжджих митців, виступи видатних людей, мандрівних українських театрів. Популярність навчального закладу швидко зростала, сюди приїжджали на навчання не лише з усіх куточків Галичини, а й з Східної України.

Масштабна і самовіддана робота Марії Прими була продовжена її послідовниками,

хоча в силу історичних і політичних причин не так активно. Через хворобу народна вчителька змушена була покинути улюблену справу. В 1916 році вона переїхала в с. Лолин Долинського району Івано-Франківської області та знайшла притулок у родині місцевого пароха о. Лукомського (його мати була сестрою М. Прими).

«Як умру, нічого не станеться, не змінить, лише кілька сердець болюче сколихнеться», – передрікала Марія Прима, що пішла з життя 18 травня 1928 р. [3, 1]. Однак, "кілька сердець", не тільки болюче сколихнулися, але і все зробили для увіковічнення пам'яті першої директорки Інституту для дівчат у Перемишлі.

Підтвердженням визнання плідної педагогічної діяльності видатної директорки стало створення в 1928 р. Тимчасового комітету для вшанування її пам'яті. За сприяння членів комітету було зібрано кошти на могильний кам'яний хрест та стипендію ім. Марії Прими. 3 вересня 1929 р. відбулось урочисте посвячення меморіальної дошки в її честь, а 28 вересня 1930 р. в с. Лолин відбулось освячення її могили [3, 1].

Велика заслуга в тому, що пам'ять про видатну жінку-педагога не загинула, Союзу Українок м. Болехова (Долинського р-ну Івано-Франківської обл.), зокрема його тогочасної голови Лариси Дармохвал. Саме їй вдалось відшукати та реставрувати після сплюндрування радянською владою могилу першої директорки Інституту для дівчат у Перемишлі. А 4 червня 1996 р. в честь Марії Прими в м. Болехові було відкрито "Школу шляхетної українки". Схожий змістовним насиченням навчально-виховний заклад цього року відкрито також у м. Львові з ініціативи заступника голови "Союзу українок" України Ростислави Федак [5].

Інститут для дівчат у Перемишлі став чи не найбільшим у Східній Галичині осередком національних і патріотичних почувань, де учениці мали змогу здобувати рідномовну освіту, а сподвижницька праця Марії Прими та її послідовників надихнула й сучасне українське жіноцтво на просвітницьку роботу з українською молоддю, вона була, є, і ймовірно, буде актуальною тривалий час.

Так, Олена (Галина) Юліанівна Залізняк народилася 20 березня 1886 р. в с. Сенечіл Долинського повіту (тепер Долинський р-н Івано-Франківської обл.) в сім'ї греко-католицького священика Ю.Охримовича, яка виростила цілу плеяду визначних громадсько-культурних діячів, імена котрих упродовж десятиліть замовчувалися, а діяльність і творчість фальсифікувалися. Після закінчення Львівського університету працювала в єдиній у межах Австро-Угорської імперії українській жіночій гімназії, відкритій представницями греко-католицького чернечого згромадження Сестер Василіянок.

Повернувшись після поразки національних визвольних змагань до Відня, О.Залізняк стала членом, а на початку 1920-х рр. – головою "Українського жіночого союзу" – першої за межами України жіночої організації соборницького характеру, в якій працювали жінки-вихідці зі східних і західних українських земель. Під її керівництвом "Український жіночий союз" тісно співпрацював із "Союзом українок" у Львові та з Українською національною жіночою радою в Празі, очолюваною С.Русовою. У 1921-1923 рр. разом із С.Русовою брала участь у роботі конгресів і нарад Ліги Миру і Свободи у Відні й Гаазі.

Палким речником родинного виховання як основи національних "почувань дитини" виступила І.Петрів – галицький педагог, журналіст, літератор, громадсько-просвітницький діяч, яка провадила роботу в Німеччині, Бельгії, Канаді. Родину вона називала заповідником, який зберігає наші «звичаї-обичаї, пристосовуючи їх до новітніх вимог", творить "нові дорогоцінності" і збагачує релігійну й національну традицію українців. Не випадково книга І.Петрів "За душу дитини", яка побачила світ у 1949 р. у Бельгії, була покликана допомогти молодим батькам в умовах "скитальницького життя" врятувати молоді українські душі для Бога, для України" [7, 38].

Великий внесок у розвиток теорії та практики українського дошкілля і підготовці фахівців для його належного розвитку в діаспорі зробила Ірина Вінницька-Пеленська – дружина відомого громадського діяча Євгена Юлія Пеленського. Народилася 6 листопада 1906 р. в с. Грабовець близько Стрия в родині вчителів. Середню освіту здобула в Стрию, вищу – у Львівському університеті, який закінчила в 1933 р. із званням магістра слов'янської філології. Працювала викладачем Торговельної гімназії Українського Педагогічного Товариства "Рідна школа" у Львові (1939-1940), а також у Львівському Національному музеї.

У повоєнний період опинилася на еміграції в Австралії, де в 1949 р. заснувала "Союз

українок". Там же організовувала школи українознавства (1952-1962 рр.). У 1962 р. переїхала до Філадельфії (США). Упродовж 1963-1966 рр. викладала українську мову в середній школі українознавства. Була пресовою референткою (інструктором по пресі) Централі Союзу українок Америки, редагувала дошкільну літературу в журналі "Рідна Школа", публікувала методичні матеріали для потреб дошкільних закладів.

У 1967 р. І.Пеленську була обрана заступником голови Світової Ради Дошкілля (СРД), яка в той час знаходилася в Торонто. З перенесенням у 1970 р. СРД до США І.Пеленська стає її головою і впродовж 7 років працює над консолідацією зусиль українського жіноцтва Західної Європи Америки й Австралії в ділянці розбудови установ українського дошкільного виховання. Зусиллями керівників СРД. було розроблено розіслано українським організаціям світу для апробації новий правильник, пристосований до організаційних, координаційних форм української виховної системи в рамках Світового Конгресу Вільних Українців.

Поважне місце в українській еміграції посідають поселення на австралійському континенті. На відміну від післявоєнної еміграції з країн Центральної та Західної Європи до США, Канади і держав Південної Америки, яка фактично була інтеграцією в "зоранізовану" діаспору, осідок в Австралії став для українців "суцільним експериментом" [9, 15]. Метою української освіти в Австралії було намагання "розвивати знання української мови та виховувати українську свідомість" [9, 129-130]. Саме жінки стали опікунками українського шкільництва, зокрема й фахового, в цій державі. Серед керманичів і вчителів перших "рідних" шкіл (спочатку в таборах переселенців, згодом у місцях осідку емігрантів з України, ще пізніше – в Українській центральній шкільній раді) бачимо чималу кількість жіночих імен: Є.Барчинська, С.Ваврик, Л.Гаєвська-Денес, О.Качан, Б.Коваленко, М.Ковшик, Г.Косарська, Н.Михайлишин, С.Сивенька, Т.Сліпецька та ін. Однак найбільш яскравими постатями українського жіночого педагогічного простору Австралії можна вважати Марію Дейко, Тетяну Бабій, Зіну Ботте, Стефанію Даюк.

Марія Дейко – мовознавець, педагог і освітня діячка, випускниця Вищих жіночих курсів у Петербурзі та філософського факультету Сорбонни в Парижі, завідувач кафедри методики навчання Педагогічного інституту в Харкові. З 1944 р. перебувала на еміграції в таборах переміщених осіб у Німеччині, а з 1949 р. – в Австралії, де стала діяльною членкинею "Рідної школи", почесним членом Української центральної шкільної ради та членом її Програмно-методичної комісії. Для потреб українського шкільництва в нових умовах підготувала низку підручників ("Буквар", "Рідне слово", "Волошки" (1963), "Рідний край", "Євшан-зілля" (1965), "Про що тирса шелестіла" (1969), які були популярними далеко за межами австралійського континенту. Більшість із них Виховно-освітня комісія Світового конгресу вільних українців рекомендувала до вжитку в школах українознавства та в рідних школах усіх держав "Вільного Світу" [4, 4]. У рецензіях і відгуках на ці праці читаємо: "Марія Дейко рішилася вийти назустріч дійсності життя, а не залишитися при старих теоріях і мріях... Їхню [підручників – О.Дж.] появу виправдало життя..." [3, 155].

Тетяна Бабій – педагог, громадська діячка, репрезентантка "Союзу українок" Австралії при Жіночій раді Сіднею, делегат від українського жіноцтва на міжнародному з'їзді "університетських" жінок у Брізбані (1965). У Сіднеї працювала вчителькою в школі українознавства, була керівником педагогічних курсів, де викладала українську літературу і педагогіку (1963-1979). Результатом праці на останніх стали конспекти двох курсів із педагогіки для українських педагогічних шкіл (1980).

Стефанія Даюк – член парламентарного комітету Нового Південного Уельсу (НПУ) "у справах кінцевого середньо-шкільного іспиту" з "модерних" мов (1978-1991), член дорадчого комітету уряду НПУ з навчальних програм початкових шкіл (із 1983), організатор курсів підвищення кваліфікації для вчителів українських суботніх шкіл, викладач економіки у закладах вищої технічної освіти та референт зовнішніх зв'язків Української шкільної ради НПУ. С.Даюк стала також автором підручника для початкових класів "Моя абетка" (1988). За активну діяльність у шкільній та суспільній сферах нагороджена відзнакою "Орден Австралії" (1983) [6, 68-69].

Зіна Ботте (Чуйко) – бакалавр гуманітарних наук Мельборнського університету, викладач англійської, німецької та французької мов у австралійських середніх школах, вчителька українських суботніх шкіл; у 1989-1991 рр. – екзаменатор української мови на

матуральних іспитах Міністерства освіти Вікторії, член "Пласту", "Союзу українок" Австралії, українського студентського товариства, хору "Чайка", театру ім. Л.Курбаса, Літературно-мистецького клубу ім. В.Симоненка. У 1990 р. стала співзасновником і першими головою Австралійської Фундації Допомоги Дітям Чорнобиля, спільно з членами комісій Верховної Ради України з питань Чорнобильської катастрофи та у справах жінок, сім'ї і дитини брала участь у першій офіційній поїздці на Чорнобильську АЕС. Постановою Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України удостоєна звання "Чорнобильська Мати" (1991), відзначена пластовим орденом "Вічного вогню". З 1992 р. стала першим почесним генеральним Консулом України в Австралії з осідком у Мельбурні [6, 47].

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, можна констатувати, що жінки-українки і за межами рідної землі працювали над розробкою важливих виховно-освітніх проблем, які є невід'ємною складовою національної педагогічної думки. Вони активно реалізовували їх на практиці у сфері професійної підготовки молоді, гідно репрезентували українство перед світовою спільнотою, а їх досвід і творча спадщина потребують поглибленого вивчення і аналізу, адже містять чимало практичних порад і є унікальною сторінкою історії української професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Дармохвал. Л. Вони стануть шляхетними. *Джерело.* 1996. 2 березня.
2. Дармохвал Л. Забута Богом і людьми. *Свіча*. 1997. 10 вересня.
3. Дейко М. Волошки. Друга читанка – підручник після букваря з мовними й граматичними вправами та українсько-англійським словником. Австралія-Англія: Рідна мова, 1979. 156 с.
4. Джус О.В. Залізняк Олена (Галина). У кн.: Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя XX століття: навчальний посібник / [Т.К.Завгородня, З.І.Нагачевська, Н.М.Салига та ін.]. Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. С. 218-227.
5. Джус О. «Школа шляхетних українок» як осередок національно-громадянського становлення української молоді. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2011. Вип. XL. С. 12-15.
6. Енциклопедія української діяспори. Т. 4 (Австралія – Азія – Африка) / За ред. В.Маркуся та ін. – Київ – Нью-Йорк – Чікаґо – Мельбурн. 1995. 250 с.
7. Іванна Петрів. За душу української дитини: Накладом Українського Видавництва в Бельгії. К.Мульчевич-Малін. 1949. 40 с.
8. Книш І. Відгуки часу: вибрані нариси, статті, спогади, матеріяли. Віннпеґ, 1972. 404 с.
9. Українці в Австралії: Матеріали до історії поселення українців в Австралії. Накладом Союзу українських організацій Австралії (СУО). (Наукове Товариство ім. Шевченка в Австралії. Бібліотека Українознавства. Ч. 15). Мельбурн – Австралія, 1966. 864 с.
10. Фуртак-Деркачева. М. Марія Примівна. Нова Хата. 1928. Липень-серпень. С. 1.

References

1. Goodbye. L. They will become noble. Source. March 2, 1996.
2. Dormoval L. Forgotten God and people. Candle September 10, 1997.
3. Deiko M. Voloshka. The second reading - a textbook after the primer with language and grammar exercises and the Ukrainian-English dictionary. Australia-England: Native language, 1979. 156 p.
4. Juss O.V. Zelenyak Olena (Galina). In the book: Anthology of Pedagogical Thought of Eastern Galicia and Ukrainian Foreign Studies of the 20th Century: Textbook / [T.K.Zavgorodnia, Z.I.Nagachevska, N.M.Salyga, etc.]. Ivano-Frankivsk: View of "Plai" CIT of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2008. pp. 218-227.
5. Juss O. "School of noble Ukrainian women" as the center of national and civic formation of Ukrainian youth. Bulletin of the Precarpathian National University. Series: Pedagogy. Ivano-Frankivsk, 2011. Vp. XL Pp. 12-15.
6. The Encyclopedia of the Ukrainian Diaspora. T. 4 (Australia-Asia-Africa) / Ed. V.Markusya and others. - Kiev - New York - Chicago - Melbourne. 1995. 250 s.

7. Ivanna Petriv For the soul of a Ukrainian child: An overview of the Ukrainian Publishing House in Belgium. K.Mulcevich-Malin. 1949. 40 s.

8. Knish I. Reviews time: selected essays, articles, memoirs, materials. Winnipeg, 1972. 404 pp.

9. Ukrainians in Australia: Materials for the settlement of Ukrainians in Australia. Supplemented by the Union of Ukrainian Organizations of Australia (SIO). (Shevchenko Scientific Society in Australia, Library of Ukrainian Studies, Ch. 15). Melbourne - Australia, 1966. 864 p.

10. Furtak-Derkachev. M. Maria Prymovna. New Hata July 1928. July-August. P. 1.

РОЛЬ ЖЕНЩИН-УКРАИНОК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДЕЖИ УКРАИНСКОЙ ДИАСПОРЫ (БИОГРАФИЧЕСКИ-ПЕРСОНАЛИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС)

Джус О.В.

Аннотация. *В статье анализируется вклад женщин-эмигранток в профессиональный рост молодежи украинской диаспоры и развитие национальной педагогической мысли за рубежом. Акценовано на биографически-персоналистическом дискурсе проблемы, роли выдающихся представительниц украинских женщин в развитии образовательных учреждений, популяризации профессиональной подготовки молодежи для социального роста, сохранения национальной идентичности в условиях отсутствия собственного государства, иноязычного окружения и господства иностранных режимов. Проанализированы творчество украинских женщин-педагогов-практиков и общественных деятельниц для внедрения лучших традиций профессионального становления молодежи в условиях очередной волны эмиграции.*

Ключевые слова*: украинская эмиграция, эмигранты, диаспора, учителя, украинские женщины, профессиональная подготовка, национальное воспитание, гражданское воспитание, образовательная деятельность, содержание, методы, методика, формы обучения, творческое наследие.*

THE ROLE OF UKRAINIAN WOMEN IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE YOUTH OF THE UKRAINIAN DIASPORA (BIOGRAPHICAL AND PERSONALISTIC DISCOURSE)

Dzhus O.V.

Abstract. *The article analyzes the contribution of women emigrants to the professional growth of Ukrainian diaspora youth and the development of national pedagogical thought abroad. The biographical-personalistic discourse focuses on the problem of the role of prominent representatives of Ukrainian women in the development of educational institutions, the promotion of youth training for the sake of social growth, the preservation of national identity in the absence of their own state, foreign-language environment and the rule of foreign regimes. The creative work of Ukrainian female pedagogues-practitioners and public figures has been analyzed in order to introduce the best traditions of professional formation of young people in the conditions of the next wave of emigration.*

Key words: *Ukrainian emigration, emigrants, diaspora, teachers, Ukrainian women, vocational training, national education, civic education, educational activity, content, methods, methodology, forms of learning, creative heritage.*

УДК 373.3.015.31(4+477)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЙНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

ДЯЧУК П.В., ПЕРФІЛЬЄВА Л. П.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

E-mail: pavelitsme@ukr.net

Анотація. *У статті визначено поняття рефлексійних умінь, які трактуються як здатність учнів осмислювати і переосмислювати навчальні дії – свої та однокласників, яка виявляється в уміннях аналізувати, оцінювати та коректувати зміст, процес і результати діяльності, що забезпечує суб'єктність школяра у навчанні. У дослідженні представлені види рефлексій у навчальній діяльності молодших школярів за різними ознаками. Використовувався досвід вчених закордонних країн, де визначені дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності. За основу взятий метод проектів який вважається у світі одним із перспективніших методів навчання.*

Ключові слова: *початкова освіта, рефлексійні уміння, засоби сучасних технологій, дидактичні умови, метод проектів, Україна, Європа*

Актуальність (Introduction). Сучасні тенденції реформування шкільної освіти передбачають розробку і впровадження у практику навчально-виховного процесу особистісно орієнтованих технологій, котрі покликані формувати в молодших школярів систему особистісних цінностей, сприяти зростанню їх самостійності й творчої активності. Це безпосередньо пов'язано з розкриттям феномену рефлексії на рівні регулятивних процесів, коли вона одночасно є способом і механізмом розвитку особистості молодшого школяра.

Вивчення проблем навчальної діяльності молодших школярів стало предметом досліджень багатьох учених нашої країни та закордоном.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Чимало робіт присвячено сутності, структурі, концепції навчальної діяльності (В. Бондар, В. Давидов, А. Маркова, О. Савченко); особливостям організації навчального процесу у школі першого ступеня (Н. Бібік, М. Вашуленко, Я. Кодлюк, О. Савченко); віковим особливостям молодших школярів та їх врахуванню в повсякденній навчальній діяльності (Г. Костюк, Г. Люблінська). Проблема рефлексії знайшла своє відображення у дослідженнях науковців М. Боришевського, М. Гриньової, Н. Гуткіної, А. Зака, І. Семенова, Г. Сухобської, Г. Цукерман. Закордоном починаючи з Джона Локка, це явище продовжували вивчати: Джон Дьюї, В.Кілпатрік, А.Аейлеха та ін. Дане психологічне новоутворення, на думку В.В.Давидова, Д.Б. Ельконіна, дозволяє розсудливо й об'єктивно аналізувати судження і вчинки з точки зору їх відповідності задуму і умовам діяльності і є визначальним моментом в істотній перебудові усієї пізнавальної і особистісної сфер дітей.

Теоретико-методологічною основою данної роботи є праці Ш. Амонашвілі, Б.Ананьєва, Ю. Бабанського, Т. Байбара, Н. Бібік, Л. Виготського, П. Гальперіна, В.Давидова, А. Запорожець, О. Леонтьєва, І. Лернер, Н. Лошкарьової, О.Пометун, С. Рубінштейна, О.Савченко, І. Семенова, С. Степанова, Н. Тализіна, Г. Усової, Г. Щедровського, І.Якиманської та ін.

Мета (Purpose). Визначити та перевірити дидактичні умови формування рефлексійних умінь молодших школярів засобами сучасних технологій на основі Європейського досвіду – методів проектів.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз педагогічної та психологічної літератури), емпіричні (визначено дидактичні умови формування рефлексійних умінь молодших школярів засобами сучасних технологій на основі досвіду вчених закордонних країн).

Результати (Results.) Важливим засобом оптимізації індивідуального буття людини, самоорганізації та самореалізації особистості виступає рефлексія як форма активного усвідомлення людиною того, що з нею відбувається.

© П.В. Дячук, Л.П.Перфільєва , 2018

Рефлексія наділяє самосвідомість зворотним зв'язком, завдяки якому суб'єкт може оцінювати намічену мету з позицій перспективи успіху, може коректувати її і продумувати можливі наслідки результату для себе і оточення. Рефлексія сприяє усвідомленню індивідом цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для їх досягнення. Найбільш сприятливі умови для розвитку рефлексії виникають у період кризи семи років, коли з'являється усвідомлене орієнтування у власних переживаннях.

Актуальність проблеми визначається тим, що мотивація досягнення, на думку багатьох дослідників, є суттєвим фактором, що чинить вплив на ефективність навчального процесу й продуктивність діяльності в цілому.

Від рівня мотивації досягнення залежать різноманітні аспекти учіння – ставлення до нього, задоволення, трудність учіння.

Незважаючи на широкий спектр питань, які розкриті у працях вітчизняних та зарубіжних психологів, проблема взаємодії рефлексії з мотивацією досягнення залишається недостатньо розробленою, особливо стосовно молодшого шкільного віку, який характеризується розвитком рефлексії як психічного новоутворення і є найбільш ефективним періодом здійснення впливу на особистість з боку дорослих.

Як зазначає Г. Цукерман, існує загальний закон переходу певної дії від дорослого до дитини: те, що спочатку вчитель робить щодо учня (ставить мету, планує тощо), учень потім починає здійснювати щодо іншого, і тільки після цього – щодо себе. Тому рефлексивні вміння мають базуватися насамперед на вміннях здійснювати взаємоконтроль та взаємооцінку.

При розробці міжпредметних завдань недоречно обмежуватися лише вправами на розкриття змістових зв'язків між предметами; такі завдання мають сприяти також формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, які спонукають учнів аналізувати зміст навчального матеріалу з різних предметів і здійснювати міжпредметне перенесення набутих умінь та навичок.

Як міжпредметні завдання дослідники радять використовувати дидактичні ігри, вправи на формування відповідних умінь, запитання вчителя, метод незакінчених речень, метод проектів, інтерактивні вправи, портфоліо та ін. Стимулювання учнів до рефлексійної діяльності у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учителем спрямоване на формування позитивних мотивів навчання, забезпечується двома шляхами – змістом навчального матеріалу та способами організації навчальної діяльності учнів.

В дослідженні використовувалися такі види рефлексії: настрою та емоційного стану, діяльності, змісту навчального матеріалу.

В основу методики реалізації дидактичних умов формування рефлексійних умінь взято проект, який вперше був розроблений у Парижі в 1702 році у школі навчання архітекторів.

Встановлено, що метод проектів є важливим засобом формування рефлексії, яку психологи (В.Мухіна, Д. Ельконін, С. Рубінштейн) вважають важливим новоутворенням молодшого шкільного віку.

У сучасному розумінні «проект» – це дослідження конкретної проблеми, її практична або теоретична реалізація; «метод проектів» – спосіб організації взаємодії учня та вчителя, спрямованої на вирішення певної проблеми, проблемної ситуації.

У першій половині XVII століття задум методу проектів з Архітектурної академії у Франції розповсюджується також і на території німецькомовних країн. Метод проектів розглядав в своїх працях Джон Локк (1632-1704), англійський філософ, просвітитель і державний діяч. У Записці "Робітничі школи" (1696 р.) Джон Локк звертається до проблеми соціального значення дитячої праці [1].

З Європи метод переходить у Америку: у 1879 році при Вашингтонському університеті у СентЛуїсі була заснована Школа ручного навчання, де використовувався метод проектів. Школярі повинні були не тільки розробляти проекти, але й виконувати їх реально в технічних майстернях. Учні самі відповідали за планування та реалізацію проекту, спираючись на реальні проблеми життя або професійної діяльності. У період між 1900 та 1915 роками виникає справжній Проектний рух, який пропагандує зв'язок орієнтації на дитину і шкільну реформу.

Інші вчені вважають що метод проектів виник у 20-ті роки XX століття у США.

Засновником цього методу вважають американського філософа і педагога Джона Дьюї. Продовжував вивчати цю проблему його послідовник В.Кілпатрик. Вчений під проектом розумів цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини.

Елементи методу проектів досить широко використовувалися в експериментальних школах Європи у 20-30-х роках минулого століття. Так, зокрема, прибічники «нової школи» А. Аейлеха (Англія) були прихильниками «абсолютної свободи учнів». Школа «Ермітаж» О. Декролі (Бельгія) максимально враховувала інтереси та вподобання дитини, навчальний матеріал тісно пов'язувався з оточуючим життям учнів. У Франції, спираючись на технологію французького педагога Селестена Френе (1896-1966) «Школа успіху і радості» було засновано на ідеях гуманізму і самовідданої любові до особистості дитини, яка запропонувала оригінальне розв'язання проблеми організації життя дітей, різноманітні експерименти щодо активізації їх пізнавальної діяльності, форми і методи виховної роботи, введено часткове використання методу проектів як засобу стимулювання процесу навчання.

Дослідники зазначають, що французькі учителі застосовують технологію Френе і сьогодні і вважають, що іншого такого масового неформального і разом з тим персоніфікованого напряму немає не лише у Франції, а й у світі. Пізніше інтерес до методу проектів в педагогічній науці згасає. Як стверджує Е.А. Пеньковских, «на заході метод проектів залишився в сфері освіти, але лише у вигляді теоретичних розробок [3].

В методі проектів, тут виховувались такі якості учнів, як відповідальність за своє навчання і навчання інших членів групи, взаємодопомога, індивідуальна незалежність, соціальна взаємодопомога, оцінювання та перспективи поліпшення виконання завдання. У німецьких педагогів є своя цілком справедлива думка щодо нових моделей, форм і методів навчання. У науковій праці «Цілісна школа» (1990) вони підкреслювали, що форми та методи навчання не можуть і не провинні продовжувати бути абсолютно новими, вони мають продовжувати і розвивати досвід активного та самостійного навчання учня. На думку Ю.Г. Шихваргера, метод проектів активно і досить успішно розвивався у зарубіжній школі: у США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччини, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах. За даними зарубіжної педагогічної періодичної преси можна зробити висновок, що метод проектів з плином часу вдосконалювався і дедалі активніше застосовувався в навчанні школярів і студентів різних напрямків підготовки.

Цікавилися цим методом і радянські вчені; ідеї проектування вони почали широко запроваджувати у навчально-виховний процес школи, але, на жаль, недостатньо продумано і послідовно, що стало у 1931 році підставою для заборони його використання.

З часом метод проектів зазнав певної еволюції. Узявши початок з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом системи освіти.

На думку О. Леонтьєва, рефлексія навчальної діяльності – це внутрішня діяльність; співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна діяльність; пошук самооцінки, обговорення із собою власного досвіду навчання. Аналіз наявного наукового фонду свідчить про те, що рефлексійними вміннями навчальної діяльності молодших школярів можна вважати такі як: самоконтроль, самоаналіз, самокорекцію.

Проектна діяльність створює всі умови для розвитку самоконтролю, самоаналізу, самокорекції та самооцінки, оскільки сприяє стимулюванню інтересу учнів до оволодіння визначеною системою знань та дає можливість через проектну діяльність показати практичне застосування цих знань. Уперше класифікацію проектів розробив В. Кілпатрик.

Він виділив такі їх види: створюваний, споживчий, проект розв'язання проблеми, проект-вправа, проекти навчання і тренування для оволодіння певними навичками.

Традиційно виділяють три етапи проектної діяльності: підготовчий, виконавчий, підсумковий.

Цей метод органічно поєднується із груповим підходом до навчання.

Існують вимоги до використання методу проектів: наявність проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; структуризація змістової частини проекту (зі вказівкою поетапних результатів); використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій: визначення проблеми і завдань, які постають в результаті дослідження; висунення

гіпотези, її вирішення; обґрунтування методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація і аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, окреслення нових проблем дослідження.

Усі етапи проекту мають контролюватися вчителем, оскільки дітям не вистачає теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Проектна діяльність сприяє формуванню в молодших школярів умінь відбирати й аналізувати інформацію, працювати із енциклопедіями, спеціальною літературою.

Під час проектування учні набувають умінь проводити спостереження, систематизувати й узагальнювати отримані відомості, висувати гіпотези, робити висновки.

Крім того, у процесі виконання проекту передбачається оволодіння учнями початкової школи такими проектними компетенціями як: дослідницькими, соціальної взаємодії, оцінними, інформаційними, презентаційними та рефлексивними. Пік популярності «методу проектів» припав на 1920 роки. До середини століття він піддавався жорсткій критиці з боку представників традиціоналізму. І лише в 70- 80-і роки в Європі, а пізніше, в 90-і роки в Росії «метод проектів» переживає свого роду ренесанс, проникаючи в усі ступені школи». Останнім часом цей метод тільки посилює свої позиції, займаючи чільне місце серед інших сучасних методів педагогічної теорії та практики. На сьогодні метод проектів науковці відносять до технологій XXI століття, які передбачають адаптування до змінних умов життя людини постіндустріального суспільства. На початку XXI ст. проектна технологія навчання визнається педагогами як одна з особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, в основі якої лежить визнання унікальної сутності кожного учня, його індивідуальності. Як бачимо, пошук раціонального поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем зробив цей метод популярним в наш час. Його широко застосовують у навчальних закладах США, Англії, Німеччини, Нідерландів та ін [2].

Усі етапи проектів, що використовуються у школах України мають контролюватися вчителем, оскільки дітям не вистачає теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Проектна діяльність сприяє формуванню в молодших школярів умінь відбирати й аналізувати інформацію, працювати із енциклопедіями, спеціальною літературою.

Під час проектування учні набувають умінь проводити спостереження, систематизувати й узагальнювати отримані відомості, висувати гіпотези, робити висновки.

Крім того, у процесі виконання проекту передбачається оволодіння учнями початкової школи такими проектними компетенціями: дослідницькими; соціальної взаємодії; оцінними; інформаційними; презентаційними; рефлексивними.

Для того, щоб перевірити вплив методу проектів на формування рефлексійних умінь навчальної діяльності молодших школярів, нами було проведено експериментальне дослідження.

Нами була використана модель міжпредметного проекту, який охоплював матеріал з читання, образотворчого мистецтва і трудового навчання з теми: «Рослини та тварини на весні».

Цей проект сприяє розвитку мислення, уяви, дає можливість звернутися до раніше набутого досвіду та забезпечує пошук нової інформації для вирішення поставленої проблеми.

Проект «Рослини та тварини на весні» середньої тривалості; діти працювали над ним протягом місяця. Він передбачав декілька етапів. Перший етап – підготовчий. Його мета – формування поняття про проект; складання задуму проекту. На цьому етапі всіх учнів класу ми поділили на групи для роботи над проектом. Діти позитивно сприйняли цілі, поставлені перед ними, з радістю і натхненням включилися в обговорення перспектив майбутньої роботи, висували ідеї і варіанти дій для досягнення мети. Вони самостійно визначили завдання для кожного учасника групи до наступного заняття над проектом (ознайомитися зі структурою книг, їх оформленням, змістом, придумати назву проекту).

Другий етап – планування проектної діяльності: складання задуму проекту, обговорення напрацювань дітей, розподіл індивідуальних дослідницьких завдань між учасниками групи, визначення ролей.

Мета третього етапу – виконання індивідуальних і творчих завдань. Дані заняття були

присвячені самостійній роботі дітей.

Учні знаходили інформацію з різних джерел, відбирали найбільш важливе, обговорювали це, потім, спираючись на знайдений матеріал, створювали власні казки про рослини та тварини.

Четвертий етап – передзахист. На даному занятті діти представили своїй проектній групі напрацьований матеріал – казки про тварин та рослин, самостійно зроблені ілюстрації.

Потім, у ході обговорення, була вибрана форма і способи оформлення книги з даної теми, розподілені індивідуальні завдання з оформлення частин книги.

На цьому етапі використано попередні вправи на розвиток рефлексії.

П'ятим етапом експерименту була підготовка до захисту, мета якої – доопрацювання проекту, вибір способів демонстрації результатів.

Заключний, шостий етап – захист – звіт про виконання роботи над проектом, виставка, спільне обговорення досягнутих результатів, оцінювання роботи. Кожна група учасників проекту захистила результати своєї роботи у формі творчого звіту. У дітей було багато позитивних вражень від виконаних завдань, від успішного їх представлення.

Висновки і перспективи (Discussion). Рефлексія, проведена наприкінці проекту, показала, що учні навчилися планувати власну діяльність, адекватно оцінювати її результати, висловлювати своє ставлення до роботи інших дітей, вміють оцінювати роботу групи та власні наявні і потенційні можливості. Результати проведеного дослідження свідчать про позитивну динаміку розвитку рефлексивних умінь навчальної діяльності молодших школярів у процесі проектної діяльності, метод проектів рахується одним із перспективних методів навчання в Україні та за кордоном.

Список використаних джерел

1. Локк Д. Мысли о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1981. С. 163-194.

2. Огієнко О. І. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці XX століття [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-15.pdf

3. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа): автореф. … канд. пед. наук: 13 00 01/ Е.А.Пеньковских, Екатеринбург, 2007. 28 с.

ПРОБЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИЙНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Дячук П.В., Перфильева Л. П.

***Аннотация**. В статье определение понятия «рефлексия учебной деятельности» трактуется как способность ученика осмысливать и переосмысливать учебные действия – свои и одноклассников, которая проявляется в умениях анализировать, оценивать и корректировать содержание, процесс и результат деятельности, обеспечивает субъектность школьника в учебе. В исследовании представлены виды рефлексии в учебной деятельности младших школьников по различным признакам. Использовался опыт ученых зарубежных стран, определены дидактические условия формирования рефлексивных умений младших школьников в учебной деятельности. За основу взят метод проектов, который считается в зарубежных странах одним из перспективных методов обучения.*

***Ключевые слова:** начальное образование, рефлексионные умения, средства современных технологий, дидактические условия, метод проектов, Украина, Европа*

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN UKRAINE AND EUROPE

Diachuk P. V. Perfileva L. P

***Abstract.** In the article the definition of «reflection of educational activity» is interpreted as the ability of the student to comprehend and rethink the educational actions - their and their classmates, which manifests itself in the ability to analyze, evaluate and correct the content, process and result of activities that ensure the subjectity of the student in education. The research*

presents the types of reflections in the educational activity of junior pupils on various grounds. The experience of scientists from foreign countries was used, didactic conditions for the formation of reflexive skills of junior pupils in educational activities were determined.
Based on the method of projects that is considered in foreign countries one with a prospective method of training.
***Key words**: elementary education, reflective skills, means of modern technologies, didactic conditions, project method, Ukraine, Europe.*

УДК 37.371:81

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ГІМНАЗІЇ

Л.М. ЕРДМАН, вчитель англійської мови, ***Перша міська гімназія міста Черкас***
E-mail: tetyanna@ukr.net
Т.П. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net
О.В. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: kuchay@ukr.net

***Анотація.** У статті розглянуто теоретичні основи навчання іноземної мови у гімназії. Вивчення іноземної мови передбачає розвиток та удосконалення різних психічних процесів і здібностей учнів. Вивчення іноземної мови виховує особистість, здатну мислити і діяти в глобальних умовах, забезпечуючи тим самим входження України до світового економічного простору. Основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичному опануванню іноземної мови.*
***Ключові слова**: іноземна мова, гімназія, освіта, учень, учитель.*

Актуальність (Introduction). Сучасною тенденцією реформування освіти є впровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання. У загальноосвітніх навчальних закладах зміст навчання іноземних мов охоплює три компоненти: 1) сфери, теми, ситуації спілкування; 2) мовний і мовленєвий навчальний матеріал; 3) знання, навички і вміння [1].

Іноземна мова як навчальна дисципліна й відповідно організація навчання іноземної мови має свою специфіку . З одного боку, іноземна мова є одним з навчальних предметів у системі освіти й підпорядковується законам загальної дидактики; з іншого боку – методологічна основа методики навчання іноземних мов має власні закономірності. Закономірності, що відображають специфіку процесу навчання іноземної мови, покладено в основу методів навчання, і таким чином ці закономірності стали методичними принципами. Методичні принципи виявляються у результаті переосмислення і перенесення законів, положень суміжних для методики навчання іноземних мов наук – педагогіки, лінгвістики, психології [2].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вивченню теоретичних основ навчання іноземної мови у гімназії присвячено праці П.Бабінська, Н.Басай, О.Бігич, Н.Бориско, І.Верещагіна, Л.С. Виготського, В.Куліш, Л.Калініна, Л.Зєня, Є.Маслико, С.Ніколаєва, О.Пасічник, В.Плахотник, Є.Полат, Т.Полонська, Ф.Рабинович, С.Рубінштейна, В.Редько, Г.Рогова, І.Самойлюкевич, Т.Сахарова, О.Соловова та ін.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є визначення теоретичних основ навчання іноземної мови у гімназії.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

© Л.М. Ердман, Т.П. Кучай, О.В. Кучай, 2018

presents the types of reflections in the educational activity of junior pupils on various grounds. The experience of scientists from foreign countries was used, didactic conditions for the formation of reflexive skills of junior pupils in educational activities were determined.
Based on the method of projects that is considered in foreign countries one with a prospective method of training.
***Key words**: elementary education, reflective skills, means of modern technologies, didactic conditions, project method, Ukraine, Europe.*

УДК 37.371:81

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ГІМНАЗІЇ

Л.М. ЕРДМАН, вчитель англійської мови, ***Перша міська гімназія міста Черкас***
E-mail: tetyanna@ukr.net
Т.П. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net
О.В. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: kuchay@ukr.net

***Анотація.** У статті розглянуто теоретичні основи навчання іноземної мови у гімназії. Вивчення іноземної мови передбачає розвиток та удосконалення різних психічних процесів і здібностей учнів. Вивчення іноземної мови виховує особистість, здатну мислити і діяти в глобальних умовах, забезпечуючи тим самим входження України до світового економічного простору. Основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичному опануванню іноземної мови.*
***Ключові слова**: іноземна мова, гімназія, освіта, учень, учитель.*

Актуальність (Introduction). Сучасною тенденцією реформування освіти є впровадження компетентнісного підходу до формування змісту навчання. У загальноосвітніх навчальних закладах зміст навчання іноземних мов охоплює три компоненти: 1) сфери, теми, ситуації спілкування; 2) мовний і мовленєвий навчальний матеріал; 3) знання, навички і вміння [1].

Іноземна мова як навчальна дисципліна й відповідно організація навчання іноземної мови має свою специфіку . З одного боку, іноземна мова є одним з навчальних предметів у системі освіти й підпорядковується законам загальної дидактики; з іншого боку – методологічна основа методики навчання іноземних мов має власні закономірності. Закономірності, що відображають специфіку процесу навчання іноземної мови, покладено в основу методів навчання, і таким чином ці закономірності стали методичними принципами. Методичні принципи виявляються у результаті переосмислення і перенесення законів, положень суміжних для методики навчання іноземних мов наук – педагогіки, лінгвістики, психології [2].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вивченню теоретичних основ навчання іноземної мови у гімназії присвячено праці П.Бабінська, Н.Басай, О.Бігич, Н.Бориско, І.Верещагіна, Л.С. Виготського, В.Куліш, Л.Калініна, Л.Зєня, Є.Маслико, С.Ніколаєва, О.Пасічник, В.Плахотник, Є.Полат, Т.Полонська, Ф.Рабинович, С.Рубінштейна, В.Редько, Г.Рогова, І.Самойлюкевич, Т.Сахарова, О.Соловова та ін.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є визначення теоретичних основ навчання іноземної мови у гімназії.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

© Л.М. Ердман, Т.П. Кучай, О.В. Кучай, 2018

Результати (Results). Розвивальна мета навчання іноземної мови передбачає розвиток та удосконалення таких психічних процесів і здібностей учнів: а) мовленнєвих здібностей учнів (гнучкість артикуляційного апарату, фонематичний (інтонаційний) слух, здатність до імітації, мовний здогад, логічне викладення думок, відчуття мови та стилю тощо); б) психічних процесів, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю (обсяг довготривалої та оперативної пам'яті, увага, уява, операції мислення); в) інтелектуальних здібностей учня (уміння здійснювати проблемно-пошукову діяльність, переносити знання, навички, уміння перекладати з рідної мови на іноземну мову з одних видів мовленнєвої діяльності на інші, з відомих (відпрацьованих) ситуацій спілкування у нові; уміння проводити аналогії, класифікації, узагальнення); г) соціальних здібностей учнів, тобто здатності й готовності учнів до спілкування на міжкультурному рівні (вміння долати почуття страху та невпевненості при зустрічі з чужим, незвичним; вміння бачити спільні риси, які об'єднують усіх людей, та специфічні національні особливості, толерантно ставитись до культурних цінностей інших країн, відповідно до них самостійно планувати свої мовленнєві дії); і) навчальної мотивації школярів через усвідомлення актуальності й престижу вивчення іноземної мови, важливості навчальної діяльності, через позитивні емоції, різноманітні активні методи і прийоми навчання, використання проблемних питань і завдань, створення комунікативних ситуацій, цікавий навчальний матеріал та його новизну, можливість застосування знань, набутих раніше.

Із набуттям позитивного досвіду у вивченні іноземної мови у гімназії в учнів виникає або розвивається інтерес і бажання до самоосвіти в галузі іноземних мов та культури.

Виховна мета навчання іноземної мови – формування позитивних особистісних якостей та рис характеру учнів дає їм змогу комфортно почуватися в іншомовному середовищі. Так, на уроках іноземної мови у гімназії вчитель має виховувати в учнів толерантність, відкритість, готовність до спілкування, повагу до народу, мову якого вивчають, та його культури, позитивне ставлення до іноземної мови як елементу культури народу і засобу передавання її іншим, почуття патріотизму – любові до своєї Батьківщини, що пов'язано з усвідомленням власної національної ідентичності й готовністю представляти українську національну культуру у діалозі культур, доброзичливість, привітність, ввічливість, увагу та повагу до співрозмовника як складові культури спілкування. У процесі навчання іноземної мови учням прищеплюють естетичні та художні смаки, виховують загальнолюдські моральні цінності: доброту, гуманність, чуйність, порядність, старанність, волю, дисциплінованість у праці.

Освіта, виховання і розвиток учнів на уроках іноземної мови у гімназії забезпечуються шляхом добору навчального матеріалу (текстів для читання/аудіювання, мовленнєвих зразків, наочності, ситуацій спілкування); організацією навчального процесу — постановкою проблемних завдань, застосуванням сучасних методів та прийомів навчання, створенням атмосфери, в якій учні почувалися б вільними висловлювати свої думки і почуття, погляди і оцінки щодо запропонованих тем спілкування. Цілі навчання іноземних мов конкретизовано у проміжних цілях на всіх етапах шкільного курсу, їх уточнення залежить також від специфіки навчального закладу (школа, гімназія, ліцей, коледж, дитячий центр дозвілля) [1].

Навчання іноземної мови відбувається, на відміну від багатьох інших предметів, не з усім класом, а у групах: якщо в класі загальноосвітньої школи більше 25 учнів, він ділиться на дві групи; у спеціалізованих школах і гімназіях (ліцеях) із поглибленим вивченням іноземної мови такий клас ділиться на три групи. Поділ на групи або невелика кількість учнів має кілька переваг: а) збільшується час на індивідуальну практику у використанні нової мови на уроці; б) зростають можливості індивідуалізації навчання; в) полегшується контроль за виконанням вправ і завдань учнями, що сприяє підтриманню зворотного зв’язку між учителем і учнем [3].

Вивчення іноземної мови виховує особистість, здатну мислити і діяти в глобальних умовах, забезпечуючи тим самим входження України до світового економічного простору. Зокрема англійська мова органічно пронизана комерційною коректністю і комерційною турботою про людину.

Іноземна мова стає дисципліною підвищеної соціальної та професійної значущості, що, відповідно, формує замовлення на лінгвістичну підготовку випускника школи. Проте було б

неправильно говорити про спрямування школярів, які поглиблено вивчають іноземну мову на профільному рівні, лише на спеціальності вчителя, викладача, лінгвіста, перекладача (літературного і синхронного), журналіста міжнародника, дипломата. Сьогодні існує безліч професій, які прямо або опосередковано пов'язані зі знанням іноземних мов: рекламіст, спічрайтер, секретар-референт, секретар-ресепшіоніст, менеджер у спільній компанії, менеджер-логіст, менеджер із продажів, бренд-менеджер, стюардеса (стюард) на міжнародних лініях, бебі-сіттер, гувернантка (гувернер), аудитор, працівник готелю, програміст, веб-дизайнер, телемаркетолог, копірайтер, топ-модель, рекрутер тощо.

Стратегічні напрями розвитку шкільної іншомовної освіти зумовлюються, насамперед, особливостями концепції реформування цілей і змісту навчання у гімназії. Підґрунтям для успішного їх упровадження, серед іншого, є ефективні інноваційні технології, які здатні забезпечувати індивідуальні можливості кожного учня, сприяти формуванню його творчого мислення, розвитку самостійної діяльності з оволодіння досвідом здобувати освіту впродовж життя згідно із власними потребами. Відповідно до цих положень небезпідставною можна вважати позицію, за якої ефективність навчання і формування навчально-пізнавальних інтересів учнів засобами іноземної мови можуть бути поліпшені завдяки проектуванню й упровадженню у практику гіманазії інноваційних освітніх систем і технологій [3].

Останніми роками все частіше піднімається питання про вживання нових інформаційних технологій у школах та гімназіях. Це не лише нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичному опануванню іноземної мови.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб створити умови практичного опанування мови для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які б дозволили кожному учневі проявити свою активність, свою творчість. Завдання вчителя - активізувати пізнавальну діяльність учня в процесі вивчення іноземної мови.

Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет - ресурсів допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їх рівня знань.

Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроках іноземної мови у гімназії включають: вивчення лексики; відпрацювання вимови; вивчення діалогічної і монологічної мови; вивчення писемності; відпрацювання граматичних явищ. Можливості використання Інтернет - ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для здобуття будь-якою необхідною учням і вчителям інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: народознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів та інше.

На уроках англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навики і уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння письмової мови школярів; поповнювати словарний запас учнів; формувати у школярів мотивацію до вивчення англійської мови [4].

До сучасних технологій належить технологія співпраці, яку вчителі активно впроваджують в навчальний процес гімназій. Основна ідея полягає в створенні умов для активної спільної діяльності учнів в різних навчальних ситуаціях. Діти об'єднуються в групи по 3–4 особи, їм дають одне завдання, при цьому обговорюють роль кожного. Кожен учень відповідає не тільки за результат своєї роботи, але й за результат усієї групи. Тому слабкі учні прагнуть з'ясувати в сильних те, що їм незрозуміло, а сильні — щоб слабкі досконало розібралися в завданні. І від цього виграє весь клас, тому що спільно ліквідовують прогалини у знаннях.

Під час різних видів роботи учні стають перед проблемою поповнення знань, лексичного запасу чи комунікативних умінь, тому вони активізують свою діяльність та в процесі спілкування намагаються вирішити дані питання. Це позитивно впливає на розвиток мислення та уважності учнів, зацікавлює їх та стимулює до співпраці.

Найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside / outside circles); мозковий штурм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші.

Ці форми роботи сприяють розширенню знань та вмінь учнів. У процесі спілкування учні навчаються розв'язувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, спілкуватися з різними людьми, брати участь у дискусіях.

Однією з технологій, що забезпечує особово-орієнтоване навчання, є метод проектів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет-проекти. Робота над проектом — це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення учнів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. Проектне навчання актуальне тим, що навчає дітей співпраці виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує учнів.

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє залучити весь клас до активної роботи [5].

Висновки і перспективи (Discussion). Вибудовування навчального процесу з іноземної мови з урахуванням основоположних компонентів, що забезпечують функціонування дидактичної і методичної систем, сприяє гармонізації навчання, обумовлює логічне обґрунтування вибору навчальних методів, підвищує ефективність практичного здійснення навчальної діяльності [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність інноваційних підходів до викладання іноземних мов у гімназії залежатиме від бажання і здатності педагогів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо творчого підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал учнів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу [6].

Список використаних джерел

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. К. : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
2. Ящук О.В. Теоретичні аспекти навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі – [Електронний ресурс]. Режим доступу http://confesp.fl.kpi.ua/node/1271
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. [та ін.] ; за наук. ред. Редька В. Г. К. : Педагогічна думка, 2013. 360 с.
4. Яковлєва Т. В. Використання інноваційних технологій при вивчанні англійської мови – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/
5. Якименко С. С Інноваційні освітні технології у вивченні англійської мови Журнал «Англійська мова та література» № 25 (467) – Вересень 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://journal.osnova.com.ua/article/52127
6. Сучасні підходи до навчання іноземної мови, шляхи інтеграції школи та ВНЗ. Матеріали II міжнародної конференції. Харків, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://interconf.fl.kpi.ua/node/1208

References

1. Metodyka navchannya inozemnykh mov u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in general education institutions]: pidruchnyk / L. S. Panova, I. F. Andriyko, S. V. Tezikova ta in. K. : VTS «Aka¬demiya», 2010. 328.
2. Yashchuk O.V. Teoretychni aspekty navchannya inozemnoyi movy u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Theoretical aspects of teaching a foreign language at a higher educational institution]. – Retired from: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1271

3. Linhvodydaktychni zasady navchannya inozemnoyi movy uchniv starshykh klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Lingvodidactical principles of foreign language teaching for upper secondary school pupils: a teaching manual]: navchal'no-metodychnyy posibnyk / Red'ko V. H., Polons'ka T. K., Basay N. P. [ta in.] ; za nauk. red. Red'ka V. H. K. : Pedahohichna dumka, 2013. 360.

4. Yakovlyeva T. V. Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy pry vyvchanni anhliys'koyi movy [Use of innovative technologies in the study of English language] – Retired from: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/

5. Yakymenko S. S (2015) Innovatsiyni osvitni tekhnolohiyi u vyvchenni anhliys'koyi movy [Innovative Educational Technologies in the Study of English Language]. *Zhurnal «Anhliys'ka mova ta literatura».* № 25 (467) – Retired from: http://journal.osnova.com.ua/article/52127

6. Suchasni pidkhody do navchannya inozemnoyi movy, shlyakhy intehratsiyi shkoly ta VNZ [Modern approaches to learning a foreign language, ways of integrating schools and universities]. Materialy II mizhnarodnoyi konferentsiyi. Kharkiv, 2011. – Retired from: http://interconf.fl.kpi.ua/node/1208

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИИ

Эрдман Л.Н., Кучай Т.П., Кучай А. В.

Аннотация. *В статье рассмотрены теоретические основы обучения иностранному языку в гимназии. Изучение иностранного языка предполагает развитие и совершенствование различных психических процессов и способностей учащихся. Изучение иностранного языка воспитывает личность, способную мыслить и действовать в глобальных условиях, обеспечивая тем самым вхождение Украины в мировое экономическое пространство. Основной целью изучения иностранного языка является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранного языка.*

Ключевые слова: *иностранный язык, гимназия, образование, ученик, учитель.*

THEORETICAL BASES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN GYMNASIUM

Erdman L.M., Kuchai T.P., Kuchai O. V.

Abstract. *The article deals with the theoretical basis of teaching a foreign language in a gymnasium. Learning a foreign language involves the development and improvement of various mental processes and abilities of students. The study of a foreign language brings up a person capable of thinking and acting in global conditions, thus ensuring the entry of Ukraine into the world economic space. The main purpose of studying a foreign language is the formation and development of a communicative culture of pupils, training for the practical mastery of a foreign language.The effectiveness of innovative approaches to teaching foreign languages in the gymnasium will depend on the desire and ability of teachers to take advantage of the positive experience of domestic and foreign scientists and practitioners about the creative approach to learning, the understanding of the need to abandon authoritarian and scholastic methods. Innovative methods of teaching foreign languages, which are based on a creative approach, help to fully disclose the potential of students and promote the development and self-improvement of the educational and communicative process.*

Key words*: foreign language, gymnasium, education, student, teacher.*

УДК 378.013.75:355.29

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Я.Б. ЗОРІЙ, ***Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича***
E-mail: zoriy@ukr.net

Анотація: *У статті розглянуто підходи до моделювання педагогічної системи формування у військових закладах вищої освіти (ВЗВО) та військових навчальних*

© Я.Б. Зорій, 2018

3. Linhvodydaktychni zasady navchannya inozemnoyi movy uchniv starshykh klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Lingvodidactical principles of foreign language teaching for upper secondary school pupils: a teaching manual]: navchal'no-metodychnyy posibnyk / Red'ko V. H., Polons'ka T. K., Basay N. P. [ta in.] ; za nauk. red. Red'ka V. H. K. : Pedahohichna dumka, 2013. 360.

4. Yakovlyeva T. V. Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy pry vyvchanni anhliys'koyi movy [Use of innovative technologies in the study of English language] – Retired from: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/

5. Yakymenko S. S (2015) Innovatsiyni osvitni tekhnolohiyi u vyvchenni anhliys'koyi movy [Innovative Educational Technologies in the Study of English Language]. *Zhurnal «Anhliys'ka mova ta literatura».* № 25 (467) – Retired from: http://journal.osnova.com.ua/article/52127

6. Suchasni pidkhody do navchannya inozemnoyi movy, shlyakhy intehratsiyi shkoly ta VNZ [Modern approaches to learning a foreign language, ways of integrating schools and universities]. Materialy II mizhnarodnoyi konferentsiyi. Kharkiv, 2011. – Retired from: http://interconf.fl.kpi.ua/node/1208

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГИМНАЗИИ

Эрдман Л.Н., Кучай Т.П., Кучай А. В.

Аннотация. *В статье рассмотрены теоретические основы обучения иностранному языку в гимназии. Изучение иностранного языка предполагает развитие и совершенствование различных психических процессов и способностей учащихся. Изучение иностранного языка воспитывает личность, способную мыслить и действовать в глобальных условиях, обеспечивая тем самым вхождение Украины в мировое экономическое пространство. Основной целью изучения иностранного языка является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранного языка.*

Ключевые слова: *иностранный язык, гимназия, образование, ученик, учитель.*

THEORETICAL BASES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN GYMNASIUM

Erdman L.M., Kuchai T.P., Kuchai O. V.

Abstract. *The article deals with the theoretical basis of teaching a foreign language in a gymnasium. Learning a foreign language involves the development and improvement of various mental processes and abilities of students. The study of a foreign language brings up a person capable of thinking and acting in global conditions, thus ensuring the entry of Ukraine into the world economic space. The main purpose of studying a foreign language is the formation and development of a communicative culture of pupils, training for the practical mastery of a foreign language.The effectiveness of innovative approaches to teaching foreign languages in the gymnasium will depend on the desire and ability of teachers to take advantage of the positive experience of domestic and foreign scientists and practitioners about the creative approach to learning, the understanding of the need to abandon authoritarian and scholastic methods. Innovative methods of teaching foreign languages, which are based on a creative approach, help to fully disclose the potential of students and promote the development and self-improvement of the educational and communicative process.*

Key words*: foreign language, gymnasium, education, student, teacher.*

УДК 378.013.75:355.29

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Я.Б. ЗОРІЙ, ***Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича***
E-mail: zoriy@ukr.net

Анотація: *У статті розглянуто підходи до моделювання педагогічної системи формування у військових закладах вищої освіти (ВЗВО) та військових навчальних*

© Я.Б. Зорій, 2018

підрозділах закладів вищої освіти (ВНП ЗВО) готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності.Розкрито зміст основних структурних елементів педагогічної системи та їх важливість для підвищення якості військової підготовки громадян, які навчаються на військових кафедрах ЗВО.

***Ключові слова**: військова підготовка, майбутні офіцери запасу, військово-професійна діяльність, педагогічна система, структурно-функціональна модель.*

Актуальність (Introduction). Останнім часом в наукових працях з'являється багато досліджень, в яких пропонується моделювання понятійних, компонентних і концептуальних характеристик освітнього процесу ЗВО на загальноосвітньому й професійно орієнтованому рівнях. Актуальність моделювання в педагогіці пов'язана завперш з розвитком інформаційних технологій в соціумі та активному впровадженні їх результатів в навчально-виховне середовище ЗВО.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). В. Михеєв постулює, що «широке розповсюдження моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [1, с. 5]. Разом з тим, підкреслює Є. Лодатко, моделювання у педагогіці, – порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, – має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання, навчальних здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо.

На думку науковця, фактично жодне педагогічне поняття не має такого визначення, у якому б відбивалися усі притаманні означуваному об'єкту чи процесу риси. Причина цього криється у складності, постійній видозміні й топічності педагогічних явищ, об'єктів і процесів. Говорячи про них ми навряд чи маємо можливість до їх вичерпної характеристики: за будь-яких умов окремі «понятійні характеристики» («якості», «риси» тощо) залишаться без уваги як несуттєві або невідомі у даний час [2].

Основна вимога до моделі – це її «адекватність, тобто відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта» [3, с. 516].

Загалом моделювання – це «науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених з цією метою моделях» [4, с. 337]. Успішність моделювання значною мірою залежить від наявності «теорії, що списує явище, яке підлягає моделюванню, а також від міри формалізації положень цієї теорії» [4, с. 338].

Моделювання як «універсальна форма пізнання застосовується в дослідженні і перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності» [5, с. 434]. Метою моделювання є створення моделі реального об'єкта, а об'єктом моделювання є частина дійсності, розроблення моделі якої є метою моделювання.

Мета (Purpose). Метою статті є виокремити підходи до моделювання педагогічної системи формування у ВЗВО (ВНП ЗВО) готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності та обґрунтувати важливість основних структурних елементів педагогічної системи для підвищення якості військової підготовки громадян, які навчаються за цією програмою.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, літератури), педагогічного моделювання.

Результати (Results). Основним завданням моделювання підготовки громадян за програмою офіцерів запасу є можливість одержання з результатів експериментального дослідження кількісно-якісних залежностей комплексного впливу всього різноманіття ергономічних факторів на показник готовності до діяльності та якості виконання посадових функцій фахівців. Оцінка якості підготовленості фахівців може виводитися за допомогою показників рівня й міцності знань громадян після закінчення навчання. Оцінювання рівня й

міцності знань тих, хто навчається, ефективність навчального процесу на кафедрі військової підготовки здійснюється в інтересах пошуку оптимальних організаційних форм, змісту й методичних прийомів підготовки висококваліфікованих, професійно навчених військових фахівців у межах відведеного часу на його підготовку, з максимальним використанням можливостей науково-педагогічних працівників і навчально-матеріальної бази, і мінімальними витратами матеріальних засобів [6; 7].

Таким чином, системно-оптимізаційний підхід до формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до ефективної службової діяльності в цілому в практичній діяльності дозволяє змоделювати:

– розвивальну систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії: педагог, студент (курсант, слухач), предметне середовище;

– педагогічний процес, як оптимізаційну систему, що включає модель останнього у взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників його розвитку, модель рівневого розвитку діяльності з її духовним наповненням – творчістю майбутнього офіцера, його діяльністю, необхідністю реалізації своїх сутнісних сил;

– результат, як систему взаємодії, що включає двоєдину мету: становлення і розвиток майбутнього військового фахівця та передбачає безперервне підвищення майстерності викладача кафедри і всього педагогічного колективу.

Запропонована структурно-функціональна модель (рис. 1) педагогічної системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до успішної професійної діяльності відображає комплексну реалізацію визначених у дослідженні передумов, організаційно-педагогічних умов і компонентів системи у цивільних ЗВО. Відтак актуалізується розгляд практичних шляхів реалізації розробленої системи, одним із яких є забезпечення передумов формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до успішної професійної діяльності.

У структуру авторської структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу були введені методологічно-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний і рефлексивно-результативний блоки.

Методологічно-цільовий блок репрезентує стратегію військово-професійної-підготовки майбутніх офіцерів запасу до службової діяльності, вихідні методологічні і теоретичні положення освітнього процесу. Стратегія професійної освіти майбутніх офіцерів запасу полягає у визначенні її провідних цілей: обґрунтування системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу. Теоретичними положеннями, які зумовлюють дієвість структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу, є принципи наступності і перспективності, проблемності, безперервності, доступності, привабливості.

Організаційно-змістовий блок педагогічної системи відображає сучасні методи управління якістю військово-професійної освіти (ВПО); шляхи підвищення її якості (інноваційний характер; зростаючий рівень військово-професійної підготовки військовослужбовців; удосконалення підготовки та перепідготовки державних цивільних службовців); етапи навчання. *Процесуально-діяльнісний блок* містить комплексні тактико-спеціальні навчальні завдання, форми і методи навчання (аналіз практичних ситуацій, групові дискусії, розв'язання конструктивних завдань, розробка проектів, ділові ігри, мозковий штурм тощо), а також технології (інформаційні, комунікаційні, інтерактивні), за допомогою яких формується військово-професійна готовність майбутніх офіцерів запасу до службової діяльності. *Рефлексивно-результативний блок* визначає результат формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу, а також самооцінку їх професійних компетентностей.

Висвітлення й обґрунтування окремих структурних елементів педагогічної системи дозволили узагальнити отриманий результат, основою якого є військово-професійна готовність майбутніх офіцерів запасу до службової діяльності, які утворюються на базі засвоєних раніше психолого-педагогічних знань і сформованих фахових навичок і вмінь. Результатом реалізації структурно-функціональної педагогічної моделі системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу має бути висококваліфікований військовий фахівець, який

володіє ґрунтовними професійними компетентностями, який здатен до творчої, активної, а головне – ефективної професійної діяльності.

Вагомий вплив на якість військової підготовки громадян, які навчаються у ВЗВО (ВНП ЗВО) за програмою офіцерів запасу здійснюють розроблені організаційно-педагогічні умови забезпечення формування їхньої військово-професійної готовності до ефективної службової діяльності і які найбільше впливають на її функціонування: створення і поетапна реалізація комплексної системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до ефективної службової діяльності; формування пізнавальної активності та позитивної мотивації громадян, які навчаються на військових кафедрах до майбутньої військово-професійної діяльності; створення у військовому ЗВО (ВНП ЗВО) середовища, сприятливого для формування у майбутніх офіцерів запасу військово-професійної готовності до ефективної службової діяльності; використання сучасної діагностики сформованого рівня військово-професійної готовності громадян – майбутніх офіцерів запасу до ефективної службової діяльності.

Відмінності створеної структурно-функціональної моделі системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу у професійно спрямованій фаховій підготовці військовослужбовців від загальноосвітньої моделі педагогічної підготовки полягають у тому, що враховується специфіка фаху, яка якісно змінює зміст навчального матеріалу.

Запропонована структурно-функціональна модель була використана для корекції робочих програм професійно-орієнтованих дисциплін, різних форм навчальної діяльності з урахуванням їх професійної спрямованості. На основі моделі акцентуємо увагу на викладанні тих педагогічних понять і категорій, які несуть у собі найбільше фактичне фахове навантаження. Визначені, в межах дослідження, основні засоби вдосконалення військової підготовки студентів (курсантів, слухачів) з урахуванням особливостей навчання у ВЗВО (ВНП ЗВО) і форми підвищення кваліфікації викладачів кафедри військової підготовки у багатьох ЗВО не тільки ефективно використовуються, але й постійно ведеться пошук можливостей їхнього подальшого вдосконалення, підвищується відповідальність викладачів за якість навчально-методичної, виховної й наукової праці. Ефективність наукового дослідження може бути виміряна через ступінь його впливу на практику, за тими зрушеннями в освітньому процесі ВЗВО (ВНП ЗВО), які забезпечують впровадження цього дослідження, за тим ефектом, що дає використання матеріалів роботи викладачам-практикам. З огляду на викладене вище, необхідно констатувати, що вдосконалення військової підготовки студентів (курсантів, слухачів) у цивільному ЗВО є неможливим без урахування педагогічних засад підвищення якості освітнього процесу, без урахування конкретних організаційно-педагогічних умов, змісту і технології підготовки майбутніх офіцерів запасу.

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, реалізація моделі системи формування військово-професійної готовності дозволить включити студентів цивільного ЗВО до активної пізнавальної діяльності, спільного творчого пошуку з метою наступного осмислення й реалізації завдань навчання на кафедрі військової підготовки, а індивідуально-диференційований підхід сприятиме гнучкому акумулюванню, відновленню й удосконаленню знань, навичок й умінь, а також розширенню сфери потреб студентів.

Результатом реалізації структурно-функціональної педагогічної моделі системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу має бути висококваліфікований військовий фахівець, який володіє ґрунтовними професійними компетентностями, який здатен до творчої, активної, а головне – ефективної професійної діяльності.

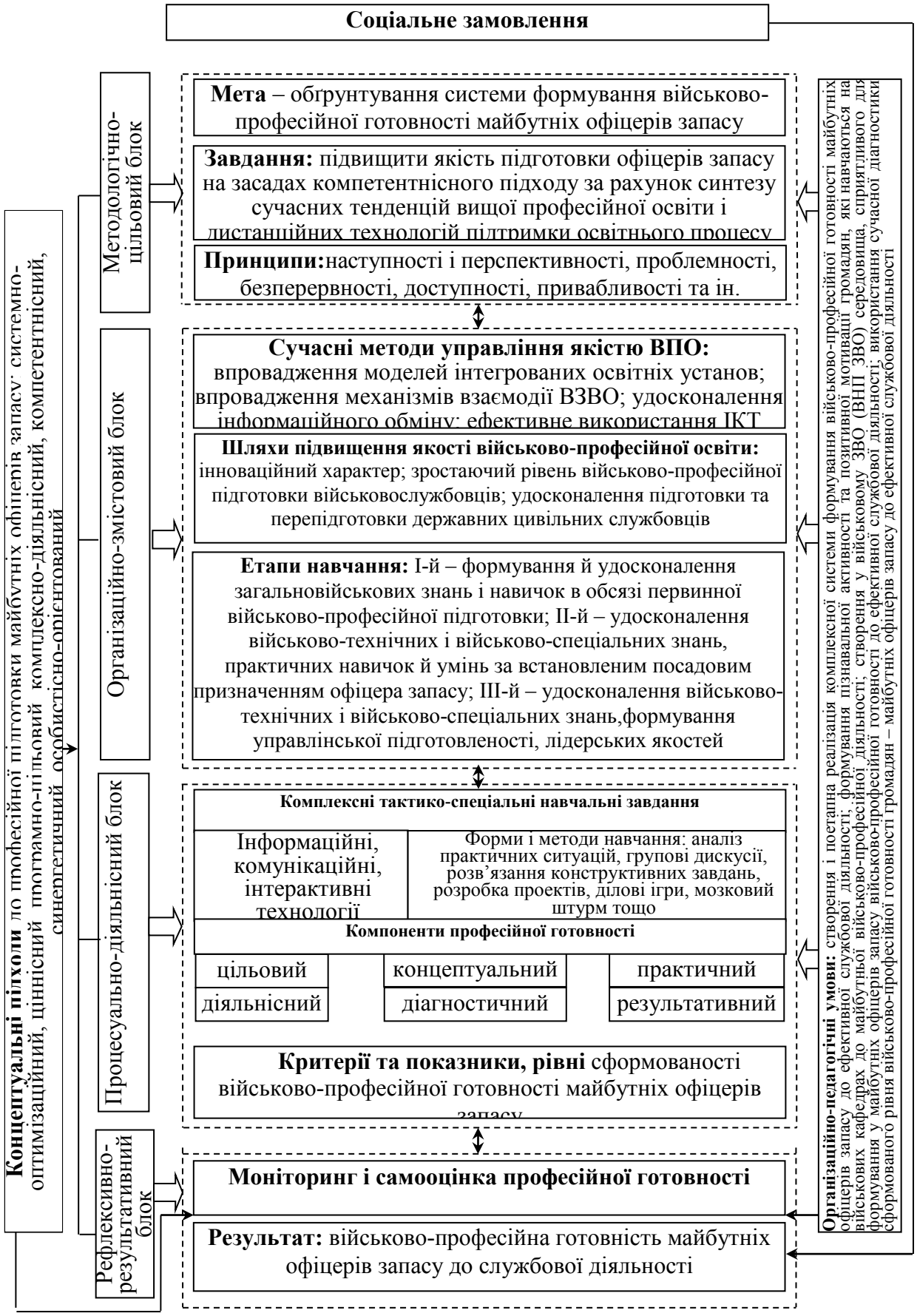


Рис. 1. Модель педагогічної системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу

Список використаних джерел:

1. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [текст]: 3-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2006. 200 с.
2. Є. О. Лодатко. Моделювання в педагогіці: точки відліку е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори / Випуск №1 [2010]
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. : В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с.
5. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Хорєв І. О. Педагогічні основи підвищення ефективності військової підготовки студентів у вищих закладах освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Київський військовий гуманітарний ін-т. Київ, 1998. 19 с.
7. Чабаненко В. П Комплексний підхід до навчання при модульній організації вивчення спеціальних дисциплін на кафедрах військової підготовки// Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 89. Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2000. С. 118-123.

References

1. Miheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmerenij v pedagogike [tekst]: – 3-e izd., stereotip. / V. I. Miheev. – M.: KomKniga, 2006. – 200 s.
2. Ye. O. Lodatko. Modelyuvannya v pedagogici: tochky` vidliku e-zhurnal «Pedagogichna nauka: istoriya, teoriya, prakty`ka, tendenciyi rozvy`tku» / Potochni nomery` zhurnalu ta yix avtory` / Vy`pusk #1 [2010]
3. Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukrayiny` ; gol. red. V. G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Sociologiya : korotky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k / uklad. : V.I. Volovy`ch, V.I. Tarasenko, M.V. Zaxarchenko ta in. ; pid zag. red. V.I. Volovy`cha. – K. : Ukr. centr duxovnoyi kul`tury`, 1998. – 736 s.
5. Sovremennyj slovar' po pedagogike / sost. E. S. Rapacevich. – Minsk : Sovremennoe slovo, 2001. – 928 s.
6. Xoryev I. O. Pedagogichni osnovy` pidvy`shhennya efekty`vnosti vijs`kovoyi pidgotovky` studentiv u vy`shhy`x zakladax osvity`: avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk: 20.02.02 / Ky`yivs`ky`j vijs`kovy`j gumanitarny`j in-t. Ky`yiv, 1998. 19 s.
7. Chabanenko V. P Kompleksny`j pidxid do navchannya pry` modul`nij organizaciyi vy`vchennya special`ny`x dy`scy`plin na kafedrax vijs`kovoyi pidgotovky`// Naukovy`j visny`k Chernivecz`kogo universy`tetu: Zbirny`k naukovy`x pracz`. Vy`p. 89. Pedagogika ta psy`xologiya. Chernivci: Ruta, 2000. S. 118-123.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ЗАПАСА К ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зорий Я.Б.

Аннотация: *В статье рассмотрены подходы к моделированию педагогической системы формирования в высших военных учебных заведениях (ВВУЗ) и военных учебных подразделениях высших учебных заведений (ВУП ВУЗ) готовности будущих офицеров запаса к военно-профессиональной деятельности. Раскрыто содержание основных структурных элементов педагогической системы а также их важность для повышения качества военной подготовки граждан, которые обучаются на военных кафедрах ВУЗов*

Ключевые слова: *военная подготовка, будущие офицеры запаса, военно-профессиональная деятельность, педагогическая система, структурно-функциональная модель.*

STRUCTURAL-FUNCTIONAL APPROACH TO FORMATION OF THE RESERVE OFFICERS' PREPAREDNESS FOR MILITARY-RELATED ACTIVITY

Zoriy Ya. B.

Abstract. *Prior research has suggested that there are many ways to try and overcome the challenges that the reserve officers might face in different times; therefore they should receive the professional education needed and required. It is critical to ensure the reserve officers their receiving a well rounded personal development as well as their readiness for military-related activity. In the context of an increasingly complex and unpredictable security environment, the building block of modeling the reserve officers' training is the possibility of obtaining the results of experimental research of their quantitative-qualitative dependencies of the complex influence of ergonomic factors on the readiness indicators and the quality of performance. Notably, military readiness is the metric commonly used to discuss whether the military is prepared to confront a multitude of threats. Service members must have the ability to structure a career that meets both the needs of the military and the needs of their personal development. The assessment of the quality of reserve officers' qualifications can be deduced from developing their capability in critical and creative thinking as they learn to generate and evaluate knowledge and clarify concepts of military professionalism after their graduation from Department of Military Training (ROTC). Evaluating the level and strength of knowledge of those who are studying, the effectiveness of the educational process at the Department of Military Training is profited by finding the optimal organizational forms, content and methodology for training highly qualified, professionally trained military specialists within the timeframe for its preparation, with maximum use of opportunities of academia and educators, military training packages and the minimum material costs.*

Consequently, the author's focus revolves around approaches of military higher education institutions (MHEI) and military training units of civilian higher education institutions (ROTC of HEI) to modeling pedagogical system of formation of future reserve officers' professional and psychosocial readiness for effective military service. The content of the core structural elements of the pedagogical system and their importance for improving the quality of military training of civilians/students studying at ROTC (the military departments of the Ministry of Defense) are under study.

Key words*: military training, reserve officers, military-related activity, pedagogical system, structural-functional approach.*

УДК 37.378

ЗМІСТ СИСТЕМИ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Т.С. ЗОРОЧКІНА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
E-mail: zvezdochcina@gmail.com

Анотація. *У статті з'ясовано, що структура системи підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії представлена педагогічними відділеннями університетів, педагогічними коледжами університетського рівня (державними та приватними). Курс університетського навчання продовжується 3 роки. Навчальний рік поділяється на 3 семестри. Система підготовки вчителя у Сполученому Королівстві триступенева. Обов'язковим для всіх учителів державних шкіл Великої Британії є статус кваліфікованого вчителя, завдяки чому система педагогічної освіти набуває цілісності і логічної довершеності. Наявність статусу кваліфікованого вчителя також дозволяє підвищити загальний рівень підготовки вчителів (грамотність, знання елементарних основ математики і інформативних технологій) незалежно від галузі основного предмета, який викладає вчитель.*

Ключові слова: *система освіти, майбутні учителі, початкова школа, статус кваліфікованого вчителя, Велика Британія*

© Т.С. Зорочкіна, 2018

STRUCTURAL-FUNCTIONAL APPROACH TO FORMATION OF THE RESERVE OFFICERS' PREPAREDNESS FOR MILITARY-RELATED ACTIVITY

Zoriy Ya. B.

Abstract. *Prior research has suggested that there are many ways to try and overcome the challenges that the reserve officers might face in different times; therefore they should receive the professional education needed and required. It is critical to ensure the reserve officers their receiving a well rounded personal development as well as their readiness for military-related activity. In the context of an increasingly complex and unpredictable security environment, the building block of modeling the reserve officers' training is the possibility of obtaining the results of experimental research of their quantitative-qualitative dependencies of the complex influence of ergonomic factors on the readiness indicators and the quality of performance. Notably, military readiness is the metric commonly used to discuss whether the military is prepared to confront a multitude of threats. Service members must have the ability to structure a career that meets both the needs of the military and the needs of their personal development. The assessment of the quality of reserve officers' qualifications can be deduced from developing their capability in critical and creative thinking as they learn to generate and evaluate knowledge and clarify concepts of military professionalism after their graduation from Department of Military Training (ROTC). Evaluating the level and strength of knowledge of those who are studying, the effectiveness of the educational process at the Department of Military Training is profited by finding the optimal organizational forms, content and methodology for training highly qualified, professionally trained military specialists within the timeframe for its preparation, with maximum use of opportunities of academia and educators, military training packages and the minimum material costs.*

Consequently, the author's focus revolves around approaches of military higher education institutions (MHEI) and military training units of civilian higher education institutions (ROTC of HEI) to modeling pedagogical system of formation of future reserve officers' professional and psychosocial readiness for effective military service. The content of the core structural elements of the pedagogical system and their importance for improving the quality of military training of civilians/students studying at ROTC (the military departments of the Ministry of Defense) are under study.

Key words*: military training, reserve officers, military-related activity, pedagogical system, structural-functional approach.*

УДК 37.378

ЗМІСТ СИСТЕМИ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Т.С. ЗОРОЧКІНА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
E-mail: zvezdochcina@gmail.com

Анотація. *У статті з'ясовано, що структура системи підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії представлена педагогічними відділеннями університетів, педагогічними коледжами університетського рівня (державними та приватними). Курс університетського навчання продовжується 3 роки. Навчальний рік поділяється на 3 семестри. Система підготовки вчителя у Сполученому Королівстві триступенева. Обов'язковим для всіх учителів державних шкіл Великої Британії є статус кваліфікованого вчителя, завдяки чому система педагогічної освіти набуває цілісності і логічної довершеності. Наявність статусу кваліфікованого вчителя також дозволяє підвищити загальний рівень підготовки вчителів (грамотність, знання елементарних основ математики і інформативних технологій) незалежно від галузі основного предмета, який викладає вчитель.*

Ключові слова: *система освіти, майбутні учителі, початкова школа, статус кваліфікованого вчителя, Велика Британія*

© Т.С. Зорочкіна, 2018

Актуальність (Introduction). Англійські університети завдяки багатовіковим традиціям зберегли (теоретично) незалежність від виконавчої влади й підлеглі лише парламенту.

В Англії більшість студентів одержує допомогу від держави й місцевих органів. Усі ВНЗ Англії державні, структура їх значно уніфікована. Основною одиницею системи вищої освіти є коледж (самостійний ВНЗ або частина університету), розділений на факультети й кафедри.

Центральний уряд виконує дві важливі функції: установлювати "мінімальні стандарти" діяльності навчальних закладів і контролювати фінансові справи. Практично управлінням справами зайнята місцева влада. Вона відповідальна перед державним секретарем; крім того, вищі навчальні заклади можуть перевірятися королівськими інспекторами, які безпосередньо підлеглі державному секретареві [1].

Коледжі вищої освіти (colleges of higher education) – це колишні спеціальні коледжі, які отримали після 1992 р. право видавати студентам-випускникам вищий національний диплом HND (професійна кваліфікація) або ступінь бакалавра. Система професійних коледжів і спеціалізованих інститутів достатньо однорідна і слабко диференційована, тоді як університетський сектор відрізняється високим ступенем внутрішньої диверсифікації.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Проблемою підготовки фахівців в закладах вищої освіти Великої Британії займаються такі вчені: Н.Авшенюк, Т. Кучай, Л. Пуховська, Н. Рокосовик, А. Сбруєва, А.Соколова, Л. Тупичак тощо.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є визначення змісту системи освіти майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). У ході наукового пошуку виявлено, що *початкова підготовка шкільних учителів* (Initial Teacher Training - ITT), традиційно здійснюється у вищих навчальних закладах – коледжах університетського рівня чи педагогічних відділеннях університетів. Існують державні та приватні вищі педагогічні навчальні заклади [2].

Як і в більшості країн Європи, система вищої освіти у Великобританії – триступенева: бакалавр (3 роки навчання в Англії та Уельсі; 4 роки – в Шотландії; для вступу необхідний атестат про завершену середню освіту з високими оцінками); магістр (1-2 роки навчання після отримання ступеня бакалавра); доктор (3-4 роки навчання після отримання ступеня магістра) [3].

Доктор – (дослідницька діяльність). Ступені: магістр філософії (Master of Philosophy – M Phil) через 2 роки навчання та захисту дисертацій; доктор філософії (Doctor of Philosophy – D Phil (PhD)) через 3 роки після захисту дисертації. Ступінь доктора філософії Є вищим ступенем підготовки вчителя у Великій Британії.

Вчені ступені у Великій Британії присвоюються студентам, що успішно завершили курс навчання. Формально ступені одного рівня, отримані в різних університетах, нічим не відрізняються одне від одного, але на практиці їх "вага" визначається репутацією університету, що їх присвоїв.

Ось деякі з вчених ступенів першого ступеня, присуджуваних університетами Англії й Уельсу: BA – бакалавр гуманітарних наук; BEd – бакалавр педагогічних наук; EEng – бакалавр технічних наук; BSc – бакалавр природничих наук; LLB – бакалавр права; BMus – бакалавр музики; BM – бакалавр медицини.

Назви ступенів у різних університетах іноді різні, існують і виключення із правил. У деяких шотландських університетах власник першого ступеня з гуманітарних наук – магістр (MA), а не бакалавр (BA). У деяких університетах, включаючи Оксфорд і Кембридж, BA привласнюється з гуманітарних і природничих наук, однак кваліфікації бакалавра природничих наук (BSc) у Кембриджі немає, а в Оксфорді це вищий учений ступінь.

Отже, щоб отримати ступінь бакалавра, необхідно провчитися три (Англія й Уельс) або чотири (Шотландія) роки. Однак є ступені, для одержання яких необхідний ще й досвід практичної роботи, – строк навчання відповідно зростає. Майбутнім дизайнерам, наприклад,

потрібно пройти підготовчий курс, а потім – основний трирічний. Для одержання ступеня в області медицини, стоматології та архітектури потрібно вчитися до 7 років [4].

Ступінь бакалавра – базовий курс вищої освіти. У деяких університетах і коледжах вищої освіти після закінчення дворічного курсу навчання можна отримати диплом про вищу освіту (DiphE). У низці ЗВО студенти зобов'язані пройти вступний курс перед початком навчання на бакалавра. При навчанні за програмою, в якій чергується теорія і практика, потрібен додатковий рік для проходження практики на виробництві. В деяких університетах є інтенсивні дворічні курси навчання, студенти яких займаються і протягом канікул. До особливостей системи ступенів британських ЗВО слід віднести різноманіття проміжних дипломів і сертифікатів всередині кожного циклу: ступінь бакалавра може бути підвищений (Honours) і звичайного рівня: в рамках другого циклу існують також різні кваліфікації [5].

Ступінь бакалавра (Bachelor Degree) – перший ступінь вищої освіти, яка присуджується після навчання в Великій Британії за спеціалізованими програмами в коледжу університетського рівня (або на денному відділенні університету). «Основною метою цієї програми – є формування теоретичних і практичних навиків навчання дітей у дошкільному і початковому секторі, розуміння основ Кодексу Професійних Стандартів, розроблених для вчителів Департаментом Освіти і Науки Англії». Отже, установлено, що існує декілька типів ступенів бакалавра, що присуджуються майбутнім учителям: бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts (BA)), бакалавр наук (Bachelor of Science (BSc)) і бакалавр освіти (Bachelor of Education (BEd)). Назви ступенів у різних університетах інколи різні, наявні й винятки з правил. Зокрема, термін «Сертифікат аспіранта» (PGCE) вперше був вживаний шотландським Виконавчим Департаментом Освіти, але невдовзі був перейменований, і в Шотландії набув назву – професійний диплом освіти (PGDE), який визнається в різних регіонах Великої Британії.

Сертифікат аспіранта в освіті (PGCE) – це початковий ступінь на одержання диплома магістра. Сертифікат аспіранта не припускає написання дисертації. Наявність сертифіката аспіранта в освіті дає право викладати в початковій або в середній школах.

Обов’язковим для всіх учителів державних шкіл Великої Британії є статус кваліфікованого вчителя, завдяки чому система педагогічної освіти набуває цілісності і логічної довершеності. Наявність статусу кваліфікованого вчителя також дозволяє підвищити загальний рівень підготовки вчителів (грамотність, знання елементарних основ математики і інформативних технологій) незалежно від галузі основного предмета, який викладає вчитель [2]

При атестації на отримання статусу кваліфікованого вчителя (QTS) студент-випускник повинен продемонструвати такі практичні вміння: забезпечувати ефективне керівництво роботою цілого класу, групи учнів або одного учня; здійснювати контроль за процесом і результатами навчання, підтримуючи при цьому дисципліну в класі; формувати в навчально-виховному процесі сприятливу атмосферу, яка сприяє розвитку позитивної мотивації учнів до навчання; використовувати спонукають методи навчання, що підтримують темп роботи учнів на належному рівні. Крім цього, вчитель повинен володіти знаннями і досвідом роботи з батьками або опікунами дітей; знати про роль та функції інших організацій і установ, які також займаються вихованням і освітою, духовної підготовкою дітей [6].

Після отримання статусу кваліфікованого вчителя вчителю надається статус нового кваліфікованого вчителя (NQT) і призначається однорічний випробувальний строк, котрий раніше називався стажуванням, під керівництвом ментора. Всі вчителі, які нещодавно одержали статус нового кваліфікованого вчителя, забезпечуються «Профілем початку і розвитку кар’єри», в якому підсумовується інформація про сильні сторони нового вчителя і дається перспектива подальшого професійного розвитку (career entry and development profile). Для NQT-учителів розклад складається в обсязі не більшому, ніж 90% від розкладу звичайного вчителя. Наприкінці випробувального строку новий кваліфікований вчитель (NQT) повинен отримати дозвіл на подальше викладання. Але якщо такий учитель закінчив незадовільно випробувальний строк, він не має права працювати як учитель у школах, що отримають субсидії [2].

Наступною сходинкою підготовки вчителів після одержання ступеня бакалавра є ступінь магістра: магістр наук в освіті (Master of Sciences in Education – MSc).

Існують дві великі групи програм, що дозволяють отримати ступінь магістра. Це

програми, що орієнтовані на підвищення професійного рівня за однією зі спеціалізації, і програми, що орієнтовані на дослідницьку діяльність.

Для отримання ступеня магістр наук в освіті (Master of Sciences in Education – MSc) необхідно закінчити річний курс навчання, до якого входять три основні дисципліни (наприклад, навчання в класі, педагогічна освіта і становлення вчителя, стратегія та навички дослідницької роботи в класі), додаткова дисципліна (природа шкільних дисциплін, тобто їх філософський й ідеологічний характер), та, найчастіше, лише одна з «базисних» шкільних дисциплін. Після 8-9 місяців лекцій і семінарів складаються екзамени. Ступінь магістра присвоюється за результатами екзаменів та захисту дипломної роботи, обсягом від 15 до 20 тисяч слів [2].

Навчання на післядипломному рівні передбачає різні маршрути з двох циклів навчання. Другий цикл триває один або два роки на базі успішно пройденого першого, передбачає навчання та \ або наукову роботу і завершується присудженням кваліфікації магістра (Master), або диплома, або свідоцтва. По завершенні курсу навчання випускітсам педагогічних навчальних закладів присуджуються наступні кваліфікації:

- PGCE (Postgraduate Certificate in Education) – постдипломне посвідчення, що дає право на викладання;
- Med – магістр в галузі освіти;
- MTeach – магістр викладання;
- MA – магістр гуманітарних наук;
- MSc – магістр природничих наук [7; 8; 9].

Ступінь магістра надається в результаті 1-2 років навчання після закінчення бакалаврату. Програма передбачає навчання в області спеціалізації. У деяких випадках ступінь присуджується за результатами письмових іспитів, але кандидатам зазвичай необхідно представити та захистити дисертацію. Іноді магістерський ступінь (наприклад, в Імперіал-коледжі в Лондоні) присуджується на першому ступені вищої освіти після 4 або 5 років навчання [5].

Дослідниця. К. Абазовик, зазначає, що таке розмаїття дипломів і свідоцтв всередині циклів навчання не відповідає болонській моделі, але свідчить про специфіку структури ступенів вищої освіти [9].

Двоступенева система підготовки вчителів (бакалавр–магістр) є традиційною невід'ємною частиною педагогічної освіти Великої Британії, що відповідає нормам Болонської угоди; 2) більшість учителів виходить із коледжів і університетів у званні магістра гуманітарних наук в освіті чи магістра точних наук в освіті.

В умовах Болонського процесу в Великобританії розширилося коло предметних галузей третього циклу вищої освіти. Реєстрація на докторську ступінь можлива після першого року дослідницької роботи. В результаті навчання претенденти представляють результати свого дослідження – тези (дисертації), і проходять усний іспит. Курс навчання і вимоги до тез варіюються в залежності від ЗВО і предметної області. Професійна докторантура доступна працюючим фахівцям, які бажають досліджувати свою професійну практичну діяльність. Такі докторанти залучені до дослідницької та практичної діяльності. Вчителям, які навчаються потрібно показати, що через навчання відбувається застосування теорії на практиці, вони роблять значний внесок у розвиток своєї професійної галузі. Прикладами такої докторської програми є галузі освіти (Doctor of Education – EdD), клінічної психології, медицини, ділового адміністрування та психології освіти. У більшості випадків навчання на докторську ступінь займає три з половиною роки при очній формі (full time study). При вечірньо - заочній формі (part - time study) навчання триває чотири - шість років [7; 8; 9].

Але необхідно відзначити, що останнім часом ступінь магістра стає менш поширеною та її часто одержують особи, що не змогли пройти повний курс в докторантурі [2].

Третій ступінь вищої освіти **– ступінь магістра філософії, доктора філософії –** присвячено виключно дослідницькій діяльності. Після 2 додаткових років навчання в університеті та успішного захисту дисертації присвоюється ступінь магістра філософії (Master of Philosophy MPhil). Через 3 роки подальшого навчання, після завершення магістерської програми кандидат може представити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії (Doctor of Philosophy – DPhil або PhD) [5].

Як зазначає А. Соколова, що ступінь магістра-дослідника часто називають магістром філософії M. Phil (Master of Philosophy). Щоб отримати цей ступінь, потрібно протягом 1-2 років вести самостійну науково-дослідницьку роботу під керівництвом досвідченого професорсько-викладацького складу. Зазвичай, студенти не закінчують освіту за цим ступенем, а продовжують свою дослідницьку роботу з метою отримання ступеня доктора. В середньому, студенти, що отримають звання магістра того чи іншого профілю, навчаються 4-5 років.

В Англії більшість програм, що спрямовані на отримання *ступеня доктора,* – це дослідницькі проекти за обраним фахом під керівництвом наукового керівника (інколи двох). Ніяких лекцій чи навчальних семінарів ці програми зазвичай не містять. Як правило, на закінчення дослідницької програми відводиться два-три роки. Наприкінці цього періоду студент повинен опублікувати одержані результати в офіційних звітах, наукових чи спеціалізованих журналах і за опублікованими матеріалами написати дисертацію.

Початкова підготовка викладачів для ЗВО не є обов'язковою вимогою в Англії. У вересні 2001 року Департаментом інновацій, вищої освіти і кваліфікації (DfES) запроваджено обов'язкову викладацьку кваліфікацію для вчителів подальшої і вищої освіти в Англії.

Своєрідним періодом адаптації до професійних обов'язків, до мікроклімату школи є випробувальний строк в один рік (у Шотландії – два роки) під керівництвом ментора для всіх учителів, які розпочинають свою професійну діяльність. Це період, необхідний для придбання практичного досвіду викладання. Умовою задовільного завершення випробувального строку є виключно тільки професійна компетенція вчителя. При незадовільній роботі вчителя за період випробувального строку, учитель повинен бути повідомленим щодо претензій, які до нього висуваються. При цьому вчитель не позбувається свого статусу кваліфікованого вчителя, а має право одержати новий випробувальний строк з урахуванням всіх попередніх зауважень [2].

Стажування в британських педагогічних дослідженнях характеризується як процес, у результаті якого випускники педагогічних навчальних закладів отримують розвиваючу підтримку для того, щоб продемонструвати свої вміння та здібності в період першого року викладання. Випускник ЗВО в цей період називається стажистом. Дана програма, спрямована на становлення вчителя як фахівця, має велике майбутнє, оскільки заснована на прогресивній моделі навчання, педагогічній підтримці і вдосконаленні вмінь і навичок вчителя. Ця освітня модель в якості зразка пропонується всім органам освіти з метою забезпечення більш високого рівня проходження стажування вчителів [6].

Вищим ступенем підготовки вчителя в Англії та Шотландії є ступінь доктора філософії (Doctoral or PhD Degree).

Згідно з такою структурою професійної підготовки вчителя у навчальних закладах Англії та Шотландії, педагогічні університети Англії випускають учителів-експертів, які вміють застосовувати свої знання й майстерність у школах та коледжах, інститутах подальшої освіти та університетах різного типу [2].

На основі вивчення наукових джерел можна зробити висновки, що система освіти Великої Британії включає 8 рівнів освіти:

- дошкільна освіта (починається для дітей у віці 2-5 років, триває 2 роки);
- початкова освіта (для дітей з 4-5 років триває 6-7 років. Вважається початком систематичного навчання);
- молодша середня освіта (починається у віці 11-12 років і триває протягом 5).

По закінченню випускних екзаменів студенти одержують сертифікат (General Certificate of Secondary Education (GCSE) або Scottish Qualifications Certificate Intermediate I / II в Шотландії);

- старша середня освіта (починається у віці 16-17 років, навчання триває 2 роки. По закінченню випускних екзаменів студенти одержують сертифікат (GCE Advanced Subsidiary level (AS level), GCE Advanced level (A level), або Scottish Qualifications Certificate Higher / Advanced higher);
- короткий цикл вищої освіти (починається в 16-18 років, навчання проходить в коледжах вищої освіти або університетах і триває 2-3 роки, в результаті навчаються отримують диплом (Foundation Degree, Diploma of Higher Education або Certificate of Higher

Education);

- перший рівень вищої освіти (починається в 18 років, навчання триває 3-5 років після закінчення складається випускний іспит і присвоюється ступінь бакалавра);
- другий рівень вищої освіти (починається в 18 років, навчання триває 1-2 роки, в кінці необхідна здача комплексного іспиту і підготовка кваліфікаційної роботи, видається сертифікат (Postgraduate Certificate / Diploma і присвоюється Master's Degree);
- третій рівень вищої освіти (період навчання 3 роки, в кінці необхідний захист докторської дисертації, присвоюється докторський ступінь (Doctorate Degree).

Вищу освіту можна отримати очною, заочною або дистанційною формою. Система оцінки знань учнів:

- У середній школі (Англія, Уельс. Північна Ірландія): A-E;
- У середній школі (Шотландія): 1-7;
- У вищих навчальних закладах: A-D [10].

Вищу освіту у Великій Британії можуть отримати і іноземні студенти, зокрема, українці. Для вступу в університет усім, хто вчився у Великій Британії, необхідно здати іспити "A-levels". Згідно даним Британської Ради, стандартні кваліфікаційні вимоги полягають у наступному:

Посвідчення про здачу трьох іспитів "A-levels" GCE і чотирьох іспитів GCSE (з мінімальною оцінкою "C") або прирівняні до цього посвідчення українського зразка.

Цілком імовірно, що британські коледжі й університети визнають посвідчення про освіту, отриману в Україні. Найпростіший спосіб з'ясувати це – звернутися у навчальний заклад. Якщо це неможливо, зверутися в найближчє відділення Британської Ради або написати у Національний Британський інформаційний центр офіційного визнання посвідчень про освіту (NARIC). Якщо уже є український диплом про закінчення вищого навчального закладу, то його академічна кваліфікація займає проміжне положення між "A-levels" GCE і ступенем бакалавра. Однак у різних навчальних закладах вступні вимоги настільки різні, що з таким дипломом можна вступити й на другий, і на передостанній курс університету, і навіть на постдипломний курс на отримання ступеня магістра. "Вартість" такого диплома необхідно з'ясувати в приймальній комісії того університету, куди ви хоче вступити абітурієнт. також існує й міжнародний бакалавріат (IB) – дворічний навчальний курс, що включає в себе вивчення шести дисциплін [4; 11].

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, структура системи підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії представлена педагогічними відділеннями університетів, педагогічними коледжами університетського рівня (державними та приватними).

Курсу університетського навчання продовжується 3 роки. Навчальний рік поділяються на 3 семестри.

У великій Британії всі вчителі проходять курс педагогічної підготовки і отримують «Статус кваліфікованого вчителя» (“Qualified Teacher Status – QTS”). Хто немає вищої освіти, навчаються 3-4 роки. Випускники ЗВО проходять переважно однорічний курс підготовки і отримують «Сертифікат у галузі освіти» (“Postgraduate Certificate of Education – PGSE”).

Система підготовки вчителя у Сполученому Королівстві триступенева:

- Бакалаврат (3 роки навчання в Англії, Уельсі, Північній Ірландії, 4 роки – в Шотландії). Існує декілька ступенів бакалавра: бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts (BA)), бакалавр наук (Bachelor of Science (BSc)), бакалавр освіти (Bachelor of Education (BEd)). Назви ступенів у різних університетах інколи відрізняється;
- Магістратура (1-2 роки навчання після отримання ступеня бакалавра). Ступені магістра: магістр в галузі освіти (MEd), магістр викладання (M Teach), магістр гуманітарних наук (MA);
- Докторантура присвячена дослідницькі діяльності. Ступені: магістр філософії (Master of Philosophy – M Phil) через 2 роки навчання та захисту дисертацій; доктор філософії (Doctor of Philosophy – D Phil (PhD)) через 3 роки після захисту дисертації. Ступінь доктора філософії Є вищим ступенем підготовки вчителя у Великій Британії.

Періодом адаптації до школи є випробувальний термін в 1 рік (У Шотландії – 2 роки) під керівництвом ментора.

Список використаних джерел

1. Система вищої освіти у Великобританії [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/88935/pedagogika/sistema_vischoyi_osviti_velikobritaniyi
2. *Соколова* А. В. *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії* : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / Алла Вікторівна *Соколова*. – Одеса, 2008. – 175 с.
3. Вища освіта у Великій Британії [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://vyvchay.com/higher-education-uk
4. Вища освіта Великої Британії [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/gbr/higheredu/
5. Навчання у Великобританії [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=528&catid=56&Itemid=857
6. *Высшее педагогическое образования в странах Западной Европы на современном этапе. Инновационные процессы. Тенденции развития* [Електронний ресурс] – Режим доступу: *https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/ZUMK-razvitie-vishego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-za-rubezhom-i-v-rossii/04.htm*
7. *White Paper: Higher Standards, Better Schools for All) (2005). – 104p.*
8. *Teacher training and professional development* [Електронний ресурс] – Режим доступу: *https://www.gov.uk/education/teacher-training-and-professional-development*
9. *Абазовик, Екатерина Викторовна. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Абазовик Екатерина Викторовна; [Место* защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена].– Санкт-Петербург, 2010.– 204 с
10. Великобритания. Национальный информационный центр [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nic.gov.ru/ru/inworld/countries/GreatBritain
11. British degrees [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.manchester.ac.uk/study/international/english-education-system/types-degree/

References

1. Systema vyshchoyi osvity u Velykobrytaniyi [UK Higher Education System] [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/88935/pedagogika/sistema_vischoyi_osviti_velikobritaniyi
2. Sokolova A. V. (2008) Profesiyna pidhotovka vchytelya u systemi pedahohichnoyi osvity Anhliyi i Shotlandiyi [Professional training of teachers in the system of pedagogical education in England and Scotland]: dys. … kandydata ped. nauk : 13.00.01 / Alla Viktorivna Sokolova. Odesa, 175.
3. Vyshcha osvita u Velykiy Brytaniyi [Higher education in the UK] http://vyvchay.com/higher-education-uk
4. Vyshcha osvita Velykoyi Brytaniyi [Higher education in the UK] [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/gbr/higheredu/
5. Navchannya u Velykobrytaniyi [Study in the UK] [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=528&catid=56&Itemid=857
6. Vysshee pedahohycheskoe obrazovanyya v stranakh Zapadnoy Evropy na sovremennom étape. Ynnovatsyonnye protsessy. Tendentsyy razvytyya [Higher pedagogical education in the countries of Western Europe at the present stage. Innovative processes. Development Trends] [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/ZUMK-razvitie-vishego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-za-rubezhom-i-v-rossii/04.htm
7. White Paper: Higher Standards, Better Schools for All) (2005). 104p.
8. Teacher training and professional development [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: https://www.gov.uk/education/teacher-training-and-professional-development
9. Abazovyk, E. V.. (2010) Podhotovka uchyteley v Velykobrytanyy y Rossyy v uslovyyakh Bolonskoho protsessa [Teachers Training in the United Kingdom and Russia in the Bologna Process] : dyssertatsyya ... kandydata pedahohycheskykh nauk : 13.00.08 / Abazovyk Ekateryna Vyktorovna; [Mesto zashchyty: Ros. hos. ped. un-t ym. A.Y. Hertsena].– Sankt-Peterburh, 204.

10. Velykobrytanyya. Natsyonal'nyy ynformatsyonnyy tsentr [United Kingdom. National Information Center][Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://nic.gov.ru/ru/inworld/countries/GreatBritain
11. British degrees [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://www.manchester.ac.uk/study/international/english-education-system/types-degree/

СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Зорочкина Т.С.

Аннотация. *В статье установлено, что структура системы подготовки будущих учителей начальной школы в Великобритании представлена педагогическими отделениями университетов, педагогическими колледжами университетского уровня (государственными и частными). Курс университетского обучения продолжается 3 года. Учебный год делится на 3 семестра. Система подготовки учителя в Сполученому Королевстве трехступенчатая. Обязательным для всех учителей государственных школ Великобритании является статус квалифицированного учителя, благодаря чему система педагогического образования приобретает целостности и логической завершенности. Наличие статуса квалифицированного учителя также позволяет повысить общий уровень подготовки учителей (грамотность, знание элементарных основ математики и информативных технологий) независимо от отрасли основного предмета, который преподает учитель.*

Ключевые слова*: система образования, будущие учителя, начальная школа, статус квалифицированного учителя, Великобритания*

CONTENTS OF FUTURE TEACHERS 'EDUCATION SYSTEM IN THE GREAT BRITAIN SCHOOL

Zorochkina T.S.

Abstract. *The article clarifies that the structure of the system of future teachers training of elementary school in the UK is represented by the teaching departments of universities, colleges of university level (state and private). The course of university studies lasts for 3 years. The academic year is divided into 3 semesters. The system of teacher training in the United Kingdom is a three-tiered one. The requirement for all UK public school teachers is the status of a qualified teacher, which makes the system of pedagogical education gain integrity and logical completeness. The presence of a qualified teacher also allows you to increase the overall level of teacher training (literacy, knowledge of elementary principles of mathematics and informational technologies), regardless of the field of the main subject, which teaches the teacher.*

Key words: *education system, future teachers, elementary school, qualified teacher status, United Kingdom.*

УДК 37: 37.036: 371.383-053.6

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ»

Л.П. КИРИЧЕВСЬКА, аспірантка кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail:ludakir120692@gmail.com

Анотація*. На кожному конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні орієнтири, які задають напрямок у вирішенні проблем виховання покоління, що підростає. Зараз такими орієнтирами є творчий та естетичний фактори, що визначають основу духовності людини. Орієнтація на творчість – головна умова створення системи гуманістичного виховання, що дозволяє сформувати незалежну, вільну, яскраву, самобутню особистість. У статті проаналізовано наукові роботи видатних педагогів, психологів та філософів, які у своїх працях доводять думку, що навчання не може бути*

© Л.П. Киричевська, 2018

10. Velykobrytanyya. Natsyonal'nyy ynformatsyonnyy tsentr [United Kingdom. National Information Center][Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://nic.gov.ru/ru/inworld/countries/GreatBritain
11. British degrees [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://www.manchester.ac.uk/study/international/english-education-system/types-degree/

СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Зорочкина Т.С.

Аннотация. *В статье установлено, что структура системы подготовки будущих учителей начальной школы в Великобритании представлена педагогическими отделениями университетов, педагогическими колледжами университетского уровня (государственными и частными). Курс университетского обучения продолжается 3 года. Учебный год делится на 3 семестра. Система подготовки учителя в Сполученому Королевстве трехступенчатая. Обязательным для всех учителей государственных школ Великобритании является статус квалифицированного учителя, благодаря чему система педагогического образования приобретает целостности и логической завершенности. Наличие статуса квалифицированного учителя также позволяет повысить общий уровень подготовки учителей (грамотность, знание элементарных основ математики и информативных технологий) независимо от отрасли основного предмета, который преподает учитель.*

Ключевые слова*: система образования, будущие учителя, начальная школа, статус квалифицированного учителя, Великобритания*

CONTENTS OF FUTURE TEACHERS 'EDUCATION SYSTEM IN THE GREAT BRITAIN SCHOOL

Zorochkina T.S.

Abstract. *The article clarifies that the structure of the system of future teachers training of elementary school in the UK is represented by the teaching departments of universities, colleges of university level (state and private). The course of university studies lasts for 3 years. The academic year is divided into 3 semesters. The system of teacher training in the United Kingdom is a three-tiered one. The requirement for all UK public school teachers is the status of a qualified teacher, which makes the system of pedagogical education gain integrity and logical completeness. The presence of a qualified teacher also allows you to increase the overall level of teacher training (literacy, knowledge of elementary principles of mathematics and informational technologies), regardless of the field of the main subject, which teaches the teacher.*

Key words: *education system, future teachers, elementary school, qualified teacher status, United Kingdom.*

УДК 37: 37.036: 371.383-053.6

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ»

Л.П. КИРИЧЕВСЬКА, аспірантка кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail:ludakir120692@gmail.com

Анотація*. На кожному конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні орієнтири, які задають напрямок у вирішенні проблем виховання покоління, що підростає. Зараз такими орієнтирами є творчий та естетичний фактори, що визначають основу духовності людини. Орієнтація на творчість – головна умова створення системи гуманістичного виховання, що дозволяє сформувати незалежну, вільну, яскраву, самобутню особистість. У статті проаналізовано наукові роботи видатних педагогів, психологів та філософів, які у своїх працях доводять думку, що навчання не може бути*

© Л.П. Киричевська, 2018

зведене лише до придбання умінь та навичок, воно є засобом для досягнення свого вищого призначення, самоактуалізації та самовираження у творчості. Це підтверджується тим, що творча діяльність особистості допомагає виявленню особистісних якостей, таких як активність, відповідальність, самостійність, творчий підхід до справи, рівень розвитку інтелекту, вміння ясно виражати свої думки, що є характеристикою успішного випускника загальноосвітнього навчального закладу. А також наголошено на важливості ступенів розвитку самодіяльності відповідно до ступенів природного розвитку дитини. В світлі педагогічного знання подається аналіз специфіки творчої самодіяльності учнів, осмислюються поняття «самоактуалізація», «самодіяльність», «активність особистості», «творчість».

Ключові слова: *самоактуалізація, самодіяльність, активність особистості, творчість.*

Актуальність (Introduction). Творчість як основа буття особистості є невід'ємною складовою у процесі її існування. Чим би не займалась людина, в якій сфері життя вона не була б задіяна (чи то у професійній, чи у повсякденній), скрізь перед нею постають питання творчого характеру: життєвого вибору, прийняття рішень, світоглядні позиції, професійні аспекти пошуку та генерування ідей, постановка гіпотез різного характеру та ін. Звідси питання творчості є актуальними не тільки для спеціалістів різних галузей знань, але й для особистості, яка прагне самоактуалізації, розвитку, вдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми (Analysis of recent researches and publications). Проблема організації творчої самодіяльності особистості не нова і актуальна не лише для України. Так, ще в давні часи філософи Епікур, Лукрецій, Арістотель, Фіхте а пізніше – Б. Спіноза, вітчизняні – Г. Сковорода, К. Ушинський визначали суть самостійності, як здатності приймати рішення та діяти, одночасно стверджуючи, що дуже погано, коли людина не має самостійних думок.

У нашому сьогоденні проблема творчості виступає як одна з провідних, про що свідчить наявність численних теоретико-експериментальних підходів до вивчення різних її аспектів. Це стало підґрунтям для виникнення теоретичних положень щодо розвитку особистості в умовах творчої діяльності та самодіяльності.

Проте, вперше, на початку минулого століття, про таку можливість у вітчизняній психології проголосив С. Л. Рубінштейн у своєму принципі творчої самодіяльності і похідному від нього принципі єдності свідомості та діяльності.

У дослідженнях проблеми удосконалення системи освіти ним розкрито загальне розуміння діяльності, зокрема пізнавальної, у її співвідношенні із суб'єктом і сформульовано принципове положення про те, що суб'єкт виявляється і створюється у своїх діяннях – творчій самодіяльності.

У творчо-педагогічній спадщині, зокрема А. В. Дістверга мова йде про визначення сутності і шляхів реалізації принципу самодіяльності дитини у навчанні. Принцип став ґрунтом для розробки ученим цілепокладання та змісту теорії розвивального навчання, визначення вікової періодизації та конкретизації дидактичних правил.

Подальші експериментальні дослідження вітчизняних вчених сприяли поступовій конкретизації цих положень С. Л. Рубінштейна більш глибокому розумінню особистості як суб'єкта творчої діяльності. В. В. Ягупов, М. М. Фіцула, Л. І. Божович, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. М. Ткаченко, розглядаючи актуальні проблеми особистості, показали, що істотні зрушення в розробці поняття особистості пов'язані з комплексним філософським, соціологічним, педагогічним, психологічним вивченням становлення і розвитку творчих основ трудової діяльності людини в сфері матеріального і духовного виробництва.

Ці дослідження є вагомим внеском у психологічну науку, але вони не вирішують питання про педагогічну сутність і механізми творчої самодіяльності як чинника розвитку самої особистості учня.

Мета (Purpose) статті – здійснити аналіз виховання творчої самодіяльності у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

Результати (Results). Історична ситуація, що склалася на сьогоднішній день, така, що ріст інтересу до проблеми креативності неминучий як-у колі наукової інтелігенції, так і у найбільш широкого кола громадськості. Наш час найбільш мінливий, більш стрімкий, ніж будь-яка епоха впродовж усієї історії людства. Прискорилось усе – темп збору наукових

даних, винахідницька активність, швидкість вироблення нових технологічних рішень, процеси трансформації психологічної реальності, ріст благоустрою; все щоденно складається у нову, перш за все невідому комбінацію і ставить людину перед необхідністю відповідати їй. Ця нестабільність не дозволяє людині скористатись старим досвідом. Так, за останні десятиліття зазнав кардинальних змін весь процес навчання.

Щоб зрозуміти краще, що ж таке «творча самодіяльність» ми проаналізуємо декілька понять, а саме: «самодіяльність», «самоактуалізація», «активність особистості», «творчість».

Важливою характеристикою особистості є її активність тож, на наш погляд, варто почати свій огляд в літературі саме з поняття «активність особистості». В Енциклопедії сучасної України це поняття трактується так: (від лат. activus – діяльний, активний) – активне ставлення людини до світу, спроможність здійснювати суспільно важливі перетворення матеріального і духовного середовища на основі освоєння суспільно-історичного досвіду людства. Виникає у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні.

Ми ж більш звузимо це поняття згідно нашого дослідження: а*ктивність особистості* **–** прагнення розширювати сферу своєї діяльності, здатність нести в собі потенціал енергії, сили, творчості.

Отже, активність є формою вираження потреб особистості, її характеристикою як суб'єкта життєдіяльності. Вона сприяє злиттю індивіда із соціумом (ідентифікація) і виділенню, збереженню свого «Я» (автономізація), тобто є способом формування, розвитку особистості та подолання зустрічних детермінантів (причин) у процесі її становлення. Це досягається завдяки оптимальному використанню природних здібностей і можливостей індивіда, знаходженню оптимально-індивідуального темпу життя, своєчасному включенню особистості в соціальні процеси тощо.

Самоактуалізація (від лат. *Actualis* – дійсний, справжній), *самореалізація* – прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей [11]. При самоактуалізації неминучим є вибір. Однак, на думку самого А. Маслоу, головний вибір людини – між прагненням до самоактуалізації і свідомим униканням її. Справа в тому, що самовдосконалення, заняття творчою діяльністю передбачає вихід з так званої зони комфорту, руйнування стереотипів, подолання труднощів, зміна поглядів на зрозуміле і звичне, в результаті чого стає складно зберігати спокій і відчувати захищеність. Цьому треба вчитися з дитинства, тому важливе завдання батьків і педагогів – дати дитині можливість самостійно мислити і приймати рішення.

Тож, опрацювавши ці поняття, які далі спонукають звернутися до «*самодіяльності»* – поняття, що вживається в різних філософських дискурсах, в яких прагнуть 1) розкрити внутрішню мотивацію людських вчинків і дій, 2) зв'язати пізнавальну і етичну діяльність людини з її свободою. Перша традиція інтерпретації самодіяльності представлена вже Платоном, який вважав, що вчитися означає опановувати своїм власним пізнанням [8]. Самодіяльність тут ототожнюється з самопізнанням. Аристотель в «Нікомахової етиці», з'ясовуючи причини етичних вчинків людини, проводить відмінність між довільними і мимовільними діями людини. До мимовільних вчинків і дій він відносить ті, які здійснюються під впливом яких-небудь умов – страху, зовнішньої мети, «підневільно або по невіданню» [1]. Довільні вчинки – ті, які здійснюються по внутрішніх мотивах, коли людина «діє по своїй волі», джерелом виявляється сам діяч на відміну від того, при якому джерело вчинку і дії «знаходиться зовні». Самодіяльність у цій традиції визначається через спонтанність і самовизначенність вчинків людини, які витікають з її власних спрямувань і усвідомлення цілей. Самодіяльність виражає тим самим здатність мислячої і діючої людини до визначення своїх вчинків усередині себе, з усвідомлених нею мотивів і цілей, із можливості її панування над своїми вчинками і діями. Однією із важливих характеристик самодіяльності є акт вільного, навмисного вибору, який має справу передусім із визначенням коштів для реалізації цілей. 3) Дістверг у визначенні ступенів природного розвитку дитини виходив з міри її самостійності і самодіяльності у процесі пізнання та формування досвіду навчання. Перший ступінь – від народження до 9 років – ступінь панування відчуттів, інтенсивного фізичного розвитку. Другий ступінь – від 9 до 14 років – панування пам'яті. Мета цього періоду – сформувати необхідні навчальні навички. Головним чином самодіяльність на цьому етапі виявляється в ініціативному навчанні, самостійному опануванні навичками і

прийомами навчальної діяльності. Третій ступінь – від 14 до 16 років – панування розуму. У цьому віці в підлітків уявлення виникають в логічній послідовності, сила мислення розвивається, формуються тверді моральні принципи, що стають ґрунтом для моральних переконань. Це – період вільного самовизначення особистості, коли педагог впливати може лише опосередковано, створюючи необхідні умови для прояву самостійності суджень, стимулюючи особистісні прагнення підлітків тощо.

І на сам кінець необхідно виокремити, що ж таке *творчість* – це основний засіб до тривалого самовиразу, до ефективної самореалізації, до успішного самозбереження. Феноменологічний простір змін охоплює всі рівні взаємодії людини зі світом – природний, соціальний, культурний; рівень суб'єктних відносин, на якому особистість цілеспрямовано й усвідомлено організовує власне життя. У зв'язку з цим пошук психологічних закономірностей творчої взаємодії людини зі світом потребує постановки питання про ставлення людини як суб'єкта власного життя до змін різної генези. Творчість – це генерування нового, народження у муках і насолоді праці матеріальних і духовних цінностей. Творча людина ламає повсякденні стереотипи діяльності і бачення світу, доходить до відкриття нестандартних унікальних способів пізнання, виробництва, дозвілля. Успадковуючи певні алгоритми людського буття, вона створює небачені досі форми життєдіяльності – поліпшує, оптимізує навколишнє середовище і свій власний світ [6].

Ефективна творча активність людини є важливим чинником, що ініціює динаміку культури, є гарантом успішної соціальної адаптації особистості в сучасному світі, індикатором стабільності суспільних інститутів.

Виготський зазначав, що поступове накопичення знань, умінь і навичок переростає в нову якість, забезпечує розвиток учня, а отже, виступає однією з важливих умов творчої навчальної діяльності школярів. С. Рубінштейн у статті, що висвітлює принцип творчої самодіяльності суб'єкта, розкриває загальне розуміння діяльності у зіставленні з особистістю і дає перше формулювання свого майбутнього принципу єдності свідомості і діяльності: «Отже, суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється; він в них створюється і визначається» [10, с. 38]. Автор говорить про реальну, конкретну, життєво важливу діяльність суб'єкта, а не абстрактну або формальну, чисту активність. Учений підкреслює, що «…визначати образ людини організацією не символізуючих діянь і діянь, що ототожнюють, а реальних, творчих діянь – ось шлях і задача педагогіки» [10, с. 38]. Оскільки, на його думку, діяльність є самостійною і творчою, то саме в цій якості вона стає найважливішою умовою розвитку людини.

Висновки і перспективи (Discussion). Кожний індивід, стверджуючи свою індивідуальність і неповторність, реалізуючи свою активність, виявляє і творчі потенції. На різних етапах онтогенезу (індивідуального розвитку) особистість реалізує здібності, зокрема й творчі. У науці побутують різні погляди на природу творчості. Одні вчені розглядають її як створення людиною нових, оригінальних цінностей у галузі мистецтва, техніки, науки, управлінської практики тощо, які мають суспільну значущість. Інші пов'язують творчість із діяльністю людини, спрямованою на самовираження, самоактуалізацію особистості. Ці погляди акцентують на новоутвореннях у галузі речей та ідей, що виникають у результаті людської діяльності, а також звертають увагу на тісний зв'язок творчості зі сферою спонукання, мотивів і мотивації.

Список використаних джерел

1. Арістотель. Нікомахова етика / Αριστοτελους. Ηθικα Νικομαχεια. К.: Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк.: «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.
3. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред.: Прохоров А.М. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., С.-Пб.: Большая Рос. Энцикл., Норинт, 1997. 1456 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Маслоу А. Г. Креативность/Дальние пределы человеческой психики. – Пер.с англ. А.М. Татлыдаевой; научн.ред., вступ. Статья и комменнт. Н.Н.Акулиной. – СПб: Евразия, 1997. – С.69-113.

6. Міщиха Л.П. Психологія творчості. Навчальний посібник. - Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. 448 с
7. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. К.: Знание УССР, 1978. 48 с.
8. Платон. Федон, розговор Платона, перев. Д. Лебедева. М., 1896. 156 с.
9. Пономарёв Я.А. Психика и интуиция. М.: Наука, 1967. 256 с.
10. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 11. – Одесса, 1922. С. 29 – 43.

References

1. Aristotle. (2002) Nicomach ethics [Nikomakhova etyka] // Αριστοτελους. K .: Akvilon-Plus, 480.
2. Atanov G.A. (2001) Activity approach in teaching [Deiatelnostnij podkhod v obuchenyy] Donetsk: "EAI-press", 160.
3. The Great Encyclopedic Dictionary (1997)[Bolshoi entsyklopedycheskyi slovar] / Ch. ed.: Prokhorov AM – 2nd ed., Pererab. and add – M., S.-Pb .: Big Russian. Encycl., Norrint, 1456.
4. Goncharenko S.U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] K.: Lybid, 376.
5. Maslou A. H. (1997) Kreatyvnist' [Creativity] SPb. : Yevraziya, 1997. P. 69-113.
6. Mischika L.P. (2007) Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]. Tutorial. – Ivano-Frankivsk: Gosty`necz`, 488.
7. Molyako V.A. (1978) Psykholohyia tvorcheskoi deiatelnosty [Psychology of creative activity]. K .: Knowledge of the USSR, 48.
8. Platon. (1896) Fedon, rozghovor Platona [Phaedo, Plato's Conversation], transl. D.Lebedeva. / Platon – M., 156.
9. Ponomarov, Y.A. (1967) Psykhika i intuyitsiya [Psychic and intuition]., Moscow: Nauka, 256.
10. Rubinstein S.L. (1922) Pryntsyp tvorcheskoi samodeiatelnosty. K fylosofskym osnovam sovremennoi pedahohyky [The principle of creative initiative. To the philosophical foundations of modern pedagogy] // Scientific notes of the higher school of Odessa. – V. 11. – Odessa, P. 29 – 43.

АНАЛИЗ ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Киричевская Л.П.

Аннотация. *На каждом конкретном этапе развития общества доминируют определенные ориентиры, которые задают направление в решении проблем воспитания подрастающего поколения. Сейчас такими ориентирами являются творческий и эстетический факторы, определяющие основу духовности человека. Ориентация на творчество – главное условие создания системы гуманистического воспитания, позволяющая сформировать независимую, свободную, яркую, самобытную личность. В статье проанализированы научные работы выдающихся педагогов, психологов и философов, которые в своих трудах доказывают мнение, что обучение не может быть сведено только к приобретению умений и навыков, оно является средством для достижения своего высшего предназначения, самоактуализации и самовыражения в творчестве. Это подтверждается тем, что творческая деятельность личности помогает выявлению личностных качеств, таких как активность, ответственность, самостоятельность, творческий подход к делу, уровень развития интеллекта, умение ясно выражать свои мысли, что является характеристикой успешного выпускника общеобразовательного учебного заведения. А также отмечена важность ступеней развития самодеятельности в соответствии с степенями естественного развития ребенка. В свете педагогического знания дается анализ специфики творческой самодеятельности учащихся, осмысливаются понятия «самоактуализация», «самодеятельность», «активность личности», «творчество».*

Ключевые слова: *самоактуализация, самодеятельность, активность личности, творчество.*

THE ANALYSIS OF APPROACHES TO THE -CREATIVE SELF-ACTIVITY EDUCATION OF THE TEENAGE STUDENS IN SCIENTIFIC LITERATURE

Kyrychevska L.P.

Abstract. *At each particular stage of the development of society, there are certain criteria which dominate and give the direction in solving the problems of education of the growing generation. Now such criteria are the creative and aesthetic factors that determine the basis of human spirituality. The orientation towards creativity is the main condition for the creation of a system of humanistic education that allows us to form an independent, free, vivid, distinctive personality. Learning cannot be limited to the acquisition of skills; it is a means to achieve its highest purpose, self-actualization and self-expression in creativity. It is confirmed by the fact that the creative activity of the personality helps to identify personal qualities such as activity, responsibility, independence, creative approach to the cause, level of intelligence development, ability to express clearly their thoughts, which is a characteristic of a successful graduate of a general educational institution. In the light of pedagogical knowledge, an analysis of the specifics of the students' creative self-activity is presented; the concepts of "self-actualization", "self-activity", "self-actualization", and «activity of the personality», «creativity» are interpreted.*

Key words: *self-actualization, self-activity, activity of the personality, creativity.*

УДК 159.9-051:316.614.5

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА ВІДПОВІДНО ДО ТИПУ СІМ'Ї

Т.В. КОБИЛЯНСЬКА, ***Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини***

E-mail: lab.eco@udpu.edu.ua

Анотація. *У статті розглянуто особливості роботи психолога із різними типами сімей (зовні благополучні сім'ї, сім'ї з педагогічно або соціально запущеними дітьми, сім'ї з дітьми-інвалідами, сім'ї багатодітні, сім'ї «групи ризику»). Встановлено, що взаємодія сім'ї і психолога є тим резервом, який поєднує зусилля сім'ї та школи в інтегративну єдність цілей, оцінок позицій, що може бути підставою для типологій сімей: сприятливий для формування особистості, досить сприятливий для розвитку дитини, сприятливо-нестійкий, слабкий або недостатній для правильного формування особистості дитини, нейтральний, несприятливий, криміногенний.*

Ключові слова: *тип сім'ї, психолог, професійна діяльність психолога, особливості професійної діяльності психолога, проблеми сім'ї.*

Актуальність (Introduction). Одним з видів професійної діяльності психолога є робота з сім'єю, яка спрямована на розуміння тих процесів, що відбуваються в ній, допомогу у підвищенні грамотності і компетентності батьків у сімейній педагогіці, сприяння соціалізації особистості дитини з урахуванням основних функцій сім'ї, особливо виховної, яка може бути представлена як найважливіший показник психолого-педагогічної культури сім'ї.

Знання і врахування особливостей сучасної сім'ї, тенденцій і перспектив її розвитку психологом для вибору адекватних заходів допомоги дозволяє охарактеризувати сім'ю як об'єкт професійної уваги психолога.

Актуальна потреба перетворення освітньо-виховної практики в роботі з сім'єю, надання психолого-педагогічної допомоги батькам у підготовці нового покоління до життєдіяльності вимагає підготовки знаючих, впевнених у собі, творчо працюючих, здатних здійснювати успішну роботу з сім'ями різного типу: від процвітаючої до маргінальної кваліфікованих, фахівців. Це викликало потребу в пошуку оптимальних шляхів професійної підготовки майбутніх психологів, формування у них готовності до роботи з сім'єю школяра.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Відповідні дослідження здійснено у психологічній науці (І. Булах, О. Бондаренко, В. Бочелюк, В. Волошина, О. Грейліх, Н. Макаренко, С. Максименко, Н. Мась, О. Низовець, О. Оклей-Проданюк, В. Панок, Л. Пастух, Н. Пов'якель, Н. Пророк,

© Т.В. Кобилянська, 2018

THE ANALYSIS OF APPROACHES TO THE -CREATIVE SELF-ACTIVITY EDUCATION OF THE TEENAGE STUDENS IN SCIENTIFIC LITERATURE

Kyrychevska L.P.

Abstract. *At each particular stage of the development of society, there are certain criteria which dominate and give the direction in solving the problems of education of the growing generation. Now such criteria are the creative and aesthetic factors that determine the basis of human spirituality. The orientation towards creativity is the main condition for the creation of a system of humanistic education that allows us to form an independent, free, vivid, distinctive personality. Learning cannot be limited to the acquisition of skills; it is a means to achieve its highest purpose, self-actualization and self-expression in creativity. It is confirmed by the fact that the creative activity of the personality helps to identify personal qualities such as activity, responsibility, independence, creative approach to the cause, level of intelligence development, ability to express clearly their thoughts, which is a characteristic of a successful graduate of a general educational institution. In the light of pedagogical knowledge, an analysis of the specifics of the students' creative self-activity is presented; the concepts of "self-actualization", "self-activity", "self-actualization", and «activity of the personality», «creativity» are interpreted.*

Key words: *self-actualization, self-activity, activity of the personality, creativity.*

УДК 159.9-051:316.614.5

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА ВІДПОВІДНО ДО ТИПУ СІМ'Ї

Т.В. КОБИЛЯНСЬКА, ***Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини***

E-mail: lab.eco@udpu.edu.ua

Анотація. *У статті розглянуто особливості роботи психолога із різними типами сімей (зовні благополучні сім'ї, сім'ї з педагогічно або соціально запущеними дітьми, сім'ї з дітьми-інвалідами, сім'ї багатодітні, сім'ї «групи ризику»). Встановлено, що взаємодія сім'ї і психолога є тим резервом, який поєднує зусилля сім'ї та школи в інтегративну єдність цілей, оцінок позицій, що може бути підставою для типологій сімей: сприятливий для формування особистості, досить сприятливий для розвитку дитини, сприятливо-нестійкий, слабкий або недостатній для правильного формування особистості дитини, нейтральний, несприятливий, криміногенний.*

Ключові слова: *тип сім'ї, психолог, професійна діяльність психолога, особливості професійної діяльності психолога, проблеми сім'ї.*

Актуальність (Introduction). Одним з видів професійної діяльності психолога є робота з сім'єю, яка спрямована на розуміння тих процесів, що відбуваються в ній, допомогу у підвищенні грамотності і компетентності батьків у сімейній педагогіці, сприяння соціалізації особистості дитини з урахуванням основних функцій сім'ї, особливо виховної, яка може бути представлена як найважливіший показник психолого-педагогічної культури сім'ї.

Знання і врахування особливостей сучасної сім'ї, тенденцій і перспектив її розвитку психологом для вибору адекватних заходів допомоги дозволяє охарактеризувати сім'ю як об'єкт професійної уваги психолога.

Актуальна потреба перетворення освітньо-виховної практики в роботі з сім'єю, надання психолого-педагогічної допомоги батькам у підготовці нового покоління до життєдіяльності вимагає підготовки знаючих, впевнених у собі, творчо працюючих, здатних здійснювати успішну роботу з сім'ями різного типу: від процвітаючої до маргінальної кваліфікованих, фахівців. Це викликало потребу в пошуку оптимальних шляхів професійної підготовки майбутніх психологів, формування у них готовності до роботи з сім'єю школяра.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Відповідні дослідження здійснено у психологічній науці (І. Булах, О. Бондаренко, В. Бочелюк, В. Волошина, О. Грейліх, Н. Макаренко, С. Максименко, Н. Мась, О. Низовець, О. Оклей-Проданюк, В. Панок, Л. Пастух, Н. Пов'якель, Н. Пророк,

© Т.В. Кобилянська, 2018

В. Семиченко, Я. Чаплак та ін.); соціологічних дослідженнях (О. Агарков, О. Безпалько, О. Водяна, І. Грига, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, А. Кочубей, Ю. Сидоренко та ін.), в педагогіці (Т. Жук, Т. Ілляшенко, Т. Кравченко, В. Кузьмінський, С. Миронова, А. Обухівська, О. Романенко, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.).

Мета (Purpose). Метою даної роботи є визначення особливостей професійної діяльності психолога відповідно до типу сім'ї.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз психологічної, соціальної, педагогічної літератури).

Результати (Results). У сферу уваги психолога мають увійти різні типи сімей:

по-перше, це зовні благополучні сім'ї, проблеми яких не видно неозброєним знаннями оком. У них ростуть діти, яких пригнічують, чиї думки, бажання і потреби не приймаються в розрахунок, чиє коло спілкування з однолітками штучно обмежується в сім'ї, а особистісні особливості абсолютно ігноруються;

по-друге, це сім'ї з педагогічно або соціально запущеними дітьми. Ці діти найбільше потребують соціальної підтримки. Не отримуючи досить любові, ласки, уваги і турботи в родині, вони стають агресивними і починають мстити суспільству за відсутність нормального життя в своїх сім'ях;

по-третє, це сім'ї з дітьми-інвалідами, хронічно і невиліковно хворими дітьми, в яких мати виконує роль доглядальниці, а батько або відсутній зовсім, або займає сторонню позицію, йде від вирішення важких проблем в пияцтво, алкоголізм, наркоманію або в роботу;

по-четверте, це сім'ї багатодітні. Виховання в багатодітній родині здійснюється далеко не завжди блискуче, оскільки неідеальні мотиви її створення. Незаплановані, випадкові діти, поява на світ двійні та трійні, об'єднання дітей в одну сім'ю при повторному шлюбі, народження дітей у матерів-одиначок, які претендують на отримання соціальних пільг і благ, – такий неповний перелік багатодітних сімей, які часом досить нечітко уявляють нюанси родинної педагогіки і прагнуть лише до одного – вижити, вистояти в світі, не здатному підтримати матір і дитину, сім'ю як мікроструктуру суспільства;

по-п'яте, в поле зору психолога потрапляють сім'ї «групи ризику». Це сім'ї алкоголіків і наркоманів, біженців і бездомних, повій і безробітних, переселенців та осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, сім'ї неблагополучні, ті, які розпадаються або вже розпалися. У кожній з них свої проблеми, але об'єднує їх одне – неувага до дітей, ускладненість у виконанні батьківських обов'язків.

Звичайно, життя в родині – особиста справа подружжя. Проте є такі ситуації, коли внутрішні процеси сім'ї потрібно вивести за її межі. Саме тоді повинен «увійти» в сім'ю психолог. Від його професіоналізму і майстерності залежить, чи зможе він «розкрити» конкретну ситуацію і допомогти родині у вирішенні складних проблем.

Ситуації ці різні. В одних сім'ях батьки не володіють елементарною педагогічною грамотою і не справляються з вихованням дітей; в інших сім'ях дитина-підліток потрапляє під сильний зовнішній негативний вплив, а батьки не знають його психології і не можуть контролювати його поведінку. Головним суб'єктом негативного впливу в таких сім'ях є дитина. Їй необхідний соціальний захист, допомога і підтримка. Щоб впоратися з такою ситуацією, психолог повинен глибоко і предметно знати філософію і соціологію сім'ї, теорію родинної педагогіки, досвід сімейного виховання, питання сімейної психології, фізіології, гігієни [1, с.16].

Предметом особливої турботи психолога є сім'ї з факторами соціального ризику, де він виявляє міжособистісні й сімейні труднощі і конфлікти; факти, що відхиляються від норми поведінки. У співдружності з вихователями, вчителями школи і педагогами допомагає реалізувати завдання особистісного розвитку дітей і підлітків, опановує необхідними психолого-педагогічними знаннями, вміннями, засобами діагностики сімейних проблем [1, с.17].

Важливе значення має своєчасне виявлення сімей та дітей «групи ризику», здійснення психологічного супроводу цієї категорії; психолог виконує роль посередника в системі взаємодії особистості, сім'ї, суспільства, підвищує психолого-педагогічну культуру сім'ї з урахуванням її укладу життя і створює комфортне, безпечне середовище [5, с.19].

Цілком зрозуміло, що кожен тип названих родин має свою особливість, свої

проблеми і часто відноситься до уразливих сімей, що зазнають підвищені труднощі [4, с.91].

Т. Галкіна визначає, що для результативної професійної взаємодії психолога з сім'єю йому необхідно: знати особливості сімейної соціалізації дитини; професійну етику психолога, який працює з сім'єю; функції, форми і методи психологічної роботи з сім'єю; характеристику сім'ї та тенденції її розвитку; виховний потенціал сім'ї; особливості роботи з сучасною сім'єю в аспекті законодавства; особливості роботи з соціально-незахищеними родинами і з сім'єю за місцем проживання, з неблагополучною сім'єю, з сім'ями «групи ризику» і багатодітними, взаємодія державних і громадських структур в роботі з сім'єю, особливо психологічної роботи в Центрах психологічної допомоги сім'ї і дітям [2, с.32].

При організації роботи з сім'єю важливий ще один принцип, що відзначається для сім'ї-системи: будь-яка система прагне до постійного самозбереження. Це ускладнює надання впливу на сім'ю ззовні, змушує кожного, хто прагне щиро допомогти їй у вирішенні проблем, робити це не «вогнем і мечем», а дуже обережно. В іншому випадку сім'я або не йде на контакт (наприклад, з тим же психологом), або «викидає» «інтервента» зі свого поля існування.

Взаємодія сім'ї і психолога є тим резервом, який поєднує зусилля сім'ї та школи в інтегративну єдність цілей, оцінок позицій, що може бути підставою для типологій сімей:

1 тип сім'ї – сприятливий для формування особистості, характеризується повною структурою сім'ї, наявністю не менше 2 дітей, умінням організувати доцільно і змістовно життя і діяльність її членів. Матеріальне становище задовільне або хороше. Наявний тісний контакт сім'ї та школи.

2 тип сім'ї – досить сприятливий для розвитку дитини, як правило має майже всі особливості першого типу. Проте в більшості випадків це сім'я з дезорганізованою структурою; неповна, розведена, де часто дитині приділяється надмірна увага, тому відсутнє розумне поєднання любові і вимогливості, допускається потурання. У родині панує атмосфера вседозволеності. Найчастіше це сім'ї з однією дитиною. Матеріальне становище середнє або нижче середнього. Наявна оптимальна взаємодія сім'ї і школи.

3 тип сім'ї – сприятливо-нестійкий. Такі сім'ї здійснюють в цілому позитивний вплив на виховання дитини. Батьки люблять дітей, прагнуть створити всі умови для їх нормального розвитку, прагнуть виростити хорошу, в їх розумінні, людину. Як правило, в сім'ї 1-2 дитини. Моральна і трудова атмосфера тут позитивна. У батьків, як правило, невисокий рівень загальної культури, недостатній освітній та педагогічний потенціал, що не дозволяє правильно організовувати життєдіяльність членів сім'ї, в першу чергу, дітей. Матеріальне становище середнє, вище або нижче середнього. Наявна розмита взаємодія сім'ї і школи.

4 тип сім'ї – слабкий або недостатній для правильного формування особистості дитини. Це сім'ї, де духовні потреби другорядні, а перевага в іншому: накопичення, користолюбство, що робить збитковим розвиток дитини. Нерідко один з батьків веде аморальний спосіб життя. У родині частіше 1-2 дитини. Матеріальне становище полярне – іноді надблагополучне, іноді злидні. Наявна слабка взаємодія сім'ї і школи.

5 тип сім'ї – нейтральний. У сімейних відносинах переважає «відносно вільне виховання», оскільки діти найчастіше надані самі собі. В основному це матері-одиначки, які народили дітей в дуже молодому віці, і батьки, які зайняті тільки тим, що заробляють гроші (працюють за кордоном, а дітей залишають у родичів). До даного типу можна віднести і розлучених жінок, яким соціальні умови не дозволяють в повній мірі займатися вихованням дітей. Матеріальне становище частіше нижче середнього. Наявна нейтрально-відображена взаємодія сім'ї і школи.

6 тип сім'ї – несприятливий. Це сім'ї з аморальним мікрокліматом і несприятливим впливом на розвиток дитини. Для них характерні ослаблена морально-трудова атмосфера, постійна конфліктність, жорстокі, принизливі відносини між членами сім'ї, відсутність будь-якої культури, духовних запитів і турботи про дітей. Освіта батьків – нижче середньої. Ці сім'ї нерідко багатодітні. Матеріальне становище сім'ї – важке. Ніякої корисної організації життя і діяльності дитини в таких сім'ях немає, тут спотворені будь-які людські почуття, навіть любов. Наявне неприйняття взаємодії сім'ї і школи.

7 тип сім'ї – криміногенний. Сімейні стосунки будуються таким чином, що приносять тільки шкоду і фізичному та духовному розвитку дитини. Освіта батьків – нижче середньої. У

родині систематичне пияцтво, часто спільне батька і матері, побиття дітей, розпусний спосіб життя батьків, іноді і з залученням дітей. У родині нерідко кілька дітей. Умови для виховання дітей у таких сім'ях повністю відсутні. Для даного типу взаємодія сім'ї і школи трансформується в протидію.

Зазначені вище типи сімей в чистому вигляді не зустрічаються. Завжди є в житті поєднання деталей з різних типів сімей. Наприклад, в сім'ї, що відноситься до першого типу, що є ніби ідеальним еталоном сім'ї, один з елементів часто відсутній або є негативним. Тому за основу взаємодії з батьками Ю. Генварєва пропонує брати не типи сімей, а структурні компоненти (міжособистісне відношення, спрямованість взаємодії, педагогічну культуру суб'єктів взаємодії [3, с.60].

У роботі з сім'ями різного типу (Т. Галкіна, О. Буковська, Ю. Битько, Н. Головнєва) найбільш повно розкриваються професійні якості психолога. Він повинен не тільки допомагати родині долати труднощі, а й вчити членів сім'ї самодопомоги і взаємодопомоги, які допоможуть їм забезпечити гідне життя.

Діяльність психолога відповідно до типу сім'ї показана в таблиці 1.

Таблиця 1

Діяльність психолога відповідно до типу сім'ї

Тип сім'ї	Сутність взаємовідносин	Види роботи психолога
Неблагополучні сім'ї		
Аморально-криміналь ні сім'ї	Не висловлюють стурбованість своїм становищем і байдужі до традиційних форм сімейного та індивідуального консультування.	Спостереження, відновлення відносин дитини і сім'ї. У разі, якщо батьки позбавлені батьківських прав, то психолог і керівник установи (соціальний притулок, школа-інтернат), де знаходиться дитина, організовують зустрічі батьків і дітей; бесіди, допомогу з боку оточення сім'ї; привертають батьків до спільної діяльності з дітьми в держустановах.
Асоціальні сім'ї	Негативна спрямованість даних сімей, що виражається в передачі дітям таких відносин до суспільних цінностей, вимог, традицій, які чужі, а часом ворожі нормальному способу життя, дана категорія сімей та неповнолітніх особливо важка для корекційно-профілактичної роботи	Спостереження за дитиною, індивідуальні консультації з дітьми з цих сімей і батьками, залучення батьків до участі в семінарах (хоча б в якості слухачів), бесідах на теми виховання; особливе значення має індивідуальна робота з дитиною з цієї сім'ї.
Конфліктні сім'ї	Незадоволення подружжя один одним, загострення відносин між собою без врахування інтересів дитини.	Компенсація дитині дефіциту сімейного тепла, турботи, дитячих інтересів і захоплень; зменшення числа психологічних стресів, що виникають від постійних сварок і скандалів

Сім'ї, в яких батьки позбавлені батьківських прав	Діти продовжують проживати спільно з батьками.	Організація індивідуальних консультацій для дитини
Дисфункціональні сім'ї з алкогольною залежністю	Характеризується як сім'я, яка погано або зовсім не виконує основні сімейні функції, що заперечує існування проблем в рамках сім'ї; хронічна неприязнь одних членів сім'ї до інших; сімейні міфи не відповідають реальності.	Організації індивідуальних консультацій і бесід з дитиною. Особлива робота з питущим батьком, якого важливо переконати про необхідність лікування від алкогольної залежності. Особлива роль відводиться індивідуальним консультаціям, проведеним з кожним з батьків зі зміни відносин в сім'ї.
Сім'ї з дітьми «групи ризику»	Стихійний виховний вплив в родині	Роз'яснювальна робота, кваліфіковані консультації щодо задоволення потреб батьків, діагностика особистісного розвитку дитини і визначення того, що блокує психічний розвиток дитини, або роботи психічних процесів, створення системи комунікації з такими дітьми
Сім'ї з недоліком виховних ресурсів		
Неповні, умовно неповні, дистантні сім'ї	Відсутність одного з батьків	Спостереження й індивідуальні консультації, організація і залучення батьків до відвідування батьківського всеобучу, виступи на батьківських зборах з питань виховання дітей у відсутності одного з батьків, залучення неповної сім'ї до участі в заняттях дитячо-батьківської групи
Педагогічно неспроможні сім'ї	Відсутність необхідної освіти та відповідних знань для виховання і розвитку дитини	Психолого-педагогічна корекція стилю сімейного виховання і характеру взаємостосунків батьків з дітьми як основних чинників, які обумовлюють непрямий десоціалізуючий вплив
Багатодітні сім'ї	Четверо і більше дітей	Допомога в подоланні утриманських життєвих установок («держава, школа, суспільство нам повинно»), сприяння батькам у підвищенні якості виконання ними виховних функцій, консультативна робота з сімей
Опікунська сім'ї	Сім'я з нерідними батьками	Індивідуальні консультації для опікунів і дітей, організація консультацій у психіатра, невропатолога у міру потреби; якщо потрібно, то порушення клопотання перед органами опіки та піклування про позбавлення опікунів прав на опіку з подальшою передачею дитини
Сім'ї з дітьми з особливими освітніми потребами	Охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятих норм, досвід емоційної травматизації, пов'язаний із переживаннями страху, тривожності,	Відвідування їх за місцем проживання, створення сприятливого психологічного мікроклімату, додаткові завдання корекції, послаблення дефектів розвитку, формування особистості дитини в цілому, психологічна підтримка для таких учнів має бути здебільшого реабілітаційного характеру, встановлення емоційного контакту та налагодження довірливих стосунків, профілактика невротизації або психопатизації батьків шляхом організації системи надання індивідуальних консультативних послуг, допомога в подоланні ізоляції; озброєння членів сім'ї різнобічною інформацією про

	фізичного болю тощо. Такий стан негативно впливає на поведінку, обмежує можливості спілкування, патологічно впливає на розвиток особистості	особливості розвитку інвалідів, їх самопочуття, поведінки, про інститути допомоги для них, про їхні права та пільги, доцільні способи організації їх життєдіяльності; навчання методикам розвитку власних ресурсів, самодопомоги
Сім'ї з дітьми з особливостями психофізичного розвитку	Дитину обмежують у виконанні соціальних функцій, відтак формуючи у неї споживацькі установки, зменшуючи можливості особистісного і пізнавального розвитку	Ознайомлення з анамнезом учня, уявлення про порушені психічні процеси та функції, створення оптимальних умов для спілкування, сприяння налагодженню дружніх стосунків між дітьми, формування у дітей досвіду стосунків у соціумі, навичок адаптації до соціального середовища, надання психологічної допомоги сім'ї, здійснення психологічного супроводу сім'ї протягом усього життя, нейтралізація особистісних проблем батьків, що виникають внаслідок їх емоційних переживань, пов'язаних із захворюванням дітей
Дистантні сім'ї	Такі сім'ї, члени яких тривалий час проживають на відстані	Психодіагностика, експериментування, інтерпретування, аналіз діагностики, володіння способами передачі інформації – усної, письмової, вміння взаємодіяти з батьками, залучення батьків до пізнання особливостей розвитку дитини
Сім'ї з обдарованими дітьми	Талановиті діти у певній галузі знань	Психолого-педагогічний супровід батьків, контроль за нервово-фізичним навантаженням школяра, що створюється діяльністю й вимогами психологів і батьків. Консультативна, просвітницька робота із прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, світорозуміння, інтересів і схильностей тощо

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичної діяльності з організації та здійсненні роботи із сім'ями різних типів показав, що робота повинна носити диференційований характер, форми і методи допомоги і підтримки сім'ям, мають вибиратися відповідно до проблем, які відчуває конкретна сім'я; головною дійовою особою в організації і здійсненні роботи із сім'ями є психолог освітнього закладу.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, у сферу уваги психолога (відповідно до ситуацій, коли внутрішні процеси сім'ї потрібно вивести за її межі) мають увійти різні типи сімей: зовні благополучні сім'ї, сім'ї з педагогічно або соціально запущеними дітьми, сім'ї з дітьми-інвалідами, сім'ї багатодітні, сім'ї «групи ризику». Взаємодія сім'ї і психолога є тим резервом, який поєднує зусилля сім'ї та школи в інтегративну єдність цілей, оцінок позицій, що може бути підставою для типологій сімей: сприятливий для формування особистості, досить сприятливий для розвитку дитини, сприятливо-нестійкий, слабкий або недостатній для правильного формування особистості дитини, нейтральний, несприятливий, криміногенний. Від професіоналізму і майстерності психолога залежить, чи зможе він «розкрити» конкретну ситуацію сім'ї і допомогти родині у вирішенні складних проблем. Це залежить і від проблем, які відчуває конкретна сім'я, форм і методів допомоги та підтримки сім'ям. Відповідно робота психолога повинна носити диференційований характер.

Список використаних джерел

1. Бычкова О. С. Формирование профессиональной готовности будущего психолога к взаимодействию с дисфункциональной семьей: дис. ... канд. пед. наук.– Калининград, 2006. – 269 с.

2. Галкина Т. Э. Профессиональная подготовка социального педагога в вузе к работе с семьей: дис. … канд. пед. наук. –Москва, 2006. –178 с.

3. Генварева Ю. А. Взаимодействие семьи и школы как фактор самореализации подростка: дис. … канд. пед. наук. –Оренбург, 2010. –210 с.

4. Солодилова И. В. Профессиональная готовность будущих социальных педагогов в вузе к работе с неполными семьями: дис. ... канд. пед. наук. –Москва, 2009. –271 с.

5. Яценко И. Г. Педагогические условия формирования готовности психологов к работе с семьями и детьми «группы риска»: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2010. – 189 с.

References

1. Bychkova O. S. (2006) Formirovaniye professional'noy gotovnosti budushchego psikhologa k vzaimodeystviyu s disfunktsional'noy sem'yey [Formation of the professional readiness of the future psychologist to interact with a dysfunctional family]: dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 269.

2. Galkina T. E. (2006) Professional'naya podgotovka sotsial'nogo pedagoga v vuze k rabote s sem'yey [Professional training of a social pedagogue at a university to work with a family]: dis. … kand. ped. nauk. Moskva, 178.

3. Genvareva Y. A. (2010) Vzaimodeystviye sem'i i shkoly kak faktor samorealizatsii podrostka [Family and School Interaction as a Factor in the Self-Realization of a Teenager]: dis. … kand. ped. nauk. Orenburg, 210.

4. Solodilova I. V. (2009) Professional'naya gotovnost' budushchikh sotsial'nykh pedagogov v vuze k rabote s nepolnymi sem'yami [Professional readiness of future social teachers in high school to work with single-parent families]: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 271.

5. Yatsenko I. G. (2010) Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya gotovnosti psikhologov k rabote s sem'yami i det'mi «gruppy riska» [Pedagogical conditions of the formation of the readiness of psychologists to work with families and children of the “risk group”] : dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 189.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА В СООТВЕТСТВИИ С ТИПОМ СЕМЬИ

Кобылянская Т. В.

Аннотация. *В статье рассмотрены особенности работы психолога с различными типами семей (внешне благополучные семьи, семьи с педагогически или социально запущенными детьми, семьи с детьми-инвалидами, семьи многодетные, семьи «группы риска»). Установлено, что взаимодействие семьи и психолога является тем резервом, который соединяет усилия семьи и школы в интегративное единство целей, оценок позиций и может быть основанием для типологий семей: благоприятный для формирования личности, достаточно благоприятный для развития ребенка, благоприятно-неустойчивый, слабый или недостаточный для правильного формирования личности ребенка, нейтральный, неблагоприятный, криминогенный. Доказано, что работа психолога должна носить дифференцированный характер в зависимости от типа семьи и тех проблем, которые испытывает конкретная семья.*

Ключевые слова*: тип семьи, психолог, профессиональная деятельность психолога, особенности профессиональной деятельности психолога, проблемы семьи.*

PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST IN ACCORDANCE WITH THE TYPE OF THE FAMILY

Kobylianska T.V.

Abstract. *The article deals with the peculiarities of the work of a psychologist with different types of families (externally prosperous families, families with pedagogically or socially neglected children, families with disabled children, families with large children, families of "risk groups"). It has been established that the interaction between the family and the psychologist is a reserve that combines the efforts of the family and the school into the integrative unity of purposes, assessment of positions and may be the basis for family typologies: favorable for the formation of a person, favorable enough for the development of the child, favorable, unstable, weak or insufficient for the*

correct formation of the child's identity, neutral, unfavorable, criminogenic.

It is proved that the work of a psychologist should be differentiated, depending on the type of family and the problems that a particular family experiences.

***Key words**: type of family, psychologist, professional activity of a psychologist, peculiarities of professional activity of a psychologist, family problems.*

УДК 159.923.2 – 316.454

ГРУПОВА РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СПОРТИВНІЙ КОМАНДІ

М. П. КОСТЕНКО, завідувач кафедри фізичного виховання
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: futbol.kostenko@gmail.com

Анотація. У статті обґрунтовується роль групової рефлексивності ціннісно-рольової взаємодії у спортивній команді. Проаналізовано підходи до тлумачення поняття «групова рефлексивність» як здатності групи аналізувати ефективність своєї діяльності. Окреслено залежність ефективності групової діяльності від ступеня групової сумісності партнерів.

***Ключові слова:** групова рефлексивність, спортивна команда, цінності, соціально-психологічний клімат.*

Актуальність (Introduction). Соціально-психологічний клімат будь-якої спортивної команди формується міжособистісною взаємодією та міжособистісними впливами між її учасниками. Настрій одного гравця впливає на настрій іншого, позначається на актах їхньої поведінки, що сприяє або ж перешкоджає продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості групи.

За цих умов великої значущості набуває групова рефлексивність, тобто здатність групи аналізувати ефективність своєї діяльності, отримувати здобутки зі свого та чужого, індивідуального та колективного досвіду [8, 384]. Поняття рефлексивності давно вивчається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, однак саме групова рефлексивність є значно менш розробленою у сучасній науці.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз наукової літератури з проблем формування групової рефлексивності спортивних команд засвідчив багатоаспектність її теоретичного вивчення. Рефлексивність як педагогічна проблема розкрита у працях О. Анісімова, А. Зака, А. Захарова та ін.; у системомиследіяльнісному напрямі – Г. Щедровицького, В. Лефеврова та ін.; в контексті проблематики психології мислення – І. Семенова, В. Степанова та ін.; групова рефлексивність як базовий інструмент сучасних технологій командотворення досліджена у працях В. Горбунової; дослідження формування колективу через вивчення психології команди – А. Разімова; соціалізації особистості через колектив – І. Беха тощо.

Мета (Purpose). Метою даної статті є обґрунтування групової рефлексивності ціннісно-рольової взаємодії у спортивній команді.

Методи (Methods). Теоретичні: вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертацій з питань командотворення; класифікація та систематизація теоретичних даних; аналіз поняття «групова рефлексивність».

Результати (Results). Проблема групової рефлексивності ціннісно-рольової взаємодії у спортивній команді відіграє провідну роль у досягненні високих результатів. Оскільки групова рефлексивність в наукових дослідженнях визначається як орієнтація групи на аналіз своєї спільної діяльності, то сумісність її членів залежить від конкретних індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей особистості кожного спортсмена.

За цих умов, ефективність групової діяльності залежить від ступеня групової сумісності партнерів, де панує атмосфера безконфліктного спілкування та міжособистісної узгодженості дій її членів у спільній діяльності. Науковці виокремлюють сумісність фізіологічну або

© Костенко М.П., 2018

correct formation of the child's identity, neutral, unfavorable, criminogenic.

It is proved that the work of a psychologist should be differentiated, depending on the type of family and the problems that a particular family experiences.

***Key words**: type of family, psychologist, professional activity of a psychologist, peculiarities of professional activity of a psychologist, family problems.*

УДК 159.923.2 – 316.454

ГРУПОВА РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СПОРТИВНІЙ КОМАНДІ

М. П. КОСТЕНКО, завідувач кафедри фізичного виховання
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: futbol.kostenko@gmail.com

Анотація. У статті обґрунтовується роль групової рефлексивності ціннісно-рольової взаємодії у спортивній команді. Проаналізовано підходи до тлумачення поняття «групова рефлексивність» як здатності групи аналізувати ефективність своєї діяльності. Окреслено залежність ефективності групової діяльності від ступеня групової сумісності партнерів.

***Ключові слова:** групова рефлексивність, спортивна команда, цінності, соціально-психологічний клімат.*

Актуальність (Introduction). Соціально-психологічний клімат будь-якої спортивної команди формується міжособистісною взаємодією та міжособистісними впливами між її учасниками. Настрій одного гравця впливає на настрій іншого, позначається на актах їхньої поведінки, що сприяє або ж перешкоджає продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості групи.

За цих умов великої значущості набуває групова рефлексивність, тобто здатність групи аналізувати ефективність своєї діяльності, отримувати здобутки зі свого та чужого, індивідуального та колективного досвіду [8, 384]. Поняття рефлексивності давно вивчається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, однак саме групова рефлексивність є значно менш розробленою у сучасній науці.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз наукової літератури з проблем формування групової рефлексивності спортивних команд засвідчив багатоаспектність її теоретичного вивчення. Рефлексивність як педагогічна проблема розкрита у працях О. Анісімова, А. Зака, А. Захарова та ін.; у системомиследіяльнісному напрямі – Г. Щедровицького, В. Лефеврова та ін.; в контексті проблематики психології мислення – І. Семенова, В. Степанова та ін.; групова рефлексивність як базовий інструмент сучасних технологій командотворення досліджена у працях В. Горбунової; дослідження формування колективу через вивчення психології команди – А. Разімова; соціалізації особистості через колектив – І. Беха тощо.

Мета (Purpose). Метою даної статті є обґрунтування групової рефлексивності ціннісно-рольової взаємодії у спортивній команді.

Методи (Methods). Теоретичні: вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертацій з питань командотворення; класифікація та систематизація теоретичних даних; аналіз поняття «групова рефлексивність».

Результати (Results). Проблема групової рефлексивності ціннісно-рольової взаємодії у спортивній команді відіграє провідну роль у досягненні високих результатів. Оскільки групова рефлексивність в наукових дослідженнях визначається як орієнтація групи на аналіз своєї спільної діяльності, то сумісність її членів залежить від конкретних індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей особистості кожного спортсмена.

За цих умов, ефективність групової діяльності залежить від ступеня групової сумісності партнерів, де панує атмосфера безконфліктного спілкування та міжособистісної узгодженості дій її членів у спільній діяльності. Науковці виокремлюють сумісність фізіологічну або

© Костенко М.П., 2018

функціональну (визначається рівнем спортивно-технічної підготовки команди) та соціально-психологічну (залежить від потреб, інтересів та особистісних якостей спортсменів) [5].

Саме соціально-психологічна сумісність впливає на всі відносини між спортсменами, результативність команди. У дослідженнях Ю. Тесліцького соціально-психологічна сумісність розглядається як феномен, що включає міжособистісні відносини, і передбачає:

1) Компліментарність потреб, що передбачає доповнення до прояву потреб.

2) Конгруентність потреб, коли обидва партнери володіють схожими потребами, задовольняються одними і тими ж міжособистісними відносинами.

3) Компліментарність навичок, яка передбачає компенсацію недостатньо розвинених в одного суб'єкта здібностей іншим партнером.

4) Компліментарність знань, коли обидва партнери володіють різноспрямованими знаннями, так що кожен з них може вчитися в іншого.

5) Єдність цінностей, коли партнери мають загальну систему цінностей і правил поведінки [6].

Ціннісні орієнтації спортивної команди безпосередньо пов'язані з проблематикою групової згуртованості, що виражається як ціннісно-орієнтаційна єдність. Наявність загальної системи цінностей та правил поведінки забезпечує міжособистісну та групову взаємодію, в якій учасники сумісної діяльності є «віддзеркаленням» один одного, що забезпечує можливість побачити себе з позиції своє ролі в сумісній діяльності. Тобто, групова рефлексія не можлива без динамічної рольової структури групи.

М. Філіпович зміст групової рефлексії розкриває через образ «Ми» і колективну долю, тобто, ті характеристики групи і подій, які значущі для всіх чи більшості членів групи в силу їх взаємозалежності в минулому, теперішньому, майбутньому. Науковець зазначає, що групова рефлексія тісно пов'язана з процесами соціального впливу і лідерством, вона є залежною від соціально-психологічних ефектів, які проявляються при групових обговореннях та обміні знаннями: полярні думки, зрушення до ризику, ефекту «спільного знання», різних групових захисних механізмів тощо. Крім цього, до соціально-психологічних функцій групової рефлексії потрібно віднести адаптацію групи до змін, згуртованість групи, підготовку до різних форм сумісної активності, формування уявлень про інші групи і своє положення в системі соціальних відносин [8].

Цікавою є думка М. Веста, який у межах теорії командної рефлексивності визначає рефлексивність команди як «сукупну здатність членів команди усвідомлювати командні, а також організаційні цілі, стратегії та процеси, адаптуватись і діяти відповідно до цього» [10].

Наближеними є погляди К. Арджиріса, який розглядає групову рефлексивність як основу «навчання з подвійною петлею», за якого учасники команд не лише аналізують власні помилки та на основі цього корегують поведінку («одинарна петля»), а й шукають глобальні, стратегічні, контекстуальні причини їхнього виникнення, змінюючи стратегію командної діяльності та взаємин. [9]

У такий спосіб у поле групової рефлексивності включається не лише ізольований аналіз стратегій діяльності та взаємин власних та інших людей, а й їхнє місце у контекстуальній, дискурсній системі життєдіяльності команди, а також і аналіз суб'єктної активності, можливостей кожного у продуктивних змінах цих дискурсів та контекстів [1].

На думку багатьох авторів за аналогією з індивідуальною, групову рефлексію можна розглядати як:

- сукупність групових процесів, які забезпечують усвідомлення цілей, способів і результатів сумісної діяльності (групова рефлексія);
- стадію групової динаміки, певний груповий стан, який характеризується емоційною і когнітивною спрямованістю групи на осмислення самої себе і своєї діяльності в тій чи іншій ситуації (етап колективного осмислення);
- групову компетенцію, в яку входить здатність групи до аналізу своєї діяльності, а також визначене відношення до самої рефлексії, в тому числі й готовність використовувати її результати в подальшій сумісній діяльності (власне групова рефлексивність) [3].

Існує значна кількість ознак, які характерні для команди, однак серед науковців переважає трикомпонентний опис цих характеристик. Нам імпонує думка Л. Карамушка та О.Філь, які виокремлюють три диференційні параметри:

– цілі діяльності, які приймаються кожним членом команди на мотиваційному рівні та є спільними для усіх;

– взаємодія в процесі досягнення цілей, що базується на принципах партнерства та можливостях особистісного та професійного зростання;

– рольова структура, де поняття керівника та лідера втілені в одній особі [4].

Кожен спортсмен займає в системі сформованих зв'язків і відносин певне місце – позицію, якій відповідає окрема роль як соціально-типова система поведінки (сукупність дій), сформована в даному суспільстві для виконання певної соціальної функції [6].

У членів спортивної команди в процесі безпосередньої взаємодії утворюється певна система зв'язків і відносин, які визначаються природою і вимогами виконуваної діяльності. Сформована система зв'язків і відносин між спортсменами передбачає регламентований розподіл їх обов’язків за функціональною та статусною ознаками. Команди, що відрізняються найбільшою згуртованістю, характеризуються конвергентним (тенденція до зближення) типом розвитку офіційного та неофіційного аспектів взаємовідносин з домінуючою роллю офіційної структури. Чим більш зрілою і розвиненою стає спортивна команда, тим більшу роль відіграє система офіційних відносин [6].

До важливих умов, що впливають на виховання спортсмена в процесі тренування і змагань належить групова композиція, яку в науковій літературі розуміють як певну групову структуру, в якій в якості елементів є члени групи, а форма взаємозв’язку – це схожість та протилежність їх індивідуально-психологічних властивостей.

У випадку, якщо група складається з подібних за індивідуально-психологічними властивостями членів, то групова композиція характеризується як однорідна, що створює сприятливі умови для формування згуртованості у колективі спортивної команди, а це в свою чергу, складає підґрунтя для успішної результативності групової рефлексивності.

Ефективність групової діяльності, у свою чергу, залежить від задоволеності членів спортивної команди власне перебігом гри та її результатів, що втілюються у досягненні основної мети спортивного змагання.

У наукових дослідженнях виокремлюють два види організації спільновиконуваної спортивної діяльності. Зокрема, А. П. Травіна виділяє наступні види спільної спортивної діяльності:

– спільно-послідовна, характерна для естафет в легкій атлетиці, плаванні;
– спільна одночасно-паралельна (веслування, парне фігурне катання);
– спільно-взаємопов'язана (баскетбол, хокей, волейбол тощо) [8].

Ціннісно-рольова взаємодія – багатокомпонентне психологічне явище, структура якого за П. Горностаєм містить рольову Я-концепцію, рольову поведінку та рольові очікування від групового оточення [2].

У свою чергу, рефлексивність характеризується інтегрованістю та системністю, виступає узагальненою можливістю рефлексії та на відміну від неї співвідноситься не з конкретним змістом діяльності, а з системною цілісністю особистості. Як особистісна властивість рефлексивність забезпечує їй можливість спрямування власної активності на саму себе [6].

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, групова рефлексивність в спільновиконуваній спортивній діяльності виступає важливим чинником, що обумовлює спрацьовування спортсменів і виявляється в оптимізації ігрової взаємодії, підвищенні результативності змагальної діяльності команди.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробкою та експериментальною перевіркою методики формування групової рефлексивності спортсменів в ігрових видах спорту.

Список використаних джерел

1. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с., іл.

2. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. К. : Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.

3. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследования // Психологический журнал. 2012. Т., № 4. С. 27–37.
4. Карамушка Л. М. Психологічний аналіз особливостей діяльності конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації / Актуальні проблеми психології. Т.1.: Зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. Ч.16. С. 28-42.
5. Разимов А. П. Психология команды. М.: Высшая школа, 2003. 423 с.
6. Селюков Т. В., Курганов Р. І. Особливості рефлексивностікурсантів різних курсів НУЦЗУ // Проблеми експериментальної та кризової психології. Вип. 21. 2017. URL: http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisis Psychology/vol21/selyukova_%20kurganov.pdf
7. Тесліцький Ю. П. Психологічна сумісність гравців як передумова спортивного успіху у волейболі // «Young Scientist». № 3.1 (43.1), 2017. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.1/71.pdf
8. Травина А. П. Особенности комплектования спортивных команд с различной формой организации совместной деятельности // Тез. докл. 10-й Всесоюзной науч.-практ. конф. психологов спорта. М. 1988. С. 54-55.
9. Філіпович М. В. Групова рефлексивність у контексті розвитку професійних здібностей студентів // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 233. С.383-389.
10. Argyris C. Action science / Chris Argyris, Robert Putnam, Diana McLain Smith. San Francisco : Jossey-Bass, 1985. 480 s.
11. West M. A. Reflexivity and work group effectiveness: a conceptual integration // Handbook of Work Group Psychology. Chichester: John Wiley & Sons, 1996. S. 555–579.

References

1. Horbunova V. V. Psykholohiia komandotvorennia: Tsinnisno-rolovyi pidkhid do formuvannia ta rozvytku komand: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. 380 s., il.
2. Hornostai P. P. Lychnost y rol: Rolevoi podkhod v sotsyalnoi psykholohyy lychnosty. K. : Ynterpress LTD, 2007. 312 s.
3. Zhuravlev A. L., Nestyk T. A. Hruppovaia refleksyvnost: osnovnыe podkhodы y perspektyvы yssledovanyia // Psykholohycheskyi zhurnal. 2012. T., № 4. S. 27–37.
4. Karamushka L. M. Psykholohichnyi analiz osoblyvostei diialnosti konkurentozdatnoi upravlinskoi komandy osvitnoi orhanizatsii / Aktualni problemy psykholohii. T.1.: Zb. naukovykh prats In-tu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2005. Ch.16. S. 28-42.
5. Razymov A. P. Psykholohyia komandы. M.: Vыsshaia shkola, 2003. 423 s.
6. Seliukov T. V., Kurhanov R. I. Osoblyvosti refleksyvnostikursantiv riznykh kursiv NUTsZU // Problemy eksperymentalnoi ta kryzovoi psykholohii. Vyp. 21. 2017. URL: http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisis Psychology/vol21/selyukova_%20kurganov.pdf
7. Teslitskyi Yu. P. Psykholohichna sumisnist hravtsiv yak peredumova sportyvnoho uspikhu u voleiboli // «Young Scientist». № 3.1 (43.1), 2017. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.1/71.pdf
8. Travyna A. P. Osobennosty komplektovanyia sportyvnыkh komand s razlychnoi formoi orhanyzatsyy sovmestnoi deiatelnosty // Tez. dokl. 10-i Vsesoiuznoi nauch.-prakt. konf. psykholohov sporta. M. 1988. S. 54-55.
9. Filipovych M. V. Hrupova refleksyvnist u konteksti rozvytku profesiinykh zdibnostei studentiv // Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia. 2016. Vyp. 233. S.383-389.
10. Argyris C. Action science / Chris Argyris, Robert Putnam, Diana McLain Smith. San Francisco : Jossey-Bass, 1985. 480 s.
11. West M. A. Reflexivity and work group effectiveness: a conceptual integration // Handbook of Work Group Psychology. Chichester: John Wiley & Sons, 1996. S. 555–579.

ГРУППОВАЯ РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ЦЕННОСТНО-РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ

Костенко М. П.

Аннотация. *В статье обосновывается роль групповой рефлексивности ценностно-ролевого взаимодействия в спортивной команде. Проанализированы подходы к толкованию понятия «групповая рефлексивность» как способности группы анализировать эффективность своей деятельности. Определены зависимость эффективности групповой деятельности от степени групповой совместимости партнеров.*

Ключевые слова: *групповая рефлексивность, спортивная команда, ценности, социально-психологический климат.*

GROUP REFLEXITY OF VALUE-RELATED INTERACTIONS IN A SPORTS TEAM

Kostenko M. P.

Abstract. *The article substantiates the role of group reflexivity of value-role interaction in a sports team. The approaches to the interpretation of the concept of «group reflexivity» as an ability of the group to analyze the effectiveness of their activities are analyzed. The dependence of the effectiveness of group activity on the degree of group compatibility of partners is outlined.*

Key words: *group reflexivity, sports team, values, socio-psychological climate.*

УДК 373.5.016:5(477)«19/20»

ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА ДІВЧАТ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

О.В. КОХАНОВСЬКА, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
E-mail: aninamama.ks@gmail.com

Анотація. *У статті проаналізовано розвиток природничо-математичної підготовки дівчат в навчальних закладах України початку ХХ століття. Описано мережу закладів освіти, яка існувала станом на початок ХХ століття, основні напрямки реформування жіночої освіти впродовж досліджуваного періоду та схарактеризовано природничо-математичну підготовку дівчат в навчальних закладах України до 1918 року.*

Ключові слова: *освіта, природничо-математична освіта, жіноча освіта, початок ХХ століття.*

Актуальність (Introduction). Сьогодні в умовах реформування освітнього простору України та запровадження Концепції Нової української школи особливо актуальним постає питання щодо модернізації змісту освіти у напрямку формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Серед ключових компетентностей, які мають бути сформовані в сучасних учнів відмічено такі: математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, екологічна грамотність та здорове життя [9]. Необхідність їх формування в учнів вимагає модернізації освіти, зокрема природничо-математичної підготовки школярів, у тому числі врахування гендерних аспектів викладання. Внаслідок цього доречним є звернення до історичних надбань освіти України. Цікавим у ракурсі нашого дослідження є період початку ХХ століття, під час якого відбувалося найбільш активне реформування природничо-математичної галузі, а навчання хлопців і дівчат проходило окремо.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вивченню питань розвитку освіти присвячено праці багатьох сучасних науковців: Л. Березовська, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинська та ін. Питання

© О.В. Кохановська, 2018

ГРУППОВАЯ РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ЦЕННОСТНО-РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ

Костенко М. П.

Аннотация. *В статье обосновывается роль групповой рефлексивности ценностно-ролевого взаимодействия в спортивной команде. Проанализированы подходы к толкованию понятия «групповая рефлексивность» как способности группы анализировать эффективность своей деятельности. Определены зависимость эффективности групповой деятельности от степени групповой совместимости партнеров.*

Ключевые слова: *групповая рефлексивность, спортивная команда, ценности, социально-психологический климат.*

GROUP REFLEXITY OF VALUE-RELATED INTERACTIONS IN A SPORTS TEAM

Kostenko M. P.

Abstract. *The article substantiates the role of group reflexivity of value-role interaction in a sports team. The approaches to the interpretation of the concept of «group reflexivity» as an ability of the group to analyze the effectiveness of their activities are analyzed. The dependence of the effectiveness of group activity on the degree of group compatibility of partners is outlined.*

Key words: *group reflexivity, sports team, values, socio-psychological climate.*

УДК 373.5.016:5(477)«19/20»

ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА ДІВЧАТ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

О.В. КОХАНОВСЬКА, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
E-mail: aninamama.ks@gmail.com

Анотація. *У статті проаналізовано розвиток природничо-математичної підготовки дівчат в навчальних закладах України початку ХХ століття. Описано мережу закладів освіти, яка існувала станом на початок ХХ століття, основні напрямки реформування жіночої освіти впродовж досліджуваного періоду та схарактеризовано природничо-математичну підготовку дівчат в навчальних закладах України до 1918 року.*

Ключові слова: *освіта, природничо-математична освіта, жіноча освіта, початок ХХ століття.*

Актуальність (Introduction). Сьогодні в умовах реформування освітнього простору України та запровадження Концепції Нової української школи особливо актуальним постає питання щодо модернізації змісту освіти у напрямку формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Серед ключових компетентностей, які мають бути сформовані в сучасних учнів відмічено такі: математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, екологічна грамотність та здорове життя [9]. Необхідність їх формування в учнів вимагає модернізації освіти, зокрема природничо-математичної підготовки школярів, у тому числі врахування гендерних аспектів викладання. Внаслідок цього доречним є звернення до історичних надбань освіти України. Цікавим у ракурсі нашого дослідження є період початку ХХ століття, під час якого відбувалося найбільш активне реформування природничо-математичної галузі, а навчання хлопців і дівчат проходило окремо.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вивченню питань розвитку освіти присвячено праці багатьох сучасних науковців: Л. Березовська, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинська та ін. Питання

© О.В. Кохановська, 2018

розвитку природничо-математичної освіти на початку XX століття розглядали Л. Гуцал, А. Мартін, Т. Сухенко, І. Шоробура та ін.

Проте варто відзначити, що немає комплексних досліджень з розвитку жіночої природничо-математичної освіти. Це підтверджує актуальність обраної теми дослідження.

Мета (Results). Метою статті є окреслення особливостей розвитку природничо-математичної підготовки дівчат в Україні на початку XX століття.

Методи (Methods). Для досягнення мети дослідження було використано теоретичні методи: науково-бібліографічний метод вивчення архівних та бібліотечних фондів, їх класифікація та систематизація; історико-логічний, ретроспективний; хронологічно-системний, проблемно-пошуковий; математичні: для аналізу та порівняння даних.

Результати (Results). На початку XX століття більша частина земель України перебувала в складі Російської імперії.

На цей час склалася багатоступінчаста система освіти, яка включала різні типи закладів. Л. Булава та О. Мащенко [1, с. 32] систему освіти в Російській імперії на початку XX століття представили схематично (рис. 1).

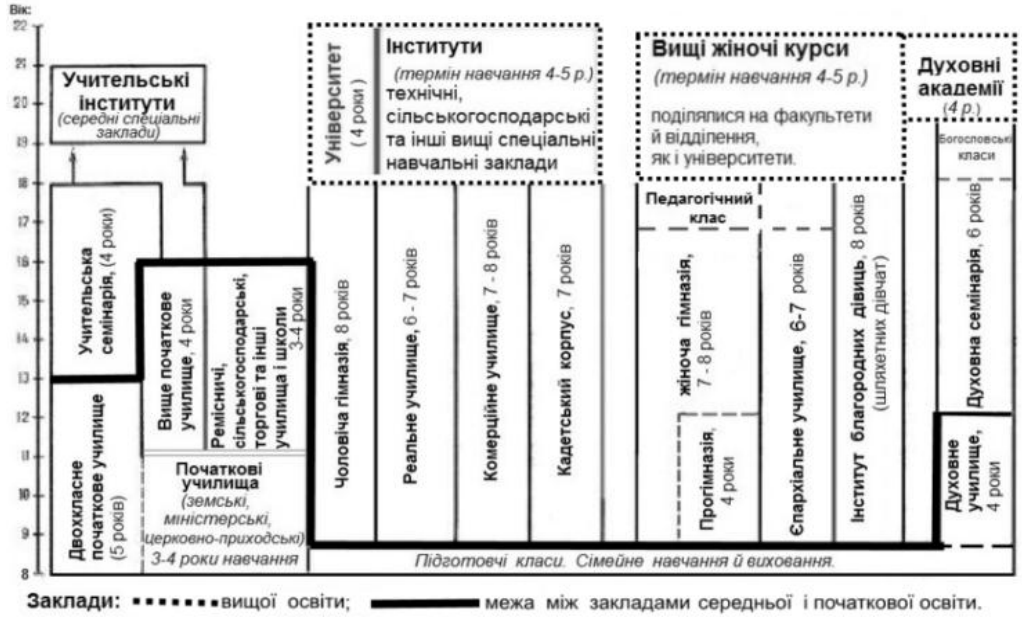


Рис. 1. Система освіти в Російській імперії на початку XX століття

Як бачимо на рисунку 1, система освіти, яка існувала на початку XX століття, була достатньо розгалуженою. Однак статистичнні дані 1903 року свідчать про те, що не дивлячись на різноманітність закладів освіти, грамотність населення була незначною (табл. 1).

Дані таблиці 1 свідчать, що кількість грамотних чоловіків була більше, ніж у 2,5 рази вищою, ніж кількість жінок. Усереднені показники по всіх губерніях на території України початку XX століття майже співпадають з усередненими показниками по імперії. Варто також відзначити, що найбільш освіченою губернією була Херсонська. В середньому на 10 грамотних жінок в Україні приходився 31 грамотний чоловік, що перевищувало аналогічний показник по імперії на 29%.

Унаслідок революції 1905-1907 років дещо збільшилась кількість дівчат у народних школах і закладах середньої освіти. Але в переважній більшості жінки в дореволюційній Росії були не тільки позбавлені права здобути спеціальну освіту, а й залишалися неграмотними. Така ситуація була характерною для всіх навчальних округів. Стосовно цього факту, Н. Слюсаренко зазначає, що «у Київському навчальному окрузі в 1906 році було 55 жіночих середніх навчальних закладів (гімназій і прогімназій), а в 1907 – 58. Крім того, 4 прогімназії реорганізовано в гімназії. Змінився й соціальний статус дівчат, що навчалися в школах. Якщо в 1897 році число учениць, які мали привілейований стан, було 60,5 %, то в 1907 цей показник знизився до 46,5 %» [14, с. 16]. Таким чином, можна констатувати, що на

державному рівні існував позитивний вплив жіночої освіти на підвищення соціального та культурного рівня населення.

Таблиця 1

Грамотність населення в губерніях Російської імперії, які знаходилися та території сучасної України

№ з/п	Губернія	На 1000 осіб грамотних			На 10 грамотних жінок приходиться грамотних чоловіків	% грамотного населення, без урахування дітей до 9-річного віку	% грамотних чоловіків, не рахуючи дітей до 9 – річного віку
		Чол.	Жін.	Разом			
1.	Волинська	244	98	172	25	23	33
2.	Катеринославська	315	108	215	29	29	43
3.	Подільська	238	73	155	33	20	31
4.	Полтавська	278	63	169	41	23	38
5.	Таврійська	369	178	279	21	38	59
6.	Харківська	259	76	168	34	25	33
7.	Херсонська	350	163	259	21	35	47
8.	Чернігівська	298	73	187	40	25	44
	В середньому на губернію:	*294*	*104*	*201*	*31*	*27*	*41*
	В середньому по Російській імперії:	*326*	*137*	*229*	*24*	*30*	*43*

Джерело: [6, с. 107-108].

У таблиці 2 наведено дані щодо кількості жіночих навчальних закладів, які функціонували на території Російської імперії на початку XX століття.

Таблиця 2

Динаміка зростання різних типів жіночих навчальних закладів на початку XX століття (у % до загальної кількості)

Навчальні заклади	1904	1914
Повні середні жіночі навчальні заклади: гімназії Міністерства народної освіти; гімназії Відомство установ імператриці Марії; жіночі інститути; єпархіальні училища; приватні гімназії.	70,5 38,3 4,8 5,0 9,6 12,8	81,4 37,3 2,5 2,4 5,6 33,6
Неповні середні жіночі навчальні заклади: прогімназії Міністерства народної освіти; училища духовного відомства; приватні прогімназії.	29,5 23,8 2,0 3,7	18,6 12,9 0,8 4,9

Джерело: [5, с. 231]

Дані, наведені в таблиці 2, яскраво характеризують динаміку розвитку жіночої освіти в Російській імперії на початку XX століття. Фактично за ці роки було вибудовано мережу міністерських шкіл, про що свідчить найбільша позитивна динаміка.

Початок ХХ століття увійшов в історію України як період різких змін та суперечностей у суспільно-політичному та соціально-економічному житті країни.

Так, 1905 р. створено «Основні положення про введення загального навчання», згідно якого земства та міське самоуправління були зобов'язані відкрити необхідну кількість училищ для дітей 8-11 років, а працю вчителів мало оплачувати Міністерство народної освіти. На реалізацію та впровадження цього проекту виділялось 10 років. Але вже 1908 року було запропоновано новий план запровадження загальної освіти [2].

На початку ХХ століття викладання для хлопців та дівчат в навчальних закладах велося по-різному. В навчальних планах жіночих гімназій Міністерства народної освіти було зменшено кількість годин на вивчення природничо-математичних дисциплін, що обмежувало можливості отримання дівчатами вищої освіти. У той самий час ще більше годин, ніж у попередні роки, відводилося на вивчення рукоділля і педагогіки [4; 12; 16].

Після 1905 року класицизм у гімназичній освіті дещо зменшився, а за його рахунок виникла можливість збільшити кількість годин на вивчення природознавства, історії та літератури. Це створило додаткові можливості для формування в учнів більш повної за обсягом наукової картини світу. Але вона залишалася, як і в попередні роки, фрагментарною, бо було обмаль інтегрованих навчальних дисциплін. Разом із тим частина навчального матеріалу була спрямована на забезпечення внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків, на інтеграцію знань [10].

Міністерство народної освіти постійно корегувало зміст освіти в навчальних закладах різного типу. Це відбувалося з різних причин, але частіше за все було викликане зміною міністра народної освіти і його команди. Так, програма для жіночих гімназій Міністерства народної освіти, що була затверджена Міністерством 18 вересня 1906 р., передбачала викладання гігієни. Серед питань, що розглядали, були питання з хімії, фізики, бактеріології, а також короткі відомості про анатомічну будову людського тіла [17].

Велика увага у жіночих закладах освіти приділялася вивченню математичних дисциплін. Дівчата вивчали їх протягом усіх років навчання з поступовим збільшенням тижневого навантаження. Проте мало часу відводилося на вивчення природничих дисциплін.

З дисциплін математичного спрямування дівчата вивчали арифметику, алгебру, геометрію, прямолінійну тригонометрію та математичну географію. При вивченні останньої отримані знання пов'язувалися із реальними життєвими завданнями, ставали інтегрованими. У дівчат ці знання додатково поєднувалися з їх практичним застосуванням у процесі вивчення рукоділля [10].

Вивчали жінки у закладах середньої освіти Міністерства народної освіти також фізику, природознавство і географію. При вивченні фізики дівчата отримували знання з механіки, оптики, електрики, термодинаміки тощо, а також коротку інформацію про найважливіші хімічні явища; при вивченні природознавства їм повідомляли про історію кори землі, мінералогію, обробку руди людиною, ботаніку та зоологію.

На уроках географії дівчат ознайомлювалися з географією землі, вони вивчали континенти та основні країни, народонаселення кожної з них, адміністративний розподіл, клімат, промисловість, найважливіші міста тощо.

Учителі намагалися підвищити ефективність навчального процесу з вивчення природничо-математичних дисциплін через заміну підручників академічного характеру кінця XIX століття на підручники практичного характеру, в яких розкривалася життєва необхідність та доцільність засвоєння нових знань, їх тісний зв'язок з реальним життям.

Адже існуючі засоби навчання природничо-математичних дисциплін у другій половині XIX ст. (підручники, методичні записки, наочні матеріали) мали досить обмежені можливості для активізації навчально-пізнавальної діяльності. Це робило їх нецікавими для учнів і складними для вчителів.

На початку ХХ століття зміст навчального матеріалу у нових підручниках з природознавства переважно мав дві частини: теоретичну та практичну. Окремими розділами було виділено планіметрію та стереометрію. У підручниках з геометрії Ф. Буссе, алгебри І. Борткевича, фізики О. Малініна та К. Буреніна наприкінці кожного теоретичного розділу обов'язково була практична частина. Водночас більшість підручників були

переобтяжені теорією і містили переважно ілюстративний матеріал [13]. Існували певні вимоги до конструювання підручників, які також оголошувалися Міністерством народної освіти.

1905 рік став визначальним і у розвитку вищої жіночої освіти. 3 грудня 1905 року міністр народної освіти отримав право надавати дозвіл на відкриття приватних вищих жіночих курсів з програмами, вищими за середні навчальні заклади. 1906 року відновлено Вищі жіночі курси у Києві. Вони поступово збільшували не лише кількість факультетів, серед яких були фізико-математичний, історико-філологічний, правничий, медичний і комерційний, але й кількість бажаючих навчатися. Кількість слухачок вищих жіночих курсів 1912 р. у Києві налічувала 2450 осіб. Активна діяльність громадських діячів сприяли реорганізації закладу у 1914 р. у жіночий університет св. Ольги [8, с. 101-106].

На початку XX століття продовжувалися відкриватися заклади вищої освіти для жінок. Зокрема 1908 року було відкрито Жіночий Фребелівський інститут у Києві (1908 р.) та інші навчальні заклади. Крім того, 1906 року жінки отримали право на навчання в університеті, яке потім було скасоване, але згодом знову відновлене з деякими поправками [14, с. 15]. Треба відзначити, що до отримання жінками права на вищу освіту в Російській імперії представниці жіночої статі навчалися в західноєвропейських університетах.

У грудні 1911 року було прийнято закон «Про іспити осіб жіночої статі на знання курсу вищих навчальних закладів і про порядок здобуття ними вчених ступенів і звання вчительки середніх навчальних закладів». Як зазначає Н. Левицька, цей закон «фактично увімкнув зелене світло для всіх дівчат, які бажали зробити наукову або іншу кар'єру. Вищі жіночі курси реально прирівняли до університетів. Їх випускниці могли претендувати на службу в якості адвокатів, практикуючих лікарів, викладачів усіх рангів – аж до професорів. Після цього статус київських Вищих жіночих курсів істотно підвищився, їх стали навіть називати «Жіночим університетом Святої Ольги», побудували нове приміщення (в ньому нині розташоване Міністерство з надзвичайних ситуацій), а плату за навчання підвищили до 100-150 карбованців на рік. Та кар'єрні можливості були того варті» [11].

Початок XX століття відзначився також утвердженням феміністичної тенденції в жіночому русі. Представниці жіночих організацій брали активну участь у Всеросійських з'їздах (I Всеросійський жіночий з'їзд (1908); Всеросійський з'їзд по боротьбі з торгівлею жінками (1910); Всеросійський з'їзд з освіти жінок (1913)), Міжнародних конгресах, Всесвітніх виставках. Це сприяло залученню жінок України до всіх суспільних процесів, розширювало коло уявлень та понять про механізми та методи боротьби за жіночі права [15].

На Всеросійському з'їзді вчителів-природознавців відзначалося, що головним завданням початкової школи є використання необхідної наочності на уроках. Однак, учителі використовували у своїй практиці лише ту наочність, яку надавала їм природа. Разом із тим, найхарактернішою вимогою до викладання природознавства є те, щоб рослини і тварини, які вивчаються, розглядалися як реальні живі істоти, щоб їх вивчення передбачало не тільки сухий опис, але й усвідомлення значення тих життєвих явищ, які, головним чином, характеризують взаємозв'язки у природному середовищі [3].

Важливою подією в історії розвитку жіночої освіти на початку XX століття був перший Всеросійський з'їзд з питань освіти жінок, що відбувся в 1912 р. На ньому ґрунтовній критиці піддавалась існуюча система жіночої освіти, гостро постало питання про рівність у правах жінок і чоловіків на освіту.

1913 року Міністерство народної освіти розіслало по навчальних округах нові орієнтовні програми з природознавства для жіночих гімназій. Нові міністерські програми були наближені до програм чоловічих гімназій. Однак, як свідчить аналіз цих програм, вони мали низку розбіжностей. Так, у програмах жіночих гімназій були відсутні фізика й хімія. Натомість основну увагу приділяли вивченню геології. Курс геології був занадто детальний для того, щоб його можна було пройти за наявності невеликої кількості годин, що відводили на нього в жіночих гімназіях, та й ще при повному незнанні хімії. Програма з ботаніки та зоології була складена набагато краще, але також не позбавлена недоліків [7, с. 28].

З 1917 року було введено класичну середню освіту, а дівчата мали змогу навчалися

разом із хлопцями. Це певним чином сприяло розширенню прав жінок та встановленню рівноправ'я.

Новий етап в розвитку жіночої вищої освіти почався після 1918 року, коли законодавчо було закріплено в якості єдиного можливого принцип спільного навчання чоловіків і жінок. Цей принцип характерний і для сучасної системи освіти. Разом із тим, як відомо, вищі жіночі курси продовжили своє існування до 1920 року. З тих часів дівчата отримали на рівні з хлопцями доступ до освіти, в тому числі вищої.

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, упродовж зазначеного періоду постійно відбувалися спроби реформування середньої школи, що значно вплинуло на її структуру на загальну роботу. Щодо жіночої природничо-математичної освіти початку XX століття, то можна сказати, що навчальні плани жіночих та чоловічих навчальних закладів з вивчення в них вищевказаних дисциплін були майже уніфіковані, навіть в деяких школах для дівчат природничі на математичні дисципліни викладалися більш поглиблено, ніж у середніх закладах для хлопців. Закінчення досліджуваного періоду визначилося створенням єдиної школи для жінок та чоловіків, що ознаменувало початок нового етапу в розвитку освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальному аналізі існуючого на початку XX століття дидактичного забезпечення природничо-математичної підготовки дівчат.

Список використаних джерел

1. Булава Л.М., Мащенко О.М. Загальноосвітні навчальні заклади Полтавщини напередодні української революції. Постметодика. 2015. № 3 (122). С. 32-39.
2. Веселовский Б. Б. Народное образование и Государственная Дума. Современный мир. 1911. № 1. С. 312.
3. Гуцал Л. А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіки та історія педагогіки». Кам'янець-Подільський, 2011. 240 с.
4. Двадцатипятилетие Первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, осннованной В. Н. Ващенко-Захарченко. К.: Типографія Петра Барского, 1903. 104 с.
5. Днепров Э. Д., Усачева Р. Ф. Женское образование в России. М.: Дрофа, 2009. 410 с.
6. Ежегодник России 1904 г. (год первый). СПб.: Центральный статистический комитет МВД, 1905. 404 с.
7. Капелькин В. Новыя программы естествоведения в женских гимназиях Министерства народного просвещения. Вестник воспитания. 1913. № 7. С. 26–28.
8. Кобченко К. «Жіночий університет св. Ольги»: історія Київських вищих жіночих курсів: монографія. К.: МП «Леся», 2007. 271 с.
9. Концепція Нової української школи. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj_3uDv96nfAhWNRxUIHe7_AkwQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.kmu.gov.ua%2Fstorage%2Fapp%2Fmedia%2Freforms%2Fukrainska-shkola-compressed.pdf&usg=AOvVaw3Rzp5UJftkT4SXNoYj8vPT (дата звернення: 18.04.2018).
10. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Друге видання перероблене і доповнене. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 720 с.
11. Левицька Н. Вищі жіночі курси – складова системи вищої гуманітарної освіти України (ІІ пол. XIX – поч. XX ст.). Університет: науковий історико-філософський журнал. 2011. № 5. С. 69-76.
12. Родников В. Историческая записка о состоянии Киевско-Подольськой женской гимназии в течение первого пятидесятилетия ее существования. 1861-1911. К. : Типография Русская печатня, 1911. 130 с.
13. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. С.-Пб.: Типография Министерства народного просвещения, 1876. Т. 3. 1876. 1342 с.
14. Слюсаренко Н.В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах

України кінця XIX – XX століття: монографія. Херсон: РІПО, 2009. 456 с.

15. Собченко Т. М. Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини XIX – XX століття : автореферат... к. пед. наук спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Х.: Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2008. 20 с.

16. Учебные программы частного 7-классного женского уч. заведения А.И. Ильяшевой. Харьков, 1904. 74 с.

17. Шушара Т. В. Розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії (XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис…. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2006. 20 с.

References

1. Bulava L.M., Mashchenko O.M. Zahalnoosvitni navchalni zaklady Poltavshchyny naperedodni ukrainskoi revoliutsii. Postmetodyka. 2015. № 3 (122). S. 32-39.

2. Veselovskyi B. B. Narodnoe obrazovanye y Hosudarstvennaia Duma. Sovremennыi myr. 1911. № 1. S. 312.

3. Hutsal L. A. Rozvytok shkilnoi pryrodnychoi osvity na Pravoberezhnii Ukraini (druha polovyna KhIKh – pochatok KhKh stolittia): dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01 «Zahalna pedahohiky ta istoriia pedahohiky». Kam'ianets-Podilskyi, 2011. 240 s.

4. Dvadtsatypiatyletye Pervoi Kyevskoi chastnoi zhenskoi A. T. Duchynskoi hymnazyy, osnnovannoi V. N. Vashchenko-Zakharchenko. K.: Typohrafiia Petra Barskoho, 1903. 104 s.

5. Dneprov Э. D., Usacheva R. F. Zhenskoe obrazovanye v Rossyy. M.: Drofa, 2009. 410 s.

6. Ezhehodnyk Rossyy 1904 h. (hod pervыi). SPb.: Tsentralnыi statystycheskyi komytet MVD, 1905. 404 s.

7. Kapelkyn V. Novыia prohrammы estestvovedenyia v zhenskykh hymnazyiakh Mynysterstva narodnoho prosveshchenyia. Vestnyk vospytanyia. 1913. № 7. S. 26–28.

8. Kobchenko K. «Zhinochyi universytet sv. Olhy»: istoriia Kyivskykh vyshchykh zhinochykh kursiv: monohrafiia. K.: MP «Lesia», 2007. 271 c.

9. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj_3uDv96nfAhWNRxUIHe7_AkwQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.kmu.gov.ua%2Fstorage%2Fapp%2Fmedia%2Freforms%2Fukrainska-shkola-compressed.pdf&usg=AOvVaw3Rzp5UJftkT4SXNoYj8vPT (data zvernennia: 18.04.2018).

10. Kuzmenko V. V. Formuvannia naukovoi kartyny svitu uchniv: vid vytokiv do sohodennia: monohrafiia. Druhe vydannia pereroblene i dopovnene. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 2014. 720 s.

11. Levytska N. Vyshchi zhinochi kursy – skladova systemy vyshchoi humanitarnoi osvity Ukrainy (II pol. KhIKh – poch. KhKh st.). Universytet: naukovyi istoryko-filosofskyi zhurnal. 2011. № 5. S. 69-76.

12. Rodnykov V. Ystorycheskaia zapyska o sostoianyy Kyevsko-Podolskoi zhenskoi hymnazyy v techenye pervoho piatydesiatyletyia ee sushchestvovanyia. 1861-1911. K. : Typohrafyia Russkaia pechatnia, 1911. 130 s.

13. Sbornyk postanovlenyi po Mynysterstvu narodnoho prosveshchenyia. S.-Pb.: Typohrafyia Mynysterstva narodnoho prosveshchenyia, 1876. T. 3. 1876. 1342 s.

14. Sliusarenko N.V. Stanovlennia ta rozvytok trudovoi pidhotovky divchat u shkolakh Ukrainy kintsia KhIKh – KhKh stolittia: monohrafiia. Kherson: RIPO, 2009. 456 s.

15. Sobchenko T. M. Rozvytok pryrodnychoi osvity u pochatkovii shkoli v istorii pedahohichnoi dumky druhoi polovyny KhIKh – KhKh stolittia : avtoreferat... k. ped. nauk spets.: 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky. Kh.: Kharkivskyi nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody, 2008. 20 s.

16. Uchebnыe prohrammы chastnoho 7-klassnoho zhenskoho uch. zavedenyia A. Y. Yliashevoi. Kharkov, 1904. 74 s.

17. Shushara T. V. Rozvytok zhinochoi osvity v Tavriiskii hubernii (KhIKh – poch. KhKh st.) : avtoref. dys…. kand. ped. nauk: 13.00.01. K., 2006. 20 s.

ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕВОЧЕК В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ (НАЧАЛО XX СТОЛЕТИЯ)

Е.В. Кохановская

Аннотация. *В статье проанализировано развитие естественно-математической подготовки девушек в учебных заведениях Украины начала XX века. Описана сеть учебных заведений, которая существовала на начало XX века, основные направления реформирования женского образования в течение исследуемого периода и охарактеризовано естественно-математическую подготовку девушек в учебных заведениях Украины до 1918 года.*

Ключевые слова: *образование, естественно-математическое образование, женское образование, начало XX века.*

GIRLS' NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (THE BEGINNING OF THE XX CENTURY)

O.V. Kokhanovska

Abstract. *The article deals with the development of girl's natural and mathematical education in educational institutions of Ukraine at the beginning of the twentieth century. The network of educational institutions, which existed at the beginning of the twentieth century, has been described. The main directions of reforming of women's education during the studied period have been represented. Girls' natural and mathematical education in educational institutions of Ukraine until 1918 has been characterized.*

Key words: *education, natural and mathematical education, women's education, the beginning of the twentieth century*.

УДК 378.4:631.3(043.3)

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ

О.Б. КОШУК, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної роботи та інформаційних технологій в освіті

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: woodstell@gmail.com

Анотація. *У статті охарактеризовано основні складові процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії. Узагальнено те, що розробку структурної моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів як педагогічної системи варто розглядати як етап педагогічного проектування. Насамперед, для оптимізації педагогічного проектування вказаної системи варто конкретизувати сутність та вид моделі компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх інженерів-аграрників. Представлено модель процесу формування професійної компетентності як структуру, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового, суб'єктного, змістово-технологічного і діагностико-корегувального.*

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутній фахівець із агроінженерії, модель, процес, проект, навчальне проектування, діяльність.*

Постановка проблеми (Introduction). В умовах впровадження в агропромислове виробництво складних технологій, систем машин і обладнання сучасні інженери-аграрники мають володіти глибокими методологічними знаннями, досконалими інженерно-технічними уміннями, здатностями розв'язувати нетипові виробничі ситуації. Таким чином, науково-педагогічні працівники аграрних закладів вищої освіти мають системно, комплексно, на науковому рівні розвивати готовність студентів виконувати творчу інженерну діяльність, цілеспрямовано формувати професійну компетентність майбутніх бакалаврів із

© О.Б. Кошук, 2018

по целенаправленному овладение студентами агроинженерных факультетов профессиональными способностями, умениями и навыками.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, будущий специалист из агроинженерия, модель, процесс, проект, учебное проектирование, деятельность.*

PROJECTING OF PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS FROM MECHANIZATION OF AGRICULTURE

Koshuk O.B.

Abstract. *In the article the main components of process of formation of professional competence of future engineers of agriculture are characterized. Generally what development of structural model of process of formation of professional competence of future engineers as pedagogical system should be considered as a stage of pedagogical design. First of all, for optimization of pedagogical design of the specified system it is necessary to concretize essence and a type of model of competently focused training of future engineers of agriculture. It is presented model of process of formation of professional competence as the structure consisting of four interconnected blocks: methodological and target, subject, substantial and technological and diagnostiko-correctional. The offered structural construction orders teoretiko-methodological knowledge about investigated integrative property of the personality and systematizes scientific and practical actions on purposeful mastering students of agroengineering faculties professional abilities and skills.*

Key words: *professional competence, future mechanical engineer, model, process, project, educational projection, activity.*

УДК 378.781

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З РОСЛИННИМ СВІТОМ РІЗНИХ МАТЕРИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ЛЕПБУК»

А.М. КРАМАРЕНКО, ***Бердянський державний педагогічний університет***
E-mail: allakramarenko11@ukr.net

Анотація. *У статті розглядається питання розвитку креативних здібностей молодших школярів у процесі ознайомлення з рослинним світом різних материків за допомогою технології «лепбук». Надано аналіз понять «креативні здібності молодших школярів» та «лепбук». Розкрито зміст технології «лепбук», надано методичний матеріал для створення молодшими школярами абеток рослинного світу різних материків.*

Ключові слова: *креативні здібності молодших школярів, лепбук, креативність.*

Актуальність (Introduction). Молодший шкільний вік має велике значення для формування креативних здібностей, адже початок системної навчально-пізнавальної діяльності є оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей. Оскільки для учнів початкової школи стереотипні форми мислення та дій ще не стали домінантними, стає можливим інтенсивне засвоєння ними креативних способів діяльності, які вимагають прояву творчої активності як у повсякденному житті, так і в нестандартних ситуаціях [3, с. 24].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Фундаментальні дослідження психології творчості Л. Виготського, Б. Кедрова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, О. Тихомирова є особливо значущими для розуміння суті процесу формування креативних здібностей молодших школярів. Концепція креативної освіти стала предметом дослідження таких учених, як В. Мадзігон, С. Сисоєва, А. Сологуб та ін. Різноманітні аспекти розвитку креативних здібностей дітей висвітлювали Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Дяченко, О. Савенков тощо. Вчені досліджують проблему

© А.М. Крамаренко, 2018

формування й розвитку креативних здібностей учнів початкової школи на матеріалі окремих навчальних дисциплін, засобами творчих завдань, у творчих гуртках, на факультативах, у позаурочний час (О. Грушко, О. Компаній, І. Середа та ін.).

Мета (Purpose). Метою даної роботи є питання розвитку креативних здібностей молодших школярів у процесі ознайомлення з рослинним світом різних материків за допомого технології «лепбук»**.**

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури).

Результати (Results). Узагальнивши різні підходи до визначення креативності, уважаємо, що цей термін варто тлумачити як універсальну здатність особистості самостійно вирішувати поставлені перед нею завдання в нестандартний і, насамперед, конструктивний спосіб, створювати нові і вдосконалювати вже існуючі об'єкти та ідеї.

Креативність молодшого школяра, за визначенням Т. Воробйової, – це загальна характеристика особистості учня, яка виявляється, передусім, у навчально-пізнавальній діяльності й зумовлює творчу спрямованість дитини, її здатність до самостійного вибору оптимального та оригінального шляху вирішення навчальних завдань, створення нових ідей, продуктів, новизна яких може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною [1, с. 6]. З'ясовано, що ядро креативності учня початкової школи утворюють креативні здібності, які є складовою загальних здібностей особистості і відповідають за такі якості, як творчий підхід до навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальна активність, варіативність, критичність тощо.

Згідно із концепцією Нової української школи вчитель формує учня-дослідника, здатного до власних пошуків, відкриттів у навколишньому середовищі [3]. У цьому контексті опанування природознавчим матеріалом молодшими школярами ефективно здійснюється через дослідницьку діяльність креативного характеру, а саме через проекти та виготовлення лепбуків (lapbook).

Термін «lapbook» (з англійського «lapbook» – книга на колінах) вперше використала у своїй домашній школі мати та письменниця з Вірджинії Теммі Дабі. Вона узагальнила досвід використання різноманітних міні-книг, автором створення яких була Діна Зайк ще у 80-их роках минулого сторіччя. Саме Діна Зайк запропонувала використовувати так звані foldables – складені аркуші паперу, для ненав'язливого запам'ятовування інформації дітьми. Використання таких складених різними способами аркушів паперу, або, як ми їх зараз називаємо, «міні-книги», давало можливість дітям, працюючи над їх виготовленням, швидко та надовго запам'ятовувати потрібну інформацію.

Так, lapbook «Материки» (http://portalmam.com/razvivayka/lepbuk-materiki-lepbuk-materiki-ukr) стане в нагоді молодшим школярам при вивченні рослинного світу материків, розповість про материки, про цікаві і незвичайні місця на планеті.

Разом з тим, досить цікавою є самостійна діяльність для молодших школярів у створенні власних lapbook.

Етапи створення lapbook: вибір теми ; складання плану майбутнього lapbook ; малювання макету теки ; створення lapbook в натуральний розмір.

У результаті роботи з lapbook в молодших школярів розвивається вміння планувати спільну діяльність з однолітками, шукати потрібну інформацію, узагальнювати та систематизувати.

Не менш ефективною є діяльність з виготовлення індивідуальних lapbook, виходячи з інтересів кожної дитини. Упродовж певного часу виготовляється тека, а потім її презентують дітям, результатом може бути серія lapbook. Отже, lapbook є продуктом дослідницької діяльності молодших школярів з предметів початкової школи у цілому, та природознавства зокрема.

У lapbook можє розміщуватися різна інформація. Наприклад, «Абетка рослинного світу Африки» і т.п., або взагалі розробити lapbook до цієї теми, а потім презентувати його в класі. Обмінятися цікавими фактами із життя рослинного світу материків.

У створенні «Абетки рослинного світу» доцільно дотримуватися такого плану:

1. Зовнішній вигляд.
2. Використання в житті людей.
3. Цікавинки про рослини.

Назви рослин материків розташовуються за абеткою, а потім збирається інформація

про їх особливості за вищевказаним алгоритмом. Можна роздати назви рослин завчасно, а можна ускладнити завдання самостійним пошуком. У lapbook може бути інформація зі світлинами такого характеру. Наприклад:

Абетка рослинного світу Африки

Баобаб, Дум-пальма, Залізне дерево, Кокосова пальма, Мадагаскарська ліана, Олійна пальма, Пляшкое дерево, Сандалове дерево, Фінікова пальма, Хлібне дерево

Дерево Баобаб – символ Африки, а їх листя улюблена їжа слонів, може жити від п'яти до десяти тисяч років. Воно запасає до 120 літрів води, тому не горить у вогні. Коли дерево скидає листя, то його голі гілки нагадують здійняті вгору корені. Тому він дістав назву «дерево коренями вгору». Само слово «баобаб» з мови місцевого племені переводиться як «мавпяче дерево». Стовбур Баобаба іноді досягає 25 метрів в обсязі. Він порожнистий, тому деякі африканці влаштовують всередині дерева будинки. У Зімбабве в стовбурі величезного дерева відкрили вокзал.

Дум-пальма – дерево, яке має декілька стовбурів. Її ще називають пряниковим деревом або імбирною пальмою, тому що плоди на смак нагадують імбирний пряник. Чай, приготовлений з подрібнених плодів, допомагає від запалень. Лікарські властивості цінились ще за часів Стародавнього Єгипту, тому дум-пальма вважалася священним деревом.

Залізне дерево славиться своєю міцністю («дерево життя»). Росте дуже повільно, живе довго (до 600 років).

Деревина такого дерева дуже важка в обробці, не тримається на воді й тоне, а також може бути використана для виготовлення цвяхів і навіть конструктивних елементів для машин.

Кокосова пальма досить відома своїми властивостями. Вона може досягати висоти дев’ятиповерхового будинку. З волокна оболонки кокосового горіха роблять мотузки та канати, які не бояться морської води. З цих горіхів п’ють кокосове молоко, м’якоть їдять сирою або роблять з неї масло. Коли вперше португальські моряки побачили цей плід, вони назвали його «коко» – мавпа, бо нагадував мордочку цієї тваринки. Іноді залучають спеціально навчених мавп для прибирання цих кокосів. Горіхи в сезон зв’язуються по 15-20 штук та цілий рік вони дозрівають.

Мадагаскарська ліана дуже гнучка рослина, із пружними та міцними гілками. Вона виділяє речовину, що відлякує мурах і комах, які пошкоджують все, що створено з дерева. Тому гілки цієї рослини використовують при будівництві жител, а також в якості канатів, плетуть з них кошики, циновки. А великі стручки ліани краще будь-якої черепиці захищають будівлю від дощу.

Олійна пальма у дикорослому вигляді являє собою дерево висотою до 20-30 м, в культурі вона рідко буває вище 10-15 метрів. Стовбур з’являється лише на четвертий-шостий рік життя, а під пологом лісу іноді тільки через 10-15 років. Діаметр стовбура у дорослого дерева сягає 25 см. Ця рослина відома своєю олією, яка у великих обсягах отримується від цих рослин.

Використовується у виробництві мила, свічок, маргарину. Проте дієтологи радять людям із хронічними хворобами серця не зловживати цим продуктом.

Пляшкове дерево. Назва цього дерева говорить сама за себе. Дуже вже воно нагадує пузату пляшку. Між корою і деревиною нижньої частини стовбура накопичується багато дощової води. Середня частина відіграє роль резервуара, де міститься корисний сік, який нагадує желе.

Вода пляшкового дерева активно використовуються місцевими жителями, а солодкуватий сік –одне з їхніх улюблених ласощів, листя цього дерева є кормом для худоби. З кори жителі роблять волокна і тчуть тканини.

Сандалове дерево – рослина досягає висоти до дев’яти метрів, відрізняється коричнево-сірим стовпом, гнучкими гілками. Листя сандалу є вузькими і рідкісними, квітки є поодинокими, мають жовтий колір з червоними смужками, плоди – округлий, гладкий боб. Особливо цінний червоний вид сандалу, з допомогою його виготовляють не тільки цілюще масло, але і різні сувеніри, елітні меблі, що вважаються досить дорогими.

У сучасному світі рослина оберігається, тому що може зникнути. Зрубати його можна тільки тоді, коли йому виповниться 60 років. Активно застосовується темно-брунатна

серцевина, вона має незабутній аромат. Після того, як стовбури повалили на землю, їх потрібно залишити на землі до тих пір, поки мурахи повністю не знищать верхній прошарок деревини, а потім тільки можна заготовлювати масло.

Хлібне дерево – невелике дерево. Воно щороку цвіте великими суцвіттями, які нагадують своєю формою велику булаву. А одному з хлібних дерев в Африці його плоди досягають близько півметра в діаметрі і маси до чотирнадцяти кілограм. На острові Мадагаскар зростає хлібне дерево, яке має висоту в двадцять метрів і обсяг його стовбура дорівнює п'ятдесяти метрів. Тисячі птахів і звірів знайшли притулок в його кроні, а в великому дуплі розміщений гараж для автомобілів. Вчені так і не змогли встановити вік цього зеленого дива.

Хлібне дерево, також як і кокосова пальма, грає величезну роль в харчуванні місцевого населення острівців Тихого океану. Його плоди їдять у вареному, сирому і печеному вигляді. Різні напої готують з недозрілих плодів, а зі стиглих – випікають бісквіти і смачні пудинги. Підсмажене насіння також вживають в їжу. З волокон молодняка навчилися виготовляти мотузки, одяг, а також рибальські снасті. Тому це дерево називають справжнім універсалом.

Фінікову пальму почали розводити майже 6000 років тому. Для жителів тих місцевостей її плоди – фініки, століттями служили джерелом живлення. Тому зрубати пальму для них і сьогодні означає – «вбити пальму». У світі близько 17 видів цих пальм. А фінік пальчастий може вирости до 15-30 м. Фінікові пальми створюють тінь для інших культурних рослин, тому біля них буяє життя.

Хвилинка-цікавинка

Африка – батьківщина цінних культур буряка, кавуна, капусти, цибулі, які розповсюдилися по всьому світові. Африканські банани, ананаси, інші цитрусові користуються попитом у багатьох країнах.

Завдання учням: знайдіть інформацію про історію виникнення цих рослин.

Абетка рослинного світу Австралії: *акація; бамбук; деревоподібні папороті; евкаліпт; пляшкове дерево; спініфекс (учням пропонується доопрацювати абетку – додати опис інших рослин, назва яких лише вказана та додати додаткову інформацію у lapbook зі світлинами й про інші рослини материка)*

Бамбук – найвища трава у світі, іноді стебла досягають висоти 51 м. Росте він так швидко, що це навіть можна почути: швидкий зріст супроводжується характерним потріскуванням. Спочатку деревина бамбукового стебла досить м'яка, і лише через два-три роки рослина досягає зрілості, жовтіє та стає незвичайно твердою. Деревина деяких видів бамбуку настільки тверда, що з неї виготовляють мечі, які не поступають в міцності сталевим. Коли рубають його, з-під сокири сипляться іскри.

Бамбук є цінною сировинною рослиною. З нього виготовляють вази, посуд, будівельні матеріали, меблі, одяг, взуття. Молоді м'які пагони широко використовуються в кулінарії.

Евкаліпт є вічнозеленим деревом і досягає у висоту 100 м. Може жити більше 250 років. В Австралії евкаліпт виконує функцію компаса, листя цього дерева розташовані по меридіану, їх краї звернені на північ і південь, площини на схід і захід. Листя евкаліпту завжди у перевернутому вигляді для уникнення прямого впливу сонця, тому евкаліптовий ліс не дає тіні. Дерево має унікальну здатність пережити лісові пожежі. Глибоко всередині стовбура дерева і коренів знаходяться сплячі пагони, які під впливом тепла (вогню) через деякий час прокидаються. Листя евкаліпту багаті маслом, які використовуються для полегшення ангіни, запалень.

Спініфекс – саме невибаглива рослина на континенті у вигляді кулястих сірих кущів.

Абетка рослинного світу Південної Америки: *гевея*; *динне дерево (папая)*; *орхідеї; пальма; фікус; червоне, шоколадне (какао) дерево … (учням пропонується доопрацювати абетку – додати опис інших рослин, назва яких лише вказана та додати додаткову інформацію у lapbook зі світлинами)*

Гевея – рослина, з якої виходить каучук. Знаючи це, індіанці Америки умочували в її сік підошву взуття для отримання гумових калош.

Динне дерево (папая) – дерево може досягати 8 метрів у висоту, але в середньому екземпляри виростають в межах 4-6 метрів. Дуже великі плоди неймовірно схожі на диню. Їх

вага в стиглому стані може становити близько 5-7 кг. Вживають в їжу жовту м'якоть, як у свіжому вигляді, так і вигляді смачних компотів. Для лікарських цілей збирають незрілі плоди.

Соковита м'якоть папаї вважається винятковим дієтичним продуктом. Вона сприяє більш якісному травленню, що дозволяє рекомендувати вживання плодів дерева людям із зайвою вагою.

Орхідеї – трав'янисті багаторічні рослини. На сьогоднішній день налічується більше 30 000 видів орхідей і триває відкриття нових. Вони ростуть по всій Земній кулі, виключаючи Північ і пустелі, в не залежності від батьківщини орхідеї. У тропіках виростає особливий вид орхідей – дорогоцінна орхідея. Ця рослина має непоказні дрібні квітки, але оксамитові листя починають мерехтіти при найменшому русі. Французький колекціонер В. Кавестро назвав їх аристократами рослинного світу за їх красу та витонченість. Проте якщо вони ростуть вдома, їх не можна розміщувати в спальні, оскільки вони найінтенсивніше поглинають енергію вночі і перед світанком (орхідеї – «викрадачі енергії»). Контактувати хворим людям тривалий час з цими квітами протипоказано. Сьогодні без орхідеї Ваніль з її ароматом, неможливо уявити косметичну та харчову промисловість.

Фікус носить багато назв – це фігове дерево, або смоківниця звичайна, або смоква, або винна ягода, або інжир. В тропічному лісі мало світла, і тому деякі фіги починають життя з насінини, застряглої в корі чужого дерева. Молодий фікус поступово опускає коріння вниз, щоб досягти землі, а пагонами обвиває стовбур рослини-господаря, щоб підніматися вище до сонця. У підсумку гине господар, а фікус продовжує рости. З фікусів роблять живі мости.

Найдовше коріння виявлено у дикого фікуса з Південної Африки. Воно досягає 120 м.

Шоколадне дерево. Слово «какао» з давньогрецької перекладається як «їжа богів». Насіння шоколадного дерева використовуються в основному для одержання порошку какао і шоколаду, які не тільки мають високі смакові та поживні якості, але і мають тонізуючу дію завдяки наявності в них кофеїну. Тому вони рекомендуються для швидкого відновлення фізичних сил організму при всіх видах діяльності, що вимагають великої напруги.

Хвилинка-цікавинка

Південна Америка є батьківщиною гарбуза, земляного горіха – арахісу, картоплі, томатів, овочевого перцю.

Завдання учням: знайдіть інформацію про історію виникнення цих рослин.

За таким принципом можна скласти й абетку рослинного світу Євразії.

При складанні таких lapbook варто акцентувати увагу молодших школярів і на природоохоронному аспекті, оскільки людина, задовольняючи свої власні потреби безжально знищує рослинний світ у будь-якому куточку світа. А процес відновлення може бути сторіччями, або взагалі представники живого світу зникають назавжди.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, дослідницька діяльність молодших школярів у процесі ознайомлення з рослинним світом різних материків сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку їх креативних здібностей, активізації освітнього простору, його екологізації (в умовах сталого розвитку суспільства) та налаштовує дитину на власні відкриття в контексті індивідуальної траєкторії її розвитку.

Список використаних джерел

1. Воробйова Т.В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2014. 19 с.
2. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: [монографія]. Запоріжжя: КПУ, 2014. 380 с.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року [Електронний ресурс] – Режим доступа: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/

References

1. Vorobjova, T.V. (2014) Formuvannya kreaty`vny`x zdibnostej molodshy`x shkolyariv u procesi rozv'yazannya navchal`ny`x zavdan`: avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.09. Ternopil`, 2014. 19 s.

2. . Kramarenko, A. M. (2014) Formuvannya ekologichny`x cinnostej majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly`: teoriya i prakty`ka. Zaporizhzhya: KPU, 2014. 380 s.

3. Pro sxvalennya Koncepciyi realizaciyi derzhavnoyi polity`ky` u sferi reformuvannya zagal`noyi seredn`oyi osvity` "Nova ukrayins`ka shkola" na period do 2029 roku [Elektronny`j resurs] Rezhy`m dostupa: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РАСТИТЕЛЬНЫМ МИРОМ РАЗНЫХ МАТЕРИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ «ЛЕПБУК»

Крамаренко А.Н.

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос развития креативных способностей младших школьников в процессе ознакомления с растительным миром разных материков с помощью технологии «лепбук». Проанализированы понятия «креативные способности младших школьников», «лепбук». Раскрыто содержание технологии «лепбук», предоставлен методический материал для создания младшими школьниками азбук растительного мира разных материков.*

Ключевые слова: *креативные способности младших школьников, лепбук, креативность.*

DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF JUNIOR SCHOOLBOYS IN THE PROCESS OF ACQUAINTANCE WITH THE VEGETABLE WORLD OF DIFFERENT MAINLANDS BY TECHNOLOGY OF «LAPBOOK»

Kramarenko A.N.

Abstract. *In the article the question of development of creative capabilities of junior schoolboys is examined in the process of acquaintance with the vegetable world of different continents by technology of «lapbook». The analysis of concepts «creative capabilities of junior schoolboys» is given and «lapbook». Maintenance of technology of «lapbook» is exposed, methodical material is given for creation of alphabets of the vegetable world of different continents junior schoolboys.*

Keywords: *creative capabilities of junior schoolboys, lapbook, creativity.*

УДК 378.14:377.35

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

А.І. КУЗЬМІНСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка
E-mail: anatoliy230743@ukr.net
О.А. БІДА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net

Анотація. *У статті подано розгляд фундаменталізації освіти різними вченими. Виявлено різні точки зору і підходи до визначення поняття фундаменталізації освіти. Поняття фундаменталізації професійної підготовки майбутнього фахівця базуються на цілях і функціях фундаменталізації та – на способах і засобах її досягнення тощо. Більшість авторів єдині лише в поглядах, що: фундаменталізація освіти спрямована на підвищення якості освіти і освіченості особистості. Інші мають на увазі формування культури і світогляду, підвищення творчого і інтелектуального потенціалу, формування професійної компетентності фахівця і потенціалу подальшої освіти тощо. З'ясовано, що професійна підготовка соціального працівника включає в себе не лише діяльність*

© А.І. Кузьмінський, О.А.Біда, 2018

2. . Kramarenko, A. M. (2014) Formuvannya ekologichny`x cinnostej majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly`: teoriya i prakty`ka. Zaporizhzhya: KPU, 2014. 380 s.

3. Pro sxvalennya Koncepciyi realizaciyi derzhavnoyi polity`ky` u sferi reformuvannya zagal`noyi seredn`oyi osvity` "Nova ukrayins`ka shkola" na period do 2029 roku [Elektronny`j resurs] Rezhy`m dostupa: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РАСТИТЕЛЬНЫМ МИРОМ РАЗНЫХ МАТЕРИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ «ЛЕПБУК»

Крамаренко А.Н.

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос развития креативных способностей младших школьников в процессе ознакомления с растительным миром разных материков с помощью технологии «лепбук». Проанализированы понятия «креативные способности младших школьников», «лепбук». Раскрыто содержание технологии «лепбук», предоставлен методический материал для создания младшими школьниками азбук растительного мира разных материков.*

Ключевые слова: *креативные способности младших школьников, лепбук, креативность.*

DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF JUNIOR SCHOOLBOYS IN THE PROCESS OF ACQUAINTANCE WITH THE VEGETABLE WORLD OF DIFFERENT MAINLANDS BY TECHNOLOGY OF «LAPBOOK»

Kramarenko A.N.

Abstract. *In the article the question of development of creative capabilities of junior schoolboys is examined in the process of acquaintance with the vegetable world of different continents by technology of «lapbook». The analysis of concepts «creative capabilities of junior schoolboys» is given and «lapbook». Maintenance of technology of «lapbook» is exposed, methodical material is given for creation of alphabets of the vegetable world of different continents junior schoolboys.*

Keywords: *creative capabilities of junior schoolboys, lapbook, creativity.*

УДК 378.14:377.35

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

А.І. КУЗЬМІНСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка
E-mail: anatoliy230743@ukr.net
О.А. БІДА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net

Анотація. *У статті подано розгляд фундаменталізації освіти різними вченими. Виявлено різні точки зору і підходи до визначення поняття фундаменталізації освіти. Поняття фундаменталізації професійної підготовки майбутнього фахівця базуються на цілях і функціях фундаменталізації та – на способах і засобах її досягнення тощо. Більшість авторів єдині лише в поглядах, що: фундаменталізація освіти спрямована на підвищення якості освіти і освіченості особистості. Інші мають на увазі формування культури і світогляду, підвищення творчого і інтелектуального потенціалу, формування професійної компетентності фахівця і потенціалу подальшої освіти тощо. З'ясовано, що професійна підготовка соціального працівника включає в себе не лише діяльність*

© А.І. Кузьмінський, О.А.Біда, 2018

педагога і студента, що утворюють процес навчання, але й самостійну діяльність суб'єкта, саморозвиток, засвоєння суб'єктом досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений. Виявлено за допомогою реалізації яких підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних навчаль-них курсів і ефективне проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Ключові слова: *фундаменталізація, професійна підготовка, майбутні соціальні працівники, підходи до фундаменталізації.*

Актуальність (Introduction). У результаті огляду праць з теми фундаменталізації освіти та професійної підготовки виявлено різні точки зору і підходи, тобто маємо на увазі «відмінності у способах онтологічного бачення і представления світу, відмінності у засобах і методах нашої розумової діяльності, часто оформлені як відмінності в «логіках нашого мислення». В авторських роботах у явному або неявному вигляді мають місце різні підходи до фундаменталізації освіти, які неможливо привести до спільної основи. Ще менш дослідженим є поняття фундаменталізації професійної підготовки майбутнього фахівця.

Одні з них базуються на цілях і функціях фундаменталізації, інші – на способах і засобах її досягнення тощо. Більшість авторів єдині лише в поглядах, що: фундаменталізація освіти спрямована на підвищення якості освіти і освіченості особистості. Інші мають на увазі формування культури і світогляду, підвищення творчого і інтелектуального потенціалу, формування професійної компетентності фахівця і потенціалу подальшої освіти тощо.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Важливе місце у вивченні проблеми фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників займають праці науковців В. Андрущенко, О. Безпалько, А. Бойко, А. Вербицького, С. Гончаренко, О. Горіна, Л. Дудар, І. Звєрєвої, А. Каплан, А. Капської, В. Кінельова, А. Кочнєва, З. Кияниці, І. Левченко, Н. Нечаєва, Л. Онищук, О. Поліщук, Н. Садовнікова, С. Семерікова, П. Сікорського, А. Субетто, А. Суханова, В. Філіппова, Г. Шатковської та ін.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є розгляд питання фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). С. Казанцев розробив дидактичну систему фундаменталізації навчання. Вчений розглядає фундаменталізацію освіти в межах своєї концепції як дидактичний принцип; як багатовимірний процес вдосконалення дидактичної системи, всі компоненти якої трансформуються через систему правил принципу фундаментальності; як систему умов проектування фундаментального освітнього простору.

Е. Лузік запропонувала концепцію проблемно-комплексного визначення якості фундаментальної підготовки, основна ідея якої полягає в тому, що структура і зміст контролю підготовки (навчальної дисципліни, розділу, теми) похідні від структури і змісту самої підготовки (місця підготовки й навчальної дисципліни в навчальному плані, розділу і теми – в структурі навчальної дисципліни).

М. Чіталін визначає фундаменталізацію професійної освіти як нову самостійну систему, побудовану на інтеграції фундаментальних предметних і професійних понять, виділяє її етапи: 1) загальна підготовка, що спрямована на формування світогляду, загальної культури, креативних здібностей; 2) особлива підготовка – спрямована на формування культури професійної діяльності; 3) часткова (одинична) підготовка – спрямована на формування професійної культури і росту професійної майстерності. Суть методологічного підходу багаторівневої фундаменталізації змісту професійної освіти полягає у взаємозв'язку фундаментального і професійного при відборі і структуруванні змісту професійної освіти.

В. Луговий фундаментальним поняттям для педагогіки (як науки і практики), освіти називає інформацію, яка є міждисциплінарним поняттям-категорією. Базисність цього поняття з'ясовується в рядоположному зіставленні з іншими подібними категоріями (що осмислюються на найвищому науково-філософському рівні), такими як матерія і енергія. Перша, як відомо, є основою буття, інша виступає мірою руху та взаємодії матерії. У

зазначеному категоріальному ряді інформація є мірою просторового, часового, просторово-часового впорядкування матерії, характеризує ступінь переходу від неорганізовано-хаотичного до організовано-упорядкованого етапу в процесі її спонтанної самоорганізації або спеціальної організації [1].

Вивчення світового досвіду соціальної освіти є одним з найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, який надає можливості глибше осмислити специфіку соціальної роботи, запобігти помилкам при підготовці соціальних працівників у нашій країні, упровадити в навчання основні концепції, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію.

Вивчаючи та порівнюючи підготовку соціальних працівників у розвинених країнах світу й Україні, Л.І. Романовська робить висновки, що:

– упровадження національного керівного та впорядковуючого органу –аналогу Центральної радои з питань навчання і підготовки у соціальній роботі Великобританії – може надати поштовх до розвитку всієї системи підготовки соціальних працівників;

–навчальні заклади соціального профілю в Україні мають звернути увагу на можливість упровадження нових індивідуальних та групових, включаючи
дистанційне, форм навчання;

– при серйозній фундаментальній теоретичній підготовці вітчизняних навчальних закладів обсяг практичної діяльності студентів значно відстає від світових стандартів;

– серйозне вивчення ролі педагогів-наставників практичної підготовки майбутніх соціальних працівників може підвищити як успішність засвоєння

практичних навичок соціальної діяльності в цілому, так і ступінь задоволеності практикою студентів;

– джерелом теоретико-методологічної бази у підготовці спеціалістів
соціальної роботи в Україні може бути досвід європейських країн, зокрема Німеччини, Франції, з підготовки фахівців соціальної роботи з дітьми та молоддю.

Науковець вважає за необхідне зауважити, що, не зважаючи на значно більший зарубіжний досвід підготовки спеціалістів, його використання повинно відбуватись через глибоке осмислення й адаптацію до вітчизняних культурно-історичних традицій та соціально-економічних і політичних умов [2].

На кожному із етапів підготовки соціального працівника домінує певний вид діяльності, який доцільно активізувати. Так, мотиваційно-ціннісна готовність, основним елементом якої є спрямованість особистості, яка обумовлює розвиток компетентності, формується в результаті цілеспрямованого навчання, але успіх навчання при цьому залежить при цьому від мотиваційної сфери особистості, на яку потрібно вплинути, та від бажання суб’єкта змінити її. До речі якраз цей компонент, сприяє посиленню соціально-професійної установки, виробленню певної позиції, що відображає світоглядний критерій.

Змістовий компонент компетентності, що є базою для змістової готовності, формується в результаті навчання і є, по суті, діяльністю по засвоєнню і передачі системи знань, що відображається у змістовому критерії професійної готовності.

Розвиток операційного компонента на основі сформованої мотивації і передбачає домінування діяльності, яка є показником творчої самореалізації. Все це загалом відображено в операційному критерії, наявність якого засвідчує у випускника ВНЗ діяльнісно-поведінковий аспект готовності.

Отже, професійна підготовка соціального працівника включає в себе не лише діяльність педагога і студента, що утворюють процес навчання, але й самостійну діяльність суб’єкта, саморозвиток, засвоєння суб’єктом досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений [3].

Фундаменталізація слугує інструментом істотного підвищення якості освіти та освіченості майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Однак зводити фундаменталізацією освіти до навчання фундаментальних наук є хибним, позаяк фундаментальна освіта це не тільки знання з фундаментальних наук, це високий рівень інтелектуального та духовного розвитку особистості, що утворюють своєрідний простір, який пронизує і скріплює ці знання. Саме тому висвітлення антропологічного та гуманістичного підходів у контексті удосконалення фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх

соціальних працівників є нагальною потребою часу.

Фундаментальність знань майбутніх соціальних працівників формується під час безперервної, паритетної взаємодії з викладачем в аудиторії та позааудиторному вітакультурному просторі, передбачає їх:

 –міждисциплінарність, яка досягається за допомогою синтезу знань спеціально організованих інтеграційних навчальних курсів;

 –універсальність як спрямованість на сприйняття світу і себе самого як «неподільно цілого» у цьому світі, що формується під час навчання шляхом періодичного оновлення особистісних «картин світу», як завершальних, підсумкових моментів освітніх циклів;

 –проблемність, що характеризується набором знань, що викликаються необхідністю розв'язання професійних завдань

Однак нині фундаменталізація освіти не може обійтися без її гуманізації .Спеціаліст із соціальної роботи, чия діяльність спрямована на гармонізацію особистих і суспільних відносин, має володіти гуманістичним світоглядом.

Уведення гуманістичного підходу у фундаментальну підготовку майбутніх соціальних працівників має велике методологічне значення, позаяк для людей, які працюють в системі «людина-людина» чоловіколюбство визначається не тільки базовими знаннями і вміннями, а й ціннісними орієнтаціями молодого спеціаліста, мотивами його діяльності, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Саме гуманістичний підхід до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників органічно поєднує функції освіти, виховання і саморозвитку особистості студента, сприяє підвищенню якості їх підготовки у виші, розвиває відповідальність за ставлення перед людством і планетою за результати своєї діяльності.

Гуманістичний підхід до фундаменталізації професійної освіти здебільшого пов'язаний з розвитком активно-творчих можливостей студента, з його соціально-вольовим і моральним потенціалом, стимулюванням прагнення у майбутньому до реалізації себе в інтересах суспільства.

Тому викладач у навчальній аудиторії має працювати таким чином, щоб кожен студент покроково оволодівав новим рівнем культури, змінював на краще своє ставлення до світу, інших людей і до себе, особисто відповідав за свої дії та їхні наслідки. Сучасному суспільству потрібні спеціалісти, підготовлені як «вшир», так і «вглиб». Інакше кажучи, суспільство прагне отримати не просто кваліфікованого фахівця, а компетентного у своїй сфері спеціаліста, де компетентність, водночас з іншими характеристиками, є однією із значущих нетрадиційних цінностей сучасної освіти.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників орієнтована на виведення фундаментального знання на пріоритетні позиції, котрі є основою створення та нагромадження цілісного, узагальнювального знання задля цілеспрямованого формування творчого мислення та професійної компетентності. При цьому важлива роль відводиться антропологічному та гуманістичному підходам у фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників. Вони сприяють формуванню особистості як активного суб'єкта творчої праці, пізнання і спілкування, слугують фактором її гармонійного розвитку, зростання сутнісних сил і здібностей, «видаються» нами як соціально-педагогічний феномен, який виступає як педагогічна проблема, педагогічне явище, педагогічний процес, педагогічний принцип, педагогічна практика і як напрям дослідження педагогічної дійсності. Саме за допомогою реалізації цих підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних навчаль-них курсів і ефективне проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО [4].

Висновки і перспективи (Discussion). Подано розгляд фундаменталізації освіти різними вченими. Виявлено різні точки зору і підходи до визначення поняття фундаменталізації освіти. Поняття фундаменталізації професійної підготовки майбутнього фахівця базуються на цілях і функціях фундаменталізації та – на способах і засобах її досягнення тощо. Більшість авторів єдині лише в поглядах, що: фундаменталізація освіти спрямована на підвищення якості освіти і освіченості особистості. Інші мають на увазі

формування культури і світогляду, підвищення творчого і інтелектуального потенціалу, формування професійної компетентності фахівця і потенціалу подальшої освіти тощо.

З'ясовано, що професійна підготовка соціального працівника включає в себе не лише діяльність педагога і студента, що утворюють процес навчання, але й самостійну діяльність суб'єкта, саморозвиток, засвоєння суб'єктом досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений.

Виявлено за допомогою реалізації яких підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних навчаль-них курсів і ефективне проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Ковтонюк М. М. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя математики:. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / М. М. Ковтонюк; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – 549 с.

2. Романовська, Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн [Електронний ресурс] / Л. І. Романовська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби. – 2013. – № 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_3_21.pdf

3. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. – С. 46-54.

4. . Ребуха Л. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід // Фундаменталізація вищої професійної освіти. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». Випуск 5/37 (2017). –С. 156 -163.

References

1.Kovtonyuk M. M. (2014) Teoretychni i metodychni zasady fundamentalizatsiyi zahalnoprofesiynoyi pidhotovky maybutnoho uchytelya matematyky [Theoretical and methodical principles of fundamentalization of the general professional training of the future teacher of mathematics]:. dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / M. M. Kovtonyuk; Vinnytskyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Mykhayla Kotsyubynskoho. Vinnytsya, 549.

2. Romanovska, L. I. (2013) Systema pidhotovky fakhivtsiv z sotsialnoyi roboty za kordonom na prykladi rozvynenykh krayin [System of training specialists in social work abroad on the example of developed countries] [Elektronnyy resurs] / L. I. Romanovska . *Visnyk Natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby.* № 3. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_3_21.pdf

3.Karpenko O. H. Teoretyko-metodolohichni pidkhody profesiynoyi hotovnosti fakhivtsiv do sotsialnoyi roboty [Theoretical and methodological approaches of professional readiness of specialists to social work]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*. Seriya 11. Sotsiolohiya. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnya. 46-54.

4.Rebukha L. (2017) Fundamentalizatsiya vyshchoyi profesiynoyi osvity maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv: antropolohichnyy ta humanistychnyy pidkhid [Fundamentalization of higher professional education of future social workers: anthropological and humanistic approach]. *Fundamentalizatsiya vyshchoyi profesiynoyi osvity. Lyudynoznavchi studiyi.* Seriya «Pedahohika». Vypusk 5/37. 156 -163.

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Кузьминский А. И., Бида Е.А.

Аннотация*. В статье представлена фундаментализация образования различными учеными. Выявлены различные точки зрения и подходы к определению понятия фундаментализации образования. Понятие фундаментализации профессиональной подготовки будущего специалиста основаны на целях и функциях фундаментализации и*

– на способах и средствах ее достижения и тому подобное. Большинство авторов едины только во взглядах, что: фундаментализация образования направлена на повышение качества образования и образованности личности. Другие имеют в виду формирование культуры и мировоззрения, повышение творческого и интеллектуального потенциала, формирование профессиональной компетентности специалиста и потенциала дальнейшего образования и тому подобное. Выяснено, что профессиональная подготовка социального работника включает в себя не только деятельность педагога и студента, образуют процесс обучения, но и самостоятельную деятельность субъекта, саморазвитие, усвоение субъектом опыта путем анализа, осмысления и преобразования сферы деятельности, в которую он включен. Выявлено посредством реализации которых подходов к фундаментализации высшего профессионального образования становится возможным целостный изложение теоретических учебных курсов и эффективное прохождение студентами практики в социальной сфере, и способствует повышению качества подготовки будущих специалистов в ЗВО.

Ключевые слова: *фундаментализация, профессиональная подготовка, будущие социальные работники, подходы к фундаментализации.*

FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE SOCIAL WORKERS

Kuzminskyi A. I., Bida O.A.

Abstract. *The article deals with the fundamentalization of education by different scholars. Different points of view and approaches to the definition of the notion of fundamentalization of education are revealed. The concepts of fundamentalization of the professional training of a future specialist are based on the goals and functions of fundamentalization and on the ways and means of its achievement, and so on. Most authors are united only in the views that: the fundamentalization of education is aimed at improving the quality of education and personal development. Others have in mind the formation of culture and outlook, the enhancement of creative and intellectual potential, the formation of the professional competence of the specialist and the potential of further education, etc.It was found out that the professional training of a social worker includes not only the activities of the teacher and the student, forming the process of learning, but also the independent activity of the subject, self-development, the assimilation of the subject of experience by analyzing, understanding and transforming the sphere of activity. It is revealed through the implementation of which approaches to the fundamentalization of higher professional education becomes possible a holistic presentation of theoretical training courses and the effective passage of students' practice in the social sphere, which also contributes to the improvement of the quality of training future specialists in higher educational establishments.*

Key words*: fundamentalization, professional training, future social workers, approaches to fundamentalization.*

УДК 37. 378

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

О.В. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: kuchay@ukr.net

Анотація. *У статті висвітлюється професійна підготовка майбутніх психологів у ВНЗ України. Розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх психологів. Професійна підготовка майбутніх психологічних кадрів є однією з ключових проблем в теорії, науці та практиці психології. Розкриваються основні напрями роботи психолога в системі освіти.*

Ключові слова*: професійна підготовка, психолог, освіта, практика.*

© О.В. Кучай, 2018

http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/3_2011/29.pdf
4. Shavrovs'ka N., Smalyus L. (2011) Pidhotovka praktychnykh psykholohiv dlya zakladiv osvity [Preparation of practical psychologists for educational institution]. *Ridna shkola*. №10 (zhovten'). 59-63.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Кучай А.В.

Аннотация. *В статье освещается профессиональная подготовка будущих психологов в вузах Украины. Рассматриваются особенности профессиональной подготовки будущих психологов. Профессиональная подготовка будущих психологических кадров является одной из ключевых проблем в теории, науке и практике психологии. Раскрываются основные направления работы психолога в системе образования.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, психолог, образование, практика.*

PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE PSYCHOLOGISTS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION

Kuchai O.V.

Abstract. *The article covers the professional training of future psychologists in higher educational institutions of Ukraine. Features of the professional training of future psychologists are considered. Professional training of future psychological staff is one of the key problems in theory, science and practice of psychology. The main directions of the psychologist's work in the education system are revealed. Professional training of practical psychologists consists of three conditional blocks: theoretical and experimental preparation - the study of classical psychological disciplines, carried out by traditional methods (general psychology, history of psychology, psychology of personality, age psychology, experimental psychology, etc.); mastering of the theoretical foundations of practical psychology, which is carried out through the participation of students in active (interactive) forms of educational activities: seminars, master classes, trainings, discussions (psychological counseling, basics of psychotherapy and psychocorrection, psychological service in the education system, etc.); mastering practical psychological technologies, methods and methods of forming skills of work with people (group), which is carried out in the process of practical work and during participation in workshops.*

Key words: *professional training, psychologist, education, practice.*

УДК 378.14:377.35

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Т.П. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net
О.В. КУЧАЙ, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: kuchay@ukr.net

Анотація. *Розглянуто фундаменталізацію загальнопрофесійної підготовки майбутнього фахівця як педагогічну проблему. Розкрито поняття фундаменталізації – як процесу якісної зміни вищої освіти на основі принципу її фундаментальності.*

Фундаменталізацію професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутньогофахівця вчені відносять до категорії якості освіти та освіченості особистості і визначають як процес багатоваріантної (нелінійної) взаємодії суб'єктів освітнього простору, результатом якого є формування у них універсальних базових, загальнопрофесійних і професійних компетентностей, узагальнених способів мислення,

© Т.П. Кучай, О.В. Кучай, 2018

готовності особистості до майбутньої професійної діяльності, саморозвитку та самонавчання «впродовж всього життя».

Найважливішою компонентою нової освітньої парадигми є концепція фундаменталізації, основу якої складають: формування ядра системи інваріантних методологічно важливих знань особистості, що забезпечують потенціал її професійної адаптивності як сутність процесу фундаменталізації; неперервна математична підготовка як засіб фундаменталізації різних дисциплін, що формує системні підходи і мову міждисциплінарного спілкування. Ефективність фундаменталізації навчання значною мірою забезпечується поєднанням принципів фундаментальності, системності, цілісності, науковості.

Ключові слова: *фундаменталізація професійної та загальнопрофесійної підготовки, майбутній фахівець, концепція фундаменталізації, загальнопрофесійна підготовка, ефективність фундаменталізації навчання.*

Актуальність (Introduction). Найважливішим напрямом реформування системи освіти справедливо вважають її фундаменталізацію. Спрямованість на фундаменталізацію освіти необхідна для того, щоб майбутній фахівець у процесі навчання зміг набути необхідні фундаментальні базові знання, сформовані в єдину світоглядну наукову систему на основі сучасних уявлень про науку та її методи. Даний підхід надасть можливість одержувати необхідні знання не тільки з обраної спеціальності, а й з усього комплексу пов'язаних з нею наук, включаючи природничо-наукові та гуманітарні знання, що формують не тільки професійні навички, але й особистісні потреби, відповідальність фахівця перед наукою й людством.

Найбільш ефективною є освіта, що базується на єдності фундаментальності й професійної спрямованості навчання.

Фундаменталізація – це процес якісної зміни вищої освіти на основі принципу її фундаментальності [1].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Проблемою фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього фахівця займаються науковці В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Дудар, С. Казанцев, І. Левченко, Н. Нечаєва, Г. Рузавін, В.Садова С. Семеріков, А. Субетто, А. Суханов та ін.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є розгляд питання фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього фахівця.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). А. Субетто трактує фундаменталізацію освіти як процес, що визначає найважливіші знаннєві компоненти, з яких складається картина світу на особистісному рівні і забезпечує основні функції – орієнтації, прогнозування, планування, проектування, управління майбутнім, взаємодії з людьми та потенціал особистості до самонавчання в рамках технології «неперервної освіти». Головним процесом фундаменталізації А. Субетто вважає універсалізацію [2].

С. Казанцев розробив дидактичну систему фундаменталізації освіти. Розглянув фундаменталізацію освіти в межах концепції, яку сам розробив як дидактичний принцип; як багатовимірний процес вдосконалення дидактичної системи. Вчений визначив дидактичні умови ефективності фундаменталізації навчання: поєднання принципу фундаменталізації з принципами системності, цілісності, генералізації, проблемності, варіативності, суб'єктної домінанти, додатковості. Розглядає фундаменталізацію як створення необхідних і достатніх умов для розвитку методолого-культурологічного фундаменту особистості. С. Казанцев виділяє такі компоненти методологічної, інтелектуальної, інформаційної, креативної культури особистості студента. Автор, як основні виписує компоненти методологічної і інформаційної культури [3].

Фундаментальність освіти є основою розвитку наукової компетентності, орієнтованої на усвідомлення глибинних, сутнісних підстав і зв'язків між різноманітними явищами і процесами навколишнього світу, оскільки. Саме фундаменталізація освіти є основою примноження інтелектуального потенціалу суспільства, гуманізації і соціалізації праці.

Важливим феноменом концепції А. Суханов вважає фундаментальні наукові знання, під якими він розуміє стрижневі, системотвірні, методологічно значущі уявлення, що підіймаються до джерел розуміння, до первісних сутностей

Фундаментальна освіта передбачає оптимальне поєднання всіх галузей знань, що складають цілісність, яка підсилює ефект фундаментальності. А.Суханов створив концепцію фундаменталізації. В ній він виділяє такі основні характеристики – науковість, методологічність і цілісність (єдність гуманітарної, природничонаукової і професійної підготовки).

Визначено фундаменталізацію професійної освіти як нову самостійну систему. Фундаменталізацію професійної освіти А.Суханов основує на інтеграції фундаментальних предметних і професійних понять. Автор виділяє такі етапи фундаменталізації професійної освіти: загальна підготовка; особлива підготовка; часткова підготовка.

Учений вважає, що освіту можна вважати фундаментальною, якщо вона становить процес нелінійної взаємодії з інтелектуальним середовищем, коли особистість сприймає її для збагачення власного внутрішнього світу.Завдяки цьому вона стає здатною для примноження потенціалу самого середовища [4].

Австрія є першою країною, яка активно впровадила в життя систему «професіоналізації» вищої освіти. Вища школа Австрії сьогодні зорієнтована на розвиток у майбутніх спеціалістів: пізнавальних і загальних інтелектуальних здібностей, загальної ерудиції, соціальних та особистісних якостей – пунктуальності, працездатності, акуратності, гнучкості, самостійності, почуття обов'язку, лояльності, урахування інтересів підприємства, здібностей вести переговори, встановлювати контакти, приймати рішення [5].

Фундаменталізацію професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутньогофахівця вчені відносять до категорії якості освіти та освіченості особистості і визначають як процес багатоваріантної (нелінійної) взаємодії суб'єктів освітнього простору, результатом якого є формування у них універсальних базових, загальнопрофесійних і професійних компетентностей, узагальнених способів мислення, готовності особистості до майбутньої професійної діяльності, саморозвитку та самонавчання «впродовж всього життя». Уважають, що фундаменталізацію професійної підготовки варто розглядати з позицій системного і діяльнісного підходів. З позиції діяльнісного підходу фундаментальність має ті самі структурні елементи, що й зміст освіти: досвід пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційних відношень – у формі особистісних орієнтацій.

Взаємодія зазначених структурних елементів проявляється у їх наступнісних зв'язках. Системний підхід передбачає розгляд усіх елементів освіти в їх взаємозв'язку: теорії і методології освіти; парадигми освіти; цілей; змісту; процесу навчання й організаційних систем, а також більш детальне дослідження системотвірного елемента фундаменталізації – змісту освіти.

Зміст освіти виступає як основний елемент у фундаменталізації професійної освіти в цілому. Тут фундаменталізація тлумачиться як об'єктивний процес уведення до змісту освіти основних цінностей, знань, способів діяльності, які накопичувалися в процесі розвитку людської цивілізації.

Найважливішою компонентою нової освітньої парадигми є концепція фундаменталізації, основу якої складають: формування ядра системи інваріантних методологічно важливих знань особистості, що забезпечують потенціал її професійної адаптивності як сутність процесу фундаменталізації; неперервна математична підготовка як засіб фундаменталізації різних дисциплін, що формує системні підходи і мову міждисциплінарного спілкування. Ефективність фундаменталізації навчання значною мірою забезпечується поєднанням принципів фундаментальності, системності, цілісності, науковості [6].

Г. Рузавін стверджує, що фундаментальність не можна зводити до одного критерію, оскільки вона визначається і цілями пізнання, і соціальною зумовленістю проблем, і можливістю використовувати знання на практиці, і впли-вом науки на культуру й світогляд (Г. Рузавін). Також слушною є думка про те, що в широкому сенсі слово «фундаментальний»

застосовується до певної системи знань у її цілому нерозчленованому вигляді, саме в такому значенні й можна вести мову про фундаментальність наук, з яких укладається основа, фундамент усієї будівлі наукового знання. У вузькому сенсі словом «фундаментальний» послуговуємося і для диференціації наук у межах цілісної системи за рівнями їх функ-ціонування у практиці, і для диференціації знань за ознакою їх практичного застосування в межах певної науки (Л. Дротянко).

Найчастіше використання терміну «фундаментальний» для наукового дослідження – ознака ґрунтовності й усебічності вивчення проблеми, розкриття внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків і взає-мовпливів, урахування комплексу факторів тощо. Для системи професійної підготовки термін «фундаментальність» також синонім ґрунтовності, міцних теоретичних засад та доцільного використання набутого професійно-педагогічного досвіду.

У своєму дослідженні В. В. Садова розрізняє фундаменталізацію як процесуальну характеристику змісту педагогічних дисциплін, а фундаментальність – як характеристику сутнісно-змістову, й, одночасно, прикінцевий результат вивчення педагогічних дисциплін.

Фундаментальні педагогічні знання є основою для усвідомлення глибинного взаємозв'язку між освітою та панівними в суспільстві цінностями, життєвими пріоритетами окремого індивіда [7].

Висновки і перспективи (Discussion). Розглянуто фундаменталізацію загальнопрофесійної підготовки майбутнього фахівця як педагогічну проблему. Розкрито поняття фундаменталізації – як процесу якісної зміни вищої освіти на основі принципу її фундаментальності. З'ясовано, що фундаментальна освіта передбачає оптимальне поєднання всіх галузей знань, що складають цілісність, яка підсилює ефект фундаментальності. Визначено фундаменталізацію професійної освіти як нову самостійну систему. Фундаменталізацію професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутньогофахівця вчені відносять до категорії якості освіти та освіченості особистості і визначають як процес багатоваріантної (нелінійної) взаємодії суб'єктів освітнього простору.

Найважливішою компонентою нової освітньої парадигми є концепція фундаменталізації. Ефективність фундаменталізації навчання значною мірою забезпечується поєднанням принципів фундаментальності, системності, цілісності, науковості.

Список використаних джерел

1. Семеріков С. О., Теплицький І. О. Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти – Електронний ресурс. – [Режим доступу] https://www.google.com/search?q=%D0%A4%D0%A3%D0%9D%D0%94%D0%90%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%90%D0%9B%D0%86%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF+%D0%97%D0%90%D0%93%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%9E%D0%87+%D0%9F%D0%86%D0%94%D0%93%D0%9E%D0%A2%D0%9E%D0%92%D0%9A%D0%98&client=firefox-b-ab&ei=z5y0W6LNEIevsAHwv6uQBg&start=10&sa=N&biw=1366&bih=639
2. Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования: грани государственной политики / Анатолий Иванович Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 322 с.
3. Казанцев С. Я. Дидактические основы и закономерности фундамен-тализации обучения студентов в современной высшей школе: дис… д-ра пед. наук: спец. 13.00.01/ Казанцев Сергей Яковлевич. – Казань: КГУ, 2000. – 295 с.
4. Суханов А.Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах /А. Д. Суханов // Высшее образование в России. – 1996. – №3. – С.36-44.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : монографія / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Ковтонюк Мар'яна Михайлівна. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя математики:. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / М. М. Ковтонюк; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – 549 с.

7. Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти : монографія / Віта Вадимівна Садова ; наук. ред. проф. Л. О. Хомич ; КПІ ДВНЗ «КНУ», МОН України. –Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. –392 с.

References

1. Semerikov S. O., Teplytskyy I. O. Fundamentalizatsiya yak osnova rozvytku innovatsiynoyi vyshchoyi osvity [Fundamentalization as the basis of the development of innovative higher education]– Elektronnyy resurs. – [Rezhym dostupu] https://www.google.com/search?q=%D0%A4%D0%A3%D0%9D%D0%94%D0%90%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%90%D0%9B%D0%86%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF+%D0%97%D0%90%D0%93%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%9E%D0%87+%D0%9F%D0%86%D0%94%D0%93%D0%9E%D0%A2%D0%9E%D0%92%D0%9A%D0%98&client=firefox-b-ab&ei=z5y0W6LNEIevsAHwv6uQBg&start=10&sa=N&biw=1366&bih=639

2. Subetto A. Y. (1995) Problemy fundamentalyzatsyy y ystochnykov formyrovanyya soderzhanyya vyssheho obrazovanyya: hrany hosudarstvennoy polytyky [Problems of Fundamentalization and Sources of the Formation of Higher Education Content: The Boundaries of State Policy]/ Anatolyy Yvanovych Subetto. Kostroma: Yzd-vo K·HPU, 322.

3. Kazantsev S. Y. (2000) Dydaktycheskye osnovy y zakonomernosty fundamen-talyzatsyy obuchenyya studentov v sovremennoy vysshey shkole [Didactic basics and regularities of the foundation-learning of students in modern high school]: dys… d-ra ped. nauk: spets. 13.00.01/ Kazantsev Serhey Yakovlevych. Kazan: K·HU, 295.

4. Sukhanov A.D. (1996) Kontseptsyya fundamentalyzatsyy vyssheho obrazovanyya y ee otrazhenye v gosudarstvennykh ekzamenakh [The concept of the fundamentalization of higher education and its reflection in State exam]/A. D. Sukhanov. *Vysshee obrazovanye v Rossyy*. №3. 36-44.

5. Zyazyun I. A. (2004) Pedahohichna maysternist [Pedagogical skill] : monohrafiya / I.A. Zyazyun. K. : Vyshcha shkola, 422.

6. Kovtonyuk M. M. (2014) Teoretychni i metodychni zasady fundamentalizatsiyi zahalnoprofesiynoyi pidhotovky maybutn'oho uchytelya matematyky [Theoretical and methodical principles of fundamentalization of the general professional training of the future teacher of mathematics]:. dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / M. M. Kovtonyuk; Vinnytskyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Mykhayla Kotsyubynskoho. Vinnytsya, 549.

7. Sadova V. V. (2016) Fundamentalizatsiya zmistu pedahohichnykh dystsyplin u pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: teoretyko-metodolohichni aspekty [Fundamentalization of content of pedagogical disciplines in the preparation of future teachers of elementary school: theoretical and methodological aspects]: monohrafiya / Vita Vadymivna Sadova ; nauk. red. prof. L.O.Khomych ; KPI DVNZ «KNU», MON Ukrayiny. Kryvyy Rih : Vyd. R. A. Kozlov, 392.

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кучай Т.П., Кучай О.В.

***Аннотация**. В статье рассмотрена фундаментализация общепрофессиональной подготовки будущего специалиста как педагогическая проблема. Раскрыто понятие фундаментализации - как процесса качественного изменения высшего образования на основе принципа ее фундаментальности. Фундаментализация профессиональной и общепрофессиональной подготовки будущего специалиста ученые относят к категории качества образования и образованности личности и определяют как процесс многовариантной (нелинейной) взаимодействия субъектов образовательного пространства, результатом которого является формирование у них универсальных базовых, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обобщенных способов мышления, готовности личности к будущей профессиональной деятельности, саморазвития и самообучения «на протяжении всей жизни». Важнейшей компонентой новой образовательной парадигмы является концепция фундаментализации, основу которой составляют: формирование ядра системы инвариантных методологически*

важных знаний личности, обеспечивающие потенциал ее профессиональной адаптивности как сущность процесса фундаментализации; непрерывная математическая подготовка как средство фундаментализации различных дисциплин, формирует системные подходы и язык междисциплинарного общения. Эффективность фундаментализации обучения в значительной мере обеспечивается сочетанием принципов фундаментальности, системности, целостности,научности.

Ключевые слова: *фундаментализация профессиональной и общепрофессиональной подготовки, будущий специалист, концепция фундаментализации, Общепрофессиональная подготовка, эффективность фундаментализации обучения.*

FUNDAMENTALIZATION OF THE GENERAL PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE FACTOR AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Kuchai T.P., Kuchai O.V.

Abstract. *The fundamentalization of the general professional training of the future specialist as a pedagogical problem is considered. The concept of fundamentalization - as a process of qualitative change of higher education on the basis of the principle of its fundamentalism is revealed. Fundamental education implies an optimal combination of all the branches of knowledge that constitute the integrity, which enhances the effect of fundamentalism. The fundamentalization of vocational education as a new independent system is determined. Fundamentalisation of professional education scientists based on the integration of fundamental subject and professional concepts. Fundamentalisation of professional and general training of the futurepecialist scientists are categorized as the quality of education and personality education and define as a process of multivariate (nonlinear) interaction of subjects of the educational space, the result of which is the formation of universal basic, general professional and professional competencies, generalized ways of thinking, personality preparedness to future professional activity, self-development and self-education "throughout life". The most important component of the new educational paradigm is the concept of fundamentalization, the basis of which are: the formation of the core of the system of invariant methodologically important knowledge of the individual, providing the potential of its professional adaptability as the essence of the process of fundamentalization; Continuous mathematical preparation as a means of fundamentalization of various disciplines, forming the system approaches and the language of interdisciplinary communication. The effectiveness of fundamentalisation of education is largely ensured by a combination of the principles of fundamentalism, systemicity, integrity, and scientific.*

Key words*: fundamentalization of professional and general training, future specialist, concept of fundamentalization, general professional training, effectiveness of fundamentalization of training.*

УДК 37. 378.146

ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ ТА САМООЦІНЮВАННЯ ЯК КЛЮЧОВІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Ю.Е. ЛАВРИШ, кандидат педагогічних наук, доцент
Національний технічний університет України « Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
E-mail: yulavrysh@gmail.com

Анотація. *Сучасна європейська освітня політика вбачає взаємозалежність між економічним розвитком суспільства та рівнем сформованості фахових компетентностей. У статті розглянуто питання розвитку автономного навчання за допомогою застосування стратегій альтернативного оцінювання. Навички автономного*

© Ю.Е. Лавриш, 2018

важных знаний личности, обеспечивающие потенциал ее профессиональной адаптивности как сущность процесса фундаментализации; непрерывная математическая подготовка как средство фундаментализации различных дисциплин, формирует системные подходы и язык междисциплинарного общения. Эффективность фундаментализации обучения в значительной мере обеспечивается сочетанием принципов фундаментальности, системности, целостности,научности.

Ключевые слова: *фундаментализация профессиональной и общепрофессиональной подготовки, будущий специалист, концепция фундаментализации, Общепрофессиональная подготовка, эффективность фундаментализации обучения.*

FUNDAMENTALIZATION OF THE GENERAL PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE FACTOR AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Kuchai T.P., Kuchai O.V.

Abstract. *The fundamentalization of the general professional training of the future specialist as a pedagogical problem is considered. The concept of fundamentalization - as a process of qualitative change of higher education on the basis of the principle of its fundamentalism is revealed. Fundamental education implies an optimal combination of all the branches of knowledge that constitute the integrity, which enhances the effect of fundamentalism. The fundamentalization of vocational education as a new independent system is determined. Fundamentalisation of professional education scientists based on the integration of fundamental subject and professional concepts. Fundamentalisation of professional and general training of the futurepecialist scientists are categorized as the quality of education and personality education and define as a process of multivariate (nonlinear) interaction of subjects of the educational space, the result of which is the formation of universal basic, general professional and professional competencies, generalized ways of thinking, personality preparedness to future professional activity, self-development and self-education "throughout life". The most important component of the new educational paradigm is the concept of fundamentalization, the basis of which are: the formation of the core of the system of invariant methodologically important knowledge of the individual, providing the potential of its professional adaptability as the essence of the process of fundamentalization; Continuous mathematical preparation as a means of fundamentalization of various disciplines, forming the system approaches and the language of interdisciplinary communication. The effectiveness of fundamentalisation of education is largely ensured by a combination of the principles of fundamentalism, systemicity, integrity, and scientific.*

Key words*: fundamentalization of professional and general training, future specialist, concept of fundamentalization, general professional training, effectiveness of fundamentalization of training.*

УДК 37. 378.146

ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ ТА САМООЦІНЮВАННЯ ЯК КЛЮЧОВІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Ю.Е. ЛАВРИШ, кандидат педагогічних наук, доцент
Національний технічний університет України « Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
E-mail: yulavrysh@gmail.com

Анотація. *Сучасна європейська освітня політика вбачає взаємозалежність між економічним розвитком суспільства та рівнем сформованості фахових компетентностей. У статті розглянуто питання розвитку автономного навчання за допомогою застосування стратегій альтернативного оцінювання. Навички автономного*

© Ю.Е. Лавриш, 2018

навчання та саморозвитку є важливими компонентами професійної компетентності фахівця, що передбачає здатність приймати ключові рішення, брати на себе відповідальність за результати професійної діяльності та здійснювати критичну рефлексію. Результати спостереження довели, що вміння критичної рефлексії стимулюють розвиток навичок автономного навчання та сприяють формуванню навичок критичного мислення і самоорганізації.

Ключові слова: *автономне навчання, взаємооцінювання, самооцінювання, рефлексія, педагогічне спостереження.*

Постановка проблеми (Introduction). В даний час відбувається трансформація концепції університетської освіти з теоретично- академічної на практично-прагматичну, що відповідає вимогам сучасного ринку праці до майбутніх фахівців. Ми є свідками змін не лише щодо змісту навчальних програм, але й у навчально-методичному підході до викладання дисциплін, який спрямований на розвиток вмінь автономного навчання як компонента фахової компетентності.З метою ефективного формування компетентностей сучасні викладачі мають змінити підхід не лише до викладання, а й до оціювання якості набутих знань та вмінь, а не лише рівня засвоєння набутої інформації шляхом тестування.

Проаналізувавши результати досліджень з питань розвитку навичок автономного навчання, маємо зауважити, що існують певні протиріччя, які зумовлюють актуальність дослідження проблеми автономного навчання:

- між сучасними вимогами до рівня софрмованості навичок автономного навчання та реальним рівнем розвитку зазначених навичок у студентів университетів;

-між необхідністю впровадженнястратегії автономного навчання та недостатньою кількістю розроблених практичних методичних матеріалів для впровадження такого типу навчання;

- між запропонованими методичними рекомендаціями описаними в теретичних дослідженнях та еміпричними дослідженнями, присвячених аналізу реальних результатів впровадження запропонованих методик.

Зазначені протиріччя дозволили сформувати **мету** нашого дослідження: проаналізувати доцільність та результати застосування альтернативних методів оцінювання (самооцінювання та взаємоооцінювання) для розвитку вмінь автономного навчання під час навчання іноземних мов.

Гіпотезою нашого дослідження ми визначили наступні припущення, що розвиток навичок автономного навчання студентів в процесі вивчення іноземної мови буде більш ефективним якщо: викладач застосовує педагогічні технології формування навичок автономного навчання; створені необхідні педагогічні умови для формування навичок автономного навчання; під час навчання іноземних мов використовуються стратегії альтернативного оцінювання (саомоцінювання та взаємооцінювання).

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Проблема автономного навчання різноаспектно представлена у числених закордонних та вітчизняних наукових працях. Вивчаючи літературні джерела, ми звернули увагу, що термін "автономне навчання" представлений у двох перспективах: специфічна та загальна [2]. У специфічній перспективі цей термін використовується для опису традиційного самостійного навчання, в якому студент організовує власну навчальну діяльність без допомоги і керівництва викладача.

Проте,глибший аналіз цієї проблеми потребує більш широкого розуміння терміну «автономне навчання», в основі якого є вміння критичної рефлексії та здатності бути впевненим та рішучим щодо реалізації власних ідей, аніж мати лише сформовані навички самоорганізації. Дікенсон [3] розглядає автономію як стан розуму, в якому студент може сприймати знання як суспільне надбання і відчуває себе комфортно і впевнено, обираючи свій власний шлях, навіть якщо це суперечить усталеним нормам та логіці традиційного способу мислення. До схожих висновків прийшли і дослідники Кром, Фаррар та Оконнор [7], які визначають автономне навчання як здатність не тільки діяти, але й мислити незалежно, усвідомлюючи відповідальність за наслідки та результати власної навчальної діяльності.

Автономність дозволяє обирати, що найкраще саме для кожного особисто: кращі ресурси, розробки, програми, а не навчатися у «готовому форматі».

На думку Хоидена та Кекаррена [5] активне залучення студентів до автономного навчання сприяє більш глибокому розумінню структури світу та взаємозв'язку його елементів. Але необхідно вважати на той факт, що на початковій стадії автономного навчання студенти потребують керівництва та підтримки вчителя.

Відомо, що автономія значною мірою пов'язана з такими освітніми технологіями як індивідуалізація навчання, самонавчання, дистанційне навчання, самооцінювання, оскільки ці технології тісно пов'язані з принципами автономного навчання. Це підтверджують результати дослідження, проведеного Ліі [6], що пізнавальні здібності, мотивація і готовність до особистого розвитку, впевненість у собі, наявність мета- когнітивних стратегій (встановлення цілей, вибір матеріалів, планування навчання) – ключові фактори для формування автономії.

З метою ефективного впровадження автономії навчання важливим є застосування різноманітних навчальних технологій, однією з яких є альтернативне оцінювання, а сааме взаємооцінювання та самооцінювання. Так, Толін [8] вважає, що самооцінка – це природній елемент автономного навчання. А Голами [4] розглядає самооцінку як інструмент самоконтролю, що забезпечує зворотній зв'язок між знанням мови та стратегіями навчання.

Відповідно до результатів вище зазначених досліджень, можемо зробити висновки, що існує зв'язок між автономним навчанням та альтернативними технологіями оцінювання, оскільки рівень автономії студентів залежить від рівня сформованості таких вмінь як планування власної навчальної діяльності, рефлексії, само оцінювання та взаємооцінювання.

Методи дослідження (Methods). Теоретичний аналіз педагогічних ідей, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження були основними методами нашого дослідження. Останній метод опишемо більш детально. Ми провели педагогічне спостреження серед студентів Національного технічного університету України "Київський політехнічний університет ім. Ігоря Сікорського".Учасниками спостережння були 40 студентів (2 академічні групи) механіко-машинобудівного інституту. Стратегії взаємооцінювання та самооцінювання ми практикували під час студентських усних презентацій іноземною мовою на тему "Використання сучасних технологій у машинобудуванні". Спостереження включало чотири етапи і було виконано протягом одного семестру (3 місяці, 10 академічних занять).

На початку спостереження під час першого заняття викладач пояснив мету, значення та процедуру взаємооцінювання та самооцінювання. Обговорювалися питання якості оцінювання, обєктивність вимог та довіра викладача оцінкам студентів. Наступне заняття було присвячено вивченню та створенню критеріїв оцінювання презентацій та доповідей.

Наступні три заняття було присвячено навчанню навичкам презентації іноземною мовою, її компонентів, організації та розуміння основних вимог щодо створення презентацій. На четверте заняття студенти робили відгук на власну презентацію та доповідь, і обговорити результати самооцінювання. Подальші три заняття студенти презентували доповіді і отримували оцінки від одногрупників. На останньому занятті студентам запропонували обговорити деякі питання про використанні методи оцінювання, доцільність їхнього впровадження та рекомендації до подальшого застосування методів альтернативного оцінювання.

Результати (Results). Маємо зазначити, що під автономним навчанням ми розуміємо створення сприятливого середовища для самостійного навчання на основі задоволення особистісних освітніх потреб. Але навчальна автономія відрізняється від «самостійної роботи». Якщо самостійна робота зазвичай полягає у виконанні завдань вчителя, то навчальна автономія є позицію учня в навчальному процесі. Студенти можуть вибирати навчальні дисципліни та їх об'єм для вивчення, навчальний матеріал, планувати і впроваджувати стратегічний план власного навчання, визначати пріоритети, здійснювати самооцінку результатів власного навчання.

Ідея залучення студентів до оцінювання власних академічних досягнень не є новою. У

контексті автономного навчання як пріоритетного, контроль та оцінка навчання повинні бути спрямовані на діагностику та передбачення можливих ускладнень навчання та їх своєчасне попередження. Проте методи самоконтролю та самооцінки не є загально вживаними в українських університетах. Головна причина – недостатній рівень практичних вмінь студентів проводити самодіагностику своїх досягнень.

Для розуміння структури навчальної автономії ключовими виявляються п'ять напрямків: постановка цілей, організація навчання, вибір завдань, використання стратегій, рефлексія результатів розвитку [7]. При цьому усвідомлена самооцінка свого вчення стає інтегруючою ознакою навчальної автономії учнів. Ключовим завданням викладача в процесі формування навичок автономного навчання є створення педагогічних умов для ефективного впровадження концепту. Такими педагогічними умовами ми визначили: навчання на основі партнерства між викладачем та студентами; рефлексивність навчального процесу; інтерактивний характер навчання; застосування технологій альтернативного оцінювання.

Самодіагностика, самоконтроль та самооцінювання є діалектично пов'язаними явищами. Ефективність самооцінювання, так як і взаємооцінювання, залежить від чітко визначених критеріїв, які мають бути зрозумілими та прозорими; це сприяє підвищенню якості роботи і допомагає студентам розуміти академічні стандарти. Для того, щоб навчити студентів контролювати та оцінювати свої досягнення, важливо залучити їх до розробки контрольно-діагностичних критеріїв; навчитися оцінювати, використовуючи ці критерії; обговорити відмінності результатів після самооцінки, оцінювання рівних рівнів та оцінка вчителя; щоб допомогти учням у застосуванні отриманих даних для виправлення подальших дій.

Самооцінювання – це процес, спрямований на збір і аналіз інформації про свої сильні та слабкі сторони, про свої можливості, здібності і проблеми. Якщо студенти володіють навичками самооцінювання і взаємооцінювання, то питання про валідність і релевантність оцінки не виникає, оскільки оцінювання має відбуватися на основі критеріїв, а не на основі емоцій. Ми виокремили наступні елементи оцінювання результатів навчальної діяльності, на які студенти мають вважати в процесі самоцінювання: визначити мету, критерії оцінювання, усвідомлення рівня знань та вмінь на теперішній момент, розуміння можливостей та кроків як скоротити розрив між поставленими цілями та наявним рівнем. Для того, щоб студенти простежили свій прогрес, вони мають бачити свою роботу як суму багатьох умінь, кожне з яких має свій критерій оцінювання.

Взаємооцінювання передбачає, що студенти отримують відгуки або усно оцінюютьякість виконання навчальних завдань одногрупниками. Взаємооцінювання сприяє розвитку навичок співпраці, ведення переговорів та критичного мислення. Взаємооцінювання є потужним інструментом для практикування ролі "оцінювача" та усвідомлення відповідальності за результати навчальної діяльності. Це спонукає студентів продемонструвати якісне вивчення предмету, оскільки вони повинні оцінювати розуміння предмету, а не просто знання фактів. Оскільки сучасні освітні підходи потребують зменшення об’єму участі викладачів у навчальному процесі, оцінювання однолітків дозволяє студенту відчувати рівність з вчителем як партнером у навчальному процесі.

За результатами спостереження, з метою ефективного впровадження само оцінювання та взаємооцінювання, ми пропонуємо наступні етапи організації процесу: перший крок полягає у розробці чітких та об'єктивних критеріїв; другий етап - обговорення цих критеріїв з учнями заздалегідь; третій етап полягає в тому, щоб стежити за процедурою оцінювання; і, нарешті, надання зворотного зв'язку для підтвердження валідності результатів оцінювання. Зрозуміло, що вчитель, який втілює цю практику, повинен довіряти студентам і приймати результат оцінювання, за умов відповідності критеріям.

Всі студенти, що брали участь у спостереженні, продемонстрували позитивне відношення до альтернативних методів оцінки, а різниця між результатами самооцінювання та взаємооцінювання була незначною. Спочатку студенти не хотіли об'єктивно оцінювати через міжособистісні відносини. Проте, коли викладач дозволила учням відповідати на коментарі і обговорювати оцінки, студенти активніше та раціонально оцінювали своїх одногрупників. В результаті самооцінювання, в основному всі студенти оцінювали себе вище, ніж учитель чи однолітки. Але студенти з високим рівнем володіння мовою,

оцінювали себе нижче, ніж учитель. Це може свідчити про їх критичне ставлення до їхньої діяльності та бажання самовдосконалюватися.

Щодо доцільності зазначених технологій для розвитку автономного навчання, то студенти переконалися втому, що самооцінювання дійсно допомагає організувати процес навчання, визначати пріоритети та критерії необхідні для створення якісного навчального продукту. Ми не можемо забувати про той факт, що рефлексія в академічному дискурсі вважається переважним фактором для успішного навчання. А взаємовідвідування дозволяє практикувати навички критичної рефлексії та критичного мислення. Треба усвідомлювати, що рефлексія не є суто автоматичним процесом, студенти потребують допомоги або вказівки, щоб розпочати процес рефлексивного критичного мислення, і, на жаль, ані традиційне самостійне навчання, ані рефлексія в такому неконтрольованому варіанті не призводять до формування вміння автономного навчання. З метою уникнути цих складнощів, ми рекомендуємо проводити групові керовані заняття з навчання рефлексії, де студенти можуть поділитися досвідом, успішними та невдалими методами рефлексії.

Висновки (Conclusions). Рефлексивність зазвичай розглядається як вирішальне вміння необхідне для вдосконалення та поглиблення набутих знань і тісно пов'язане з автономією. За результатами педагогічного спостереження ми визначили деякі основні переваги альтернативного оцінювання: розвиток навичок критичного судження, необхідні для роботи студентів, тому що їм доведеться надавати роботодавцям відгуки про результати власної діяльності, колег або членів команди; підвищення мотивації та відповідальності до предмету, оскільки студенти були попереджені про взаємооцінювання презентацій, вони більш відповідально поставилися до виконання завдання та отримали більше схвальних відгуків, а високі оцінки від одногрупників сприяють підвищенню впевненості та викликають бажання виконати більш складні завдання; важливо надати студентам можливість усвідомлення сутності процесу оцінювання, стандартів оцінки, критеріїв та вимог з метою розвитку, а не суб'єктивної критики.

Основне завдання вчителя при реалізації технологій альтернативного оцінювання полягає в тому, щоб допомогти кожному студенту усвідомити свій індивідуальний шлях навчання, в даному випадку вивчення мови. Важливим фактором успішності засвоєння іноземної мови є автономність учня як в конкретній навчальній ситуації, так і в контексті подальшого безперервного навчання, яке передбачає сформованість готовності і навичок самостійно працювати, приймати власні незалежні рішення і брати на себе відповідальність за результати навчання. Тому процес навчання повинен мотивувати кожного студента до самостійного і активного здійснення навчальної діяльності, до усвідомленої оцінки свого досвіду і, в разі необхідності, усвідомлення необхідності його корекції. Цьому сприяють такі технології альтернативного оцінювання як самооцінювання та взаємооцінювання.

Список використаних джерел (References):

1) Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21–40. doi:10.1017/S0261444806003958

2) Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117. https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109

3) Dickenson, L. (1995). Autonomy and Motivation. *A Literature Review Systems*, 23,165-174. http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5

4) Gholami, H. (2016). Self-assessment and Language Autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 46-51.
http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0601.06

5) Hoidn, S., K. Kärkkäinen (2014). Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behavior. *OECD Education Working Papers*, 100, 38. http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsj67l226-en

6) Lee, Y. (2005). Self-assessment as an Autonomous Learning Tool in an Interpretation Classroom. *Meta,*50(4). doi:10.7202/019869ar ooOooooo

7) O'Connor, P. Chrome, K., Farrar, R. (2014) What is autonomous learning? *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, 2014.- 9 (1).

8) Tholin, J. (2008). Learner autonomy, self-directed learning and assessment: lessons from Swedish experience. *Independence*. 43, 9-12.

ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ И САМООЦЕНИВАНИЕ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лавриш Ю.Э.

Аннотация. *Современная европейская образовательная политика предусматривает взаимозависимость между экономическим развитием общества и уровнем сформированности профессиональных компетентностей. В статье рассмотрены вопросы развития автономного обучения с помощью применения стратегий альтернативного оценивания. Навыки автономного обучения и саморазвития являются важными компонентами профессиональной компетентности, предполагает способность принимать ключевые решения, брать на себя ответственность за результаты профессиональной деятельности и осуществлять критическую рефлексию. Автор анализирует результаты педагогического наблюдения, целью которого было продемонстрировать влияние взаимооценивания и самооценки на развитие навыков автономного обучения бакалавров. Результаты наблюдения показали, что умение критической рефлексии стимулируют развитие навыков автономного обучения и способствуют формированию навыков критического мышления и самоорганизации.*

Ключевые слова: *автономное обучение, взаимооценивание, самооценка, рефлексия, педагогическое наблюдение.*

PEER- ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT AS KEY FACTORS FOR THE DEVELOPMENT OF AUTONOMOUS LEARNING SKILLS FOR BACHELORS AT UNIVERSITIES

Lavrysh Yu.

Abstract. *Modern European educational policy determines the correlation between economic development of society and the level of professional competencies. The article deals with the issues of the development of autonomous learning through the use of alternative assessment strategies. Autonomous learning and self-development skills are important components of the professional competence, which involve the ability to make key decisions, take responsibility for the results of professional activity and carry out critical reflection. The author analyzes the results of pedagogical observation, the purpose of which was to demonstrate the impact of self-assessment and peer-assessment on the development of bachelor'sautonomous learning skills. The results of the observation have proved that skills of critical reflection stimulate the development of autonomous learning skills and contribute to the formation of critical thinking and self-organization.*

Key words*: autonomous learning,self-assessment, peer-assessment, reflexive skills, pedagogical observation.*

УДК 378.147

РОЛЬ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

О.М. ЛИСЕНКО, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти педагогічного факультету
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Анотація. *У статті подано розуміння «цінностей» ученими різних галузей та різних держав. Окремо проаналізовано поняття «духовні цінності», і зазначено, що у науці нема однозначного визначення. Доведено, що саме ціннісні орієнтації є надзвичайно важливими у процесі навчально-виховного процесу. Аргументовано, що виховання*

© О.М. Лисенко, 2018

8) Tholin, J. (2008). Learner autonomy, self-directed learning and assessment: lessons from Swedish experience. *Independence*. 43, 9-12.

ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ И САМООЦЕНИВАНИЕ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лавриш Ю.Э.

Аннотация. *Современная европейская образовательная политика предусматривает взаимозависимость между экономическим развитием общества и уровнем сформированности профессиональных компетентностей. В статье рассмотрены вопросы развития автономного обучения с помощью применения стратегий альтернативного оценивания. Навыки автономного обучения и саморазвития являются важными компонентами профессиональной компетентности, предполагает способность принимать ключевые решения, брать на себя ответственность за результаты профессиональной деятельности и осуществлять критическую рефлексию. Автор анализирует результаты педагогического наблюдения, целью которого было продемонстрировать влияние взаимооценивания и самооценки на развитие навыков автономного обучения бакалавров. Результаты наблюдения показали, что умение критической рефлексии стимулируют развитие навыков автономного обучения и способствуют формированию навыков критического мышления и самоорганизации.*

Ключевые слова: *автономное обучение, взаимооценивание, самооценка, рефлексия, педагогическое наблюдение.*

PEER- ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT AS KEY FACTORS FOR THE DEVELOPMENT OF AUTONOMOUS LEARNING SKILLS FOR BACHELORS AT UNIVERSITIES

Lavrysh Yu.

Abstract. *Modern European educational policy determines the correlation between economic development of society and the level of professional competencies. The article deals with the issues of the development of autonomous learning through the use of alternative assessment strategies. Autonomous learning and self-development skills are important components of the professional competence, which involve the ability to make key decisions, take responsibility for the results of professional activity and carry out critical reflection. The author analyzes the results of pedagogical observation, the purpose of which was to demonstrate the impact of self-assessment and peer-assessment on the development of bachelor'sautonomous learning skills. The results of the observation have proved that skills of critical reflection stimulate the development of autonomous learning skills and contribute to the formation of critical thinking and self-organization.*

Key words*: autonomous learning,self-assessment, peer-assessment, reflexive skills, pedagogical observation.*

УДК 378.147

РОЛЬ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

О.М. ЛИСЕНКО, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти педагогічного факультету
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Анотація. *У статті подано розуміння «цінностей» ученими різних галузей та різних держав. Окремо проаналізовано поняття «духовні цінності», і зазначено, що у науці нема однозначного визначення. Доведено, що саме ціннісні орієнтації є надзвичайно важливими у процесі навчально-виховного процесу. Аргументовано, що виховання*

© О.М. Лисенко, 2018

духовних цінностей у студентів сприятиме формуванню якісної, сучасної особистості, яка зможе повноцінно функціонувати у сучасному суспільстві.

***Ключові слова**: цінності, духовні цінності, ціннісна парадигма викладача.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями: аналіз наукової літератури та вивчення практичного досвіду свідчать про те, що до сьогоднішнього дня в науці немає однозначного поняття «духовні цінності» і уявлень про їх основні складові, що не дозволяє конкретизувати, оптимізувати і структурувати навчально-виховний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: У наукових дослідженнях останніх десятиліть осмислено природу і сутність цінностей у контексті філософського, психологічного і педагогічного підходів;на їхній основі нами виокремлено притаманні для них аксіологічні аспекти:

*аксіогенез особистості та механізми формування і розвитку її ціннісних орієнтацій (З. Карпенко, Д. Леонтьєв, Г. Олпорт, Г. Радчук та ін.);

*питання цінностей освіти (І. Бех, І.Зязюн, В.Кремінь, О. Сухомлинська та ін.),

*педагогічних цінностей, їх змісту та класифікації (С. Вершловський, В. Кузнєцова, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.),

*механізми сприяння професійно-особистісній самореалізації та розвитку особистості в її професійному становленні (О. Бондарчук, В. Гриньова, Е. Зеєр, Л. Карамушка, О. Кочарян, П. Лушин, С. Максименко, М. Марусинець, Ю. Швалб, Т. Яценко та ін.);

*професійно-ціннісні орієнтації майбутнього педагога (Н. Асташова, С.Камінська, О. Коростельова, З. Курлянд, Г. Лисенко, О. Мартинюк, Н. Нікітіна, В. Семиченко С. Хмара, М. Чаїнська та ін.),

*психокорекція особистісних якостей (О. Солодухова та ін.);

*методи діагностики ціннісних орієнтацій особистості (Л. Бурлачук, Л. Смирнов, А. Сєрий та ін.);

*ціннісні орієнтації студентів (Н. Антонова, Н. Максимчук, О. Научитель, Л. Романюк, М. Шевчук та ін);

*реалізація гуманістично-ціннісного підходу та ін. (О.Бондарчук, Н.Клокар, Н.Протасова та ін.);

*психологічна «перебудова установок» педагогічних фахівців у системі підвищення кваліфікації та ін.

Мета статті: довести, що духовні цінності спрямовують освітній, професійний і соціальний рівні самовизначення особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження: дотримуючись визначення поданого С. Рубінштейном, що цінність – це значущість для людини чогось у світі, і визнається лише та цінність, що здатна виконувати найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира поведінки. Ціннісна орієнтація проявляється в певній спрямованості свідомості і поведінки, що виявляються в суспільно значущих справах і вчинках [9, с.148].

У науковому доробку учених недостатньо представлена цілісна картина духовних цінностей, яка розкриває їх зміст, прояв і формування в процесі професійної підготовки студентської молоді. Т. Гоббс вперше ставить питання про суб'єктивність, відносності цінностей, оскільки «те, що одна людина називає мудрістю, інший називає страхом; один називає жорстокістю, а інший - справедливістю і т. п ». [1, с.65].

Б. Спіноза ще більш критично ставиться до ціннісних понять, що є, за його словами, лише «забобонами», які тільки заважають досягненню людьми свого щастя. Він вважає очевидним, що «розумна людина вибере собі за мету свою користь» [9, с. 90].

Поняття “цінності” та “ціннісні орієнтації” неодноразово були у полі наукового аналізу і українських дослідників (В. Бакіров, І. Бех, А. Бєлєнька, Н. Бібік, Г. Васянович, М. Євтух, З. Карпенко, О. Научитель, О. Плахотнік, Г. Радчук, А. Ручка ін.).

Для проблеми, яку нами порушено у статті, особливе значення відводимо науковим здобуткам, яких досягли сучасні українські учені В. Мицько, З. Карпенко, Г. Радчук та ін.

З. Карпенко визначила цінності особистості як диспозиційне ядро аксіопсихіки,

зазначаючи на тому, що цінність, будучи неодмінним корелятом психічного, утворює ціннісно-смислову сферу особистості (аксіопсихіку). Власне вона і репрезентує цілісний зовнішньо-внутрішній, суб'єкт-об'єктний доцільний зв'язок між явищами [2].

У працях В. Мицько виокремлено низку найпоширеніших форм репрезентації особистісних цінностей: "цінність як інтенція", "значущість", "позитивна значущість і користь", "ідеал", "усвідомлений смисл", "спрямованість і мотив", "мета", "ціннісна орієнтація"[6].

Г. Радчук, відзначала цінності за їх особливі смислові утворення, розглядаючи смисл як "молярну одиницю аксіопсихіки" і як актуальну цінність; значущість певного об'єкта для суб'єкта. Її смисл - це особистісне ставлення, що об'єднує об'єктивні життєві ставлення суб'єкта, предметний зміст свідомості та будову його діяльності [7].

У російської релігійній філософії, зокрема в роботах В. Соловйова, Н. Бердяєва, Н. Лоського, ідеальний і абсолютний характер сфери цінностей визначається через поняття духовності, що має божественне походження. Так, у Н. Лоського основа цінностей - це «Бог і Царство Боже». Він дає таке визначення абсолютної цінності: «це - Бог як саме Добро, абсолютна повнота буття, сама в собі має сенс, який виправдовує її, робить її предметом схвалення, що дає безумовне право на здійснення та перевагу чого б то не було іншому» [4, с. 266].

Безсумнівно, що успіх роботи ЗВО з підготовки висококваліфікованих фахівців багато в чому залежить від якісного набору студентів. Однак слід враховувати, що у першокурсника досить часто виникають розчарування унаслідок його недостатньої поінформованості про майбутню спеціальність, характер діяльності, володіння необхідними здібностями і уміннями, соціальними і психологічними вимогами, що є необхідними задля здобуття фаху і кваліфікації.

Під цінностями розуміються предмети, явища і їх властивості, необхідні суспільству загалом і особистості зокрема, як засоби задоволення потреб. Вони формуються у процесі засвоєння особистістю соціального досвіду і відображаються в її цілях, переконаннях, ідеалах, інтересах. У них відображені уявлення студентів, про бажане. У формуванні певних цінностей, здатних задовольнити потреби студентів, проявляється єдність фізичного, психічного і соціального розвитку особистості [6]. Таким чином, цінності можуть розумітися як: матеріальні (умови занять, якість спортивного екіпірування, пільги з боку суспільства); фізичні (здоров'я, статура, рухові вміння і навички, фізичні якості, фізична підготовленість); соціально-психологічні (відпочинок, розвага, задоволення, працьовитість, навички поведінки в колективі, почуття обов'язку, честі, совісті, благородства, засоби виховання та соціалізації, рекорди, перемоги, традиції); психічні (емоційні переживання, риси характеру, властивості і якості особистості, творчі задатки); культурні (пізнання, самоствердження, самоповага, почуття власної гідності, естетичні та моральні якості, спілкування, авторитет).

До духовних цінностей відносяться громадські ідеали, установки і оцінки, нормативи і заборони, цілі і проекти, еталони і стандарти, принципи дії, виражені в формі нормативних уявлень про благо, добро і зло, прекрасне і потворне, справедливе і несправедливе, правомірне і злочинне, про сенс історії і призначення людини і т. д. [1].

Духовні цінності спрямовують освітнє, професійне і соціальне самовизначення особистості, її внутрішню мотивацію, вибір образу свого «Я», траєкторії життєвого шляху.

У розвитку духовних цінностей майбутніх фахівців викладач грає ключову роль. При цьому сам викладач «повинен бути вихований», володіти певними якостями, серед яких основними є: духовне багатство; інтерес до особистісної своєрідності студентів і терпіння в спілкуванні з ними; особистісна і соціальна зрілість (К. Шнайдер); прагнення до самопізнання і самовдосконалення; адекватне ставлення до своїх здібностей і можливостей; особиста відповідальність за свої дії в ситуаціях взаємодії зі студентами; здатністю до співпереживання; значна просунутість у власному зростанні і розвитку. Педагог повинен також володіти професійною компетентністю, володіти прийомами самопізнання і саморозвитку, вміти вибудовувати спілкування зі студентами на основі педагогіки співробітництва (діалогічного принципу та методу). А в сучасних умовах викладач вищої школи повинен ще володіти новими інформаційними та педагогічними технологіями.

Отже, відзначено, що мета освіти полягає не тільки в забезпеченні академічної успішності, але також в розвитку інших аспектів людської особистості. Вона повинна вести до

розвитку глобального мислення, емоційної стабільності і високоморального способу життя, розвивати в людині такий погляд і внутрішнє ставлення, які привели б до якісної зміни її поведінки.

Навчання не може бути простою передачею знання і інформації, воно покликане бути процесом перетворення, провідником людини до досконалості. Можна створити геніальних вчених, інженерів, адвокатів, технологів, керівників, літераторів і т. д., але якщо ці великі майстри будуть позбавлені спокою розуму, любові і доброти, то яке суспільство ми отримаємо? Чи будемо ми щасливі з безпринципними політиками, аморальними бізнесменами, в сім'ях, які не зігріті любов'ю і співпрацею? Усвідомлюючи вищесказане, викладач вищої школи повинен розуміти свою роль у розвитку особистості студента, у тому числі його духовних цінностей і прагнути відповідати сучасним вимогам суспільства.

На підставі об'єднання подібних ознак можна умовно виділити фактори, що впливають на формування духовних цінностей особистості: 1) соціально-психологічні; 2) організаційно-методичні; 3) психолого-педагогічні; 4) матеріально-побутові; 5) соціально-демографічні.

Соціально-психологічний фактор включає чотири складові незалежних змінних:

1) соціально-психологічний клімат (згуртованість колективу, індивідуальний і груповий соціометричний статус, громадська думка, взаємини в групі і т. д.);

2) сформовані у вузі традиції;

3) соціальне оточення, приклад близьких друзів;

4) думка батьків, викладачів.

Розвиток і становлення духовних цінностей майбутнього фахівця можливо лише в здоровому студентському колективі. Однак далеко не кожен колектив стає справжнім засобом розвитку і вдосконалення особистості, формування її культури, соціальних, духовних, моральних і професійно значущих якостей. Цілеспрямовано розвивається лише згуртований колектив зі сформованими відносинами взаємної вимогливості і товариської взаємодопомоги, відповідальним ставленням до навчання і громадської діяльності.

Серед різних студентських об'єднань, в яких відбувається розвиток і становлення особистості студента, провідне місце відводиться навчальній групі, що є первинним колективом, тією соціальною серцевиною, з якою студенти пов'язані з першого по випускний курс і проводять в ній більше половини свого часу. Навчальна група - це соціальне мікросередовище спілкування і комунікації, де відбувається навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, трудова, фізкультурна, художньо-естетична та інші види суспільно та особистісно корисної діяльності, які посилюють взаємний психологічний вплив один на одного і створюють міцну основу соціалізації та розвитку особистості студента.

Навчальна група виступає як засіб прямого і опосередкованого впливу на особистість, виконує функції регулятора, каталізатора, контролера і організатора. Колектив і колективні форми навчання мають значні потенційні можливості в професійному, соціальному, духовно-моральному формуванні особистості. На жаль, наявні можливості колективу з різних причин реалізуються далеко не повністю, а зміст його діяльності не відрізняється багатством і різноманітністю. Як правило, основна увага зосереджується на питаннях успішності і відвідуваності. За межами уваги залишаються громадська діяльність, організація спільного дозвілля, заняття фізичною культурою і спортом і т. Д. Причинами цього є невідповідність «формальних» і «неформальних» лідерів групи, а також неоднорідність складу групи

Погоджуємось з Н. Нікітіною, що духовно-моральне виховання, світогляд педагога є наслідком не тільки емоційного відгуку на явища життя і навчально-виховної діяльності, але і їх осмислення, глибокого усвідомлення, результатом якого стає побудова його професійної і життєвої позиції. Хоча характерною особливістю процесу формування фізичної культури студента є вплив вихователя на розвиток вихованця, спостерігається і зворотне взаємодія. Якщо викладач фізичної культури не розуміє або не поділяє тієї думки, що виховання є процесом взаємодії між студентом і викладачем і трактує виховання як односторонній, лінійний процес, в ході якого джерелом будь-яких видів активності є він сам, причому реакція студента буде для нього байдужа, то така позиція теж певним чином вплине на здійснення поставленої метою [8].

Екхард Майнберг зазначає, що в свідомості кожного викладача існує певний образ студента, глибинну сутність якого він не завжди уявляє собі досить ясно. При цьому можливі

мінімум два екстремальних, протилежних образи. Наприклад, в основі «закритої концепції викладання», дотримуючись якої викладач педантично стежить за строгим дотриманням чітко встановленої послідовності в застосуванні будь-яких, навіть самих незначних навчальних прийомів, лежить певне уявлення про студента, якийсь його імпліцитний образ.

Викладач, що спирається на такого роду «закриту концепцію викладання», керується виключно діловою стороною питання, до найдрібніших подробиць розробляючи методику викладання, яка дозволяє студентам діяти тільки відповідно до його заздалегідь сформованих цільових установок і очікувань. «Закрита концепція викладання» виходить з образу студента, зводячи його, в кінцевому рахунку, до якоїсь подоби механізму, що реагує на суто зовнішні подразники. Викладання в цьому випадку визначається рамками жорсткої причинно-наслідкової схеми.

Такому стилю,за якого особистість студента, по суті справи зникає, перетворюючись на якусь малу величину, відповідає одностороння концепція викладача, спрямована на обов'язкове досягнення певної мети, абсолютно очевидно. Оскільки викладач стурбований лише суворим дотриманням принципів своєї концепції, він майже напевно буде прагнути до здійснення своєї мети без врахування інтересів студентів.

Протилежна точка зору пов'язана з «відкритою концепцією викладання». Організований на її основі навчальний процес враховує інтереси дітей, їхню поведінку не втискають у рамки заздалегідь встановлених життєвих шаблонів і схем, від яких вони не мали б права відступити ні на крок. В основі цієї концепції лежить образ студента, орієнтований на розвиток вільної самостійності і творчих можливостей. Таке викладання є прямою протилежністю спочатку запрограмованого навчального процесу, що представляє собою парадигму закритою концепції.

Висновки. Задля здійснення відкритого викладання викладачеві рекомендується займати відносно студента позицію, сповнену турботою, повагою, терпінням, розумінням і толерантністю. Студент при цьому сприймається як особистість, що володіє правом на свободу дій. Важливу роль у формуванні духовних цінностей особистості грає організаційно-методичний фактор. Він включає в себе всі сторони і різноманіття впливів на студента. У ньому відбивається сукупність принципів побудови методів і форм навчальної організації та поза навчальної діяльності. Ціннісне ставлення особистості до освітньої діяльності є інтеграцією більш приватних відносин: відносин особистості до різних форм і засобів навчання, що включає аксіологічний, інтелектуальний, емоційний і діяльнісний компоненти.

Список використаних джерел

1. Вижлецов Г. П. Аксіологія: становлення та основні етапи розвитку // Соціально-політичний журнал. 1995. № 6. С. 61-73.
2. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: [монографія] Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с
3. Леонтьєв Д. А. Методика вивчення ціннісних орієнтацій. М., 1992, 450 с.
4. Лоський Н. О. Бог і світове зло. М .: Республіка, 1994. 560 с.
5. Леонтьєв Д. А. Методика вивчення ціннісних орієнтацій. М., 1992, 239 с.
6. Мицько В.М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів: автореф. дис. канд. психол. наук.: 19.00.07. Прикарпатський нац. Університет, Івано-Франківськ, 2007. 18с.
7. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : [монографія] Тернопіль : ТНПУ, 2009. 415 с.
8. Рассел Б. Історія західної філософії: У 2 т. М .: Міф, 1993. Т 1. С.45
9. Рассел Б. Історія західної філософії: У 2 т. М .: Міф, 1993. Т 1. С.89

References

1. Vizhletsov G. P. AksIologIya: stanovlennya ta osnovnI etapi rozvitku // SotsIalno-polItichniy zhurnal. 1995. 6. S. 61-73.
2. Karpenko Z.S. AksIologIchna psihologIya osobistostI: [monografIya] Ivano-FrankIvsk: LIleya-NV, 2009. 512 s

3. Leontev D. A. Metodika vivchennya tsInnIsnih orIEntatsIy. M., 1992, 450 s.
4. Loskiy N. O. Bog I svItove zlo. M .: RespublIka, 1994. 560 s.
5. Leontev D. A. Metodika vivchennya tsInnIsnih orIEntatsIy. M., 1992, 239 s.
6. Mitsko V.M. PsihologIchnI osoblivostI aksIogenezu maybutnIh psihologIv: avtoref. dis. kand. psihol. nauk.: 19.00.07. Prikarpatskiy nats. UnIversitet, Ivano-FrankIvsk, 2007. 18s.
7. Radchuk G. K. AksIopsihologIya vischoYi shkoli : [monografIya] TernopIl : TNPU, 2009. 415 s.
8. Rassel B. IstorIya zahIdnoYi fIlosofIYi: U 2 t. M .: MIf, 1993. T 1. S.45
9. Rassel B. IstorIya zahIdnoYi fIlosofIYi: U 2 t. - M .: MIf, 1993. T 1. S.89

РОЛЬ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Лысенко А.М.

Аннотация. *В статье представлены понятия «ценностей» учеными разных отраслей и разных стран. Отдельно проанализированы понятия «духовные ценности», и отмечено, что в науке нет однозначного их определения. Доказано, что именно ценностные ориентации очень важны в процессе учебно-воспитательного процесса. Аргументировано, что воспитание духовных ценностей у студентов будет способствовать формированию качественной, современной личности, которая сможет полноценно функционировать в современном обществе.*

Ключевые слова*: ценности, духовные ценности, ценностная парадигма преподавателя.*

THE ROLE OF SPIRITUAL VALUES OF FUTURE PEDAGOGES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Lysenko O.M.

Abstract. *The article provides an understanding of "values" by scientists from different fields and different states. Separately analyzed the concept of "spiritual values". It is noted that in science there is no definite definition of them. Therefore, it is not so simple to concretize, optimize and structure the educational process. In scientific researches of the last decades the nature and essence of values in the context of philosophical, psychological and pedagogical approaches are comprehended. On their basis, axiological aspects are singled out. The scientific achievements of scientists do not adequately represent a coherent picture of spiritual values, which reveals their content, manifestation and formation in the process of professional training of students. The notions of "values" and "value orientations" have repeatedly been in the field of scientific analysis and Ukrainian researchers. For the problem that we have raised in the article, we attach particular importance to the scientific achievements that modern Ukrainian scholars have achieved. The author proved that values are understood to mean objects, phenomena and their properties, which are necessary for society as a whole, and for individuals, in particular, as means of satisfying needs. They are formed in the process of assimilating the personality of social experience and reflected in its goals, beliefs, ideals, interests. To the spiritual values are public ideals, installation and evaluation, norms and prohibitions, goals and projects, standards and standards, principles of action, expressed in the form of normative representations of good, good and evil, beautiful and ugly, fair and unfair, lawful and criminal, about the meaning of history and the purpose of man. It is proved that spiritual values direct the educational, professional and social self-determination of the individual, his inner motivation, the choice of his own self, the path of life.*

Key words*: values, spiritual values, teacher's paradigm value.*

УДК 37. 013. 42 (1-22)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

О. А. МАКСИМЕНКО, магістрант спеціальності «Соціальна робота»;
С. О. КУБІЦЬКИЙ, кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: kubitskiy@ukr.net

Анотація. *У статті розглянуто характерні психофізіологічні особливості соціальної взаємодії дітей з синдромом Дауна. Охарактеризовано основи та принципи роботи з такими дітьми, висвітлено особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми з синдромом Дауна в системі закладів дошкільної освіти.*

Ключові слова: *соціальний педагог, ранній розвиток, синдром Дауна, дитина з синдромом Дауна, генетичні відхилення, педагогічний вплив.*

Актуальність (Introduction). Сьогодні, серед великої кількості соціальних проблем, що є актуальними для України, проблема соціалізації людей з особливими потребами потребує особливої уваги з боку держави. Адже, такі люди, будучи повноправними громадянами нашої держави, щодня стикаються з великою кількістю складнощів, що проявляються в різних сферах їх життя та з упередженим ставленням до себе.

Протягом історії розвитку людства, люди пройшли шлях від диктату соціуму, розпорядчого позбавлятися від неповноцінних немовлят, до розуміння необхідності надання допомоги і підтримки таких людей.

У цивілізованих країнах усі діти з синдромом Дауна виховуються в сім'ях. Багато з них відвідують звичайні заклади дошкільної та середньої освіти, де вони вчаться читати і писати. Перебуваючи серед типово розвинених однолітків, така дитина отримує приклади нормальної, відповідної до віку поведінки.

Важливою в цьому процесі є саме роль соціального педагога, що працює з дитиною. Саме від нього залежить успіх дитини у соціалізації та здобутті основних навичок самообслуговування. При соціально-педагогічній роботі з такою дитиною треба розуміти, що синдром Дауна – це не хвороба. Слово «синдром» означає певний набір ознак, за якими навіть візуально можна виявити таку дитину, чи особливості розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Протягом останніх років значно збільшилась кількість статей, що призначені дослідженню синдрому Дауна, його психологічних, соціальних та фізіологічних особливостей тощо. Проблемою фізичної та психічної реабілітації людей з обмеженнями психофізичного розвитку займались сучасні вітчизняні та іноземні фахівці в галузі корекційної педагогіки та психології (В. Бондар, Ю. Бріскін, Т. Гаврилова, О. Глоба, В. Липа, Б. Сермєєв, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Провідні дослідники розвитку навичок спілкування дітей з синдромом Дауна сучасного періоду М. Бруні, С. Вайнерман, Н. Гіренко, П. Жиянова, Л. Камін, П. Лаунтеслагер, П. Уіндерс, Д. Фідлер та ін. [6].

Метою (puppose) даної статті є аналіз особливостей соціально-педагогічної роботи з дітьми з синдромом Дауна в закладах дошкільної освіти, адже він є першим соціальним інститутом, де формуються основні навички спілкування.

Результати (Results). Як відомо, розумовий розвиток та інтелектуальні навички дітей з синдромом Дауна є дещо нижчі, прийнятих за нормальні, норми, зокрема:

- *мислення;* при виконанні невербальних завдань, таких як класифікація предметів, рахункові операції тощо, деякі діти із синдромом Дауна можуть показувати достатньо хороші результати. Актуальними є певні труднощі у формуванні здатності мислити і вибудовувати докази [1].

© О.А. Максименко, С.О. Кубіцький, 2018

Абстрактні поняття, в більшості випадків, є чимось недосяжним для розуміння дитини. Також може бути ускладнено вміння вирішувати практичні проблеми, що з'являються;

- *мовленнєвий розвиток;* характеризується сповільненими темпами. Він проходить не за одним і тим же незмінним зразком. Якоюсь мірою про це свідчить широкий діапазон віку, який приймається за нормативний. Перше слово може з'явитися у віці від 17 місяців до 5,5 років. Характерною рисою є те, що розвиток імпресивного мовлення дещо випереджає розвиток експресивного (діти краще розуміють мовлення оточуючих, виконують прості інструкції, включаються в гру, а самостійне мовлення при цьому обмежене). Часто діти запам'ятовують окремі фрази, не розуміючи змісту кожного слова або фрази в цілому.

В активному мовленні діти із синдромом Дауна користуються однослівними реченнями (частіше це слова-назви). Досить широко використовують при цьому жестові підкріплення. Словниковий запас іменників випереджає рівень оволодіння синтаксисом, тому фрази дуже прості і короткі. Словниковий запас взагалі дуже обмежений, хоча розуміння зверненого мовлення достатнє для оволодіння фразою;

- *пам'ять;* характерна гіпомнезія (зменшений об'єм пам'яті). Дітям потрібно більше часу для вивчення та засвоєння нових навичок, заучування і запам'ятовування нового матеріалу. Спостерігається недостатність слухової короткочасної пам'яті і обробки інформації, яку дитина отримала на слух;

- *уява;* образ не виникає в уяві, а сприймається лише зорово. Діти здатні співвідносити частини малюнка, але поєднати їх в одне ціле не можуть;

- *сприйняття;* зорове сприйняття характеризується тим, що діти не бачать деталі в цілому, фіксують увагу на одиничних особливостях зорового образу, уникають складних образотворчих конфігурацій, відволікаються на більш яскраві. Таке надання переваги зберігається протягом усього життя.

Багаточисельні експерименти виявили, що діти з синдромом Дауна ліпше оперують матеріалами, які вони сприймали зорово, а не на слух. Діти не можуть інтегрувати власні відчуття – одночасно концентрувати увагу, слухати, бачити і реагувати, тобто не мають можливості у визначений момент часу обробити сигнали більш, ніж від одного подразника;

- *емоції;* у дітей із синдромом Дауна виділяється збереженість елементарних емоцій. Більшість з них лагідні, доброзичливі. Деякі проявляють позитивні емоції до дорослих, контактують з ними, деякі – переважно до тих людей, з якими вони постійно спілкуються. Позитивні емоції спостерігаються частіше, ніж негативні. Коли в них щось не виходить, вони, звичайно, не засмучуються. Не завжди можуть правильно оцінити результати своєї діяльності, емоції задоволення звичайно супроводжують закінчення заняття, яке, при цьому, може бути проведено неправильно. Їм властиві страх, радість, сум.

Звичайно емоційні реакції за силою не відповідають причині, що їх викликала. Частіше вони виражені недостатньо яскраво, хоча зустрічаються і занадто сильні переживання з незначної причини;

- *поведінка;* характеризується, в основному, слухняністю, легкою підкорюваністю, доброзичливістю, іноді лагідністю, готовністю робити все на прохання. Діти легко вступають у контакт. Але можуть зустрічатися різноманітні поведінкові розлади [1].

Що стосується етапів розвитку, то у дітей з синдромом Дауна спостерігається певна затримка в порівнянні з дітьми з типовим розвитком. Ця затримка може бути викликана різними факторами, або навіть їх сукупністю, але головним її фактором є – відсутність ранньої та постійної стимуляції в середовищі, де проживає дитина. Саме тому «правильне» та стимулююче середовище дитини є важливим для сприяння і розвитку соціальних навичок.

Так як дитячий садок є основним соціальними інститутом, що сприяє розвитку дитини з синдромом Дауна (адже він заохочує пізнавальні функції та соціальні навички), нами було досліджено основи та принципи соціально-педагогічної роботи з такими дітьми в закладі дошкільної освіти № 469 міста Києва. В даному закладі функціонує інклюзивна група, де навчаються 6 дітей з синдромом Дауна.

Робота вихователів групи та соціального педагога будується на вікових, психологічних та фізіологічних особливостей дитини.

Головне правило роботи полягає не в лікуванні або корекції, а в залученні та стимуляції до залучення дитини до «звичайного/нормального» життя – тобто, спілкування з

близькими і однолітками. Діти навчаються за особливим (складеному індивідуально) навчальним планом у звичайному колективі.

На власному досвіді ми переконалися, що діти з синдромом Дауна мають не тільки слабкі, але й сильні сторони, і, відповідно, потребують не стільки у спрощеній, скільки в індивідуальній програмі навчання.

Дітям з синдромом Дауна складніше узагальнювати, доводити, розмірковувати, освоювати нові навички та концентруватися через численні фактори, що гальмують процеси навчання (відставання у моторному розвитку; можливі проблеми зі слухом і зором; проблеми з розвитком мовлення; слабка та короткочасна слухова пам'ять); зате вони, як правило, володіють хорошими здібностями до візуального навчання (наприклад, їм нескладно вивчити і використовувати написаний текст) [1].

Тому при навчанні і вихованні дитини з синдромом Дауна вихователі та батьки спираються на більш сильні здібності, що дає можливість долати більш слабкі якості.

Діти з синдромом Дауна в садочку відвідують індивідуальні та групові види занять, кожне з яких має свою мету та завдання. На кожному занятті вихователь чи соціальний педагог оцінює рівень розвитку та прогресу дитини з синдромом Дауна.

Оцінка допомагає виявити сильні і слабкі сторони дитини. Вона необхідна для того, щоб правильно вибрати стратегію роботи з дитиною з синдромом Дауна і вибрати завдання, що зміцнять сильні позиції дитини і допоможуть їй просунутися в тих областях, де вона слабша, тобто визначити «зону найближчого розвитку» [5].

Експериментальним шляхом нами було виявлено, що діти, які відвідують індивідуальні і групові заняття, засвоюють нову інформацію набагато швидше, ніж діти, які відвідують лише групові чи індивідуальні заняття. Це пояснюється тим, що вихователь чи соціальний педагог перед кожним індивідуальним заняттям розробляє план, зважаючи на сильні та слабкі сторони дитини. Тобто, на індивідуальному занятті дитина засвоювала нову інформацію чи оволодівала новим вмінням, а на груповому занятті, відбувався процес закріплення.

Також слід зауважити, що на груповому занятті, окрім процесу закріплення, відбувається також процес спілкування, що сприяє соціалізації дитини з синдромом Дауна та засвоєння нею основних навичок соціальної взаємодії. Багато задач вирішуються під час ігор з однолітками. Наприклад, у процесі звичайної дитячої гри розвивається дрібна моторика та елементи самообслуговування [2].

Також було виявлено, що більшу ефективність приносять заняття, що є короткими, змінюючи види діяльності. Наприклад: 15 хвилин – розвиток дрібної моторики, 15 хвилин – ігрові заняття, 15 хвилин – читання, розгляд ілюстрацій. Разом – 45-50 хвилин. Вирішуючи ці питання, потрібно не боятися йти шляхом проб і помилок [4]. Заняття повинні бути цікавими і збалансованими.

Висновки і перспективи (Discussion). Соціально-педагогічна робота з дітьми з синдромом Дауна в закладі дошкільної освіти – це цілий комплекс, що спрямований не стільки на освіту, як на соціальну адаптацію та інтеграцію їх до суспільства.

На основі вивчення літературних джерел та власного емпіричного досліду, можемо констатувати, що для оптимального розвитку дитини з синдромом Дауна та для її соціалізації, треба щоб вона відвідувала соціальні інститути з самого раннього віку; робота з дитиною з синдромом Дауна повинна проводитися в індивідуальному та в груповому режимі для ефективнішого навчання.

Поступово діти з синдромом Дауна набувають нові знання, уміння та соціальні навички, що в свою чергу, дозволяє їм ставати більше самостійними в житті.

Спілкуючись та граючи з однолітками, діти з синдромом Дауна, переймають необхідні звички, практичні уміння і моделі соціальної поведінки, всі вони відпрацьовуються в природно-виникаючих ситуаціях і у відповідний для цього час.

Паралельно з соціально-педагогічною роботою в дитячому садку повинна вестися відповідна робота з батьками. Адже в роботі з дитиною з синдромом Дауна потрібно дотримуватися єдиної тактики всім, хто її оточує, тому необхідно підключати до занять всіх членів сім'ї.

Перед початком індивідуальної чи групової роботи повинен бути підготовлений план,

необхідно встановити правила взаємодії з дитиною в залежності від її психофізіологічних особливостей. Використовуючи пізнавальні здібності дітей, враховуючи особливості розвитку психічних процесів, необхідно розвивати життєво необхідні навички для того, щоб у майбутньому вони мали змогу самостійно себе обслуговувати та виконувати в побуті просту роботу, тобто поліпшити якість власного життя та життя батьків чи опікунів.

Правильна соціально-педагогічна робота створює фундамент подальшої соціальної взаємодії дитини з синдромом Дауна з навколишнім світом. Саме тому, тут важливим є професійний підхід усієї команди працівників закладу дошкільної освіти до роботи з дітьми з синдромом Дауна. Так як в закладі дошкільної освіти діти з синдромом Дауна набувають і покращують когнітивні, емоційні та соціальні навики, доцільним є створення інклюзивних груп в усіх існуючих соціальних інститутах задля того, щоб діти з синдромом Дауна могли успішно соціалізуватися та інтегруватися в наше суспільство.

Список використаних джерел

1. Войтко В.С. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: навч.-мет. посібник. Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.

2. Красовська Л.Г. Робота педагогічного колективу з родинами розумово відсталих учнів. *Дефектологія*. 1986. № 2. С.34.

3. Мастюкова Є.М. Лікувальна педагогіка: ранній і дошкільний вік: Поради педагогам і батькам з підготовки до навчання дітей з особливими потребами в розвитку. Москва: Владос, 1997. С.173.

4. Медведєва Т.П. Комплексний розвиток дітей з синдромом Дауна: групові та індивідуальні заняття: методичний посібник. Москва: Благодійний фонд «Даунсайд Ап», 2004. 368 с.

5. Мішина Г.А. Форми організації корекційно-педагогічної роботи фахівця-дефектолога з родиною, яка виховує дитину раннього віку з порушенням психофізичного розвитку (методичні рекомендації). *Дефектологія.* 2001. № 1. С.60-65.

6. Савицький А.М. Особливості раннього розвитку дітей з синдромом Дауна. [online], Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?

References

1. Voytko V.S. Teaching children with special educational needs: modern approaches to teaching. met. Manual. Municipal Institution «Vasyl Sukhomlynsky Kirovohrad Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education». 2016. 84 p.

2. Krasovskaya L.G. The work of the teaching staff with the families of mentally retarded students. *Defectology*. 1986. № 2. P. 34.

3. Mastjukova E.M. Therapeutic pedagogy: early and preschool age: Tips for teachers and parents in preparing for the teaching of children with special needs in development. Moskov: Vlados, 1997. P. 173.

4. Medvedeva T.P. Complex development of children with Down syndrome: group and individual lessons: methodical manual. Moskov: Charitable Foundation Downside Up, 2004. 368 p.

5. Mishina G.A. Forms of organization of correctional and pedagogical work of a specialist-defectologist with a family who educates a child of an early age with a violation of psychophysical development (methodical recommendations). *Defectology.* 2001. № 1. P. 60-65.

6. Savitsky A.M. Features of early development of children with Down syndrome. [online], Access mode : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА З ДЕТЬМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Максименко, С. О. Кубицкий

Аннотация. *В статье рассмотрены характерные психофизиологические особенности социального взаимодействия детей с синдромом Дауна. Охарактеризовано основы и принципы работы с такими детьми, освещены особенности социально-педагогической работы с детьми с синдромом Дауна в системе учреждений дошкольного*

образования.

Ключевые слова: *социальный педагог, раннее развитие, синдром Дауна, ребенок с синдромом Дауна, генетические отклонения, педагогическое воздействие.*

SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK FOR THE CHILDREN WITH THE DOWN SYNDROME IN THE ESTABLISHMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

O. A. Maksymenko, S.O. Kubitskiy

Abstract. *The article deals with the psycho physiological peculiarities of social interaction of children with Down syndrome. Principles and characteristic features of social pedagogical work with children with Down syndrome in preschool establishments are highlighted.*

Keywords: *social pedagogue, early development, Down syndrome, child with Down syndrome, genetic deviations, pedagogical influence.*

УДК 53:371.3

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОДУКТИВНОМУ НАВЧАННІ ФІЗИКИ

В.В. МИКОЛАЙКО

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

E-mail: *M40544@i.ua*

Анотація. *Стаття присвячена проблемам, що пов'язані з розробкою методики впровадження інтерактивних технологій у освітній процес. Розкриті методичні аспекти використання інтерактивної дошки на уроках фізики у основній школі. З впровадженням інтерактивної дошки змінюються сама структура навчального процесу, форма подачі знання, і, що найважливіше, змінюється комунікація між тим, хто навчає, і тим, кого навчають. Особливості організації продуктивного навчання з фізики в основній школі із застосуванням інтерактивної дошки (SMART Board) дозволяють: аналізувати навчальну інформацію, урізноманітнювати порядок подання матеріалу, співвідносити обсяг між теоретичним та практичним матеріалом, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати; доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.*

Ключові слова*: фізика; продуктивне навчання; інтерактивна технологія; інтерактивна дошка*

Актуальність (Introduction). Новий виток науково-технічного прогресу привів до комп'ютеризації та інформатизації світової спільноти, що не могло не вплинути на сферу освіти. З огляду на це відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. Ці технології несуть із собою нові комплексні способи подання, структурування, зберігання, передачі та обробки освітньої інформації, дозволяють перейти до більш ефективних форм організації навчальної діяльності учнів і можуть відіграти велику, а може, і визначальну роль у зміні нинішніх педагогічних технологій. Водночас роль педагога як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального і творчого потенціалу школяра [4, 8].

Сучасна фізика, є невід'ємною складовою культури високотехнологічного інформаційного суспільства тому, що дає багатий матеріал для відпрацювання найрізноманітніших методів і прийомів роботи з інформацією. Викладання фізики пов'язане з використанням великого обсягу різноманітної інформації, що робить застосування комп'ютерної техніки особливо ефективним, оскільки дозволяє дуже швидко опрацювати цю інформацію і представити її у вигляді таблиць, схем, діаграм, визначити залежність між різними об'єктами і явищами, будовою та функціями.

© В.В. Миколайко, 2018

образования.

Ключевые слова: *социальный педагог, раннее развитие, синдром Дауна, ребенок с синдромом Дауна, генетические отклонения, педагогическое воздействие.*

SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK FOR THE CHILDREN WITH THE DOWN SYNDROME IN THE ESTABLISHMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

O. A. Maksymenko, S.O. Kubitskiy

Abstract. *The article deals with the psycho physiological peculiarities of social interaction of children with Down syndrome. Principles and characteristic features of social pedagogical work with children with Down syndrome in preschool establishments are highlighted.*

Keywords: *social pedagogue, early development, Down syndrome, child with Down syndrome, genetic deviations, pedagogical influence.*

УДК 53:371.3

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОДУКТИВНОМУ НАВЧАННІ ФІЗИКИ

В.В. МИКОЛАЙКО

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

E-mail: *M40544@i.ua*

Анотація. *Стаття присвячена проблемам, що пов'язані з розробкою методики впровадження інтерактивних технологій у освітній процес. Розкриті методичні аспекти використання інтерактивної дошки на уроках фізики у основній школі. З впровадженням інтерактивної дошки змінюються сама структура навчального процесу, форма подачі знання, і, що найважливіше, змінюється комунікація між тим, хто навчає, і тим, кого навчають. Особливості організації продуктивного навчання з фізики в основній школі із застосуванням інтерактивної дошки (SMART Board) дозволяють: аналізувати навчальну інформацію, урізноманітнювати порядок подання матеріалу, співвідносити обсяг між теоретичним та практичним матеріалом, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати; доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.*

Ключові слова*: фізика; продуктивне навчання; інтерактивна технологія; інтерактивна дошка*

Актуальність (Introduction). Новий виток науково-технічного прогресу привів до комп'ютеризації та інформатизації світової спільноти, що не могло не вплинути на сферу освіти. З огляду на це відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. Ці технології несуть із собою нові комплексні способи подання, структурування, зберігання, передачі та обробки освітньої інформації, дозволяють перейти до більш ефективних форм організації навчальної діяльності учнів і можуть відіграти велику, а може, і визначальну роль у зміні нинішніх педагогічних технологій. Водночас роль педагога як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального і творчого потенціалу школяра [4, 8].

Сучасна фізика, є невід'ємною складовою культури високотехнологічного інформаційного суспільства тому, що дає багатий матеріал для відпрацювання найрізноманітніших методів і прийомів роботи з інформацією. Викладання фізики пов'язане з використанням великого обсягу різноманітної інформації, що робить застосування комп'ютерної техніки особливо ефективним, оскільки дозволяє дуже швидко опрацювати цю інформацію і представити її у вигляді таблиць, схем, діаграм, визначити залежність між різними об'єктами і явищами, будовою та функціями.

© В.В. Миколайко, 2018

Весь навчальний матеріал з фізики можна умовно розділити на дві частини: перша охоплює теоретичні відомості про сутність і закономірності фізичних явищ і процесів, що відбуваються в природі; друга – відомості про практичне їх застосування. Курс фізики містить деякі відомості з вимірювальної техніки, прикладної механіки, електротехніки, теорії машин і механізмів, енергетиці та ін.

Для цілісного сприйняття учнями відповідного матеріалу, вчителю необхідно розширити об'єм інформації за рахунок збільшення кількості ілюстративного матеріалу, що дозволяє реалізовувати принципи наочності, доступності та системності та залучити клас до активної роботи, при цьому загострити сприйняття, підвищити концентрацію уваги, покращити розуміння та запам'ятовування матеріалу. Цього можна досягти за допомогою різних способів. Найбільш переконливий з них на сучасному етапі розвитку школи є використання інтерактивних технологій.

Аналіз актуальних досліджень (Analysis of recent researches and publications). В останній час спостерігається посилення наукового інтересу до проблеми впровадження та доцільності використання інтерактивних технологій у навчально-виховний процес. Цю проблему досліджували О. Пометун [5], І. Якіманська, О. Коротаєва, В. Петрова та інші. Окремі аспекти використання інтерактивних технологій у навчальному процесі розглядали О. Єльникова, М. Кадемія, Ю. Колісник-Гуменюк, О. Копіца, І. Лов'янова, А. Мальцев, О. Павлик. Використання інтерактивної дошки на уроках з фізики освітлені в працях П.В. Бєльчева [1], Ю. А. Вороніна, Р. В. Майера, Е. В. Оспеннікової, А. В. Смирнова, Н. К. Ханнанова.

Мета (Purpose). Метою статті є розглянути використання інтерактивної дошки в процесі навчання учнів основної школи на уроках фізики.

Результати (Results). Серед інтерактивних технологій досить популярними в освітніх закладах є використання інтерактивних мультимедійних дошок. Сьогодні мережа Інтернет пропонує безліч інтерактивних дошок серед яких Twiddla, WikiWall, Scribblar, Stixy, Scriblink, FlockDraw. Серед них найперспективнішою та найбільш вживаною є SMART Board [3, 7].

Інтерактивна дошка (SMART Board) – це сенсорна панель, яка працює в комплексі з комп'ютером і проектором. Управління здійснюється за допомогою спеціальний пристроїв – маркерів або просто торкаючись рукою (предметом, ручкою) поверхні дошки. Спеціалізоване програмне забезпечення для інтерактивної дошки (Smart Board Software) включає наступні інструменти: записник (SMART Notebook); засіб відеозапису (SMART Recorder); відеоплеєр (SMART Video Player); додаткові (маркерні) інструменти (Floating Tools); віртуальну клавіатуру (SMART Keyboard) [9]. Вона є сучасним багатофункціональним засобом навчання, який надає широкі можливості для організації продуктивного навчального процесу та виконує наступні функції: управлінську, адаптивну, інформативну, інтегративну, інтерактивну, мотиваційну, комунікативну, розвиваючу і виховну.

Інтерактивну дошку можна використовувати протягом усього уроку й на окремих його етапах та при організації різних форм роботи зі школярами [2].

На етапі формування мотивації в учнів до діяльності щодо освоєння нового матеріалу доцільно подавати на інтерактивній дошці матеріал (відео, анімації, ілюстрації) для створення проблемних, пошуково-дослідницьких ситуацій. Наприклад, при вивченні теми «Сила пружності» вчитель демонструє школярам анімацію, у якій відображено рух тягарця під дією на нього стиснутої пружини. Перед переглядом учням дається установка: спостерігати за тим, що буде відбуватися зі швидкістю тягарця. Із досліду видно, що його швидкість змінюється. Тягарець починає рухатися після того, як перерізана нитка. Отже, тіло змінює свою швидкість внаслідок дії на нього стиснутої пружини. Виникає питання: Яка сила, діє на тягарець з боку деформованої пружини? Необхідно з'ясувати, чим обумовлена дана сила, дати її визначення, вказати точку прикладання, напрям сили. Такий діалог з учнями передбачає виконання певних записів, малюнків, схем, графіків, креслень. Завдяки інтерактивній дошці вчитель може активно коментувати матеріал, виділяти, уточнювати, робити помітки поверх зображення, додавати коментар, підкреслювати або виділяти необхідну інформацію, робити прості й швидкі поправки у матеріалі; перенести об'єкт у інше місце екрану або встановити нові зв'язки між об'єктами. На основі спостережень, аналізу та порівняння учням пропонується сформувати тему й визначення основні цілі заняття.

При пояснені нового матеріалу застосовують мультимедійні презентації, які сприяють підвищенню якості наочності, ілюстративності викладу навчального матеріалу, систематизації, його візуальній насиченості, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу, робить урок яскравим, переконливим. Поєднання усної розповіді педагога з демонстрацією візуальних ресурсів і засобів зосереджує увагу учнів на найбільш суттєвих моментах навчального матеріалу та підвищує рівень пізнавальної активності учнів, забезпечує результативність продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Діючою навчальною програмою з фізики [6] визначено, що об’єктами оцінювання є одиниці навчального змісту шкільного курсу фізики – його компоненти: фізичне явище й процес; поняття, зокрема поняття про фізичну величину; фізичний закон; фундаментальний фізичний експеримент; фізична теорія; прилади та пристрої, механізми й машини. До кожного з цих компонентів наводяться узагальнені системи їх істотних ознак. Формування системи знань про кожен компонент змісту шкільного курсу фізики передбачає засвоєння повного набору істотних ознак, що створюють цілісне уявлення про нього, та пов’язаних з ним систем дій.

Вивчення фізичних явищ. Для пояснення фізичного явища учні мають усвідомити: зовнішні ознаки явища; умови, за яких спостерігається явище; сутність явища і механізм його проходження; визначення; зв’язок даного явища з іншими; його кількісну характеристику; використання на практиці та способи попередження можливої шкідливої дії явища. Застосування мультимедійних засобів актуальне, перш за все, завдяки можливості спостереження фізичних явищ, які небезпечно проводити у класі, складно спостерігати, оскільки їх протікання пов'язане із знанням структури речовини на атомно-молекулярному рівні, або їх важко уявити, зрозуміти, а також практичного використання явища. Наприклад, при вивченні теми «Явище тяжіння» (7-ий клас) вчитель демонструє різні прилади притягання тіл Землею. Тут виразними можуть бути факти щодо того як величезні маси води морів і океанів двічі на добу піднімаються на висоти кількох метрів. А відповідні максимуми рівня води «подорожують» поверхнею Землі вслід за зміною положення місяця.

Вивчення фізичних величин та понять. Про фізичну величину учні повинні знати: яку властивість тіл характеризує дана величина, її визначення, визначальну формулу, яка це величина – векторна чи скалярна, одиницю даної величини та методи вимірювання. Основною особливістю понять, зокрема про фізичні величини, є їх абстрактний характер. Наприклад, основні фізичні величини механіки − «маса», «сила», «механічна робота», «енергія» не мають наочного вираження, а виявляються на основі аналізу взаємозв'язків між об'єктами. Поряд з фізичними величинами у механіці широко використовуються поняття, які не є кількісною мірою процесів і явищ: механічний рух, траєкторія, система відліку та ін. Вводяться вони, як правило, на основі інформаційно-ілюстративного прийому. Мультимедіа-об’єкти покликані полегшити введення абстрактних понять, фізичних величин, які ілюструють взаємозв'язок сутнісних, найбільш значущих сторін та властивостей досліджуваних об'єктів, які не вдається показати в натурному експерименті, зміну певного параметра у часі), відображають найважливіші властивості об'єктів. Наприклад, при вивченні електричних явищ (8-ий клас) складним для успішного засвоєння є поняття «відносної діелектричної проникності». Тому введення відповідної цьому нової фізичної величини (відносної діелектричної проникності) постає логічним кроком й сприймається учнями належним чином.

Вивчення фізичних законів. Для пояснення фізичного закону учні мають усвідомити: між якими явищами (процесами) або величинами закон встановлює зв’язок, його формулювання, математичний вираз, досліди, що привели до встановлення закону або підтверджують його справедливість, врахування й використання на практиці та межі застосування закону. Вивчення фізичних законів має смисл доповнити демонстрацією статичних та динамічних моделей фізичних явищ та процесів як засобу відображення змісту фізичних законів, дослідних фактів, що привели до встановлення закону чи експериментальної перевірки його справедливості. Характерним прикладом такої організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів із залученням інтерактивної дошки може бути урок на тему «Закон Ома для ділянки електричного кола». Тут легко поєднується реальний і віртуальний фізичний експеримент, що забезпечує розвиток емпіричного мислення та процес його трансформації у мислення на теоретичному рівні.

Фундаментальний фізичний експеримент визначає усвідомлення таких його істотних ознак: з якою метою проводиться дослідження, принципова схема дослідної установки, результати експерименту, висновки. Особливо це є необхідним при вивченні основоположних (фундаментальних) дослідів: Галілея (7-ий клас), Кулона (8-ий клас), Кавендіша (9-ий клас) та ін. Важливою функцією фізичного експерименту є методологічна, яка розкриває єдність теорії і практики, що дозволяє не тільки пояснювати фізичні процеси і явища, але й прогнозувати їхні наслідки, кінцеві результати, що особливо важливо в реальному застосуванні фізичних процесів у народному господарстві. За допомогою моделей з віртуальної лабораторії, можна змоделювати процеси, що відбуваються в циклотроні, мас-спектрометрі, показати рух електронів в магнітному полі.

Комп'ютерне моделювання на інтерактивній дошці викликає в учнів живий інтерес, оскільки використання комп'ютерної моделі на уроках фізики дозволяє замінити діючу експериментальну установку. Крім цього, комп'ютерна модель дозволяє змінювати умови досвіду, втручатися в хід експерименту. Перед учнями створюються нові проблеми, які їм цікаво вирішити самостійно. У ситуації, що склалася вчитель і учень працюють як партнери. Учень активно прагне отримати самостійно знання, вирішити виниклі проблемні ситуації, працюючи при цьому з різними джерелами інформації, що призводить до розвитку його інтелектуальних і творчих здібностей.

За змістом демонстраційного матеріалу можна виділити дві групи демонстрацій: комп’ютерна демонстрація явища: учням пред'являється модель явища в природних умовах його перебігу; комп'ютерна демонстрація фізичного експерименту: учням пред'являється модель роботи експериментальної установки і спостережуваного на ній ефекту. Але моделювання різних явищ ні в якому разі не замінює «живих» дослідів, та в поєднанні з ними дозволяє на більш високому рівні пояснити зміст того чи іншого матеріалу. Слід підкреслити, що комп’ютерна демонстрація фізичних явищ розглядається не як заміна реального фізичного демонстраційного досліду, а як його доповнення. Такі уроки викликають в учнів справжній інтерес, примушують працювати всіх і якість знань при цьому помітно зростає.

Вивчення фізичних теорій. Загальна характеристика фізичної теорії містить: дослідні факти, які стали підставою розробки теорії; основні поняття теорії; основні положення теорії; математичний апарат теорії; приклади явищ, що пояснюються даною теорією; явища і властивості тіл (частинок) передбачені теорією; межі застосування теорії. Під час вивчення фізичних теорій особливу увагу слід приділяти експериментальній основі фізичних теорій. Будь-яка фізична теорія будується на основі спостережень і дослідів, коли ж теорія розроблена, досліди і спостереження дозволяють перевірити її істинність. За допомогою статичних ілюстрацій чи інтерактивних моделей можна візуалізувати структуру конкретної фізичної теорії. Наприклад, при вивченні теорії будови атома (9-ий клас) завдяки комп’ютерному моделюванню можна ефективно довести до рівня свідомості будь-якого пересічного учня дослід Е. Резерфорда та інших фундаментальних фізичних дослідів які мали місце на різних етапах становлення атомної теорії будови речовини.

Вивчення фізичних приладів, технічних пристроїв та механізмів. Загальна характеристика фізичного приладу повинна включати: призначення приладу, принцип роботи, схему будови приладу (головні частини, їх взаємодія), правила користування приладом та область його застосування. Статичні ілюстрації, що є основою навчальних плакатів можуть лише описувати динаміку будь-якого процесу, але не відтворювати її. Комп'ютерні симуляції роботи технічних пристроїв чи їх систем зручно використовувати для демонстрації в динаміці принципів дії технічних пристроїв, у яких неможливо побачити процес в ході роботи механізму. Інструментальні середовища дозволяють організувати діяльність з конструювання моделей технічних об'єктів з деякої сукупності базових елементів. Наприклад, при вивченні теплових двигунів (8-ий клас) застосування інтерактивної дошки дає змогу з’ясувати принципи роботи і карбюраторного і дизельного теплових двигунів та в чому полягає спільне і відмінне у їх роботі та згодом (у старшій школі) ефективно сформулювати уявлення про циклові процеси та їх застосування у теплових машинах різних типів.

Перед проведенням практичних занять зі складання електричних кіл з послідовним та паралельним з’єднанням провідників є можливість здійснення навчального тренінгу в цій

справі на інтерактивній дошці. Перетягуючи вже готові елементи кола та з'єднуючи їх між собою, учні коментують свої дії та пояснюють чому саме так, а не інакше треба виконувати з'єднання. У випадку помилкової дії учня, інтерактивна модель не виконає її. В цей час можна зробити аналіз помилок та їх виправлення. Що добре, так це те, що за процесом складання кола спостерігають одночасно всі учні класу. Прикладом може бути завдання: «Зібрати електричне коло за вказаною схемою». У випадку правильного складання кола засвітяться лампочки.

Однією з умов досягнення позитивних результатів є застосування різних способів ***закріплення знань***, що вимагають розумової активності учнів. Закріплення матеріалу може відбуватися у формі практичних занять, що передбачають виконання завдань, вправ, розв'язування задач, прикладів, відпрацювання практичних навичок, здійснення самостійних робіт, виконання лабораторних робіт.

Однією з найважливіших ділянок роботи в системі продуктивного навчання фізики в школі є розв'язування фізичних задач. Розв'язування кожної задачі вимагає подолання певних труднощів, пов'язаних з розкриттям причинно-наслідкових зв'язків між явищами та величинами, які їх визначають. Відповідно, у процесі систематичного розв'язування задач у корі головного мозку хибні дії все більш гальмуються, а логічні побудови перетворюються в динамічні стереотипи. Наприклад, у процесі розв'язування задач з фізики, зокрема з розділу «Електродинаміка» учні розв'язують фізичні задачі на розрахунок напруженості і потенціалу електричного поля, взаємодію електричних зарядів, здійснену роботу під час переміщення заряду, електроємність, електроємності при послідовному і паралельному з'єднанні конденсаторів, енергію та густину електричного поля; задачі на закон Ома для повного кола, розрахунок розгалужених електричних кіл з різними елементами, шунту та додаткового опору, залежність питомого опору провідників від температури, визначення роботи та потужності електричного струму, закони електролізу; задачі на взаємодію магнітного поля з провідником зі струмом, застосування формул сили Ампера, сили Лоренца, (закон Біо-Савара-Лапласа), закон електромагнітної індукції, розрахунок електричних кіл змінного струму з активним, ємнісним та індуктивним опорами, коефіцієнта трансформації; задачі, застосовуючи рівняння електромагнітних гармонічних коливань, на перетворення енергії в коливальному контурі, взаємозв'язок швидкості поширення хвилі з її довжиною і частотою.

Багатьом учням важко за текстовими описами створювати власні просторові образи. Але розуміння фізичної ситуації, вміння її побачити – це вельми важливий фактор при розв'язуванні таких задач, які потребують від учнів не лише знання основних формул. Використання ілюстрацій під час розв'язування фізичних задач має на меті активізацію в учнів процесу мислення. Такими рисунками можуть бути, наприклад, зображення фізичної ситуації в різні моменти часу, або в різних системах відліку.

Під час закріплення матеріалу також можна використати елементи комп'ютерної гри. Наприклад при вивченні теми «Сполучені посудини» запропонувати учням (7-го класу) провести корабель через шлюзи.

Для реалізації виконання лабораторних робіт доцільно застосовувати інтерактивну дошку для обробки учнями експериментальних даних (побудова графіків, таблиць тощо). Зокрема, при вивченні механіки, законів Ома, законів геометричної оптики, газових законів доводиться багато креслити. Креслення, особливо в учнів, не завжди виходять акуратними, багато часу йде на їх вимальовування. Але, скориставшись командою, і готовими фігурами наносимо креслення і виробляємо з ним будь-які перетворення відповідно до умов завдання або її рішенням.

Для того щоб учні сприймали графіки не тільки як математичну залежність одних фізичних величин від інших, а й усвідомлювали фізичний зміст цих закономірностей, доцільно введення графіків пов'язати із фізичними явищами, процесами, у яких виявляються дані закономірності. Так, введення графіку швидкості рівномірного руху в 7 класі (згідно діючої шкільної програми) супроводжується рядом демонстрацій на інтерактивній дошці. Наприклад, демонструється рух авто. З точки зору спостерігача, зв'язаного з ним, авто залишається на одному місці, а оточуюче середовище змінюється (переміщується). Учні відповідають на запитання: Чи рухається авто і чому? За яких умов авто рухатиметься рівномірно? Повторюється, що учні знають про швидкість рівномірного руху й відповідають на

запитання: Як можна графічно показати, що швидкість авто не змінюється? Повторюється попередня демонстрація. Додатково під авто зображується вектор швидкості. Висувається задача: Як на графіку відобразити те, що швидкість рівномірного руху не змінюється? Демонструється і пояснюється наступне: Той факт, що швидкість човна не змінюється за значенням, можуть підтвердити покази спідометра. Його покази у різні моменти часу не змінюються. Як ви бачите, спідометр і «прилад часу» зображені окремо. Прилад часу подаватиме світлові сигнали через однакові інтервали часу й одночасно вказуватиме порядкові номери цих інтервалів, починаючи із цифри «0». На осі ординат відкладатимемо значення швидкості, а на вісі абсцис – час. Швидкість і час вимірюватимуться в умовних одиницях. Човен рухається. Початок спостережень за рухом човна вказує сигнал приладу часу, на ньому одночасно зі світловим сигналом з'явиться цифра «0». Моменту початку спостережень на графіку також відповідає цифра «0». На малюнку через рівні інтервали часу будуть зображуватись точки, які вказують значення швидкості, що відповідає кожному моменту часу. Демонструється побудова точок графіку. Одночасно з першим сигналом з'являються покази спідометра і перша точка графіку. Для підкреслення відповідності значення швидкості окремим моментам часу, використовується такий прийом: одночасно з появою показу спідометра на осі ординат проводиться відрізок прямої, що вказує на значення швидкості. Кожному сигналу приладу часу відповідає поява на осі абсцис номера порядку сигналів, а під нею – світлова точка. Указується, що значення швидкості відповідають будь-яким моментам часу руху й ці значення однакові. На це вказує графік – пряма лінія, що з'єднує відмічені точки. Повторюється попередня демонстрація. Додатково точки графіку з'єднуються відрізком прямої.

Практично на кожному уроці на тому чи іншому його етапі виникає необхідність використання таблиці. Інтерактивна таблиця заповнюється учнями в завданні на відповідність, наприклад, в лівому стовпчику заздалегідь внесені назви фізичних величин (кількість теплоти, початкова температура, питома теплоємність речовини, кінцева температура, маса, зміна температури, питома теплота згоряння палива, питома теплота пароутворення, теплота плавлення і кристалізації), в середньому – учні на уроці самі записують маркером їх позначення, користуючись інструментом «перо», в правому – заздалегідь безладно записані одиниці вимірювання фізичних величин. Користуючись інструментом «лінії», учні співвідносять дані перших двох стовпців з третім і відображають відповідь у вигляді стрілки. Інтерактивна таблиця цікавіша учням в процесі роботи: особливо їх приваблює інтерактивна функція «закрита клітинка» деякою таємничістю, загадковістю і стимулює пошук рішення прихованого елемента. Ця функція сприяє розвитку мислення.

На уроках узагальнення та систематизації знань доцільно використати інтерактивну дошку як засіб контролю діяльності учнів. Позитивні аспекти проведення контрольних заходів пов'язані з прискоренням процедури проведення контролю знань та виставлення оцінки, постійного зберігання результатів тестування, використання тестів учнями для самоконтролю й підготовки до всіх видів контролю знань. Використання інтерактивної дошки для контрольних заходів інтенсифікують діяльність вчителя, оскільки зменшуються витрати часу на перевірку й оцінювання, пришвидшується розробка нових та поновлення існуючих тестів, оперативно отримується інформація про складність завдань, здійснюється швидкий доступ до результатів тестування.

Рефлексія. З метою організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів в кінці кожного уроку можна запропонувати заповнення листа «Знаю – Хочу знати – Дізнався». Дана вправа є гарним мотиваційним чинником, який стимулюватиме учасників до подальшої дослідницької діяльності.

Висновки і перспективи (Discussion). Розглядаючи інтерактивну дошку як елемент інтерактивної технології та засіб продуктивного навчання можна зробити висновок що її (інтерактивну дошку) можна використовувати протягом усього уроку, на окремих його етапах і при організації різних форм роботи зі школярами. Особливості організації продуктивного навчання з фізики в основній школі із застосуванням інтерактивної дошки (SMART Board) дозволяють: аналізувати навчальну інформацію, урізноманітнювати порядок подання матеріалу, співвідносити обсяг між теоретичним та практичним матеріалом, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати; доводити власну точку зору,

аргументувати й дискутувати; навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації; збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу; знаходити спільне вирішення проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Список використаних джерел

1. Бєльчев, П. В. Реалізація сучасних дидактичних принципів навчання фізики за допомогою інтерактивної дошки // Наукові записки БДПУ. Педагогічні науки. – 2014. – Вип.1. – С. 39–48.
2. Брыксина, О. Ф., Телегина, И. В. Интерактивная доска на уроке физики: реализация дидактического потенциала. Учеб.-метод. пособие. – Самара: ПГСГА, 2010. – 169 с.
3. Гомуліна, Н. Освітні ресурси інтерактивних дошок // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – № 1. – С. 27–28.
4. Єргіна, О. В. Сучасний урок і мультимедійні технології: досвід і перспективи // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 2. – С. 12–16.
5. Пометун, О., Пироженко, Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – 2002. – 136 с.
6. Програма «Фізика. Астрономія» 7–11 класи. – К.: Ірпінь: Перун, 2012. – 167 с.
7. Степанченко, О., Толмачов, В. Інтерактивні дошки» // Фізика та астрономія в школі. – 2008. – № 2. – С. 39–42.
8. Симоненко, В. Д., Фомин, Н. В. Современные педагогические технологии : уч. пособ. – Брянск : Издательство БГПУ, 2001. – 395 с.
9. Усенков, Д. Ю. Интерактивная доска SMART Board: до и во время проведения урока // Информатика и образование. – 2006. – № 2. – С. 16–25.

References

1. Byel'chev, P. V. (2014) Realizatsiya suchasnykh dydaktychnykh pryntsypiv navchannya fizyky za dopomohoyu interaktyvnoyi doshky [Implementation of modern didactic principles of physics education using an interactive whiteboard]. *Naukovi zapysky BDPU*. Pedahohichni nauky. Vyp.1. 39–48.
2. Bryksyna, O. F., Telehyna, Y. V. (2010) Ynteraktyvnaya doska na uroke fyzyky: realyzatsyya dydaktycheskoho potentsyala [Interactive whiteboard in the physics lesson: the implementation of the didactic potential]. Ucheb.-metod. posobye. Samara: PHS·HA, 169.
3. Homulina, N. (2009) Osvitni resursy interaktyvnykh doshok [Educational Resources of Interactive Boards]. *Vidkrytyy urok: rozrobky, tekhnolohiyi, dosvid*. № 1. 27–28.
4. Yerhina, O. V. (2008) Suchasnyy urok i mul'tymediyni tekhnolohiyi: dosvid i perspektyvy [Modern lesson and multimedia technologies: experience and perspectives]. *Komp"yuter u shkoli ta sim"yi*. № 2. 12–16.
5. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002) Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Interactive Learning Technologies]: teoriya i praktyka. 136.
6. Prohrama «Fizyka. Astronomiya» 7–11 klasy [The program «Physics. Astronomy» 7-11 classes]. K.: Irpin': Perun, 2012. 167.
7. Stepanchenko, O., Tolmachov, V. (2008) Interaktyvni doshky» [Interactive boards]. *Fizyka ta astronomiya v shkoli*. № 2. 39–42.
8. Symonenko, V. D., Fomyn, N. V. (2001) Sovremennye pedahohycheskye tekhnolohyy [Modern pedagogical technologies: scholarship way]. Bryansk: Yzdatel'stvo BHPU, 395.
9. Usenkov, D. YU. (2006) Interaktyvnaya doska SMART Board: do i vo vremya provedenyya uroka [SMART Board Interactive Board: Before and During the Lesson]. *Informatyka i obrazovanye*. № 2. 16–25.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Миколайко В. В.

Аннотация. *Статья посвящена проблемам, связанным с разработкой методики внедрения интерактивных технологий в образовательный процесс. Раскрыты методические аспекты использования интерактивной доски на уроках физики в основной школе. С внедрением интерактивной доски меняются сама структура учебного процесса, форма подачи знания, и, что самое важное, меняется коммуникация между тем, кто учит, и обучаемым. Установлено, что интерактивную доску как элемент интерактивной технологии и средства продуктивного обучения можно использовать в течение всего урока, на отдельных его этапах и при организации различных форм работы со школьниками. Особенности организации продуктивного обучения по физике в основной школе с применением интерактивной доски (SMART Board) позволяют: анализировать учебную информацию, разнообразить порядок подачи материала, соотносить объем между теоретическим и практическим материалом, творчески подходить к усвоению учебного материала и поэтому сделать усвоения знаний более доступным; научиться формулировать собственное мнение, правильно ее выражать; доказывать свою точку зрения, аргументировать и дискутировать; развивать навыки проектной деятельности, самостоятельной работы, выполнение творческих работ.*

Ключевые слова*: физика; продуктивное обучение; интерактивная технология; интерактивная доска.*

THE USE OF ELEMENTS OF INTERACTIVE TECHNOLOGY IN PRODUCTIVE EDUCATION OF PHYSICS

Mykolayko V. V.

Abstract. *The article is devoted to the problems connected with the development of a methodology for the introduction of interactive technologies into the educational process. The methodical aspects of the use of the interactive whiteboard on the physics classes in the primary school are revealed. With the introduction of an interactive whiteboard, the very structure of the learning process, the form of knowledge, and, most importantly, the changing communication between those who teach and those who teach. It has been established that the interactive whiteboard as an element of interactive technology and a means of productive learning can be used throughout the lesson, at its individual stages and in organizing various forms of work with pupils. The peculiarities of organization of productive training in physics in the primary school using the interactive whiteboard (SMART Board) allow: to analyze the training information, to diversify the order of presentation of the material, to correlate the volume between the theoretical and practical material, to creatively approach the learning material acquisition, and thus to make the acquisition of knowledge more accessible; to learn to formulate own opinion, correctly to express it; find a common solution to the problem; develop skills of project activity, independent work, performance of creative works.*

Key words: *physics; productive training; interactive technology; interactive whiteboard*

УДК 373.5.091.113:005.591.6

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Л.В. МІСЬКЕВИЧ, аспірант кафедри методики навчання
та управління навчальними закладами
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: luydmula14@gmail.com

Анотація. *У статті модель формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності представлено у вигляді трьох взаємопов'язаних блоків:*

© Л.В. Міськевич, 2018

Аннотация. *Статья посвящена проблемам, связанным с разработкой методики внедрения интерактивных технологий в образовательный процесс. Раскрыты методические аспекты использования интерактивной доски на уроках физики в основной школе. С внедрением интерактивной доски меняются сама структура учебного процесса, форма подачи знания, и, что самое важное, меняется коммуникация между тем, кто учит, и обучаемым. Установлено, что интерактивную доску как элемент интерактивной технологии и средства продуктивного обучения можно использовать в течение всего урока, на отдельных его этапах и при организации различных форм работы со школьниками. Особенности организации продуктивного обучения по физике в основной школе с применением интерактивной доски (SMART Board) позволяют: анализировать учебную информацию, разнообразить порядок подачи материала, соотносить объем между теоретическим и практическим материалом, творчески подходить к усвоению учебного материала и поэтому сделать усвоения знаний более доступным; научиться формулировать собственное мнение, правильно ее выражать; доказывать свою точку зрения, аргументировать и дискутировать; развивать навыки проектной деятельности, самостоятельной работы, выполнение творческих работ.*

Ключевые слова*: физика; продуктивное обучение; интерактивная технология; интерактивная доска.*

THE USE OF ELEMENTS OF INTERACTIVE TECHNOLOGY IN PRODUCTIVE EDUCATION OF PHYSICS

Mykolayko V. V.

Abstract. *The article is devoted to the problems connected with the development of a methodology for the introduction of interactive technologies into the educational process. The methodical aspects of the use of the interactive whiteboard on the physics classes in the primary school are revealed. With the introduction of an interactive whiteboard, the very structure of the learning process, the form of knowledge, and, most importantly, the changing communication between those who teach and those who teach. It has been established that the interactive whiteboard as an element of interactive technology and a means of productive learning can be used throughout the lesson, at its individual stages and in organizing various forms of work with pupils. The peculiarities of organization of productive training in physics in the primary school using the interactive whiteboard (SMART Board) allow: to analyze the training information, to diversify the order of presentation of the material, to correlate the volume between the theoretical and practical material, to creatively approach the learning material acquisition, and thus to make the acquisition of knowledge more accessible; to learn to formulate own opinion, correctly to express it; find a common solution to the problem; develop skills of project activity, independent work, performance of creative works.*

Key words: *physics; productive training; interactive technology; interactive whiteboard*

УДК 373.5.091.113:005.591.6

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Л.В. МІСЬКЕВИЧ, аспірант кафедри методики навчання
та управління навчальними закладами
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: luydmula14@gmail.com

Анотація. *У статті модель формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності представлено у вигляді трьох взаємопов'язаних блоків:*

© Л.В. Міськевич, 2018

концептуального, змістово-операційного та аналітичного. Концептуальний блок містить мету, методологічні підходи і принципи зазначеного процесу. Складовими елементами змістово-операційного блоку є зміст, методи, форми навчання та етапи формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності. Аналітичний блок представлений критеріями та рівнями сформованості готовності майбутніх керівниківу зазначеному напрямі.

***Ключові слова**: модель, готовність, керівник закладу загальної середньої освіти, інноваційні педагогічні технології, професійна діяльність.*

Актуальність (Introduction). Під впливом сучасного суспільного розвитку освітня система потребує добре підготовлених фахівців, які володіють необхідними професійними компетентностями, та готові до застосування інноваційних педагогічних технологій (ІПТ). Адже, зміни, які відбуваються в освітньому просторі постійно спонукають до пошуків нових та ефективних методів в управлінській діяльності керівників навчальних закладів.Через це актуальним є створення моделі формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Питання розроблення моделі підготовки фахівців досліджували: В. Міхєєв [1], Н. Журавська, А. Савельєв [7], Н. Сас [9], О. Сакалюк [8], О. Ситніков [10], Ю. Тимцуник [11], Н. Черненко [13], та ін. Науковці розглядали питання професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління; формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в сучасних умовах; інноваційна модель діяльності керівника навчального закладу; підготовки майбутніх магістрів управління навчальними до маркетингової діяльності; підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; формування фахівця з вищою освітою на сучасному етапі.

Однак, в працях науковців не досліджувалося питання вдосконалення процесу підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності шляхом розроблення обґрунтованої моделі.

Мета (Purpose): розроблення моделі формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності.

Результати (Results). З метою дослідження зазначеного нами питання нам необхідно розглянути сутність понять «модель», та яке вона має значення в педагогіці. Так, дослідниця С. Хаджирадєва розглядає сутність поняття «модель» як систему уявлень про об’єкт-оригінал, яка склалася на основі існуючого наукового знання [122, с. 217]. На думку Н. Черненко «модель» - це схематичне відтворення об’єкта дослідження, що відображає мету, структуру, принципи організації, параметри функціонування об’єкта як системи [133]. В українському педагогічному словнику термін «модель» розглядається як уявний чи умовне зображення, опис, схема чи образ якого-небудь об’єкта, процессу або явища, що використовується як його «представник» [2]. В Енциклопедії освіти визначення «модель» трактується як уявна або матеріально-реалізована система, що відображає чи відтворює об’єкт дослідження, і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об’єкта [4, с. 516].

Враховуючи актуальність досліджуваного нами питання, виникає викликана сучасними суспільними змінами необхідність розроблення моделі формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності. Оскільки модель є засобом організації процесу підготовки майбутніх керівників у зазначеному напрямку, та врахування при цьому необхідних складових цього процесу.

До складу розробленої нами моделі формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності входять такі блоки: концептуальний, змістово-операційний та аналітичний (рис. 1). Зазначені блоки взаємопов’язані один з одним і забезпечують цілісність та поетапність досліджуваного нами процесу.

Концептуальний блок визначає *мету* нашої моделі - формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній

діяльності; *методологічні підходи* (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) та *принципи* (науковості, системності і послідовності, розвиваючого навчання, практичної спрямованості).

В залежності до поставленої мети, результатом нашої моделі є сформованість готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності, завдяки чому буде реалізуватись ефективне здійснення посадових обов'язків фахівців.

Розглянемо узагальнено сутність методологічних підходів. Так, особистісно-орієнтований підхід представляє собою методологічну орієнтацію, яка базуючись на системі взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій, підтримує і забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення та самореалізації студентів, як майбутніх фахівців [155].

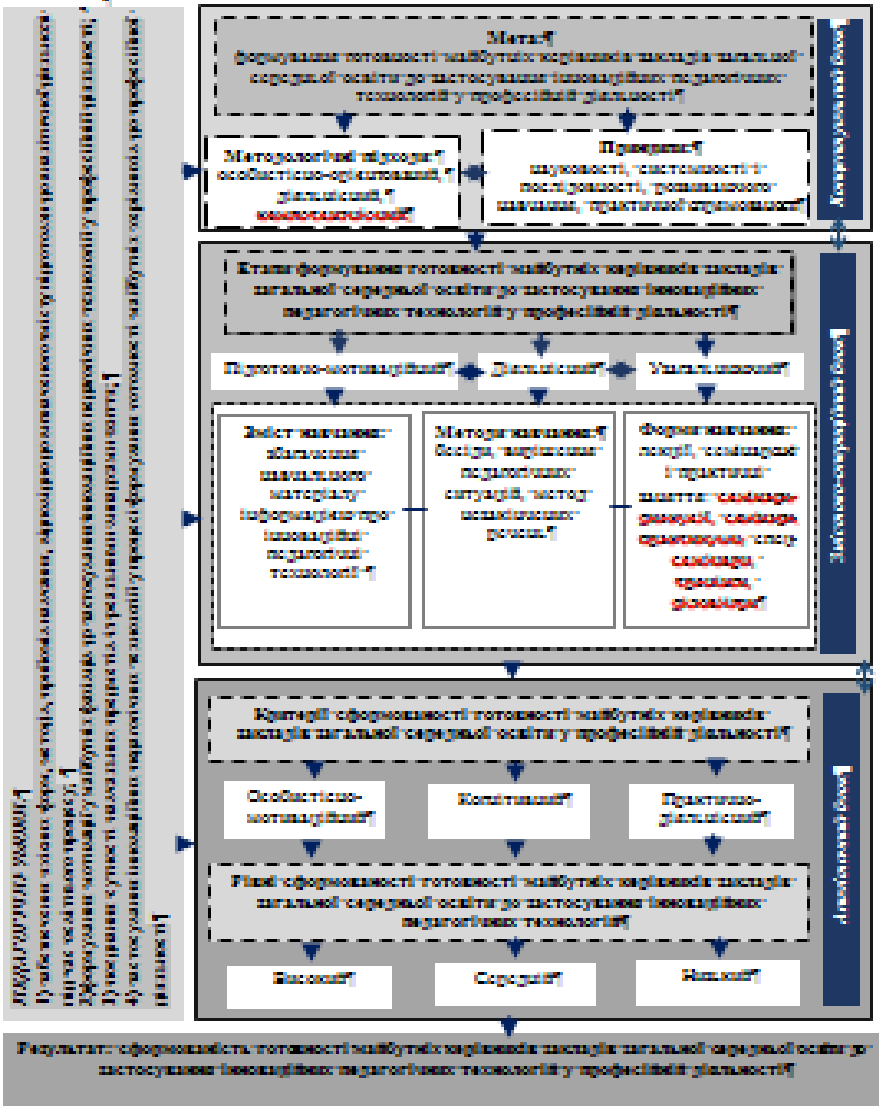


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності

Діяльнісний підхід базується на зосередженні освітнього процесу на особистість студента та потребує врахування індивідуальних його особливостей [6].

Компетентнісний підхід розглядається в педагогічній науці як такий, що базується на особистості студентів, він може бути реалізований та перевірений лише в процесі дії конкретною людиною [3].

Змістово-операційний блок визначає *етапи*формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності (підготовчо-мотиваційний, діяльнісний, узагальнюючий); *зміст* (збагачення навчального

матеріалу інформацією про інноваційні педагогічні технології), *методи* (бесіди, вирішення педагогічних ситуацій, метод незакінчених речень) та *форми навчання* (лекції, семінарські і практичні заняття, семінари-дискусії, семінари-практикуми, спецсемінари, тренінги, ділові ігри) [6].

Ефективність розробленої нами моделі значною мірою залежить від визначених *педагогічних умов* формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності:

– забезпечення якісних форм, методів, прийомів навчання відповідно до визначеного змісту підготовки до аналітичної діяльності під час освітнього процесу;

– формування мотивації у майбутніх фахівців до застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності;

– поєднання сутності навчальних предметів із реальними випадками життя;

– застосування ІПД у процесі формування готовності майбутніх керівників до професійної діяльності.

Складовими елементами ***аналітичного блоку*** виступають *критерії* (особистісно-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний) та *рівні* (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності.

Висновки і перспективи (Discussion). Розроблена нами модель зазначеного процесу є так званою схемою, яка показує основні аспекти підготовки студентів, майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти та формування їхньої готовності до застосування ІПТ у професійній діяльності.Вона сприяє реалізації поставленої мети дослідно-експериментальної роботи наукового дослідження.

Перспективи подальшого дослідження означеного питання вбачаємо в реалізації моделі формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування ІПТ у професійній діяльності в освітній процес закладів вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] М.: Эдиториал УРСС, 2010. 224 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1977. 376 с.
3. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2009, Вип. 2. С. 41-51.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Журавська Н.С. Теорія і методика професійного навчання. Ніжин: ПП Лисенко, 2011. 248 с.
6. Пасічник О. О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ [Електронний ресурс] / Режим доступу: https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf.
7. Савельєв А.Я. Модель формування фахівця з вищою освітою на сучасному етапі / А. Я. Савельєв,[та ін.]. К.: НІІВО, 2005. 72 с.
8. Сакалюк О. О. Модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в сучасних умовах // Науково-практичний журнал «Наука і освіта». 2016. Вип. 6. С.107-111.
9. Сас Н. М. Модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7919/1/Sas.pdf.
10. Ситніков О. П. Інноваційна модель діяльності керівника навчального закладу // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць «Педагогічні науки» / НАПН України, Ун-т менеджменту освіти.–2016. - 16(29). – С.134-145.

11. Тимцуник Ю. М. Модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – 2016. Вип. LXIX. Том. 2.
12. Хаджирадєва С. К. Підготовка державних службовців до професійномовленнєвої комунікації : концептуальні засади й стратегія модернізації технологій: дис. … д-ра наук з держ. управління : 25.00.03. К., 2006. 423 с.
13. Черненко, Н. М. Концептуальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія», 2016. Вип. 52.
14. Шапран Ю. П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології // Періодичне видання «Рідна школа», 2012, Вип.12. С. 39-43.
15. Шишкін Г. О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій / Г. О. Шишкін // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013, Вип. 40. С. 292-297.

References

1. MiheevV. I. Modelirovanie i metody teorii izmerenii v pedagogike [Modeling and methods of measuring theory in pedagogy] / V. I. Miheev. – M.: Edytoria lURSR, 2010. – 224 s.
2. Goncharenko S. U. Ukrains'kyi pedagogichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical vocabulary] / S. U. Goncharenko. – K.: Lybid', 1977. – 376 s.
3. Gulai O. I. Kompetentnisnyi pidhid yak osnova novoyi paradygmy osvity [Competency approach as the basic of a new education paradigm] / O. I. Gylai // Visnyk Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, 2009, Vyp. 2. S. 41-51.
4. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] / Akad. ped. nauk Ukrainy; golovnyi red. V. G. Kremen'. – K.: Iurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
5. Zhuravskaya N. S. Teotriia I metodyka profesiinogo navchannia [Theory and methodology of professional education]. - Nizhyn: PE Lysenko, 2011. - 248 p.
6. PasichnykO. O. Diial'nisnyi pidhid – sutnist' ta osoblyvosti realizatsii u protsesi navchannia studentiv VNZ [Activity approach – the essence and peculiarities of realization in the process of students' learning at HEI] [Elektronnyi resurs]: https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6-%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf.
7. Savel'ev A. Ia. Model' formuvannia fahivtsia z vyshchoiu osvitoiu na suchasnomu etapi [Model of formation of a specialist with higher education at the present stage] / A. Ia. Savel'ev – K.: NIIBO, 2005. – 72 s.
8. Sakaliuk O. O. Model formuvannia gotovnosti menedzheriv osvity do profesiinoi diial'nosti v suchasnyh umovah [Model of formation of readiness of the future managers of education to professional activities at contemporary conditions] / O. O. Sakaliuk // Naukovo-praktychnyi zhurnal "Nauka I osvita". – 2016. Vyp. 6. – S. 107-111.
9. Sas N. M. Model' profesiinoi pidgotovky maibutnih kerivnykiv navchal'nyh zakladiv do innovatsiinogo upravlinnia [Model of professional preparedness of the future managers of educational establishments to innovative management] [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7919/1/Sas.pdf.
10. Sytnikov O. P. Innovatsiina model' diial'nosti kerivnyka navchal'nogo zakladu [Innovative model of activities of educational establishments] / O. P. Sytnikov // Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats' "Pedagogichni nauky" / NAPN Ukrainy, Un-t menedzhmentu osvity. –2016. - 16(29). – S.134-145.
11. Tymtsunyk Iu. M. Model' pidgotovky maibutnih magistriv upravlinnia navchal'nymy zakladamy do marketyngovoi diial'nosti [Model of preparedness of the future masters of management of educational establishments to marketing activities] / Iu. M. Tymtsunyk // Zbirnyk naukovyh prats' "Pedagogichni nauky". – 2016. – Vyp. LXIX. -Tom. 2.
12. Hadzhyradieva S. K. Pidgotovka derzhavnyh sluzhbovtsiv do profesiinomovlennievoi komunikatsii :kontseptual'ni zasady I strategiia modernizatsii tehnologii [Preparedness of civil servants for professional communication: conteptual foundations and technology modernization

strategy] : dys. … d-ranaukzderzh. upravlinnia : 25.00.03 / S. K. Hadzhyradieva. – K., 2006. – 423 s.

13. Chernenko N. M. Kontseptual'na model' pidgotovky maibuthih menedzheriv osvity do upravlinnia ryzykamy u navchal'nyh zakladah [Conceptual model of preparedness of the future managers of education to risk management at educational establishments] / N. M. Chernenko // Zbirnyk naukovyh prats' "Pedagogic at a psyhologiia". - 2016. –Vyp. 52.

14. Shapran Iu. P. Pedagogichne modeliyvannia u protsesi formuvanniia profesiinoi kompetentnosti maibutn'ojgo vchytelia biologii [Pedagogical modeling at the process of the formation of professional competence of the future teacher of biology] / Iu. P. Shapran // Periodychne vydannia "Ridna shkola", 2012, Vyp.12. S. 39-43.

15. Shyshkin G. O. Osobystisno-orientovane navchannia maibutnih uchyteliv tehnologii [Person-oriented training of future technology teachers] / G. O. Shyshkin // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013, Vyp. 40.S. 292-297.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. В.Миськевич

Аннотация.*В статьемодель формирования готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования к использованию инновационных педагогических технологий в профессиональной деятельности представлено в виде троих взаимосвязанных блоков: концептуального, содержательно-операционного и аналитического. Концептуальный блок содержит цель, методологические подходы и принципы обозначенного процесса. Составляющими элементами содержательно-операционного длока есть содержание, методы, формы обучения и этапы формирования готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования к использованию ИПТ в профессиональной деятельности. Аналитический длок представлен критериями и уровнями сформированности готовности будущих руководителейв указанном направлении.*

Ключевые слова*: модель, готовность, руководитель учреждения общего среднего образования, инновационные педагогические технологии, профессиональная деятельность.*

MODEL FORMING OF THE FUTURE MANAGERS OF GENERAL EDUCATION ESTABLISHMENTS TO USE INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AT PROFESSIONAL ACTIVITIES.

L.V. Miskevych

Abstract. *Model of the formation of readiness of future managers of general educational establishments to use innovative pedagogical technologies in professional activities is presented in the form of three interconnected blocks: conceptual, content-operationaland analytical in this article. The conceptual block contains the purpose, methodological approaches and the principles of the specified process. The constituent elements of content-operation block are the content, methods, forms of training and stages of the formation of readiness of future managers of general educational establishments to use IPT in professional activities.The analytical block is presented by the criteria and levels of the formation of readiness of future managers in the indicated direction.*

Key words: *model, preparedness, manager of secondary school, innovative pedagogical technologies, professional activities.*

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРУКТУРНО-ОБОБЩАЮЩИХ СХЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Мороховец Г. Ю.

Аннотация. *Структурно-обобщающие схемы активно используются учителями, преподавателями, авторами учебников. Их применение в высшей школе в настоящее время является важной методической проблемой. Как показывает опыт, использование структурно-обобщающих схем может способствовать повышению познавательной активности студентов, поэтому можно говорить, что исследования методики их использования имеет большое практическое значение.*

Ключевые слова: *структурно-обобщающие схемы, наглядность, структурно-функциональные связи, медицинское учебное заведение.*

METHOD OF USING STRUCTURAL AND GENERAL SCHEMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGH MEDICAL EDUCATIONAL AGENCY

Morokhovets H. Yu.

Abstract. *Structure - generalize schemes are active used by the teachers, professors, authors of the text books. Their use in universities is a very important problem now days. Speaking from experience, use of structure-generalazing schemes can increase interest activities of students, that's why we can say that learning of methods of their use has a big practical meaning. Structure-generalazing schemes are one of the way of explaining - illustration study, which are recommended by many of ours and abroad scientists. Structure-generalazing schemes are demonstrate topic with equal meaning and informative load, make it easier to observe and process big blocks of information. Based on how much information is important in society use of graphical information is much more suits a modern person. They are build a complete picture of material, including logic and connection between their part. The common types of structure-generalazing schemes are logical chains, logical chains with back connection, cycle and radical schemes, clasters, diagrams of Venn-eyler, diagram of isikava etc. To create those schemes it make sense to use Microsoft Office. For creating simplest schemes ability of text processor would be enough. Complecated schemes which include elements of electronic tables, formulas, pictures can be created with editor for vector graphics ms visio. The settings of editor give you an opportunity to create, edit diagrams, plams, block schemes in very dinamic connection with other Microsoft programs.*

Key words**:** *structure-generalazing, visibility, structure-function chains, medical university.*

УДК 378.01.09 :327.36(410)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

О.В. МОШЕНЕЦЬ, аспірант кафедри практики іноземної мови та методики викладання***, Хмельницький національний університет***

E-mail: elena.moshenets@gmail.com

Анотація. *Актуальність статті пов'язана з тим, що встановлення загальних закономірностей та виявлення особливостей професійної підготовки фахівців з міжнародної комунікації в освітній практиці Великої Британії створює нові можливості для вдосконалення педагогічного процесу, кращого розуміння переваг і недоліків національної системи вищої освіти. Тому цей процес активізує увагу до результатів досліджень з порівняльної професійної педагогіки. Мета статті полягає у розкритті організаційно-методичних особливостей організації навчання майбутніх фахівців з міжнародної комунікації в університетах Великої Британії. Досягненню мети дослідження сприяло використання таких методів: аналіз і синтез, індукція та дедукція, систематизація та узагальнення, порівняння. З'ясовано, що широка палітра та поєднання традиційних та*

© О.В. Мошенець, 2018

інноваційних форм і методів навчання майбутніх фахівців з міжнародної комунікації сприяють розвитку критичного і міждисциплінарного мислення, комунікативних навичок, забезпеченню належної практичної підготовки. Зазначено, що перспективами подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні організації самостійної роботи майбутніх фахівців з міжнародної комунікації, а також особливостей їхнього професійного розвитку.

Ключові слова: *порівняльна педагогіка, фахівці з міжнародної комунікації, зарубіжний досвід, Велика Британія, форми, методи, технології.*

Актуальність. Професійна підготовка фахівців з міжнародної комунікації у Великій Британії, відома високою якістю професійних стандартів у галузі міжнародних відносин, диверсифікована за освітніми програмами, дипломами, кваліфікаціями; гнучка за формами і режимами організації підготовки; інноваційна за методами і технологіями навчання; ефективна за інструментами і механізмами моніторингу академічних результатів; ґрунтована на практико-орієнтованій парадигмі навчання. Встановлення загальних закономірностей та виявлення особливостей професійної підготовки фахівців з міжнародної комунікації в освітній практиці Великої Британії створює нові можливості для вдосконалення педагогічного процесу, кращого розуміння переваг і недоліків національної системи вищої освіти, прогнозування її розвитку на основі наукового зіставлення педагогічної емпірії у досвіді обох країн. Цей процес активізує увагу до результатів досліджень з порівняльної професійної педагогіки. Сприйняття студентами змісту навчання тісно пов'язане з принципами і методами навчання, з одного боку, і формами організації навчального процесу, з іншого. Метою британських університетів є особистісно орієнтоване та практико-орієнтоване навчання, застосування новітніх підходів до викладання, забезпечення можливостей сталого розвитку та освіти протягом життя, заохочення до критичного мислення, що відображається в організації навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню інтерактивної природи комунікації та сутності комунікаційної політики присвячені праці А. Баровської, Н. Бєлоусової, Ю. Габермаса, Д. Гусєва, О. Дерев'янка, К. Дойча, М. Кастельса, Л. Климанської, Н. Лумана, Дж. МакКроскі, К. Меєр, В. Річмонда, Є. Тихомирової, Р. Упсона й ін. Теоретичне і практичне значення для проблеми дослідження мають праці українських науковців-педагогів Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Журавської, Т. Кучай, Н. Мукан, О. Огієнко, Н. Пазюри, Л. Пуховської, Н. Рокосовик, А. Сбруєвої, В. Третька, О. Чорної та ін. Як показав аналіз, тематика порівняльно-педагогічних досліджень у контексті окресленої проблеми поступово розширюється, зокрема на дослідницькому полі компаративістики.

Мета статті – розкрити організаційно-методичні особливості організації навчання майбутніх фахівців з міжнародної комунікації в університетах Великої Британії.

Методи. Досягненню мети дослідження сприяло використання таких методів: аналіз і синтез, індукція та дедукція, систематизація та узагальнення, порівняння.

Результати. До основних форм організації навчальної діяльності в університетах Великої Британії належать лекції, тьюторські (індивідуальні) заняття, консультаційні заняття, семінари у невеликих групах, обговорення та дебати, практичні заняття. Розглянемо докладніше на прикладі університетів Вестмінстера, Лідса, Ноттінгема, Манчестера, Королівського коледжу Лондона основні форми організації навчальної діяльності, що використовуються для підготовки фахівців з міжнародної комунікації.

Найбільш популярними в британських університетах визнано лекції-дискусії, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, відеолекції, проблемні лекції («Глобальні системи масової комунікації», «Суспільство масової комунікації та цифрові технології», «Зовнішня та внутрішня безпека комунікації», «Міжнародний діалог: нове мислення», «Політичний дискурс та кодекс етики», «Негативні ефекти у системі опонента», «Агресивний конфлікт: шляхи розв'язання», «Переговори з терористами» та ін.), які читають викладачі-практики, відомі політичні діячі, бізнесмени, державні службовці, журналісти та ін.

Найцінніший елемент британської системи навчання – *тьюторські заняття*. Це форма організації навчальної діяльності, що включає регулярні заняття одного-двох студентів із викладачем тьютором (у нових університетах 5-6 студентів) протягом усього курсу навчання. Тьюторські заняття проводяться викладачами (окрім професорів),

аспірантами, фахівцями-практиками. Відвідування таких занять є обов'язковим. Традиційна структура тьюторської системи охоплює три елементи: керівництво заняттями (кураторство), моральне наставництво та саме тьюторство. Тьюторська діяльність фокусується на проблемах успішності, опанування необхідних дисциплін та адекватних формах дозвілля і виявляється у допомозі студентові при складанні індивідуального плану занять, його корекції та контролю виконання, формування особистості студента як фахівця. Тьютор виконує низку важливих функцій: 1) допомагає студентові максимально ефективно навчатися; 2) відстежує й коригує індивідуальний маршрут студента; 3) оцінює виконані навчальні модулі; 4) проводить групові обговорення отриманих результатів (тьюторіали); 5) підтримує зацікавленість у навчанні впродовж усього навчального курсу; 6) налагоджує зв'язок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [1; 2]. Використання тьюторської системи навчання, на нашу думку, вказує на інтерактивний характер організації навчального процесу в університетах Великої Британії.

Консультаційні заняття проводяться для невеликих груп (5-8 студентів) і вимагають самостійного опрацювання матеріалу до початку занять, а вже потім студенти отримують консультацію як застосовувати вивчену інформацію у нових контекстах для досягнення певних навчальних результатів. З консультаційною метою також використовуються нові форми організації навчальної діяльності, такі, як форуми і чати (як елемент колаборативного навчання).

У практиці підготовки студентів *семінари* є популярною формою навчання, оскільки дають можливість поєднати теоретичні знання з дисциплін прикладного спрямування («Understanding the Audience», «The Reporting of Politics», «Rhetoric and Public Speaking» та ін.) з практичними фаховими навичками (техніки ораторського мистецтва, стратегії і тактики іншомовної комунікації тощо). *Практичні заняття* як правило проводяться викладачами-практиками (з практичним досвідом роботи не менше 2 років), після чого студентам надається можливість практичної діяльності для напрацювання подібних вмінь під контролем куратора. Заслуговують на увагу інтегровані 3-годинні заняття, що поєднують теоретичний виклад інформації з її практичним закріпленням і посідають чільне місце у професійній підготовці фахівців міжнародної комунікації [3].

Суттєвий прогрес британських університетів виявився у дистанційному навчанні, що забезпечує гнучкість, доступність, персоналізацію процесу надання освітніх послуг студентам дистанційної і стаціонарної форм навчання; посилення студентської здатності інтегрувати навчання в домашню й соціальну діяльність, відпочинок і роботу; інтегрування в інтенсифіковану сферу е-бізнесу, е-ресурсів. Університети дотримуються рекомендацій, що сформульовані Комісією з питань дистанційного навчання (Online Learning Task Force).

Самостійна навчальна діяльність майбутніх фахівців з міжнародної комунікації становить не менше 1/3 загального обсягу навчального часу студента. Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Також передбачається можливість отримання необхідної консультації викладача або тьютора щодо використання складного обладнання чи устаткування, систем автоматизованого проектування. Самостійне навчання представлено у групових проектах, розв'язанні питань конкретних професійних ситуацій, командній роботі, створенні портфоліо, студентських конференціях, волонтерській діяльності, незалежному дослідженні тощо. Для ефективного виконання завдань для самостійного опрацювання студентам створені всі необхідні умови – від комп'ютеризації та інформатизації навчання до забезпечення сучасними засобами навчання (підручники, медіапрезентації, конспекти лекцій, електронне модульне середовище).

У процесі дослідження основних форм організації навчання в британських університетах визначено їх відсоткове співвідношення на бакалаврських та магістерських освітніх програмах з міжнародної комунікації. Від загального обсягу освітньої програми бакалаврів лекції займають 5%, тьюторство – 10%, практичні заняття – 15%, виробнича практика – 35%, самостійне навчання – 35%. Освітньою програмою підготовки магістрів 15% виділено на дискусії в малих групах та на критичне оцінювання і розвиток практичних навичок, практика / стажування охоплює 20%, самостійна робота / проектна діяльність – 50% від загального обсягу навчального навантаження [4].

На думку В. Третька, творче поєднання репродуктивних, креативних, проблемно-

пошукових й дослідницьких методів навчання, зокрема проблемно-орієнтованого («*problem-based learning»),* кейс-навчання *(«case-based learning»),* проблемно-пошукового *(«enquiry-based learning»),* дослідницько-пошукового («*research-based learning»),* дослідницько-інформаційного *(«research-informed learning»),* командного *(«team-based learning»,* колаборативно-пошукового *(«collaborative inquiry learning»)* сприяє формуванню когнітивного, інформаційно-аналітичного, операційно-практичного і мотиваційного компонентів професійної компетентності магістрів міжнародних відносин [5, с. 20]. Серед *методів навчання* найбільш ефективними і цікавими, на переконання студентів і викладачів, вважаються *метод проблемного навчання (Problem-based learning (PBL))* та *метод лекційного навчання (Lecture-based learning (LBL)).* Наприклад, в університеті Манчестера використовують PBL, оскільки освітні програми спрямовані на чіткий розподіл теоретичних і практичних дисциплін, а університет Лідса має більш інтегровану освітню програму, що подається студентам через LBL.

Проблемне навчання визначається як ефективний шлях забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців (магістрів) з міжнародної комунікації в логічній інтегрованій програмі і пропонує декілька підходів як доповнення до традиційних методів навчання. Проблемне навчання базується на принципах теорії дорослого навчання (adult learning theory), яка спрямована на мотивацію та заохочення студентів до самостійного визначення особистої мети навчання. Перевагами PBL визнано розвиток трансформативних навичок та навичок працевлаштування, поліпшення комунікації та командної роботи; розвиток аналітичного мислення тощо.

Навчання на основі лекцій ґрунтується на інформації, що подається головним чином через великі за обсягом знань лекції або семінари. Такий метод був провідним до введення PBL і розглядався як традиційний. Головною перевагою LBL є можливість студентам взаємодіяти з провідними фахівцями-практиками та вченими. Водночас, на думку британського дослідника К. Кларка, LBL перенавантажує студентів інформацією оскільки у них недостатньо умінь для самостійного опрацювання отриманої інформації, а також навичок самовдосконалення [6, с. 723].

Провідну роль у підготовці майбутніх відіграють методи *практико-орієнтованого навчання* (practice-based learning) та *навчання на основі досвіду* (experience-based learning), що передбачають навчання в реальних умовах на основі творчого поєднання знань, досвіду та рефлексивного спостереження [7].

На особливу увагу заслуговує *метод міжпрофесійної взаємодії в навчанні* (inter-professional learning), що допомагає подальшому працевлаштуванню та конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Пошуки науковцями шляхів вдосконалення підготовки в університетах Великої Британії відмічають позитивні результати міжпрофесійного навчання, яке може видозмінити негативні професійні стереотипи, поглибити усвідомлення студентами професійних функцій інших фахівців, сприяти розвитку кроскультурної комунікації та готувати студентів для роботи у кроскультурному середовищі.

Використання в навчальній діяльності методу *крос-культурного моделювання* (cross-cultural simulations) сприяє формуванню крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної інформації. Наявність у студентів певного досвіду міжособистісних відносин з представниками різних культур сприяють розвитку практичних умінь проведення інтерв'ю, (онлайн-) конференцій переговорів, здійснення перекладів, листування тощо. Крос-культурне моделювання – це навчальна стратегія, яка сприяє розвитку обізнаності та цінуванню інших культур, так само як і своєї власної культури, покликана сприяти відтворенню певних аспектів реальності для отримання інформації, виявлення цінностей, розуміння інших культур [8, с. 46]. Подібні моделювання завжди викликають палку, жваву реакцію учасників, студенти пригадують свій досвід відвідування інших країн у реальному житті, труднощі, що виникали при спілкуванні. Такі моделювання допомагають краще зрозуміти сутність крос-культурної комунікації, сприяють уникненню в подальшому труднощів на шляху до ефективної міжкультурної взаємодії в умовах великої різноманітності культур та можуть містити такі теми, як: конфлікт, прийняття рішень, переговори, гендерні особливості, друга мова, пошук порозуміння, самоідентифікація, відмінності стилю, командний дух та інші. Таким чином зростає здібність студентів розуміти та з повагою, терпимістю сприймати іншу

культуру, уникати непорозумінь та відчуття дискомфорту під час крос-культурної взаємодії.

За рекомендаціями Д. Стрінгер та П. Кессіді, крос-культурне моделювання має бути ретельно спланованим, мати чіткі цілі, містити питання для обговорення та підбиття підсумків. Наприклад, крос-культурне моделювання на тему «Мова жестів» має на меті допомогти студентам: зрозуміти довільність жестів в різних культурах, відчути суперечність очікуваних значень, зрозуміти складність вивчення нових кодів, навчитися невербально пояснювати значення (відведений час – 30-45 хвилин). Після обговорення всіх питань учасники крос-культурної комунікації мають дійти спільних висновків. Науковці надають орієнтовні висновки, але студенти мають дійти цих висновків самостійно: жести також мають культурно обумовлені значення, один і той самий жест може мати зовсім різні значення в різних культурах; різниця культурних кодів призводить до хибного сприйняття, непорозуміння; неочікувана реакція викликає здивування та відчуття дискомфорту; вивчати нові коди досить важко та ін. [9, с. 21].

У пошуку шляхів підвищення ефективності викладання, пов'язаних з новою культурою мислення, активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з міжнародної комунікації, розвитку їх інтелектуальних, професійних, спеціальних, практичних та загальних умінь і навичок сприяють такі рефлексивно-інноваційні технології навчання, як: *навчання в режимі реального часу* (real-time feedback), *дослідницьке навчання* (research learning), *експериментальне навчання* (laboratory-based learning).

Контроль знань студентів – це невід'ємна і важлива частина процесу навчання, він стимулює навчання та впливає на поведінку студентів. Форми контролю враховують усі види зв'язків між професійними знаннями, навичками та уміннями, що дозволяє забезпечити якість сформованих компетенцій і відповідний рівень готовності до професійної діяльності. Як правило, моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців з міжнародної комунікації відбувається у *формах поточного і проміжного контролю* (formative) *та підсумкової атестації* (summative). Поточний та проміжний контроль суттєво мають однакову мету, можуть здійснюватися шляхом індивідуального оцінювання, рецензування навчальних проектів, складання авторецензії, аналізу творчих робіт, виконання тестів та ін. Кожен університет, відповідно до змісту і методів навчання, на свій розсуд обирає форми контролю успішності, поєднуючи традиційні письмові та усні іспити з комп'ютеризованим оцінюванням знань, написанням звітів, рефератів, тестуванням тощо. Стратегія оцінювання відповідає політиці університетів і спрямована на забезпечення визначених результатів модульного і курсового навчання.

Для проведення підсумкової атестації використовується діагностичний інструментарій, що включає типові завдання, тести, навчально- та науково-дослідницькі проекти, дисертації. Найкращим методом перевірки професійної компетентності майбутнього фахівця є тестування. Підсумкова атестація реалізується через написання та захист науково-дослідницького проекту або дисертації, які мають на меті перевірку здатності студентів використовувати набуті знання, навички та уміння під час самостійного виконання професійних завдань, рівня їхньої професійної та загальної компетентності, професійно викладати спеціальну інформацію, науково аргументувати і захищати свій погляд [10]. Тематика проектів передбачає поглиблення знань з професії («Використання сучасних комунікативних технік у розв'язанні конфліктів міжнародної політики», «Електронні комунікації у сучасному світі», «Сучасне мовлення у міжнародній комунікації», «Міжнародні організації та інституційний дискурс», «Міграція та культурні зустрічі»). Погоджуємося з Н. Журавською, яка доводить, що під час проектної роботи студент осягає реальні процеси, об'єкти, проживає конкретні ситуації; залучається до проникнення углиб явища та конструювання нових об'єктів [11, с. 39]. Студенти отримують змогу навчитися знаходити та аналізувати ресурси, запобігати комунікаційним викликам і розробляти стратегії подолання перешкод для успішної взаємодії.

На поточний контроль відводиться 20% часу, на підсумковий (семестровий) – 80%. Однак, оптимальна кількість іспитів є актуальною проблемою організації навчальної діяльності. Викладачі британських університетів вважають, що відсутність перевантаження в цьому питанні сприятиме більш виваженому та відповідальному ставленню студентів до іспитів. Для перевірки академічних успіхів студентів в університетах Великої Британії існує обов'язкова система «зовнішніх і внутрішніх екзаменаторів» («external and internal examiners»). Зовнішні екзаменатори – авторитетні колеги з інших університетів. Наприкінці навчального року дипломна (проектна)

робота випускника розглядається Радою екзаменаторів, до складу якої входять внутрішні та зовнішні екзаменатори, а також тьютори. Особливу підтримку і схвалення отримують студенти, які користуються сучасними технічними засобами навчання, наприклад, при створенні електронного портфоліо у системі Pebble PAD. Портфоліо дозволяє прослідкувати професійний розвиток студента і має декілька переваг: студенти стають більш самосвідомими і вмотивованими завдяки спостереженню за власним прогресом і можливостями, навчаються протягом всього життя; викладачам легше спостерігати та оцінювати студентські роботи, визначати досягнення мети тощо. Для створення студентських портфоліо як нового засобу контролю навчання використовуються ресурси Вікі (WiKi), які надають можливості для одночасної роботи декількох студентів в електронному документі. Таким чином формуються вміння роботи в команді, а викладачі мають змогу відслідковувати етапи роботи студентів і коригувати її на будь-якому з них [12].

Серед засобів навчання майбутніх фахівців з міжнародної комунікації поширені *презентації,* які студенти готують упродовж різних етапів навчання. Презентації розвивають та «відточують» комунікативні навички, сприяють віртуальній взаємодії з об'єктами пізнання. Це дозволяє створювати інформаційний і візуальний образ досліджуваного об'єкта, імітувати реальність під час вивчення будови та функціонування систем комунікації. Мультимедійні презентації готуються за допомогою Microsoft Power Point, а також спеціалізованих редакторів: Macromedia Flash, Picasa, Photodex Pro Show та ін. Наприклад, за допомогою Picasa студенти легко завантажують зображення у веб-альбоми, виокремлюють статичні й динамічні зображення з Інтернету, проектують слайд-шоу та навчальні фільми, додають до навчального проекту текстові і звукові коментарі, створюють колажі зі статичних зображень тощо. Це суттєво збагачує знання та застосування ключових парадигм міжнародного спілкування, обробки інформації у різноманітних контекстах від державної дипломатії до міжнародних ЗМІ, розвідувальних, ділових та міжнародних неурядових організацій, розвиває особисті навички як комунікатора та фасилітатора спілкування.

Висновки і перспективи. Таким чином, широка палітра та поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання майбутніх фахівців з міжнародної комунікації сприяють розвитку критичного і міждисциплінарного мислення, комунікативних навичок, забезпеченню належної практичної підготовки. Перспективами подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні організації самостійної роботи майбутніх фахівців з міжнародної комунікації, а також особливостей професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Рокосовик Н. В. Роль викладача у дистанційному навчанні (на прикладі вищої школи Великобританії). *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2012. № 21. С. 148–152.
2. Swartz M., Yazdani M. Intelligent tutoring systems for foreign language learning: the bridge to international communication. Berlin: Springer Science & Business Media, 2012. Vol. 80: Series F: Computer and System Sciences. 347 p.
3. Gunn V. Approaches to small group learning and teaching. 2007. URL: http://www.gla.ac.uk/media/media_12157_en_pdf.
4. Imperial College London. Innovative teaching for world class learning. Learning and teaching strategy. URL: https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/about/leadership-and-strategy/vp-education/public/LearningTeachingStrategy.pdf.
5. Третько В. В. Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2014. 40 с.
6. Clark E. Problem-based learning: how do the outcomes compare with traditional teaching? *British Journal of General Practice*. 2006. Vol. 56 (530). P. 722–723.
7. Walker A., Leary H., Hmelo-Silver C., Ertmer P. Essential readings in problem-based learning. West Laffayete, IN: Purdue University Press, 2015. 384 p.
8. Cruz C. B. Cross-Cultural simulations in teacher Education: Developing Empathy and Understanding. *Multicultural perspectives.* 2005. №7(2). P. 40–47.

9. Stringer D.M., Cassiday P. A. Activities for improving Cross-cultural Communication. – Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing, 2009. 240 p.
10. Department for Education and Skills. White paper: 14-19 education and skills. 2005. URL: http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/cited (дата звернення: 15.08.2018).
11. Журавська Н. С. Методологія проектування інтерактивних курсів на основі європейського досвіду. К.: Вид. центр НАУ, 2010. 143 с.
12. Чорна О. А. Підготовка вчителів-філологів в університетах Великої Британії засобами електронного дистанційного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка. Кіровоград, 2013. 20 с.

References

1. Rokosovyk, N. V. (2012). Rol vykladacha u dystantsiinomu navchanni (na prykladi vyshchoi shkoly Velykobrytanii) [Teacher role in distance learning (on the example of the UK higher education]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova, 21, 148–152.
2. Swartz, M., & Yazdani, M. eds. (2012). Intelligent tutoring systems for foreign language learning: the bridge to international communication. Berlin: Springer Science & Business Media.
3. Gunn V. Approaches to small group learning and teaching. Available at: http://www.gla.ac.uk/media/media_12157_en_pdf.
4. Imperial College London. Innovative teaching for world class learning. Learning and teaching strategy. Available at: https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/about/leadership-and-strategy/vp-education/public/LearningTeachingStrategy.pdf.
5. Tretko, V. V. (2014). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky mahistriv mizhnarodnykh vidnosyn v universytetakh Velykoi Brytanii [Theory and practice of professional training for Masters in International Relations at the UK universities]. Vinnytsia, 40.
6. Clark, E. (2006). Problem-based learning: how do the outcomes compare with traditional teaching? British Journal of General Practice, 56 (530), 722–723.
7. Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver, C., Ertmer, P. (2015). Essential readings in problem-based learning. West Laffayete, IN: Purdue University Press, 384.
8. Cruz C. B. Cross-Cultural simulations in teacher Education: Developing Empathy and Understanding. *Multicultural perspectives.* 2005. №7(2). P. 40–47.
9. Stringer D.M., Cassiday P. A. Activities for improving Cross-cultural Communication. – Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing, 2009. 240 p.
10. Department for Education and Skills. White paper: 14-19 education and skills. Available at: http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/cited.
11. Zhuravska, N. S. (2010). Metodolohiia proektuvannia interaktyvnykh kursiv na osnovi yevropeiskoho dosvidu [Methodology for designing interactive courses based on European experience]. Vydavnychyi tsentr NAU, 143.
12. Chorna, O. A. (2013). Pidhotovka vchyteliv-filolohiv v universytetakh Velykoi Brytanii zasobamy elektronnoho dystantsiinoho navchannia [Training language teachers at the UK universities through distance e-learning]. Kirovohrad, 20.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОПЫТ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Мошенец Е. В.

Аннотация. *Актуальность статьи связана с тем, что установление общих закономерностей и выявление особенностей профессиональной подготовки специалистов по международной коммуникации в образовательной практике Великобритании создает новые возможности для совершенствования педагогического процесса, лучшего понимания преимуществ и недостатков национальной системы высшего образования. Цель статьи заключается в раскрытии технологических особенностей организации обучения будущих специалистов по международной коммуникации в университетах Великобритании. Достижению цели исследования способствовало использование таких методов: анализ и синтез, индукция и дедукция, систематизация и обобщение, сравнение. Выяснено, что широкая палитра и сочетание*

традиционных и инновационных форм и методов обучения будущих специалистов по международной коммуникации способствуют развитию критического и междисциплинарного мышления, коммуникативных навыков, обеспечению надлежащей практической подготовки. Отмечено, что перспективами дальнейших научных поисков усматриваем в исследовании организации самостоятельной работы будущих специалистов по международной коммуникации, а также особенностей профессионального развития.

***Ключевые слова**: сравнительная педагогика, специалисты по международной коммуникации, зарубежный опыт, Великобритания, формы, методы, технологии.*

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING INTERNATIONAL COMMUNICATION SPECIALISTS: THE UK EXPERIENCE

Moshenets O. V.

***Abstract.** The relevance of the article is proved by the fact that the processes of identifying some patterns and determining the peculiarities of professional training for international communication specialists in the UK experience create new ways of improving the education process, understanding advantages and disadvantages of the national system of higher education better. Consequently, these processes urge to consider the findings obtained from comparative research. The article aims to disclose technological peculiarities of professional training for future international communication specialists in the UK universities. While researching such methods as analysis and synthesis, induction and deduction, systematization and generalization, comparison were used. The main forms of learning organization in the UK universities include lectures, tutotials, consultations, seminars in small groups, discussions and debates, practical classes. Tutorials are considered to be the most unique element of the British education system. Such a form of learning involves regular classes for one-two students with a tutor during the whole training course. Tutorials are conducted by lecturers (except for professors), postgraduate students, practicians. Attendance of tutorials is compulsory. Consultations are organized for small groups (five-eight students) and require that students familiarize themselves with the training material beforehand. During the consultations, students are taught how to apply the acquired information in new contexts to achieve expected learning outcomes. Consultations can also incorporate such forms of learning as forums and chats (as elements of collaborative learning). Seminars are also very popular since they allow students to combine theoretical knowledge of applied fields with practical professional skills (oratory skills, strategies and approaches to communication in foreign languages). Practical classes are normally conducted by practicians (who have at least two years' experience) so that students can gain valuable practical experience under the supervision of their tutor. Problem-based learning is based on the principles of adult learning theory, which is aimed at motivating and encouraging students to determine their personal learning goals. Presentations develop and improve communication skills, contribute to online cooperation with the objects shown on the screen. It is specified that the wide range and combination of traditional and innovative forms and methods of training international communication specialists contribute to developing critical and interdisciplinary thinking, communication skills and ensure relevant practical training. It is indicated that further research should involve studying organization of self-directed study of international communication specialists, as well as the peculiarities of their professional development.*

***Keywords:** comparative pedagogy, international communication specialists, foreign experience, the UK, forms, methods, technologies.*

УДК 37.07

МЕНЕДЖЕР ОСВІТИ: ХАРАКТЕРИСТИКА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Н.В. МУКАН, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціального управління, ***Національний університет «Львівська політехніка»***
e-mail: nataliya.v.mukan@lpnu.ua
М.В. ГАВРИЛЮК, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
e-mail: mhavrilyuk@gmail.com
І.Г. ІВАСИК, магістр кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»
e-mail: ivetka25ivetka@gmail.com

Анотація. *У статті представлено характеристику управлінської компетентності менеджера освіти. Виконано аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різноманітні аспекти проблеми дослідження, зокрема теоретичні засади компетентнісної парадигми в освіті, проблеми формування професійної компетентності, управлінської компетентності керівних кадрів, методичні основи формування професійної компетентності керівника освітнього закладу. Представлено методи, використані у дослідженні (аналіз і синтез, індукція та дедукція, логічний метод, метод систематизації та узагальнення). Виявлено особливості управлінської компетентності сучасного менеджера освіти, що охоплюють знання, вміння і навички, психологічні характеристики, особистісні якості, здатність вирішувати тактичні і стратегічні професійні завдання, прогнозувати розвиток освітньої установи. Визначено перспективи подальших досліджень.*

Ключові слова: *менеджер освіти, управління, компетентність, освітній заклад.*

Актуальність (Introduction). Сучасні реформаційні процеси в освіті, зокрема у професійній, зумовлюють необхідність пошуку шляхів та засобів удосконалення управлінської компетентності менеджера, що здійснює управлінські функції в освітній галузі. Діяльність, вибудувана на позитивних мотивах управлінської компетентності керівника освітнього закладу, уміннях створювати позитивний імідж освітньої установи, уявленнях про концепції стратегічного управління, які відображають цілепокладання, наукові гіпотези, рефлексію, може стати ефективним засобом успішної діяльності менеджера освіти. Тому сформована у керівника закладу освіти управлінська компетентність дозволить йому орієнтуватися в постійно мінливих умовах, планувати й організовувати власну діяльність для забезпечення конкурентоспроможності освітньої установи.

Проблема підготовки менеджера освіти, зокрема формування його управлінської компетентності набуває особливого значення на початку XXI століття, що відображено у сучасній нормативно-правовій базі освітньої системи. Сучасні законодавчі і нормативні документи вказують на необхідність пошуку нових освітніх технологій, форм організації навчання й активних методів його забезпечення. У законодавчих документах про освіту (Закон України «Про освіту», Закон України «Про професійно-технічну освіту», Закон України «Про вищу освіту» та ін.) значна увага приділяється саме керівнику освітнього закладу, його ролі у забезпеченні ефективності функціонування закладу освіти.

Однією з проблем у реформуванні освіти є недостатня підготовленість менеджерів освіти до комплексного розв'язання нових завдань, забезпечення скоординованості діяльності усіх підрозділів та працівників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Теоретичні засади компетентнісної парадигми в освіті відображені в наукових працях Е. Зеєра, І. Зимної, І. Зязюна, В. Кременя, А. Хуторського та ін. Проблеми формування професійної компетентності висвітлені в наукових напрацюваннях Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Ничкало, Дж. Равена, В. Ягупова та ін. Дослідженню управлінської компетентності керівних кадрів присвячені наукові розвідки Г. Єльникової,

© Н.В. Мукан, М.В. Гаврилюк, І.Г. Івасик, 2018

Ю. Конаржевського, В. Лазарєва, В. Лугового та ін. Методичні основи формування професійної компетентності керівника освітнього закладу в умовах освітнього процесу вищої школи досліджували Л. Литвин, Л. Гаєвська, М. Малькова, М. Каминіна, Т. Мельніченко, Т. Сорочан,В. Маслов, В. Мельник, В. Ортинський, Н. Мойсеюк, І. Місяченко, Н. Волкова, Д. Ахметова та Л. Гурье, А. Вербицкий та ін.

Загальновідомо, що якість освіти залежить від багатьох чинників, серед яких і якість організації роботи, управління освітнім закладом та його структурними підрозділами, що залежить від управлінської компетентності керівника.

Мета (Purpose). Беручи до уваги актуальність зазначеної проблеми, нами визначено мету: висвітлити результати дослідження специфіки управлінської компетентності сучасного менеджера освіти. Відповідно до мети дослідження, визначено такі завдання: 1) виконати аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різноманітні аспекти проблеми дослідження; 2) виявити особливості управлінської компетентності сучасного менеджера освіти.

Методи (Methods): аналіз і синтез для вивчення педагогічних теорій, концепцій і принципів, покладених в основу діяльності менеджера освіти; індукція та дедукція для виявлення специфіки управлінської компетентності менеджера освіти; логічний метод для виявлення специфіки створення сукупності понять та суджень в галузі управління освітнім закладом; метод систематизації та узагальнення – для формулювання суджень і висновків.

Результати (Results). На початку XXI століття людині відводиться унікальна роль. Саме від розвитку кожної окремої людини залежить економічний, соціальний, політичний, культурний розвиток суспільства загалом. ЮНЕСКО пропонує перейти від класичного поняття «людські ресурси» до концепції «компетентності людини», яка передбачає всебічне врахування її інтересів, зокрема оволодіння професійною компетентністю; знаннями; уміннями; навичками, необхідними для охорони та збереження здоров'я, розвитку культури, захисту навколишнього середовища, конкурентоспроможності на ринку праці [1].

Незаперечним є твердження про те, що для забезпечення ефективного управління персоналом організації необхідною умовою є наявність висококваліфікованих управлінців. Для практичної реалізації цього завдання важливим є пошук, розвиток й ефективне використання менеджерів [2], які стратегічно мислять, володіють вміннями і навичками прогнозування змін, що характерні розвитку ринку праці, компетентністю ефективного управління в сучасних реаліях мінливого зовнішнього середовища.

Управління – це специфічний вид діяльності, що здійснюється в усіх сферах життєдіяльності суспільства, а його своєрідною ознакою є колективний характер праці. Очевидно, що в умовах інтеграції освіти України у світовий освітній простір актуальності набуває питання вдосконалення освітніх програм, орієнтованих на підготовку компетентного і конкурентоспроможного менеджера освіти. Професійна компетентність сучасного фахівця передбачає: знання теоретичних основ, засобів і методів виконання професійних завдань; уміння аналізувати, прогнозувати свою діяльність та самостійно обирати засоби і способи дії в певних конкретних ситуаціях; здатність до саморозвитку та самореалізації опанування сучасних наукових досягнень та їх впровадження; позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності [3].

Сучасний освітній заклад переживає істотні зміни, які стосуються, передусім, змісту освіти, гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу. На жаль, ці зміни мінімально торкнулися процесу управління освітнім процесом. Управління розвитком повинно забезпечувати збільшення потенційних можливостей освітнього закладу за рахунок запровадження змін. Управління діяльністю освітнього закладу орієнтоване на сьогоденні потреби, а управління розвитком – на майбутні [4].

Розвиток сучасного освітнього закладу можливий за умов забезпечення високого рівня професійної компетентності його керівника, оволодіння менеджерськими компетентностями та неперервної самоосвіти, яка ґрунтується на системному, ситуаційному, компетентнісному, інноваційному підходах та принципах андрагогіки, інноватики, варіативності, неперервності, гуманізації, демократизації, регіональності та інформаційності [5, с. 186, 190].

Аналізуючи специфіку діяльності сучасних менеджерів освіти, Л. Троєльнікова визначає три системотвірні та взаємопов'язані компоненти концептуальної моделі керівника, серед яких

«перший – орієнтований на ефективний розвиток професіоналізму особистості; другий – на розвиток професіоналізму діяльності; третій – професіоналізму самовдосконалення» [6, с. 45 – 46].

Розглядаючи особливості модернізації підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу, Ю. Сухарніков зазначає, що застосування цього підходу сприяє не тільки збільшенню обсягу знань студентів, а й формуванню системи умінь, навичок та досвіду, які необхідні випускнику для продуктивної професійної діяльності [7].

Отже, висновуємо, що менеджер освіти – це фахівець, який реалізує планування, організацію та функціонування освітнього закладу, спрямовані на забезпечення його життєдіяльності, подальший розвиток як окремих працівників, так і організації в цілому. В основу його діяльності покладено комплексне поєднання принципів демократизму, людиноцентризму, гуманізації та ринкових механізмів, що забезпечують конкурентоспроможність освітньої установи на ринку освітніх послуг, відповідність якості надаваних послуг потребам цього ринку, запитам суспільства та інтересам споживачів.

Управлінська компетентність менеджера освіти охоплює знання, вміння і навички, професійні цінності та ставлення, що необхідні для формування та забезпечення ефективного функціонування організаційно-управлінських структур відповідно до програмних цілей організації на засадах корпоративної культури та професійної етики. У цьому контексті вагомим завданням менеджера освіти є організація діяльності освітнього закладу, в основу якої покладено взаємоповагу, позитивну мотивацію, а моніторинг та контроль за ефективністю управлінських рішень сприймаються як чинники, що сприяють підвищенню рівня якості освітніх послуг; фактори, що уможливлюють виявлення недоліків з метою внесення коректив та запровадження змін.

Окрім знань із менеджменту освіти, сучасному менеджеру потрібні знання з маркетингу, що дозволяють вивчити специфіку ринку освітніх послуг, потреб суспільства, запитів роботодавців щодо підготовленості кваліфікованого спеціаліста, переваг та недоліків, які притаманні власній діяльності та діяльності інших закладів освіти. Такий аналіз надає можливість для прогнозування подальшого розвитку освітнього закладу, створення його позитивного іміджу, який формують високий рівень професійної освіти педагогічних працівників, застосування інноваційних підходів в освітній, науковій, громадській, міжнародній діяльності, відповідність програмних результатів навчання потребам економіки країни.

З метою забезпечення конкурентоспроможності освітнього закладу на ринку освітніх послуг, важливим є застосування принципу інноваційності в управлінні. Принцип інноваційності в управлінській діяльності менеджера освіти передбачає стимулювання, розвиток та підтримку творчих та інноваційних ідей підлеглих; прогнозування результативності інноваційної діяльності; організацію запровадження змін у діяльності з метою реалізації інновацій; планування та організацію процесу інноваційної діяльності; інформаційне та матеріальне забезпечення інноваційної діяльності тощо.

Сьогодні менеджер освіти повинен уміти кваліфіковано аналізувати управлінську діяльність, визначати перспективи розвитку закладу, передбачати стратегію її подальшого розвитку відповідно до його місії. Він має цілеспрямовано впливати на свою команду та вміти об'єднувати спільні зусилля колективу для досягнення визначеної мети і завдань. Це не просто ускладнення того функціоналу, який завжди був покладений на керівника освітнього закладу. Це обов'язкові вимоги сучасності до професіоналізму менеджера освіти. Це ті особливі вміння і навички, знання, моральні та психологічні якості, що складають управлінську компетентність керівника освітнього закладу і мають бути притаманні менеджеру освіти, фахівцю-управлінцю [8].

Тобто, управлінська діяльність сучасного менеджера освіти може реалізуватися тільки на основі постійного особистісного та професійного розвитку.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, управлінська компетентність менеджера освіти – це інтегрована характеристика фахівця, що передбачає наявність комплексу знань, умінь і навичок, особистісних та професійних якостей, психологічних характеристик, що детермінують здатність управлінця вирішувати тактичні і стратегічні професійні завдання, прогнозувати розвиток

освітньої установи на основі використання потенціалу кожного працівника зокрема та організації в цілому.

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів актуалізованої проблеми. До напрямів подальшого студіювання різноманітних аспектів управлінської компетентності менеджерів освіти належать структурування її компонентів, а також умов їх формування у системі неперервної професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Полякова Г. К. Інновації в управлінні ЗНЗ. URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index. php?option= com_smf&Itemid= 99999999&topic=44.5;wap2. (дата звернення: 02.08.2018).
2. Cooke F. L. HRM, Work and Employment in China. The USA: New York, Routledge, the Taylor & Francis Group, 2005. 237 p.
3. Войтович О. П. Теоретичні і методичні засади формування технологічної компетентності майбутніх екологів у процесі фахової підготовки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.02 / Нац. пед. універ. ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 457 с.
4. Сорочан, Т. М. (2005). Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. пед. універ. Ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 39 с.
5. Луценко А. В. Сучасні підходи до підвищення кваліфікації керівників закладу загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України*: збірник матеріалів всеукр. круглого столу (Київ, 17 квіт. 2018 р.). Київ: КНУБА, 2018. 186–191.
6. Троєльнікова Л. О. Сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів. URL: http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm. (дата звернення: 14.08.2018).
7. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності «діяльнісного» і «компетентнісного» підходів до стандартизації освіти України у контексті Болонських рекомендацій. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 32–42.
8. *Кравченко Г. Ю. Розвиток управлінської компетентності кадрового резерву керівника загальноосвітнього навчального закладу* в *умовах післядипломної педагогічної освіти. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14. С. 230–235.

References

1. Polyakova, H. K. Інновації в управлінні ЗНЗ [Innovation in the management of *comprehensive educational institution*]. Available at: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index. php?option= com_smf&Itemid= 99999999&topic=44.5;wap2. (дата звернення: 02.08.2018).
2. Cooke, F. L. (2005). *HRM, Work and Employment in China*. The USA: New York, Routledge, the Taylor & Francis Group, 237.
3. Voitovych, O. P. (2018). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia tekhnologichnoi kompetentnosti maibutnikh ekologiv u procesi profesiinoi pidhotovky [Theoretical and methodical principles of future ecologists technological competence formation in the process of professional training]. Kyiv, 457.
4. Sorochan, T. M. (2005). Rozvytok profesionalizmu upravlinskoi diyalnosti kerivbykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi jsvity [The Development of professionalism of managerial activity of the heads of *comprehensive educational institutions* in the system of postgraduate pedagogical education]. Luhansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Luhansk, 39.
5. Lutsenko, A. V. (2018). Suchasni pidkhody do pidvyshhennja kvalifikaciji kerivnykiv zakladu zaghaljnoji serednjoji osvity [Modern approaches to the improvement of the qualification upgrading of the heads of *comprehensive educational institutions*]. Actual Problems of the Educational Process in the Context of Ukraine's European Choice: materials of the all-Ukrainian round table. Kyiv (Ukraine), 186–191.

6. Троєльнікова, Л. О. Suchasnyj stan menedzhmentu profesijnoji dijaljnosti kerivnykh kadriv [The current state of professional activity management of managerial personnel]. Available at: http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm
7. Sukharnikov, Yu.V. (2009). Sutnisni rozbizhnosti «dijaljnisnogho» i «kompetentnisnogho» pidkhodiv do standartyzaciji osvity Ukrajiny u konteksti Bolonsjkykh rekomendacij [Essential differences between "activity" and "competent" approaches to the standardization of Ukraine's education in the context of the Bologna Recommendations]. Pedagogy and Psychology, 2, 32–42.
8. Kravchenko H. Yu. *(2011). Rozvytok upravlinsjkoji kompetentnosti kadrovogho rezervu kerivnyka zaghaljnoosvitnjogho navchaljnogho zakladu v umovakh pisljadyplomnoji pedaghoghichnoji osvity [The development of managerial competence of the personnel reserve of the head of a comprehensive educational institution in postgraduate pedagogical education].* Scientific journal of the National Pedagocial University named after M. P. Drahomanov. Series 16: The Creative Personality of a Teacher: The Problems of Theory and Practice, 14, 230–235.

МЕНЕДЖЕР ОБРАЗОВАНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Н. В. Мукан, М. В. Гаврилюк, И. Г. Ивасык

Аннотация. *В статье представлена характеристика управленческой компетентности менеджера образования. Проанализирована научно-педагогическая литература, которая отображает разные аспекты проблемы исследования, в частности теоретические основы компетнтносной парадигмы в образовании, проблемы формирования профессиональной компетентности, управленческой компетентности руководящих кадров, методические основы формирования профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения. Представлены методы, использованные в исследовании (анализ и синтез, индукция и дедукция, логический метод, метод систематизации и обобщения). Выявлены особенности управленческой компетентности современного менеджера образования, которые охватывают знания, умения и навыки, психологические характеристики, личностные качества, способность решать тактические и стратегические профессиональные задания, прогнозировать развитие образовательного учреждения. Определены перспективы дальнейших исследований.*

Ключевые слова: *менеджер образования, управление, компетентность, образовательное учреждение.*

EDUCATIONAL MANAGER: THE CHARACTERISTICS OF MANAGERIAL COMPETENCE

N. V. Mukan, M. V.Havryliuk, I. H. Ivasyk

Abstract. *In the article the characteristics of managerial competence of an educational manager has been presented. The analysis of scientific and pedagogical literature, which highlights different aspects of the problem under research, especially the theoretical framework of competence paradigm in education, the problems of professional competence development and managerial competence of administrative staff, the methodic framework of educational manager's professional competence development, has been conducted. The research methods (analysis and synthesis, induction and deduction, logical method, systematization and generalisation) have been presented. The peculiarities of a modern manager's managerial competence (knowledge and skills, psychological characteristics, personal traits, ability to fulfill tactic and strategic professional tasks, to forecast educational establishment development) have been determined. The prospect of further research have been outlined.*

Keywords: *educational manager, management, competence, educational establishment.*

УДК 005.336.2:364.62

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

К.В. НАГОРНА, аспірантка гуманітарно-педагогічного факультету**, *Національний університет біоресурсів і природокористування України***
E-mail: k.v.nagorna@gmail.com

***Анотація**. У статті досліджено та проаналізовано сутність поняття «компетенція», «проектна компетентність». Доведена її необхідність в професійній діяльності фахівців соціономічного профілю. Вказано, що це здатність особистості самостійно використовувати свої знання, внутрішні переконання для створення проектів, тобто інноваційної форми допомоги.*

***Ключові слова**. сутність, компетентність, компетенція, проектна компетентність.*

Актуальність(Introduction). Україна перебуває на етапі переходу на новітні європейські стандарти в усіх сферах діяльності. Існуюча професійна підготовка фахівців соціономічного профілю зазнає певної трансформації, в зв'язку з необхідністю більш ширшого спектру послуг, ідей та вимог, які ставить сьогоднішнє суспільство. Тому існує нагальна проблема впровадження новітніх технологій в професійну діяльність, а особливо коли мова йде про фахівців, професії яких базуються на спілкуванні типу «людина-людина». Людина або група людей для представників соціономічного профілю є предметом професійної діяльності. Тому впровадження проектної діяльності є досить вагомим на сьогоднішній час. Але варто розглянути чи є компетентними в даному питанні майбутні спеціалісти, адже компетентність – це необхідна якість фахівця, який живе у сучасному суспільстві із постійно мінливими ринковими відносинами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Питання реалізації компетентнісного підходу активно досліджувались як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. В науково-педагогічній літературі показано: висвітлення методологічних основ проектування в освіті (Ю.В. Громико, В.В. Гура, К.І. Гурє, Р. М. Ільїн); умови успішного проектування (В.А. Колеснікова, С.В. Кульневич, Р.Р.Каменський); проект як особлива (проектна форма, спосіб і одиниця організації життєдіяльності людей (А.М. Моїсєєв, О.М. Моїсєєва); потенціал проектування для зміни освіти, розвитку особистісних якостей, формування компетенцій як освітніх результатів (В.А.Колеснікова, В.Ю. Малкова, М.П. Горчакова-Сибірська); способи використання проектної діяльності для організації освітнього процесу (Н.Ю. Пахомова, Є.С. Полат); теоретичні засади розвитку проектної компетентності у зв'язку з проектним змістом діяльності (В.Ю.Малкова, Н.В. Матяш, А.Ю. Володіна). Проте у зазначених працях здебільшого немає єдності у визначенні сутності поняття проектної компетентності. Висвітлення поглядів науковців у напрямі обґрунтування поняття «проектна компетентність фахівців соціономічного профілю» у наукових працях взагалі не зустрічається.

Таким чином **метою (purpose)** нашого дослідження стало визначення сутності та змісту проектної компетентності фахівців соціономічного профілю.

Результати (Results). Переважна більшість дослідників трактують поняття компетентності через особистісні якості. Компетентність визначають як актуалізовану, інтегративну, таку, що базується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену особистісну якість, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань [4,с.140-141]. У працях науковців [5,с.112] компетентність розуміється як інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності. Як властивість особистості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати

© К.В. Нагорна, 2018

свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній галузі.

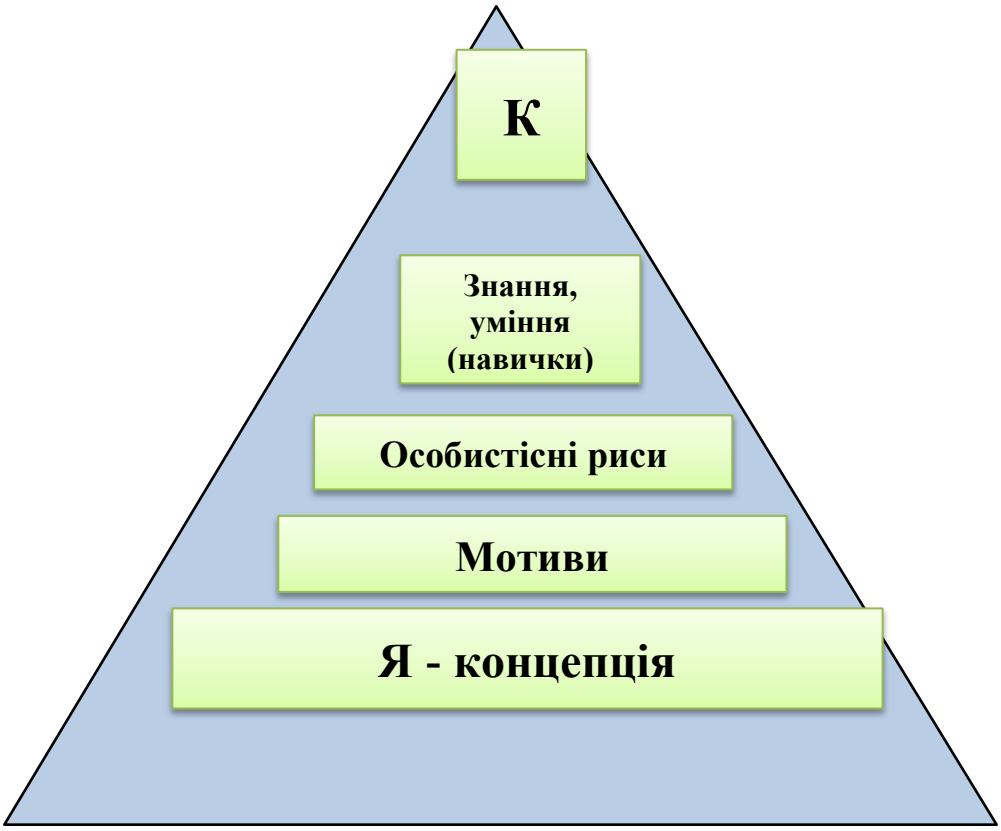
Згідно з позицій українського педагога Н. Мойсеюк, яка вважає що «компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [8], можна зробити висновок, що до складу компетентності входять не абстрактні, загальні вміння та навички, а конкретні життєві, які будуть необхідними людині будь-якого віку чи фаху.

На сьогоднішній день компетентність можна трактувати як одиницю виміру освіченої людини, оскільки здобуті вміння та навички є недостатнім виміром рівня якості освіти. Компетентність варто розглядати як базову характеристику особистості, бачення вирішення проблемних ситуацій, за якою можна передбачити поведінку людини як в життєвих ситуаціях, так і в професійних.

З огляду на те, що компетентність існує як потенціал у спеціальній галузі, поняття «кваліфікація» та «компетентність» тісно пов'язані, адже рівень компетентності впливає на ступінь кваліфікації спеціаліста.

В Законі України «Про вищу освіту» (2014) [6] вказано, що компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь та практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти .

На основі аналізу наукових праць та власних досліджень вважаємо, що знання, уміння та навички ще не роблять людину компетентною, адже тільки їх інтеграція в єдине ціле може скласти компетентність. В підтвердження цьому можна використати напрацювання американських вчених [7, с.384] С. Спенсер та Л. Спенсер, які розглядають компетенцію у вигляді «моделі айсберга» де знання і уміння (навички), яким легко навчитися, складають його видиму частину, тоді як особистісні риси, мотиви і Я-концепція, приховані, їх важко розвивати в процесі навчання.



Мал. 1. Компетенція (К) як «модель айсберга», за С. Спенсер і Л. Спенсер.

Наступним етапом нашого дослідження є обґрунтування сутності поняття «проектна компетентність фахівців соціономічного профілю». Проектна діяльність надає студентові

широке поле для нової для нього творчої діяльності, адже особистість формується і розвивається насамперед у спілкуванні та діяльності, умови для яких створюють саме проектні методи навчання. На сьогоднішній день більшість учених погоджується з думкою, що проектна компетентність є однією з найважливіших, можна сказати ключових, оскільки найбільш повно відповідає потребам і вимогам європейського суспільства щодо формування висококваліфікованих фахівців.

Не можна не зауважити той факт, що поняття «проектна компетентність» є складним особистісним утворенням. З одного боку, це пов'язано з проблемою власне розуміння понять компетентності, проектування в науковому знанні, з іншого-з проблемою визначення психологічних умов розвитку проектної компетентності як суб'єктної характеристики майбутнього фахівця [2].

Проектна компетентність нерозривно пов'язана з проектною діяльністю, володінням проектними вміннями, обґрунтованим вибором й оптимізацією проектних рішень у разі їх багатоваріантності, здатністю використовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності .

Під проектною компетентністю розуміють сукупність здатностей та настанов, що забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем [1,с.68-73].

На нашу думку, процес формування проектної компетентності – це об'єктивно зумовлений, цілеспрямований, незворотний процес, що забезпечує перехід до якісної сучасної професійної діяльності, адже використовуються сучасні інноваційні методи, які забезпечують більш ширше використання професійних якостей фахівців соціономічного профілю.

Формування проектної компетентності дозволяє долати інформаційний дисбаланс освіти, який полягає в тому, що студенти здебільшого пізнають світ через тексти, які містять чужі свідчення про нього, оперують текстами, які не завжди мають розуміння і відображення у їх свідомості.

Використання такого методу як проект дає можливість всім учасникам навчально-виховного процесу набути саме практичного досвіду, який базується як на знаннях, так і перевірці теоретичних знань в повсякденній діяльності.

Участь в проектній роботі допомагає сформувати навички активного громадянина демократичного суспільства. Готуючи проект фахівці соціономічного профілю формують та розвивають наступні компетентності:

- саморозвитку й самоосвіти (виділення головного, узагальнення власних знань, організація самоосвітньої діяльності, визначення перспективи діяльності, залучення та збагачення власного досвіду);
- інформаційну (використання різних джерел інформації, аналіз інформації, розуміння та усвідомлення інформації, вміння переробляти інформацію для отримання певного продукту, вміння користуватися новими інформаційними технологіями);
-продуктивної діяльності (активізація творчих здібностей, вміння побачити та сформулювати проблему);
- полікультурну (повага до чужої праці, формування загальнолюдських цінностей, забезпечення розширення кругозору та підвищення культурного рівня учнів, вплив освітнього середовища на розвиток учнів);
- комунікативну (обговорення проблеми, формування власної точки зору, вміння доводити власну позицію, розвиток культури мовлення, вміння презентувати свій продукт, адекватне ставлення до критики);
- соціальну (забезпечення співробітництва, здійснення роботи в команді, усвідомлення власного внеску у спільну роботу, формування адекватної оцінки і самооцінки, вміння використовувати власний досвід) [2,с.264].

Якщо фахівець оволодіє роботою над проектом, можна сподіватися, що він виявиться більш пристосованим до використання своїх професійних якостей на практиці, зуміє планувати власну діяльність, орієнтуватися в різноманітних джерелах інформації та життєвих ситуаціях, спільно працювати з різними людьми, тобто адаптуватися до мінливих умов.

Практичне використання проектних технологій доводить те, що поєднання у проектній діяльності знань, практичних умінь і навичок; набуття життєтворчих компетенцій допомагають зробити рішучі кроки у вирішенні тих нагальних соціальних проблем які існують на сьогоднішній день в суспільстві, з чим кожного дня матимуть справу фахівці соціономічного профілю.

Висновки і перспективи (Discussion). На даному етапі нашого дослідження нами було поставлено завдання обґрунтувати поняття «проектна компетентність фахівця соціономічного профілю». У результаті проведеного дослідження прийшли до висновку, що під проектною компетентністю слід розуміти інтегровану якість особистості, яка характеризується здатністю та готовністю до здійснення проектної діяльності. Це діяльність яка пов'язана з володінням проектних вмінь, знань та якостей, які є основою для проектних професійних завдань в соціальній сфері.

На основі проведених досліджень нами було виокремлено такі критерії проектної компетентності фахівців соціономічного профілю: когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний. Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи вивчення проблеми удосконалення освітніх процесів щодо розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії.

Список використаних джерел

1. Буркова Л.В. Визначення класу соціономічних професій // Практична психологія та соціальна робота. №7. 2010. с.68-73.
2. Болучевская В.В. Професиионального самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. 264 с.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика. 2003. №10. С.51-55
4. Дасюк Ж.М. Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці // Проблеми загальної та педагогічної психології/ за ред. С.Д. Максименка. К.: Міленіум, 2007. Т.IX. – Ч.4. – с.137-142
5. Закон України «Про вищу освіту», 2014 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http // zakon5 (дата звернення 1.11.2018).
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія/ [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І.Локшина;] за заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004.-112 с.
7. Спенсер Л. Компетенции на работе ; пер. с англ. — М. : HIPPO, 2005. — 384 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. К.: [б. в.], 2007. 656 с.

References

1. Burkova L.V. (2010). Vyznachennia klasu sotsionomichnykh profesii. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. [Definition of a class of sociological occupations. Practical psychology and social work.] №7.S.68-73
2. Boluchevskaia V.V. (2010) Profesyyonalnoho samoopredelenye budushchykh spetsyalystov pomohaiushchykh professyi: Monohrafyia. [Professional self-determination of future professionals assisting the professions:] Volhohrad: Yzd-vo VolHMU,264
3. Vvedenskyi V.N. (2003) Modelyrovanye professyonalnoi kompetentnosty pedahoha/ Pedahohyka. [Modeling of professional competence of the teacher] №10. S.51-55
4. Dasiuk Zh.M. (2007) Psykholohichnyi analiz problemy komunikatyvnoi kompetentnosti u vitchyznianii ta zarubizhnii naukovii dumtsi// Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii/ za red. S.D. Maksymenka. [Psychological analysis of the problem of communicative competence in domestic and foreign scientific thought] K.: Milenium. T.IKh. Ch.4.S. 137-142
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu», 2014 [Elektronnyi resurs].- URL: http // zakon5.
6. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky: kolektyvna monohrafiia/ (2004) [N.M. Bibik, L.S. Vashchenko, O.I. Lokshyna;] za zah. red. O.V. Ovcharuk. [Competency Approach in Modern Education: World

Experience and Ukrainian Perspectives: Library on Educational Policy: Collective Monograph] K.: «K.I.S.»,112.

7. Spenser L. (2005) Kompetentsyy na rabote ; per. s anhl. [Competencies at work] M. : HIPPO, 384.

8. Moiseiuk N. Ye. (2007) Pedahohika. Navchalnyi posibnyk. 5-e vydannia, dopovnene i pereroblene [Pedagogy. Tutorial]. K.: [b. v.], 656.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

К. В. Нагорная

Аннотация*: В статье исследованы и проанализированы сущность понятия «компетенция», «проектная компетентность». Доказана ее необходимость в профессиональной деятельности специалистов социономических профиля. Указано, что это способность личности самостоятельно использовать свои знания, внутренние убеждения для создания проектов, то есть инновационной формы помощи.*

Ключевые слова: *сущность, компетентность, компетенция, проектная компетентность.*

ESSENCE AND CONTENT OF PROJECT COMPETENCY OF SOCIAL PROFILE PROFESSIONALS

K.V. Nagorna

Abstract. *The essence of the concept "competence", "design competence" is investigated and analyzed in the article. It is proved its necessity in the professional activity of specialists of sociological profile. It is indicated that this is the ability of an individual to independently use his knowledge, internal beliefs for the creation of projects, that is, an innovative form of assistance.*

Keywords*: essence, competence, competence, design competence.*

УДК 378.096+347.918

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО АРБІТРАЖУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ «МІЖНАРОДНЕ КОМЕРЦІЙНЕ ПРАВО І ВИРІШЕННЯ СПОРІВ» В ШКОЛІ ПРАВА УНІВЕРСИТЕТУ БЕДФОРДШИР

О.О. НАГОРНА, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства
Хмельницький університет управління та права, Україна
E-mail: olha-nahorna@ukr.net

Анотація. *Стаття присвячена аналізу стану магістерської підготовки майбутніх фахівців з міжнародного арбітражу в школі права університету Бедфордшир (Велика Британія). Основними перевагами аналізованої програми є практичний підхід, ґрунтовна правова теоретична підготовка, проблемно-орієнтоване навчання, розвиток критичного мислення, інтелектуальних та дослідницьких навичок студентів. Автор статті наголошує на міжкультурному та міжнародному характері аналізованої програми, що допомагає студентам розглядати юридичні аспекти бізнесу у глобальній площині. Встановлено, що організаційно-педагогічні основи професійної підготовки фахівців міжнародного арбітражу в умовах магістратури «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» в школі права університету Бедфордшир забезпечують необхідне теоретичне, практичне та наукове підґрунтя для побудови успішної кар'єри у сфері арбітражу зокрема.*

Ключові слова: *професійна підготовка, магістерська програма, міжнародний арбітраж, школа права, університету Бедфоршир.*

Актуальність. Загальний контекст глобалізаційних процесів у світі зумовлює

© О.О. Нагорна, 2018

Experience and Ukrainian Perspectives: Library on Educational Policy: Collective Monograph] K.: «K.I.S.»,112.

7. Spenser L. (2005) Kompetentsyy na rabote ; per. s anhl. [Competencies at work] M. : HIPPO, 384.

8. Moiseiuk N. Ye. (2007) Pedahohika. Navchalnyi posibnyk. 5-e vydannia, dopovnene i pereroblene [Pedagogy. Tutorial]. K.: [b. v.], 656.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

К. В. Нагорная

Аннотация*: В статье исследованы и проанализированы сущность понятия «компетенция», «проектная компетентность». Доказана ее необходимость в профессиональной деятельности специалистов социономических профиля. Указано, что это способность личности самостоятельно использовать свои знания, внутренние убеждения для создания проектов, то есть инновационной формы помощи.*

Ключевые слова: *сущность, компетентность, компетенция, проектная компетентность.*

ESSENCE AND CONTENT OF PROJECT COMPETENCY OF SOCIAL PROFILE PROFESSIONALS

K.V. Nagorna

Abstract. *The essence of the concept "competence", "design competence" is investigated and analyzed in the article. It is proved its necessity in the professional activity of specialists of sociological profile. It is indicated that this is the ability of an individual to independently use his knowledge, internal beliefs for the creation of projects, that is, an innovative form of assistance.*

Keywords*: essence, competence, competence, design competence.*

УДК 378.096+347.918

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО АРБІТРАЖУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ «МІЖНАРОДНЕ КОМЕРЦІЙНЕ ПРАВО І ВИРІШЕННЯ СПОРІВ» В ШКОЛІ ПРАВА УНІВЕРСИТЕТУ БЕДФОРДШИР

О.О. НАГОРНА, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства
Хмельницький університет управління та права, Україна
E-mail: olha-nahorna@ukr.net

Анотація. *Стаття присвячена аналізу стану магістерської підготовки майбутніх фахівців з міжнародного арбітражу в школі права університету Бедфордшир (Велика Британія). Основними перевагами аналізованої програми є практичний підхід, ґрунтовна правова теоретична підготовка, проблемно-орієнтоване навчання, розвиток критичного мислення, інтелектуальних та дослідницьких навичок студентів. Автор статті наголошує на міжкультурному та міжнародному характері аналізованої програми, що допомагає студентам розглядати юридичні аспекти бізнесу у глобальній площині. Встановлено, що організаційно-педагогічні основи професійної підготовки фахівців міжнародного арбітражу в умовах магістратури «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» в школі права університету Бедфордшир забезпечують необхідне теоретичне, практичне та наукове підґрунтя для побудови успішної кар'єри у сфері арбітражу зокрема.*

Ключові слова: *професійна підготовка, магістерська програма, міжнародний арбітраж, школа права, університету Бедфоршир.*

Актуальність. Загальний контекст глобалізаційних процесів у світі зумовлює

© О.О. Нагорна, 2018

необхідність пошуку інноваційних підходів до розв'язання різноманітних спірних питань, які виникають у сфері міжнародного бізнесу. Сьогодні досить стрімко зростає роль альтернативних способів вирішення спорів, які володіють низкою переваг у порівнянні з традиційним судовим розглядом, серед яких арбітраж вважається найефективнішим методом для врегулювання комерційних суперечок. З популяризацією цього інструменту для вирішення міжнародних спорів (комерційних, інвестиційних, енергетичних, будівельних тощо) постає необхідність у фахівцях, які здатні вести арбітражну практику на міжнародному рівні. Зарубіжні школи права активно пропонують якісну професійну підготовку в рамках магістерських програм для усіх бажаючих пов'язати свою діяльність з міжнародним арбітражем. Особливим авторитетом у цій сфері користується Велика Британія, бо протягом років ця країна накопичила значний досвід з надання таких освітніх послуг, який варто досліджувати та певним чином запозичувати.

Аналіз останніх досліджень. Зарубіжні та вітчизняні науковці присвячували свої розвідки важливим проблемам, які стосуються правового регулювання арбітражу [1; 2], обґрунтуванню ролі арбітражу як форми здійснення правосуддя [5], застосування арбітражу в економічній та публічний сферах [3], значення міжкультурної комунікації в арбітражній процедурі, ролі арбітражу у процесі демократизації суспільства [4] тощо.

Мета статті. Основною метою статті є аналіз стану магістерської підготовки майбутніх фахівців з міжнародного арбітражу в школі права університету Бедфордшир в розрізі дослідження стану професійної підготовки арбітражних юристів в університетах Великої Британії.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження є загальнонаукові методи, зокрема аналіз та синтез, узагальнення, аналогія.

Результати дослідження та їх обговорення. Аналізуючи стан магістерської підготовки майбутніх фахівців з міжнародного арбітражу в університетах Великої Британії було виявлено, що школа права університету Бедфордшир (англ. *University of Bedfordshire School of Law*) пропонує магістерську програму з міжнародного комерційного права і вирішення спорів (англ*. International Commercial and Dispute Resolution Law*), в рамках якої особливе місце посідає вивчення альтернативних способів вирішення спорів і, зокрема, арбітражу [6].

Магістерська програма з міжнародного комерційного права і вирішення спорів в школі права університету Бедфордшир призначена для особистого розвитку юристів, які цікавляться походженням державних і приватних міжнародних конфліктів і спорів; причинами транскордонних і муніципальних комерційних конфліктів і спорів; способами їх попередження, управління та вирішення. Ця програма сприяє поглибленому вивченню процедурних та теоретичних питань у цій галузі, де особливий акцент робиться на регулюванні індивідуальної, корпоративної та публічної поведінки в контексті міжнародних і комерційних конфліктів і суперечок, включаючи актуальність таких питань, як визначення відповідних судів і трибуналів [там само].

Загальна освітня мета магістерської програми [6] : надати можливість студентам отримати критичне розуміння взаємодії між комерційним середовищем та нормативно-правовою базою, яка регулює діяльність міжнародних корпорацій, застосовувати теорію права до міжнародних комерційних угод та розвинути уміння застосовувати механізми для врегулювання міжнародних спорів; розвинути професійні навички та професійні цінності, необхідні для реалізації теоретичних знань на практиці; розвинути дослідницькі навички для юридичного обґрунтування, аналізу, незалежного дослідницького судження. Це дозволить застосувати теоретичні концепції до низки комерційних сценаріїв і забезпечити ефективну оцінку їх вирішення.

Для вступу в магістратуру необхідно: ступень бакалавра або подвійний диплом з середнім балом (2.2), досвід роботи може компенсувати певні недоліки в успішності, тим самим доводячи приймальній комісії відповідність кандидата вимогам програми. Абітурієнти, у яких англійська мова є іноземною, повинні скласти IELTS з такими балами: розмова мова та письмо – 6.5 або більше, читання та слухання – 6.0 або більше [6].

Слід зауважити, що викладачі програми тісно співпрацюють з приймальною комісією, тому можуть розглядати нестандартні заявки на спеціальних засіданнях.

Студенти, які зараховуються на програму, обов'язково проходять увідний курс з метою

ознайомлення з основними особливостями навчальної, організаційної та виховної діяльності як на рівні юридичного факультету, так і на університетському рівні. Протягом всього курсу, студенти мають доступ до академічної консультативної служби в рамках факультету, а також можуть скористатися послугами, що надаються університетом, наприклад, студентських консультантів та студентського союзу.

Аналізована програма заснована на практичному підході, орієнтованому на клієнта, в основі якої лежить ґрунтовна правова теоретична підготовка, тому проблемно-орієнтоване навчання відіграє тут ключову роль, зокрема завдання семінарських занять часто будуються на ситуаціях реального життя з метою вирішення конкретної юридичної проблеми.

Очевидною перевагою магістерської програми з міжнародного комерційного права і вирішення спорів в школі права університету Бедфордшир є викладацький склад, який налічує високопрофесійних фахівців з великим практичним досвідом роботи. Відмітною ознакою програми є також можливість вивчення такого курсу як міжнародне повітряне право, яке на сьогодні вважається досить специфічною галуззю і тому викладається лише у небагатьох університетах Великої Британії. Нижче надається список навчальних курсів [6], які пропонуються слухачам магістерської програми «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» в школі права університету Бедфордшир (див. табл. 1)

Таблиця 1. Навчальний план магістерської програми «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» в школі права університету Бедфордшир

Код курсу	Рівень	Кредити	Назва курсу	Обов'язковий чи вибірковий
LAW026-6	7	30	Міжнародний комерційний арбітраж / *International Commercial Arbitration*	О
LAW011-6	7	15	Судовий розгляд міжнародних комерційних справ / *International Commercial Litigation*	О
LAW022-6	7	15	Передові методи юридичних досліджень / *Advanced Legal Research Methods*	О
LAW034-6	7	15	Міжнародний бізнес і корпоративна соціальна відповідальність / *International Business and Corporate Social Responsibility*	О
LAW037-6	7	60	Магістерська дисертація – Міжнародне комерційне право та вирішення спорів / *Dissertation – International Commercial & Dispute Resolution Law*	О
LAW033-6	7	15	Закон ЄС про вільну торгівлю та основні свободи / *EU Free Trade Law and Fundamental Freedoms*	В
LAW030-6	7	15	Арбітраж за інвестиційним договором / *Investment Treaty Arbitration*	В
LAW013-6	7	15	Міжнародне повітряне право / *International Aviation Law*	В
LAW038-6	7	15	Міжнародне трудове право / *International Employment Law*	В
LAW036-6	7	15	Ісламське торгове право / *Islamic Commercial Law*	В
LAW027-6	7	15	Актуальні правові питання на міжнародній бізнес-арені / *Current Legal issues in the International Business Arena*	В

Професійне становлення, практичний досвід та розвиток інтелектуальних навичок можуть бути досягнуті, перш за все, шляхом виконання проблемних завдань та самостійного навчання.

Навчальна діяльність включає в себе аналіз фактичних проблем і застосування відповідних правових норм і процесів з метою виявлення відповідних рішень. Проблемне навчання розвиває здатність мислити систематично і концептуально, аналізувати і синтезувати матеріал з метою аргументації та можливості розрізнення різних проблем для поступового їх вирішення.

Студенти вивчають низку спеціалізованих обов'язкових курсів, які доповнюються вибірковими дисциплінами. Ця академічна структура дозволяє поглиблювати знання студентів у різних предметних областях, що досягається за рахунок начитки лекцій та вивчення складних питань під час семінарів. Семінари організовуються таким чином, щоб надавати можливість студентам брати участь в інформованому, критичному обговоренні юридичного / етичного питання або академічних аргументів. Формат семінару спонукає кидати виклик одногрупникам чи/та викладачу для того, щоб уможливити інше сприйняття чи інтерпретацію питань, що розглядаються [6].

Специфікою магістерської програми є не лише забезпечення міждисциплінарного, але й міжкультурного підходу з проникненням у сутність різних правових культур. Це дозволяє стверджувати, що магістерська програма з міжнародного комерційного права і вирішення спорів у школі права університету Бедфордшир має міжнародний характер і допомагає розміщувати юридичні аспекти бізнесу у максимально широкій площині [6].

Написання незалежного дослідницького проекту дає можливість розвинути здатність мислити системно і концептуально, вибудовувати стійкі обґрунтовані висновки, аналізувати, узагальнювати і критикувати правові ідеї. Власне підготовка та написання магістерської роботи залучає студента до наукової діяльності, дозволяючи вивчати існуючі предметні дослідження з обраної тематики та продукувати власні інноваційні концепції та підходи.

Навчання також спрямоване на набуття та розвиток *навичок* та умінь публічного виступу, *ораторських* якостей під час групових дискусій та презентацій.

Як уже зазначалось, організація навчальної діяльності в магістратурі передбачає поглиблене самостійне вивчення з використанням першоджерел. Студенти можуть повною мірою використовувати бібліотечні матеріали з усього світу, доступні не лише в університеті, але і в тих університетських бібліотеках, які беруть участь у програмі Спілки коледжів, національних та університетських бібліотек (англ. *Society of College, National and University Libraries / SCONUL*). Крім того є можливість доступу до основних джерел з електронних баз даних, приміром WestLaw і JSTOR [6].

Важливо пам'ятати, що ефективно спланована самостійна робота сприяє успішному навчанню студента, надає можливість продемонструвати самостійність і оригінальність у вирішенні проблем, автономність при плануванні та реалізації завдань.

Робота над розвитком дослідницьких навичок, навичок роботи з бібліографічними та/або електронними ресурсами, навичок роботи з інформаційними технологіями, вивчення певних аспектів правової грамотності, академічного письма здійснюється в рамках курсу «Передові методи юридичних досліджень». Під час цього курсу увага також звертається і на досягненні компетентності в таких сферах, як планування проектів [6].

Протягом усього процесу планування, дослідження і написання магістерської дисертації, передбачається тісна співпраця студента з науковим керівником.

Мінливий характер права, різноманітність методів навчання і оцінювання, які використовуються в рамках магістерської програми, вимагають від студентів клопіткої роботи, адаптативних можливостей, гнучкості, здатності до самоконтролю, умінь працювати самостійно та у колективі.

Оцінювання навчальної діяльності студентів, які навчаються в магістратурі «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів», було ретельно розроблено для забезпечення максимальної участі в процесі навчання. Основну увагу було приділено практичному навчанню та розвитку критичного мислення, тобто «інтелектуальній практиці». Було запропоновано ввести різні форми оцінювання, приміром підготовка усних презентацій, есе, вирішення проблемних питань. Більшість курсів передбачають дві оцінки, які призначені для виявлення як широти, так і глибини знань предмета (від «A» – відмінно до «F» – незадовільно). Наприклад, при вивченні одного курсу широту знань і можливість аналітичного мислення найкраще перевірити за допомогою презентації. На відміну від цього, глибина знань найкраще може бути перевірена за допомогою письмового есе або участю в семінарі. В цілому, бал оцінює роботу студента та

рівень його успішності у напрямі досягнення завдань курсу. Написання курсових робіт дозволяють отримати детальні коментарі від викладача з рекомендаціями щодо покращення якості роботи в майбутньому [6].

Всі оцінки фіксуються у письмовому вигляді та перевіряються адміністрацією університету. Викладачі курсів дотримуються основних університетських положень про можливості доздач, перездач з урахуванням пом'якшуючих обставин. Слід зазначити, що терміни подання є доволі обмеженими і їх необхідно дотримуватись [там само].

Після закінчення магістерської програми «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» в школі права університету Бедфордшир випускники отримують можливість професійного становлення в державних та міжнародних юридичних фірмах, міжнародних фінансових організаціях, неурядових організаціях, в організаціях з вирішення спорів, приміром: Міжнародна торгова палата (Париж), Лондонський міжнародний арбітражний суд (Лондон), Постійна палата третейського суду (Нідерланди) тощо.

Висновки. Аналізуючи магістерську програму «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» в школі права університету Бедфордшир (Велика Британія) було доведено, що ця програма сприяє поглибленому вивченню процедурних та теоретичних питань у цій галузі, де особливий акцент робиться на регулюванні індивідуальної, корпоративної та публічної поведінки в контексті міжнародних комерційних спорів. Основними перевагами аналізованої програми є практичний підхід, ґрунтовна правова теоретична підготовка, проблемно-орієнтоване навчання, розвиток критичного мислення, інтелектуальних та дослідницьких навичок студентів. Потужний викладацький склад сприяє реалізації основних завдань магістерської програми. Навчальний план складається з обов'язкових та вибіркових курсів, що надає можливість майбутнім фахівцям у галузі міжнародного арбітражу самостійно визначити вектор їх майбутньої професійної діяльності. Наголошується міждисциплінарний, міжкультурний та міжнародний характер аналізованої програми, що допомагає студентам розглядати юридичні аспекти бізнесу у глобальній площині. Особливу увагу керівництво магістерської програми «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» приділяє оцінюванню навчальної діяльності студентів, щоб стимулювати їх максимальну участь в процесі навчання. Встановлено, що організаційно-педагогічні основи професійної підготовки фахівців міжнародного арбітражу в умовах магістратури «Міжнародне комерційне право і вирішення спорів» в школі права університету Бедфордшир забезпечують необхідне теоретичне, практичне та наукове підґрунтя для побудови успішної кар'єри у сфері арбітражу зокрема.

Список використаних джерел

1. Притика Ю. Деякі аспекти поняття міжнародного комерційного арбітражу і його застосування. *Право України*. 1995. № 5. С. 36-39.
2. Торгашин О. М. Рішення міжнародного комерційного арбітражу: тлумачення, ознаки, види. *Правове регулювання економіки.* 2005. №5. С. 212-217.
3. Цірат Г. А. Міжнародний комерційний арбітраж: навч. посіб. К. : Істина, 2002. 304 с.
4. Dixon W. Democracy and the peaceful settlement of international conflict. *American Political Science Review*. 1994. Vol. 88, No. 1. P. 14–82.
5. Lookofsky J. M. Transnational Litigation and Commercial Arbitration : A Comparative Analysis of American, European and International Law. N.Y. : Transnational Juris Publications, Inc., Ardsley-on-Hudson, 1992. 782 p.
6. University of Bedfordshire. URL: https://bapps.beds.ac.uk/sites/studentcourseinfo/Shared%20Documents/BS_CIF_LMCDRAAF+LMCDFAAF_1819.pdf (Last accessed: 02.11.2018).

References

1. Prytyka Ju. Deiaki aspekty poniattia mizhnarodnoho komertsiinoho arbitrazhu i yoho zastosuvannia. *Pravo Ukrainy.* 1995. № 5. C. 36-39.
2. Torhashyn O. M. Rishennia mizhnarodnoho komertsiinoho arbitrazhu: tlumachennia, oznaky, vydy. *Pravove rehuliuvannia ekonomiky.* 2005. №5. C. 212-217.
3. Tsirat H. A. Mizhnarodnyi komertsiinyi arbitrazh: navch. posib. K. : Istyna,2002. 304 c.

4. Dixon W. Democracy and the peaceful settlement of international conflict. *American Political Science Review*. 1994. Vol. 88, No. 1. P. 14–82.

5. Lookofsky J. M. Transnational Litigation and Commercial Arbitration : A Comparative Analysis of American, European and International Law. N.Y. : Transnational Juris Publications, Inc., Ardsley-on-Hudson, 1992. 782 p.

6. University of Bedfordshire. URL: https://bapps.beds.ac.uk/sites/studentcourseinfo/Shared%20Documents/BS_CIF_LMCDRAAF+LMCDFAAF_1819.pdf (Last accessed: 02.11.2018).

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО АРБИТРАЖА В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРА «МЕЖДУНАРОДНОЕ КОММЕРЧЕСКОЕ ПРАВО И РАЗРЕШЕНИЯ СПОРОВ» В ШКОЛЕ ПРАВА УНИВЕРСИТЕТА БЕДФОРДШИР

О.А. Нагорная

Аннотация. *Статья посвящена анализу состояния магистерской подготовки будущих специалистов по международному арбитражу в школе права университета Бедфордшир (Великобритания). Основными преимуществами рассматриваемой программы является практический подход, основательная правовая теоретическая подготовка, проблемно-ориентированное обучение, развитие критического мышления, интеллектуальных и исследовательских навыков студентов. Автор статьи отмечает межкультурный и международный характер рассматриваемой программы, что помогает студентам рассматривать юридические аспекты бизнеса в глобальной плоскости. Установлено, что организационно-педагогические основы профессиональной подготовки специалистов международного арбитража в условиях магистратуры «Международное коммерческое право и решение споров» в школе права университета Бедфордшир обеспечивают необходимое теоретическое, практическое и научное основание для построения успешной карьеры в сфере арбитража в частности.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, магистерская программа, международный арбитраж, школа права, университет Бедфоршир.*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASES OF PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL ARBITRATION SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF MASTER PROGRAMME “INTERNATIONAL COMMERCIAL AND DISPUTE RESOLUTION LAW” IN THE UNIVERSITY OF BEDFORDSHIRE LAW SCHOOL

Nahorna Olha

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the state of Master training of future specialists in international arbitration at the Law School of the University of Bedfordshire (Great Britain). It is proved that Master programme in International Commercial and Dispute Resolution Law is designed for lawyers who are interested in the origins, causes of public and private international conflicts and disputes, as well as in measures which help prevent, manage, and resolve them. This programme contributes to in-depth study of procedural and theoretical issues in this field, with particular emphasis on regulating individual, corporate and public behaviour in the context of international commercial disputes. The main advantages of the analysed programme are: practical approach, thorough legal theoretical training, problem-oriented learning, development of critical thinking, intellectual and research skills of students. Highly experienced teaching staff benefits implementation of the main objectives of the programme. Interdisciplinary approach is provided here through a carefully thought-out curriculum that consists of compulsory and optional courses, what enables future professionals in the field of international arbitration to determine the vector of their future professional activities independently. The author emphasizes intercultural and international nature of the programme, which helps students consider legal aspects of business in the global context. Special attention is paid to assessment of students’ educational activities to stimulate their maximum participation in the learning process. The author of the article concludes that organizational and pedagogical bases of professional training of international arbitration*

specialists in the conditions of Master programme "International Commercial and Dispute Resolution Law" in the University of Bedfordshire Law School provide necessary theoretical, practical and scientific foundation for successful career in the field of arbitration in particular.

Key words: *professional training, Master programme, international arbitration, Law school, University of Bedfordshire.*

УДК 159.922.27 (045)

ВПЛИВ ЧИННИКІВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Ю.М. НІКІТСЬКА, ***Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького***

E-mail: nikitska.y@outlook.com

Анотація. *У статті узагальнено наукові підходи до класифікації чинників, які впливають на формування підростаючої особистості підлітка у сім'ї; здійснено аналіз ролі соціального мікросередовища сім'ї, обгрунтовано значення внутрішньої і зовнішньої сімейної діяльності під час виховання дитини-підлітка.*

Ключові слова*: сім'я, особистість, підліток, виховання*.

Актуальність (Introduction). Суперечності трансформаційного періоду, який переживає нині суспільство, безперечно ускладнюють процес формування позитивного сімейного середовища для виховання підлітків. Несприятливе сімейне оточення, недоліки у процесі виховання, погіршення внутрішньо-сімейних стосунків призводять до збільшення чисельності підлітків, чия поведінка межує з моральними та правовими нормами. Наукова психолого-педагогічна література майорить поглядами на те, чим є сім'я для дитини, як вона формує її роль як майбутнього батька чи матері. Іноді ці погляди радикально різняться, але варто визнати, що у кожній сім'ї складається власна, індивідуальна виховна система, яка постійно апробується у досвіді, містить низку засобів і методів впливу на дитину, проте не позбавлена прорахунків і серйозних помилок, які покликані нівелювати не лише батьки, а й психологи та соціальні працівники.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури підкреслює важливість дослідження труднощів розвитку сім'ї як цілісного феномену (Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, Г. П. Щедровицький та ін.). Особливості сімейної взаємодії і дитячо-батьківських взаємин досліджували М. І. Алексєєва, А. Я. Анцупов, Т. В. Буленко, В. О. Васютинський, З. Г. Кісарчук, В. В. Ковальов та ін.

Мета (Purpose). Метою статті є висвітлення психологічних особливостей низки чинників сімейного середовища, що здійснюють визначальний вплив під час формування особистості підлітка.

Методи (Methods). Для досягнення поставленої мети статті застосовувався теоретичний аналіз наукових досліджень даної проблеми, порівняння результатів досліджень та наукових теорій, систематизація та узагальнення літератури з проблеми дослідження, аналіз практичного досвіду.

Результати (Results). Цілі, принципи та зміст виховання у сім'ї часто мають не сформульований характер, видозмінюються залежно від цілого ряду причин (ціннісних орієнтацій, рівня освіти, загальної та педагогічної культури батьків, їх етнічної приналежності, міри відповідальності за майбутнє дітей тощо) [3]. Чинники, які впливають на формування підростаючої особистості підлітка у сім'ї, спеціалісти умовно поділяють на три групи: соціальне мікросередовище сім'ї; внутрішня і зовнішня сімейна діяльність; сімейне виховання як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів батьків.

За традиційним розподілом сфер сімейних стосунків, на думку С. В. Ковальова, перша

© Ю.М. Нікітська, 2018

specialists in the conditions of Master programme "International Commercial and Dispute Resolution Law" in the University of Bedfordshire Law School provide necessary theoretical, practical and scientific foundation for successful career in the field of arbitration in particular.

Key words: *professional training, Master programme, international arbitration, Law school, University of Bedfordshire.*

УДК 159.922.27 (045)

ВПЛИВ ЧИННИКІВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Ю.М. НІКІТСЬКА, ***Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького***

E-mail: nikitska.y@outlook.com

Анотація. *У статті узагальнено наукові підходи до класифікації чинників, які впливають на формування підростаючої особистості підлітка у сім'ї; здійснено аналіз ролі соціального мікросередовища сім'ї, обгрунтовано значення внутрішньої і зовнішньої сімейної діяльності під час виховання дитини-підлітка.*

Ключові слова*: сім'я, особистість, підліток, виховання*.

Актуальність (Introduction). Суперечності трансформаційного періоду, який переживає нині суспільство, безперечно ускладнюють процес формування позитивного сімейного середовища для виховання підлітків. Несприятливе сімейне оточення, недоліки у процесі виховання, погіршення внутрішньо-сімейних стосунків призводять до збільшення чисельності підлітків, чия поведінка межує з моральними та правовими нормами. Наукова психолого-педагогічна література майорить поглядами на те, чим є сім'я для дитини, як вона формує її роль як майбутнього батька чи матері. Іноді ці погляди радикально різняться, але варто визнати, що у кожній сім'ї складається власна, індивідуальна виховна система, яка постійно апробується у досвіді, містить низку засобів і методів впливу на дитину, проте не позбавлена прорахунків і серйозних помилок, які покликані нівелювати не лише батьки, а й психологи та соціальні працівники.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури підкреслює важливість дослідження труднощів розвитку сім'ї як цілісного феномену (Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, Г. П. Щедровицький та ін.). Особливості сімейної взаємодії і дитячо-батьківських взаємин досліджували М. І. Алексєєва, А. Я. Анцупов, Т. В. Буленко, В. О. Васютинський, З. Г. Кісарчук, В. В. Ковальов та ін.

Мета (Purpose). Метою статті є висвітлення психологічних особливостей низки чинників сімейного середовища, що здійснюють визначальний вплив під час формування особистості підлітка.

Методи (Methods). Для досягнення поставленої мети статті застосовувався теоретичний аналіз наукових досліджень даної проблеми, порівняння результатів досліджень та наукових теорій, систематизація та узагальнення літератури з проблеми дослідження, аналіз практичного досвіду.

Результати (Results). Цілі, принципи та зміст виховання у сім'ї часто мають не сформульований характер, видозмінюються залежно від цілого ряду причин (ціннісних орієнтацій, рівня освіти, загальної та педагогічної культури батьків, їх етнічної приналежності, міри відповідальності за майбутнє дітей тощо) [3]. Чинники, які впливають на формування підростаючої особистості підлітка у сім'ї, спеціалісти умовно поділяють на три групи: соціальне мікросередовище сім'ї; внутрішня і зовнішня сімейна діяльність; сімейне виховання як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів батьків.

За традиційним розподілом сфер сімейних стосунків, на думку С. В. Ковальова, перша

© Ю.М. Нікітська, 2018

група факторів охоплює морально-психологічний аспект цих стосунків, тоді як друга – господарсько-побутову сферу діяльності сім'ї. Третя група факторів поєднує комплекс виховних впливів батьків, а також вплив їх особистості на власну дитину і міру участі у вихованні [4].

Розглянемо більш детально кожну групу факторів з позиції впливу на формування певних морально-психологічних та особистісних якостей підлітка. Перша група чинників – соціальне мікросередовище сім'ї як фактор впливу на розвиток і формування підростаючої особистості. Можна зустріти різні класифікації видів сімейних стосунків залежно від того, який соціально-педагогічний та психологічний зміст і яке смислове наповнення вкладають автори в їх основу [1]. Традиційно сфери життєдіяльності сім'ї поділяють на господарсько-економічні, морально-психологічні та інтимно-особистісні. За глибиною і міцністю зв'язку між членами сім'ї їхні взаємини поділяють на: психофізіологічні – це стосунки біологічної спорідненості; психологічні – включають відкритість, довіру, піклування один про одного, взаємну моральну та емоційну підтримку; соціальні – включають розподіл ролей, матеріальну залежність у сім'ї, а також статусні стосунки; культурні – це особливі внутрішньосімейні зв'язки і стосунки, обумовлені традиціями, звичаями, які склалися в умовах певної культури [6].

У психології залежно від позиції суб'єктів спілкування у сім'ї стосунки між ними поділяються на: співробітництво – взаєморозуміння та підтримка; паритет – взаємовигода членів союзу; змагання – прагнення домогтися більшого та кращого становища; конкуренція – прагнення мати зверхність над іншими; антагонізм – різке протиріччя у позиціях [4]. Уся ця складна система взаємин обумовлює і характер взаємостосунків членів сім'ї. У науковій літературі визначають три основних стилі сімейних взаємостосунків: авторитарний – безапеляційне і безцеремонне ставлення членів сім'ї, їх жорстокість, агресія, диктат; ліберальний – відторгненість і відчуженість членів сімейного союзу один від одного, їхня повна байдужість до справ і почуттів іншого; демократичний – передбачає співробітництво, взаємодопомогу, розвинену культуру почуттів та емоцій, а також дійсну і повну рівноправність всіх учасників сімейного союзу [6].

Смислова спрямованість взаємостосунків батьків з підлітком визначає напрямок їх педагогічного впливу. Розрізняють три типи цієї спрямованості: на діяльність; на стосунки з іншими людьми; на себе і самозадоволення. Домінуюча смислова спрямованість батьківської сім'ї, зазвичай, відтворюється потім дітьми у їх власних шлюбно-сімейних взаєминах. Проте, домінування якогось одного із типів спрямованості може зумовити у дорослому житті негативні наслідки [4].

Соціальне мікросередовище сім'ї як чинник впливу на становлення особистості підлітка, має певні характеристики. Це: структура сімейного колективу, яка визначає місце кожного члена сім'ї по відношенню один до одного і обумовлює її морально-психологічний клімат; система взаємостосунків, яка сприяє виробленню, закріпленню і використанню у подальшому дорослому житті певних стереотипів поведінки [1].

Друга група чинників впливу сім'ї на становлення особистості підлітка – внутрішня і зовнішня діяльність сім'ї. Ця група факторів охоплює, здебільшого, господарсько-економічну сферу сімейних взаємостосунків, яка безпосередньо формує сукупність шлюбно-сімейних уявлень дітей про права і обов'язки членів сім'ї, розподіл домашніх справ, обов'язків, бюджету та інших питань. Розуміння і свідоме ставлення до господарських обов'язків у сім'ї є однією з умов гармонійних взаємостосунків подружжя, взаєморозуміння з дітьми [2].

Підлітки, спостерігаючи за буденним життям своєї сім'ї, чітко диференціюють сфери діяльності, в яких задіяні їхні батьки. Це сприяє закріпленню у дітей відповідних моделей типізованої поведінки, адже саме в умовах повсякденного життя розкриваються дійсно людські взаємини між членами сім'ї, їх звички, уподобання, формуються риси характеру. Психологи [2;3] вважають, що ефективність сім'ї у підготовці дитини підліткового віку до подальшого самостійного життя визначається тією позицією, яку остання займає у ній. Недостатня включеність у сім'ю, невиконання побутових обов'язків, неприйняття участі в обговоренні загальносімейних справ і проблем характеризує своєрідне відчуження і відсторонення від сім'ї, що в подальшому проявляється у втраті сім'єю впливу на поведінку, думки і почуття підростаючих дітей.

Вільний час сім'ї, яка виховує підлітка, виконує специфічну роль, спрямовану на її підтримку як цілісної системи. Зміст і форми проведення дозвілля залежать від рівня культури, освіти, місця проживання, доходів, віку членів сім'ї, їхніх індивідуальних нахилів та уподобань. Але сімейне дозвілля повинно здійснювати розвиваючий вплив на всіх членів родини: підвищувати освітній, загальнокультурний рівень, об'єднувати спільністю інтересів, переживань, тоді дозвілля стає дієвим засобом сімейного виховання підлітка [1].

Третя група чинників – сімейне виховання як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів на підлітка найближчого оточення. Методи виховання, які використовуються у сім'ї, обумовлені взаємозв'язками суб'єктів виховного процесу і різняться як кількістю, так і змістом щодо методів виховання, які використовуються в інших соціальних інститутах. Батьки і діти свідомо і несвідомо використовують різні види впливу один на одного з метою отримання певних «винагород», привілеїв, користі тощо. І не завжди ці впливи є конструктивними. Психологів, в першу чергу цікавить цілеспрямований вплив батьків як фактор формування особистості підлітка. У цьому аспекті виховні впливи можна поділити за характером того, на що у самому об'єкті виховання вони спрямовані: когнітивні виховні впливи націлені на систему знань, на її перетворення; емоційні виховні впливи покликані підтримувати у підлітка певні афективні стани, які полегшують або утруднюють прийняття нею інших психологічних впливів; поведінкові виховні впливи безпосередньо спрямовані на вчинки дитини підліткового віку [5].

Висновки і перспективи (Discussion). Під специфікою сімейного виховання розуміється комплекс відмінних, притаманних тільки їй особливостей. Зокрема, це своєрідність сім'ї як соціального інституту виховання та її виховних можливостей; засоби і процес реалізації мети і завдань виховання; особливості сім'ї як об'єкта педагогічних впливів з боку школи і громадськості. Отже, сім'я є саме тим психологічним інструментом, за допомогою якого суспільство впливає на особистість дитини підліткового віку, передає новим поколінням накопичені людством досягнення.

Список використаних джерел

1. Войцях Т.В. Інноваційні методики діагностичної роботи з сім'єю: [спецкурс]. Черкаси: ОІПОПП, 2012. 68 с.
2. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. Москва : Просвещение, 2011. 157 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. Київ : Вища школа, 2007. 304 с.
4. Ковалев С. В. Психология современной семьи. Москва : Просвещение, 2008. 245 с.
5. Костів В. Народно-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина. Івано-Франківськ, 2006. 196 с.
6. Кравець В. Психологія сімейного життя. Тернопіль: Богдан, 2005. 311 с.

References

1. Voitsiakh T.V. Innovative methodologies of diagnostic work with family: [special course]. Cherkasy, 2012, 68.
2. Hrebennykov Y.V. Bases of domestic life. Moskva : Prosveshchenye, 2011, 157.
3. Karpenchuk S.H. Theory and methodology of education. Kyiv : Vyshcha shkola, 2007, 304.
4. Kovalev S. V. Psychology of modern family. Moskva : Prosveshchenye, 2008, 245.
5. Kostiv V. Folk-pedagogical ideas of the past are in forming of modern family man. Ivano-Frankivsk, 2006, 196.
6. Kravets V. Psychology of domestic life. Ternopil: Bohdan, 2005, 311.

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Никитская Ю.М.

Аннотация. *В статье обобщены научные подходы к классификации факторов, которые влияют на формирование подрастающей личности подростка в семье; осуществлен анализ роли социальной микросреды семьи, обосновано значение*

внутренней и внешней семейной деятельности во время воспитания ребенка-подростка.

***Ключевые слова**: семья, личность, подросток, воспитание.*

INFLUENCE OF FACTORS OF DOMESTIC ENVIRONMENT ON FORMING ON PERSONALITY OF TEENAGER: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Nikitska Y.M.

Abstract. *In the article the scientific going are generalized near classification of factors that influence on forming of growing up personality of teenager in family; the analysis of role of social microenvironment of family is carried out, the value of internal and external domestic activity is reasonable during education of child-teenager. Under the specifics of family upbringing is understood a complex of distinctive, inherent only features. In particular, this is a peculiarity of the family as a social institution of education and its educational opportunities; means and process of realizing the goals and objectives of education; features of the family as an object of pedagogical influences from the side of school and the public. So, the family is precisely the psychological tool by which society affects the personality of the child of adolescence, conveying to the new generations the achievements accumulated by mankind.*

***Keywords:** family, personality, teenager, education.*

УДК 37.378(410).

ОСВІТА ДОРОСЛИХ (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-Х РОКІВ –70-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

І.І. ОРОС, доктор філософії, ректор

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ м. Берегово

E-mail: ildiko@kmf.uz.ua

Анотація. *Використовуючи праці попередніх дослідників, нами узагальнено еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії. Розвиток наукової думки свідчить, що кожна історична епоха, кожне століття давало нам нові знання, нове бачення проблем навчання і виховання. Праці дослідників (С. Коваленко, О. Топоркова, К. Тіттмус, П. Джарвіс, Т. Келлі та ін.) свідчать, що розвиток освіти дорослих пройшов кілька етапів. Ми поставили за мету – використовуючи праці попередніх дослідників, узагальнити еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії. Детально проаналізувати розвиток освіти дорослих з другої половини 40-х років – по 70-ті роки ХХ ст. Нами схарактеризовано розвиток освіти дорослих з другої половини 40-х років – по 70-ті роки ХХ ст. у ретроспективному плані, описано етапи в соціальному, економічному, політичному і культурному контекстах, адже освіта у Великій Британії не ізольована від суспільства і перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток. Детально проаналізовано: етап «Зміна пріоритетів у системі додаткової освіти дорослих (друга половина 40-х років – 60-ті роки ХХ ст.) та етап «Посилення освіти дорослих у період інформаційної революції» (70-ті роки ХХ ст.).*

***Ключові слова:** освітня система, доросле населення, Велика Британія, освіта дорослих, етапи розвитку.*

Актуальність (Introduction). Розвиток наукової думки свідчить, що кожна історична епоха, кожне століття давало нам нові знання, нове бачення проблем навчання і виховання [1, с. 7].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Праці дослідників (С. Коваленко, О. Топоркова, К. Тіттмус, П. Джарвіс, Т. Келлі та ін.) свідчать, що розвиток освіти дорослих пройшов кілька етапів.

Мета (Purpose). Ми поставили за мету – використовуючи праці попередніх дослідників, узагальнити еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої

© І.І. Орос, 2018

внутренней и внешней семейной деятельности во время воспитания ребенка-подростка.

***Ключевые слова**: семья, личность, подросток, воспитание.*

INFLUENCE OF FACTORS OF DOMESTIC ENVIRONMENT ON FORMING ON PERSONALITY OF TEENAGER: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Nikitska Y.M.

Abstract. *In the article the scientific going are generalized near classification of factors that influence on forming of growing up personality of teenager in family; the analysis of role of social microenvironment of family is carried out, the value of internal and external domestic activity is reasonable during education of child-teenager. Under the specifics of family upbringing is understood a complex of distinctive, inherent only features. In particular, this is a peculiarity of the family as a social institution of education and its educational opportunities; means and process of realizing the goals and objectives of education; features of the family as an object of pedagogical influences from the side of school and the public. So, the family is precisely the psychological tool by which society affects the personality of the child of adolescence, conveying to the new generations the achievements accumulated by mankind.*

***Keywords:** family, personality, teenager, education.*

УДК 37.378(410).

ОСВІТА ДОРОСЛИХ (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-Х РОКІВ –70-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

І.І. ОРОС, доктор філософії, ректор

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ м. Берегово

E-mail: ildiko@kmf.uz.ua

Анотація. *Використовуючи праці попередніх дослідників, нами узагальнено еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії. Розвиток наукової думки свідчить, що кожна історична епоха, кожне століття давало нам нові знання, нове бачення проблем навчання і виховання. Праці дослідників (С. Коваленко, О. Топоркова, К. Тіттмус, П. Джарвіс, Т. Келлі та ін.) свідчать, що розвиток освіти дорослих пройшов кілька етапів. Ми поставили за мету – використовуючи праці попередніх дослідників, узагальнити еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої Британії. Детально проаналізувати розвиток освіти дорослих з другої половини 40-х років – по 70-ті роки ХХ ст. Нами схарактеризовано розвиток освіти дорослих з другої половини 40-х років – по 70-ті роки ХХ ст. у ретроспективному плані, описано етапи в соціальному, економічному, політичному і культурному контекстах, адже освіта у Великій Британії не ізольована від суспільства і перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток. Детально проаналізовано: етап «Зміна пріоритетів у системі додаткової освіти дорослих (друга половина 40-х років – 60-ті роки ХХ ст.) та етап «Посилення освіти дорослих у період інформаційної революції» (70-ті роки ХХ ст.).*

***Ключові слова:** освітня система, доросле населення, Велика Британія, освіта дорослих, етапи розвитку.*

Актуальність (Introduction). Розвиток наукової думки свідчить, що кожна історична епоха, кожне століття давало нам нові знання, нове бачення проблем навчання і виховання [1, с. 7].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Праці дослідників (С. Коваленко, О. Топоркова, К. Тіттмус, П. Джарвіс, Т. Келлі та ін.) свідчать, що розвиток освіти дорослих пройшов кілька етапів.

Мета (Purpose). Ми поставили за мету – використовуючи праці попередніх дослідників, узагальнити еволюцію розвитку освітньої системи дорослого населення Великої

© І.І. Орос, 2018

Британії. Детально проаналізувати розвиток освіти дорослих з другої половини 40-х років – по 70-ті роки XX ст.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Схарактеризуємо більш детально період з другої половини 40-х років – по 70-ті роки XX ст. в ретроспективному плані, описуючи етапи в соціальному, економічному, політичному і культурному контекстах, адже освіта у Великій Британії не ізольована від суспільства і перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток, як зазначає О. Локшина [2, с. 7].

Етап «Зміна пріоритетів у системі додаткової освіти дорослих (друга половина 40-х років – 60-ті роки XX ст.). У період другої половини 40-х – 60-х років XX століття відбувається інтенсивний розвиток освіти дорослих, значно зростає кількість програм для їх навчання [3, с. 21]. Причиною цьому був розвиток у країні промисловості. Зокрема, в середині 50-х років XX століття у Великій Британії розгортається НТР, що грунтуються на автоматизованій праці, сутність якої полягає в тому, що відбувається передання функцій людини машині, процес інтенсивного зближення науки, техніки і виробництва, революційні зміни в основній продуктивній силі, які полягають у тому, що на передній план виходять розумові здібності робочої сили, її творчі обдарування, всі сутнісні сили людини [4, с. 25]. Виникає гостра потреба у кваліфікованих робітниках, адже в межах технологічного способу виробництва відбулася революція, яка охопила систему продуктивних сил, техніко-економічних і організаційно-економічних відносин [4, с. 351].

Розглянемо, як у цей період відбувається забезпечення кваліфікованими робітниками виробничих процесів.

Характеризуючи VII етап розвитку додаткової освіти дорослих у повоєнний період, ми зазначаємо, що після 1945 року надзвичайно швидко розвивалася гуманітарна додаткова освіта [3; 5], Чому сприяло створення Національного інституту продовженої освіти дорослих (National Institute of Adult co Continuing Education (1949 р.), Університетської Ради по освіті дорослих (Universities Council for Adult Education (1947 р.), Асоціації освітніх центрів (Educational Centres Assosiation (1947 р.), які зіграли важливу роль у стратегії і практиці додаткової освіти дорослих; у підтримці освітніх центрів [6, с. 37].

Розвитку освіти дорослих у цей період сприяли заходи, які впливали на подальший розвиток додаткової освіти дорослих:

- Забезпечення денної і заочної освіти здійснюється коледжами подальшої освіти (Colleges of further education), які дають можливість одержати на курсах диплом про загальну освіту та професійну кваліфікацію в різних галузях економічної діяльності [3, с. 24; 6, с. 36];
- Створюються громадські коледжі (community colleges), які розміщуються в приміщенні школи, де відводяться кімнати для занять з дорослими. К. Тітмус (C. Titmus) називає їх центрами неперервної освіти, бо вони являють собою центри початкової, середньої і додаткової освіти дорослих [3, с. 31]. Такі коледжі були відкриті в багатьох містах Великої Британії;
- У системі додаткової освіти дорослих у 60-ті роки XX століття відбувається зміна пріоритетів. Зокрема, як зазначає М. Тайт (M. Tight), у зв'язку із економічними змінами, що відбуваються в цей час, уряд Великої Британії прийняв закони, згідно з якими контроль за сектором професійної освіти дорослих встановлено з боку міністра праці: за фінансуванням цього сектору і його програмами. Відбувся розподіл гуманітарної і професійної освіти дорослих [6, с. 41; 7, с. 30]. Адже за визначенням К. Тітмуса (К. Тітмуса), гуманітарна освіта озброює дорослих загальнокультурними знаннями, вона не включає в себе безпосереднє навчання професії; професійна освіта – освіта, необхідна для роботи, що одержується або без відриву від основної роботи, або з відривом [8, с. 547];
- У 60-ті роки XX ст. посилюється професійна освіта дорослих, чому сприяли урядові постанови. Зокрема, акт «Про промислове навчання» свідчить, що були організовані промислові ради для кожного сектору економіки, які здійснювали освітню політику у своїх секторах; значно збільшилося фінансування додаткової професійної освіти дорослих, а гуманітарна освіта перейшла на самофінансування. Навчальні заклади подальшої освіти

запроваджували курси на отримання сертифікату з базової освіти та професійної кваліфікації з економічної діяльності. Слід зазначити, що коледжі забезпечували як денну, так і заочну форму навчання з більш професійним ухилом [9, с. 18]. Такий самий документ було видано і в Шотландії [10, с. 32];

– Реорганізація освіти дорослих у цей період була ключовим питанням на 3 міжнародних конференціях, проведених ЮНЕСКО в Ельзинорі (1949 р.), Монреалі (1960 р.), Токіо (1972 р.) [11, с. 96];

– Ефективність роботи місцевої влади в сфері освіти дорослих залежала від її фінансування. Як зазначає Л. Лоув (L. Lowe) в роботі «Освіта дорослих у Англії та Уельсі - Критичний огляд» («Adult education in England and Wales a critical Surway»), інвестиції центрального уряду в систему освіти окремого округу мали дорівнювати не менше 60% загальної суми. На освіту дорослих місцева влада могла вносити суму від мінімальної до максимальної. Вчений у роботі наводить такі данні: у 1956-1957 рр. Рада графства Гламорган на освіту дорослих витратила але 83400 ф. ст. , а рада графства Честерфілд – 1250000 ф. ст. [12, с. 46-47].

Поступово держава, як зазначає Л. Лоув (L. Lowe), збільшує об'сяги фінансування системи освіти. Якщо у 1944/45 рр. кошти на освіту становили 1,3% національного валютного продукту, то в 1967/68 рр. ця цифра зросла до 5,3% [12, с. 49], Тобто національний валовий продукт на освіту зріс у цей період у 4,1 рази. Університетським відділенням з освіти дорослих та навчальним закладам АРО міністерство освіти у цьому контексті надає спеціальні субсидії:

– У контексті соціально-економічних та науково-технічних перетворень відбувається зростання дорослого контингенту студентів у навчальних закладах з метою задоволення освітніх проблем. У підтвердження зазначеного наводимо цифрові дані, представлені в роботі Д. Легг (D. Legge) «Освіта дорослих у Британії» («The education of Adults in Britain») : кількість студентів вечірніх інститутів для дорослих у період з 1945 до 1965 рр. збільшилась у 3 рази, а навчальних закладів АРО у 2 рази за той самий період [13, с. 126].

– До організації освіти дорослиху 50-ті роки XX ст. підключилися радіотрансляційні компанії (під час Другої світової війни не діяли), а також отака інноваційна форма навчання як телевізійні станції, які організовували освітні програми з предметів: історія, економіка, природничі науки, мови тощо [13, с. 94]. На розвиток освіти дорослих впливала кампанія подолання безграмотності дорослих (the adult literacy compaign);

– Різних форм набування освіти багато, але багато дорослих, особливо представників робітничих прошарків, за певних обставини, як зазначає Т. Григор'єва [10, с. 32], не отримали вищу освіту. Вирішенню цієї проблеми сприяло заснування у 1964 р. Відкритого університету (The Open University) [3, с. 42], форма навчання якого була переважно дистанційна.

Отже, в період другої половини 40-х – 60-х років XX ст. у зв'язку з економічними змінами у системі додаткової освіти дорослих відбувається зміна пріоритетів. Виникає гостра потреба у кваліфікованих робітниках. Цей період зростання (значного) розвитку освіти дорослих у зв'язку з загальними розширенням сфери вищої освіти: коледжі подальшої освіти забезпечують денну і заочну форми освіти дорослих, громадські коледжі – центри неперервної освіти (початкової, середньої і додаткової освіти дорослих); короткочасні різноманітні курси; заснування Відкритого університету; держава збільшує обсяги фінансування системи освіти дорослих; збільшується кількість навчальних закладів і кількість дорослих студентів у них.

Етап «Посилення освіти дорослих у період інформаційної революції» (70-ті роки XX ст.). У середині 70-х років почався новий етап розвитку НТР, пов'язаний з електронною автоматизацією матеріального виробництва і обігу, науково-технічною творчістю, а отже, інформаційною революцією.

З метою посилення освіти дорослих у період інформаційної революції, у 1973 році уряд Великої Британії видав закон «Про зайнятість і навчання на робочих місцях», згідно з яким була створена комісія по трудових ресурсах (Manpower Services Commission), яка координувала зайнятість і навчання, контролювала Промислові Ради, створені у 60-ті рр.

Закон сприяв розділенню гуманітарної і професійної освіти дорослих. Скорочувалось фінансування гуманітарної освіти дорослих, досягалась більша ступінь централізації управління професійним навчанням [6, с. 49; 3, с. 26].

Провайдери (Національний інститут освіти дорослих, Університетська рада з освіти дорослих) контролювали через Міністерство праці професійну освіту дорослих. У деяких графствах місцева влада взагалі прийняла фінансування додаткової непрофесійної освіти дорослих [3, с. 27]. Взагалі у 70-ті роки ХХ ст. , як зазначають Т. Келлі і К. Тітмус (T. Kelly та C. Titmus), економічний тиск поставив під питання подальше існування університетської гуманітарної додаткової освіти дорослих [3;5] і зорієнтував робітників на підвищення рівня професійної освіти. Тому в середині 1970-х років у Великій Британії широке відображення знайшла концепція «Освіта, що відновлюється». За визначенням П. Джарвіса (P. Jarvis), це процес, у результаті якого робітник отримує освіту, чергуючи її з роботою відповідно до потреб [14, с. 32].

У зв'язку з тим, що в 70-х роках ХХ ст. почався новий етап розвитку НТР (інформаційна революція), освіта дорослих розглядається у Великій Британії як інтегральна складова частина освіти, яка повинна стати пожиттєвим процесом вивчення та розвитку, до якого має прагнути суспільство і якого можна досягти шляхом впровадження продовжуваної освіти (continuing education), відновлюваної освіти (recurrent education), громадської освіти (community education).

Спостерігаючи швидкі зміни суспільних відносин під впливом НТП, К. Річмонд (K.Richmond) зазначив, що навчання в період дорослого життя стало необхідністю, адже робочі місця потребують неперервної адаптації, через зміни у сфері знань та вмінь, які необхідні для виконання певних професійних завдань [15, с. 69] і, що є цінним, на нашу думку, він відмітив, що ця тенденція є наростаючою [15, с. 69].

Слід зазначити, що у 70-х роках ХХ ст. з'явилася значна кількість понять, альтернативних концепту «освіта дорослих», або відображають його окремі аспекти: «базова освіта» (basic education), «фундаментальна освіта» (fubdamental education), «функціональна грамотність» (functional literacy), «позашкільна освіта» (out-of-school education), «масова освіта» (mass education), «друга можливість отримати освіту» (second-chance education), «продовжена освіта» (continuing education), «рекурентна, або освіта, що відновлюється» (recurrent education), «заочна освіта» (extension education), «освіта протягом життя» (lifelong education) [16, с. 55].

Уже ці дані свідчать про посилення освіти дорослого населення, про підготовку його до роботи із складною технікою.

На цьому етапі розвитку освітньої системи дорослих розширюється мережа навчальних закладів та освітніх установ для дорослих, покращується система державного фінансування:

– Значну роль в справі освіти дорослого населення виконують громадські та добровільні структури. Зокрема, Агенція з питань базових знань (АБЗ) – організація, потреба у створенні якої виникла, як зазначає Коваленко, на початку 1970-х років у контексті загальнонаціональних компаній з поширення грамотності, метою діяльності якої є сприяння підвищенню грамотності та базових умінь [16, с. 80]. Базові вміння це здатність читати, писати, говорити англійською мовою [17, с. 4]. Метою Національного інституту продовженої освіти дорослих (заснований у 1921 р.), що являє собою незалежну добровільну організацію, є підвищення активності дорослого контингенту у справі їх залучення до навчальної діяльності. Інститут надає послуги інформування, проводить науково-дослідну роботу, наукові конференції, семінари, розраховані на доросле населення, публікує журнали, монографії з проблем освіти дорослих [16, с. 78].

– Відбувається збільшення фінансування науково-дослідної роботи, що вирішує проблеми системи освіти дорослих. Британські андрагоги в період, що аналізується, вивчають історію питання освіти дорослих з метою визначення ефективних шляхів навчання дорослого населення, створюють концепції, видають монографії, в яких констатують результати досліджень та надають рекомендації викладачам для роботи з дорослими студентами.

Подаємо список наукових праць учених, спрямованих на допомогу викладачам, для роботи з такими студентами, який представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Наукові праці вчених-андрагогів великої Британії

№ п/п	Прізвище вченого		Коротка анотація змісту наукової праці
	Українська мова	Англійська мова	
1	П. Джарвіс	P. Jarvis	«Навчання в кінці життя». У книзі вчений доводить, що освітня діяльність і стан здоров'я людини знаходиться у взаємозалежності – таких доводів у монографії багато. Автор звертає увагу на зв'язок дорослих, що навчаються в університеті третього віку із освітою упродовж життя.
2	П. Сенге	P. Senge	«П'ята дисципліна. Мистецтво й практика організації, що навчається». Центральна ідея полягає в тому, що організація навчається через її співробітників. Автор доводить важливість 5 основних технологій, які мають засвоїти члени організації: зміна світогляду, удосконалення майстерності, побудова спільної стратегії, участь у навчальних командах, зміна ментальних моделей.
3	Т. Келлі	T. Kelly	«Історія освіти дорослих у Великій Британії». У книзі автор стверджує, що навчання дорослих Англії почало набувати рис частково організованого процесу в результаті християнізації англосаксів у кінці VI ст. н. е.; що в другій половині IX ст. значний внесок у розвиток освіти дорослих Англії здійснив король Альфред Великий, що розвиток освіти дорослих в XV ст. пожвавився за рахунок роботи скрипторіїв, виникнення публічних бібліотек, запровадження книгодрукування, яке сприяло тиражуванню та розповсюдженню книг.
4	Б. Саймон	B. Simon	Дослідження з історії освіти («Studies in the History of Education») (1780). У роботі повідомляється про розвиток освіти дорослих у Великій Британії упродовж майже століття.
5	Дж. Гаррісон	J. Harrison	Навчання та життя 1790-1960. Вивчення історії англійського руху освіти дорослих. («Learning and Living 1790-1960. A study in the history of the English adult education movement»). У роботі автор повідомляє про виникнення недільних шкіл, їх популярність, поширення її ролі у підвищенні рівня освіти дорослого населення.
6	Г. Бернард	H. Bernard	Історія англійської освіти («History of English Education»). Автор висвітлює проблему заснування «Недільного товариства» у кінці XVIII ст. для координації діяльності недільних шкіл. Відмічає основні завдання товариства: розробка програм для вдосконалення знань дорослих учнів характеризує навчальний процес.
7	Р. Пірс	R. Peers	Освіта для дорослих. Порівняльне дослідження. («Adult education. A comparative study»). У роботі автор підтримує ідею поширення університетської освіти у формі додаткового навчання. Відмічає, що в

			університетах Великої Британії читались лекції, організовані комітетами університетів у регіонах, де були відсутні заклади вищої освіти. Вважає 1873 рік початком руху заочного навчання.
8	Л. Лоув	L. Lowe	Освіта дорослих у Англії та Уельсі. Критичний огляд («Adult Education in England and Wales. A critical Survey»). У роботі піднімається питання про фінансування системи освіти дорослих. Наводяться конкретні приклади про інвестиції центрального уряду в систему освіти окремих округів і їх розподіл місцевою владою між університетськими відділеннями з освіти дорослих та навчальними закладами АРО.

Отже, на данному етапі розвитку системи освіти дорослих посилення освіти дорослого населення (період інформаційної революції) відбувається на державному рівні: видано закон «Про зайнятість і навчання на робочих місцях», створена Комісія з трудових ресурсів; розширюється мережа навчальних закладів і установ, покращується фінансування системи професійної освіти дорослих. У 70-ті роки XX ст. посилено розвиваються та впроваджуються в навчання дорослих різні види освіти: продовжувана, відновлювана, громадська та інші; посилюється наукова робота: андрагоги Великої Британії розробляють концептуальні положення, методичні рекомендації на допомогу викладачам дорослих студентів, видають солідні наукові праці; освітня політика дорослого населення визначається потребами економіки країни.

Висновки і перспективи (Discussion). Нами детально схарактеризовано періоди з другої половини 40-х років – по 70-ті роки XX ст. у ретроспективному плані, описано етапи в соціальному, економічному, політичному і культурному контекстах. Детально проаналізовано: етап «Зміна пріоритетів у системі додаткової освіти дорослих (друга половина 40-х років – 60-ті роки XX ст.) та етап «Посилення освіти дорослих у період інформаційної революції» (70-ті роки XX ст.).

Список використаних джерел

1. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1, с. 6-8.
2. Локшина Олена Ігорівна Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX –початок XXI ст.) [Текст]: монографія. Ін-т педагогіки АПН України. К.: Богданова А. М., 2009. 403 с
3. Titmus C. Strategies for Adult Education: Practices in Western Europe. –Chicago: Open University Press, 1981. V1. 239 p.
4. Мочерний, С.В., Устенко О. А. Основи економічної теорії [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Академія, 2006. 502 с.
5. Kelly, T. A History of Adult Education in Great Britain. – Liverpool: University Press, 1962. 425 p.
6. Топоркова Ольга Викторовна. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Топоркова Ольга Викторовна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2007. – 237 с.
7. Tight M. Key Concepts in Adult Education and Training .– London; New York: Routledge, 1998. 180 p.
8. Titmus C. (Ed.), Lifelong Education for Adults – An International Handbook Oxford: Pergamon press., 1989. Pp. 5-9.
9. Per Himmelstrup. The Danish folk high school / Himmelstrup Per // Annual conference of the Universities' Council for adult Education. - Canterbury: University of Kent, 1978. P 7-8.

10. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії :. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Ю. Григор'єва ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 179 с.

11. Guthrie, James W. Encyclopedia of education. Vol. 4 / James W. Guthrie // Thomson, Gale. — New York, 2003. 1524 p.

12. Lowe J. Adult Education in England and Wales. A critical Survey. – London: Joseph, 1970. – 356 p.

13. Legge, D. (1982) The Education of Adults in Britain, Open University Press, 1982. 244 p.

14. Jarvis P. Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education. – London: Routledge, 1993. 165 p.

15. Richmond K. The Concept of Continuous Education // Lifelong Education: A Stocktaking. – Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1979. P. 63–77.

16. Коваленко С. Андрагогічні принципи у поглядах британських теоретиків освіти (ретроспективний аналіз) // Вісник Черкаського університету. Вип. № 2, 2017. С. 53-59

17. A Fresh Start: Improving literacy and numeracy (The report of the working group chaired by Sir Claus Moser). – Sheffield: Department for Education and Employment, 1999. 170 p.

References

1. Nychkalo N. (2011) Porivnyalna profesiyna pedahohika yak haluz pedahohichnoho znannya / N.H. Nychkalo [Comparative professional pedagogy as a branch of pedagogical knowledge. *Porivnyalna profesiyna pedahohika*. № 1, 6-8.

2. Lokshyna Olena Ihorivna. (2009) Zmist shkilnoyi osvity v krayinakh Yevropeyskoho Soyuzu: teoriya i praktyka (druha polovyna KHKH –pochatok KHKHI st.) [Content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (the second half of the twentieth century - the beginning of the twenty-first century): monohrafiya / O. I. Lokshyna ; In-t pedahohiky APN Ukrayiny. K.: Bohdanova A. M., 403.

3. Titmus C. (1981) Strategies for Adult Education: Practices in Western Europe. Chicago: Open University Press, V1. 239.

4. Mochernyy, S. V. (2006) Osnovy ekonomichnoyi teoriyi : navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. [Fundamentals of Economic Theory]/ S. V. Mochernyy, O. A. Ustenko. K. : Akademiya, 502.

5. Kelly, T. A (1962) History of Adult Education in Great Britain. Liverpool: University Press,. 425.

6. Toporkova Olha Vyktorovna. (2007) Razvytye dopolnytelnoho obrazovanyya vzroslykh v Velykobrytanyy [Development of Adult Education in the United Kingdom]: dyssertatsyya ... kandydata pedahohycheskykh nauk : 13.00.01 / Toporkova Olha Vyktorovna; [Mesto zashchyty: Volhohr. hos. ped. un-t]. Volhohrad, 237.

7. Tight M. (1998) Key Concepts in Adult Education and Training .London; New York: Routledge, 180.

8. Titmus C. (Ed.), (1989) Lifelong Education for Adults – An International Handbook Oxford: Pergamon press., 5-9.

9. Per Himmelstrup. (1978) The Danish folk high school / Himmelstrup Per. *Annual conference of the Universities' Council for adult Education*. Canterbury: University of Kent, 7-8.

10. Hryhoryeva T. YU. (2010) Pidhotovka vchyteliv-filolohiv do navchannya doroslykh u systemi neperervnoyi osvity Velykoyi Brytaniyi [Preparation of Teacher-Philologists for Adult Learning in the United Kingdom Continuing Education System] :. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. YU. Hryhoryeva ; Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. Zhytomyr, 179.

11. Guthrie, James W. (2003) Encyclopedia of education. Vol. 4 / James W. Guthrie / Thomson, Gale. New York, 1524.

12. Lowe J. (1970) Adult Education in England and Wales. A critical Survey. London: Joseph, 356.

13. Legge, D. (1982) The Education of Adults in Britain, Open University Press, 244.

14. Jarvis P. (1993) Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education. London: Routledge, 165.

15. Richmond K. (1979) The Concept of Continuous Education. *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 63–77.

16. Kovalenko S. (2017) Andrahohichni pryntsypy u pohlyadakh brytans'kykh teoretykiv osvity (retrospektyvnyy analiz) [Andragogical principles in the views of British theorists of education (retrospective analysis)]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. Vyp. № 2, 53-59.

17. A Fresh Start: Improving literacy and numeracy (The report of the working group chaired by Sir Claus Moser). Sheffield: Department for Education and Employment, 1999. 170.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА 40-Х ГОДОВ -70-Е ГОДЫ)

Орос И. И.

Аннотация. *Используя труда предыдущих исследователей, нами обобщенно эволюцию развития образовательной системы взрослого населения Великобритании. Развитие научной мысли свидетельствует, что каждая историческая эпоха, каждый век давало нам новые знания, новое видение проблем обучения и воспитания. Работы исследователей (С. Коваленко, А. Топоркова, К. Титмус, П. Джарвис, Т. Келли и др.) Свидетельствуют, что развитие образования взрослых прошел несколько этапов. Мы поставили цель - используя труда предыдущих исследователей, обобщить эволюцию развития образовательной системы взрослого населения Великобритании. Детально проанализировать развитие образования взрослых со второй половины 40-х лет - по 70-е годы XX в. Нами охарактеризован развитие образования взрослых со второй половины 40-х лет - по 70-е годы XX в. в ретроспективном плане, описаны этапы в социальном, экономическом, политическом и культурном контекстах, ведь образование в Великобритании не изолирована от общества и находится под влиянием всех трансформаций, которые характеризуют его развитие. Детально проанализированы: этап «Изменение приоритетов в системе дополнительного образования взрослых (вторая половина 40-х годов - 60-е годы XX в.) И этап« Усиление образования взрослых в период информационной революции »(70-е годы XX в.).*

Ключевые слова: *образовательная система, взрослое население, Великобритания, образование взрослых, этапы развития.*

THE ADULT EDUCATION (THE SECOND HALF OF 40 YEARS - 70TH YEARS OF XX CENTURY)

Oros I. I.

Abstract. *Using the work of previous researchers, we have generalized the evolution of the educational system of the adult population in Great Britain. The development of scientific thought suggests that every historical epoch, every century gave us new knowledge, a new vision of the problems of education and education. The writings of the researchers (C. Kovalenko, A. Toporkova, C.Titmus, P.Jarvis, T. Kelly, etc.) indicate that the development of adult education has been several stages. We set the goal - using the work of previous researchers, to generalize the evolution of the educational system of the adult population of Great Britain. Detailed analysis of the development of adult education from the second half of the 40-ies - to 70-ies of the twentieth century. We have characterized the development of adult education from the second half of the 40-ies - to 70-ies of the twentieth century. in a retrospective perspective, describes the stages in the social, economic, political and cultural contexts, since education in the UK is not isolated from society and is influenced by all the transformations that characterize its development. Detailed analysis: stage "Changing priorities in the system of supplementary education of adults (second half of the 40-ies - 60's of the twentieth century.) And the stage" Strengthening adult education during the information revolution "(70-ies of the XX century.).*

Key words*: educational system, adult population, Great Britain, adult education, stages of development.*

КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЮ И ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Очеретна И.П.

Аннотация. *В статье определены и обоснованы компоненты, критерии и показатели профессиональной компетентности будущих бакалавров документоведения и информационной деятельности в процессе практической подготовки. Решение заявленной проблемы решается в результате раскрытия мотивационного, когнитивно-информационного, деятельностного и оценочно-результативного компонентов. К каждому компоненту определены критерии и показатели профессиональной компетентности будущих бакалавров документоведения и информационной деятельности в процессе практической подготовки.*

Ключевые слова: *практическая подготовка, профессиональная компетентность, компоненты, критерии, показатели профессиональной компетентности.*

COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE BACHELORS ON DOCUMENT SCIENCE AND INFORMATION ACTIVITY IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING

Ocheretna I.P.

Abstract. *The article defines and substantiates the components, criteria and professional competences of the future bachelors on document science and information activity in the process of practical training. The solution of the mentioned problem is done as a result of the disclosure of the motivational, cognitive-informational, activity and evaluation-result components. For each component, criteria and indicators of professional competence of the future bachelors on document science and information activity in the process of practical training have been determined.*

Keywords*: practical training, professional competence, components, criteria, indicators of professional competence.*

УДК:159.947.5

АНАЛІЗ РІЗНОМАНІТНИХ ПІДХОДІВ ДО ТРАКТУВАННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

А.П. ПАНЧУК, канд. пед. наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання ***Рівненського державного гуманітарного університету***

І.В. ПАНЧУК, ст. викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання ***Рівненського державного гуманітарного університету***

Т.В. БУТЕНКО, ст. викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання ***Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне***

E-mail: sportclub.rdgu@uk.net

Анотація. *У статті акцентується увага на тому, що найбільш пріоритетним є питання, які стосуються педагогічного забезпечення навчального процесу з фізичного виховання засобами, які підвищують мотивацію до професійної діяльності, накопичення національних і духовних цінностей. Від їх успішного співвідношення залежить підвищення ефективності процесу спеціалізованої підготовки.*

Ключові слова: *ціннісно-мотиваційна сфера, моральні цінності, мотив, фізичне виховання, ціннісні орієнтації.*

Актуальність. Соціально-економічні перетворення в Україні, інтеграція її в європейське суспільство створює необхідність у фахівцях якісно нового рівня. Це зі свого боку впливає на зростання кількості наукових досліджень, присвячених проблемам фізичного виховання в контексті підготовки фахівців різних спеціальностей.

© А.П. Панчук, І.В. Панчук, Т.В. Бутенко, 2018

Аналіз останніх джерел та публікацій. Аналіз різноманітних підходів до трактування «цінностей», «ціннісних ставлень», «ціннісно-мотиваційної сфери» свідчить про складність цього феномену, структурної та функціональної близькості до деяких інших складових свідомості, таких як установки, відносини, спрямованість, мотиви, потреби, інтереси, погляди, уявлення тощо.

Дослідники вказують, що ціннісно-мотиваційна сфера формується у кожної людини від моменту її народження у процесі включення її у соціум та зміцнюється або змінюється і радикально перетворюється залежно від умов існування та виховання.

З точки зору Венглярського Г. [1], визначення виховання як процесу пов'язане з формуванням системи цінностей людини, її специфічного змісту та ієрархічної структури. Автор означує це як відмінність від освіти як процесу передачі знань та від навчання як засобу передачі вмінь, та від керування як підкорення індивіда соціальним нормам. На його думку, виховання полягає у залученні учня до цінностей вихователя, але не в інформуванні про цінності, не в їх вивченні та не в їх нав'язуванні. Виховання розглядається як засіб перетворення цінностей соціуму у цінності особистості, яке може виникати у процесі залучення до ціннісного пізнання інших людей, може бути усвідомленим та неусвідомленим, може бути прямим, контактним та опосередкованим артефактами – твореннями культури, у яких опредмечені цінності попередніх поколінь.

Проблеми формування індивідуальної фізичної культури, як ціннісного компоненту особистості вивчала Марченко О. Ю [7]. Вона відзначала неможливість її формування тільки через вирішення завдань рухового характеру, бо орієнтир на тілесний розвиток людини, який не торкається інтелектуальної та духовної сфери, призводить до абсолютизації фізичних здібностей, неправомірного їх ототожнення з фізичною культурою в цілому.

У роботах українських вчених при формуванні індивідуальної фізичної культури особливе значення має діяльний підхід. Діяльність завжди супроводжується емоційним переживанням, пов'язаним із задоволенням потреби. Михайлишин Г. Й. [8] звертала увагу на зміст оздоровчої діяльності людини як такої, що визначає її залучення до цінностей фізичної культури.

Висновок про вплив активної діяльності на розвиток психіки, а значить, і на формування особистості та формування її ціннісних орієнтацій, зробив Москалець В. П. [10]. Розвиваючи думку про визначальну роль діяльності у процесі індивідуального розвитку людини, Марченко О. Ю. [7] стверджує, що оздоровча діяльність є основою функціонування та розвитку індивідуальної фізичної культури, у процесі якої відбувається перетворення навіть не стільки зовнішньої реальності, скільки внутрішньої, тобто власної природи людини, що дає їй можливість для подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз різноманітних підходів до трактування ціннісно-мотиваційної сфери студентів у процесі фізичного виховання.

Методи. Теоретичні (аналіз, синтез, порівняння наукової літератури, що дав змогу розробити концептуальні підходи дослідження).

Результат. У даній статті потребує особливого аналізу питання диференціації понять «мотив» та «цінність». Як стверджує Смакула О. І. [13], мотив частіше за все відповідає якійсь одній конкретній потребі, тоді як цінність інтегрує окремі потреби та мотиви у єдине смислове ціле, яке викликає стійке емоційне позитивне забарвлення щодо взаємодії з відповідним предметом або явищем. Для виявлення ціннісного ставлення, автор пропонує з'ясувати, чи викликає певне явище позитивно емоційне переживання та які базові потреби або відповідні мотиви обумовлюють це переживання.

Зі Смакулою О. І. погоджуються й інші вчені. Деякі з них Козібродський С. П. та Москалець В. П. пропонують вивчати «ціннісні ставлення» через мотиви діяльності.

Ільїн Є. П. [5] прямо вказує, що мотиви – це ставлення, інтерес до діяльності, який формується у процесі виховання. Дати чітке визначення дефініції «мотив» не є можливим. Ще Леонтьєв О. М. вважав цю проблему безнадійною, оскільки «мотивами називають й інстинктивні імпульси та біологічні потяги й апетити, переживання, емоції та інтереси, бажання та життєві цілі, ідеали, а з другого боку, подразнення електричним струмом».

Занюк С. С. [4] дає таке робоче визначення мотиву: «Мотив – це внутрішній збудник до того або іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), який пов'язаний із

задоволенням певної потреби. Що б не виступало мотивом – ідеали, інтереси, ствердження, соціальні установки, цінності, – за ними все одно стоять потреби особистості у всій їх багатоманітності (від біологічних до соціальних)».

Досліджуючи поняття «ціннісно-мотиваційна сфера», Марченко О. Ю. [7] запропонувала трирівневу «структуру спрямованості особистості», яка представлена у вигляді піраміди. У її основі знаходяться потреби та ситуативні мотиви, середній рівень включає в себе ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси, нахили, а верхівкою є життєва мета, життєва позиція та світогляд. Автор використала запропонований підхід у технології формування мотивації при вивченні спортивної кар'єри.

У літературі виділяється кілька підходів до дослідження головних детермінант мотивуючої поведінки. Одним з них є внутрішнє джерело – особистість, потреби та мета студента, спортсмена тощо.

Прояв зовнішніх та внутрішніх мотивів особистості правильніше розглядати з точки зору ціннісно-мотиваційного ставлення до фізичної культури. Мицкан Б. М. [9] пропонує вивчення трьох компонентів: інформаційно-когнітивного, емоційно-вольового та інтелектуального.

Інформаційно-когнітивний компонент виявляється в усвідомленні суспільної значимості цінностей фізичної культури як змісту педагогічного впливу на себе та інших людей. Неправильно сформовані ставлення перетворюють діяльність у сфері фізичної культури у насильницькі, неприємні заняття, які викликають негативні емоції, відчуття неприязні до неї. До когнітивного компоненту входить: рухова антиципація; здатність до швидкого засвоєння рухів; чуттєво-емоційне переживання своєї діяльності; сміливість у вирішенні поставлених рухових завдань; наполегливість, упертість у досягненні мети; створення для себе нових рухових комбінацій; висока культура рухів; комбінування та перетворення рухових дій у зв'язку з конкретною ситуацією; розробка техніко-тактичних варіантів вирішення рухових завдань ситуацій.

Навчання в гуманістичному варіанті припускає необхідність розвитку і саморозвитку особистості при освоєнні нею знань, вироблення власних смислів їх розуміння. Воно доповнюється буденними, суб'єктними смислами і особистісним розумінням матеріалу самими студентами [12].

Успіх навчання багато в чому залежить від рівня розвитку пізнавальних здібностей особистості (сприйняття, мислення, уваги, пам'яті), а також потреби і активності у здобутті знань. Завдання ВЗО полягає в тому, щоб навчальний процес сприяв розвитку мислення і уяви студентів і тим самим розвитку їх творчої активності та ініціативи.

В унісон Мицкану Б. М., Занюк С. С. [4] зазначає: «Знання лише тоді стають благом студента, коли вони народжуються зі злиття внутрішніх духовних сил людини і світу, який пізнається … – Переживання і відчуття того, що знання – це плоди напруги мого людського духу, плоди пошуків, творчості – праці думки і душі … Вчення продумуються і переживаються як щастя, благо, приваблива діяльність за тієї умови, коли ми виховуємо, перш за все, мислителя».

Емоційно-вольовий компонент ставлення студентів до фізичної культури визначає ступінь, з якого даний вид діяльності задовольняє потребу. Емпіричними критеріями є: безпосередня задоволеність видом діяльності; розмір бажаних затрат часу; оцінка особистої значимості даного виду діяльності; оцінка своїх здібностей до даного виду діяльності. При формуванні емоційно-вольового компоненту враховуються особистісні якості студента. Його вдосконалення пов'язане з розвитком самопізнання та самооцінки.

Інтелектуальний компонент, на думку Стадника В. [14], розкриває ступінь активного прояву інтересу. Автор розглядає його у двох аспектах – як поведінкову готовність до діяльності та як реальну діяльність. Остання служить критерієм розмежування інтересів на реалізовані та нереалізовані. Емпіричним критеріям даного компоненту буде місце даного виду діяльності серед інших видів. У розвитку інтелектуального компоненту ставлення студентів, суттєву роль відіграє їх освітній рівень та пропаганда знань у сфері фізичної культури.

Позитивна мотивація у ставленні до цінностей фізичної культури буде формуватися за умови трансформації зовнішніх стимулюючих впливів на особистість молодої людини у внутрішні збудники сили, як способу «присвоєння» духовних цінностей, вироблених

людством у сфері фізичної культури.

Інтегратором процесу розвитку особистості виступає свідомість, як системна властивість психіки, яка розвивається в онтогенезі за схемою: свідомість – самосвідомість – рефлексія. Саме рефлексією доповнює категоріальний апарат ціннісно-мотиваційної сфери студентів у процесі фізичного виховання Семененко В. [11]. Цей процес на її думку пожвавлює тілесне буття людини індивідуальну складову його життя і формує основу особистісного розвитку.

Дехтяр В. [2] вважає, що «самосвідомість не базова складова, притаманна людині, а продукт розвитку. В ході цього розвитку, у міру того, як людина набуває життєвий досвід, перед ним не тільки відкриваються все нові сторони буття, але й відбувається глибоке переосмислення життя».

У сучасній науці рефлексія розглядається як універсальний спосіб аналізу самої свідомості, його можливостей у пізнанні і в об'єктивній оцінці предметів і явищ дійсності. У рефлексії максимально використовуються можливості мислення, творчої роботи свідомості з образами і уявленнями, сконструйованими самою ж свідомістю.

Дранчук І. Д. [3] досліджував професійну спрямованість фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей У його принципах та педагогічних умовах підготовки студентів відсутня суб'єктивна складова фізичного виховання. Підхід базується тільки на зовнішніх впливах на студентів, практично без використання механізмів їх власної активності, і не включає формування культури вчителя та його ціннісно-мотиваційних орієнтацій.

Проводячи дослідження у групах студентів педагогічних спеціальностей, з'ясувано, що їх ціннісне ставлення до фізичної культури та спорту як соціальне явище недостатньо сформовано. Це підтверджується невисоким ранговим місцем фізичного здоров'я у системі індивідуальних цінностей, невисокою оцінкою студентами якості викладання відповідного предмета, наявністю у значної частини студентів негативних хвилювань під час занять фізичною культурою, відсутністю або недостатньою сформованістю основних збудників активності студентів до занять фізичною культурою.

Вплив колективу як фактора формування ціннісних орієнтацій вивчали Занюк С.С., Ільїн Є. П. та інші. Так, у дослідженнях Ільїна Є. П. виділено, що у колективі існує певна кореляційна залежність між ціннісними орієнтаціями особистості та її розташуванням у групі.

Занюк С. С. [4] дещо пізніше вивчав характер спілкування у рамках студентських груп, обравши три критерії: довірливий, авторитетний та дифузний. Результати свідчать про достатню близькість мотивів вибору однокурсника за авторитетними та довірливими критеріями.

У структурі ціннісних орієнтацій студентів було виділено предметно-результативний компонент розвитку ціннісно-мотиваційної сфери студентів.

Оскільки людина набуває нових форм поведінки, опановує нові види діяльності, необхідні їй для вирішення життєво важливих проблем, коли вона навчається змінювати способи і структуру своїх дій, утворювати нові зв'язки між окремими предметами і їх властивостями, між різними ситуаціями. Навчання при цьому виступає своєрідним способом накопичення практичного досвіду вирішення завдань подібного роду. Такий досвід на являє собою сукупність умінь і навичок, формування яких є однією з основних завдань навчання майбутнього фахівця.

Однак наявність у студентів інтересу до вирішуваних завдань, показ і роз'яснення їх важливості і корисності, створення установки на оволодіння навичкою – це загальні умови формування будь-якої навички. Важливі й такі умови, як інформація про досягнуті результати, заохочення правильних дій і успіхів.

Круцевич Т. Ю. [6] дослідила динаміку ієрархій ціннісних орієнтацій особистості у студентський період. Автор зазначає особливості динаміки ієрархічного розподілу ціннісних орієнтацій студентів вищого педагогічного навчального закладу. При створенні відповідних умов навчально-виховної роботи у експериментальних групах студентів підвищилася значимість цінностей наступних груп: професійної самореалізації самореалізації («цікава робота», «активне дієве життя», «впевненість у собі», «творчість», «ретельність», «відповідність», «ефективність у справі», «незалежність»); самовдосконалення («життєва мудрість», «пізнання», «розвиток», «високі вимоги»); інтелектуальні («освіченість», «широта

поглядів»); вольові («акуратність», «раціоналізм», «тверда воля», «самоконтроль»).

Водночас у навчально-виховному процесі недостатньо уваги приділяється формуванню цінностей, які необхідні майбутнім випускникам педагогічного ВЗО: «вихованість», «сміливість у відстоюванні своєї думки та своїх поглядів», «чутливість», «терплячість». До кінця навчання у ВЗО у студентів знижується значимість таких груп цінностей: особистого життя («здоров'я», «кохання», «розваги», «свобода»), матеріальних («матеріально забезпечене життя»); міжособистісного спілкування («щасливе сімейне життя», «щастя інших», «чесність»).

Одним з основних факторів розвитку ціннісно-мотиваційної сфери студентів у процесі фізичного виховання є спрямованість на самовдосконалення. Для визнання необхідності самовдосконалення треба створити уявлення про себе, тобто здійснити самооцінку. У психології виділяється поняття «Я – концепції». Згідно з трактуванням Москальця В.П. [10] «Я – концепція» – це сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язана їх оцінкою. Описову складову «Я – концепції» часто називають образом «Я». Складову, пов'язану зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або сприйняттям себе.

При формуванні внутрішньої мотивації психологи звертають увагу на стан повного занурення або поглинання діяльністю, яке в зарубіжній психології отримало назву «приплив». При цьому стані той, хто займається фізичними вправами, повністю віддається діяльності, втрачає відчуття часу, відчуває, що все відбувається, як слід. Цей стан оптимального збудження, яке не викликає ні нудьги (що буває при недостатньому рівні збудження), ні тривоги (що характерно для надлишкового рівня збудження).

Науковці вказують, що занурення викликає такі сильні позитивні емоції, що є внутрішнім заохоченням, внутрішньою нагородою. Заняття фізичними вправами можуть підвищити збудження до оптимального рівня і через це принести задоволення, але не завжди і не для всіх. Для деяких осіб спорт не є задоволенням і не підвищує рівень їх збудженості, а за негативних емоцій робить його надмірним. Це цілком стосується і практики занять фізичними вправами в умовах навчальних закладів різного рівня. Тому від педагогів залежить чи викликають зацікавленість у студентів ці заняття, чи не проводяться вони нудно й одноманітно, чи не викликають почуття тривоги і занепокоєння.

У праці Занюка С. С. [4] підкреслюється, що для кожного певного вікового періоду характерне відповідне ставлення до довколишнього світу, у тому числі до цінностей фізичної культури. На практиці це виявляється у виборі «провідного виду діяльності». Автор вказує, що оздоровча освіта має здійснюватись через провідний вид діяльності, яка дозволяє найбільш ефективно використовувати засоби та методи фізичного виховання для формування цілей, потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій.

Позицію про те, що підготовка спеціалістів повинна мати яскраво виражений патріотичний характер, здавна підтримували видатні філософи, педагоги. Як немає людини взагалі (абстрактної, безликої, без конкретної національної належності), а є людина – українець, росіянин, японець, так немає виховання взагалі, а є німецьке виховання, японське тощо. «Ставши одним із чинників духовного життя народу, виховання пішло у кожного народу своїм особливим шляхом, і тепер кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему» [10]. Наявність національного змісту у виховному процесі сприятиме поверненню до джерел, до першовитоків, заступить місце суспільній бездуховності, виробить ідеали національної гармонії.

Роль кваліфікованого фахівця є неоціненною у процесі поповнення знань, забезпеченні стійкої внутрішньої мотивації студента, стимулюванні його творчості у навчанні. Викладач має безліч можливостей через свій навчальний предмет прилучити студента до краси, добра, культури та інших загальнолюдських цінностей.

Висновки. Таким чином, у дослідженнях представників наукових шкіл сфер фізичної культури, спорту, соціології, психології, педагогіки явно відображена взаємообумовленість діяльності людини та її ціннісних ставлень. Сама діяльність розпочинається з мети, але потім у процесі та у результаті діяльності формується нова мета, яка у ситуації успіху може підтвердити або зміцнити ціннісно-мотиваційну сферу студентів, а за невдачі – нівелювати цінності.

Розглянутий аналіз досліджень розвитку ціннісно-мотиваційної сфери студентів засвідчує, що цій проблемі приділяється достатньо уваги. Але ця проблема вирішувалася більш на теоретичному рівні, що може стати методологічною основою проведення нашого дослідження. Разом з тим наведений аналіз та виявлені факти підкреслюють актуальність обраної проблеми.

Список використаних джерел

1.Венглярський Г., Попов М., Сухарев О. Шляхи оптимізації навчального процесу з фізичного виховання у вищій школі. *Вісник Технологічного університету Поділля. Хмельницький*. 2002. № 5, Ч. 3 (48). С. 16 – 19.

2.Дехтяр В. Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів : навч. посібник. К.: Екмо, 2005. 219 с.

3.Дранчук І. Д. Динаміка стану здоров'я студентів гуманітарних вищих закладах освіти. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2002. № 22. С. 23–28.

4.Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Ніка-центр, 2002. 256 с.

5.Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

6.Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підр. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2-х томах. К.: Олімпійська література, 2008. Т. 1. 390 с. Т. 2. 367 с.

7.Марченко О. Ю. Формування ціннісних категорій особистої фізичної культури у студентської молоді: автореф. дис. … канд. наук з фізичного виховання і спорту. К., 2010. 21 с.

8.Михайлишин Г. Й. Цінності освіти як засіб досягнення мети суспільного поступу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*: збірник наукових праць. вип. 47. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2011. С.195–202.

9.Мицкан Б. М. Вплив психологічних чинників на рухову діяльність. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2007. № 6. С. 197–199.

10.Москалець В. П. Структурно-функціональна організація особистості. *Психологія і суспільство.* Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. 2010. № 2 (40). С. 20–26.

11.Семененко В., Білецька В.Особливості організації процесу фізичного виховання у технічному вищому навчальному закладі. *Теорія і методика фізичної культури і спорту*. 2011. № 3. С. 74–77.

12.Сергієнко Л. П., Шарий Д. В. Методологічні основи комплексного тестування у фізичному вихованні і спорті. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2010. № 5. С. 3–12.

13.Смакула О.А . Формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фізичної культури: автореф. дис. …канд. пед. наук. К., 2004. 19 с.

14.Стадник В. В. Використання плавання у позанавчальних заняттях студентів ВНЗ. *Спортивний вісник Придніпров'я.* 2013. № 7 (33). С. 348–253

References

1. Venkryarsky G., Popov M., Sukharev O. Ways of optimization of the educational process of physical education in high school. Bulletin of the Technological University of Podillya. Khmelnytskyi. 2002. No. 5, Ch.3 (48). Pp. 16 - 19

2. Дехтяр В. Physical education of students of higher educational institutions: teaching. manual. K .: Ekmo, 2005. 219 p.

3. Dranchuk I. D. Dynamics of health of students in humanitarian higher education institutions. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sport: Sb. sciences Kharkiv Avenue: KhDADM (KhKhPI), 2002. No. 22. P. 23-28.

4. Zanyuk S. S. Psychology of motivation: teach. manual. K .: Nika-center, 2002. 256 p.

5. Ilyin E. P. Motivation and motives. St. Petersburg: Peter, 2008. 512 p.

6. Krusevich T. Yu. Theory and methods of physical education: sub. for studio higher tutor shut up nat upbringing and sports: in 2 volumes. K.: The Olympic Literature, 2008. T. 1. 390 p. T. 2. 367 pp.

7. Marchenko O. Yu. Formation of Valuable Categories of Personal Physical Culture in Students' Youth: author's abstract. dis ... Candidate Physical Education and Sports Sciences. K., 2010. 21 p.

8. Mikhailishin G. Y. Values of education as a means to achieve the goal of social progress. Humanitarian Bulletin of the Zaporizhzhya State Engineering Academy: a collection of scientific works. vip 47. Zaporizhzhia: View of the ZGIA, 2011. P.195-202.

9. Mitzkan BM Impact of psychological factors on motor activity. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports: scientific monograph edited by prof. Ermakova S. S. Kharkiv: KhDADM (KhKhPI), 2007. No. 6. S. 197-199.

10. Moskalets V.P. Structural and functional organization of personality. Psychology and Society. Ukrainian theoretical and methodological socio-humanitarian magazine. 2010. No. 2 (40). Pp. 20-26.

11. Semenenko V., Biletska V. Features of organization of the process of physical education at a technical higher educational establishment. Theory and methods of physical culture and sports. 2011. № 3. P. 74-77.

12. Sergienko L.P., Shariy D.V. Methodological bases of complex testing in physical education and sports. Theory and methods of physical education. 2010. No. 5. C. 3-12.

13. Smakula O.A. Formation of the value relation of future teachers to physical culture: author's abstract. dis ... Candidate ped sciences K., 2004. 19 p.

14. Stadnik V.V. Use of swimming in extra-curricular classes of students of universities. Sport Newspaper Prydniprov'ia. 2013. No. 7 (33). Pp. 348-253

АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ К ТРАКТОВКЕ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Панчук А. П., Панчук И. В., Бутенко Т. В.

Аннотация. *В статье акцентируется внимание на том, что наиболее приоритетным есть вопросы, которые касаются педагогического обеспечения учебного процесса по физическому воспитанию средствами, которые повышают мотивацию к профессиональной деятельности, накопления национальных и духовных ценностей. От их успешного соотношение зависит повышение эффективности процесса специализированной подготовки.*

Ключевые слова: *ценностно-мотивационная сфера, моральные ценности, мотив, физическое воспитание, ценностные ориентации.*

ANALYSIS OF VARIOUS APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

Panchuk A. P., Panchuk I. V., Butenko T.V.

Abstract. *The article focuses on the fact that the most priority is the issues concerning the pedagogical provision of the educational process of physical education by means which increase the motivation for professional activity, accumulation of national and spiritual values. Increasing the effectiveness of the specialized training process depends on their success.*

Key words: *value-motivational sphere, moral values, motive, physical education, value orientations.*

УДК 373.5.016:57

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

ІРЕНЕУШ ПИЖИК, доктор філософії, надзвичайний професор,
Куявська Вища Школа у Влоцлавку, Польща
Кучай Т. П., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології, ***Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово***
E-mail: tetyanna@ukr.net

Анотація. *Головним завданням шкільного курсу біології є виховання в учневі любові до життя, усвідомлення його біологічної суті, неповторності й соціальної цінності. Під час визначення змісту шкільної біологічної освіти важливо знати, з яким рівнем підготовки необхідна суспільству молода людина і яке замовлення на навчання та виховання воно дає системі освіти. Зазначено підходи до організації навчального процесу з біології, що потребують від вчителя творчого ставлення та подальшого їх розвитку у практичній діяльності. Рекомендовано основні можливі шляхи поліпшення якості змісту освіти та визначено завдання біологічної освіти.*

Ключові слова: *теоретичні основи, розвиток, шкільна біологічна освіта, Україна, шляхи поліпшення якості змісту освіти, завдання біологічної освіти.*

Актуальність (Introduction). У вітчизняних і зарубіжних дидактичних джерелах одним із загальних принципів формування змісту шкільної освіти визначено науковість, що полягає у відповідності навчального матеріалу сучасному стану розвитку науки, її структурних елементів. Змістове наповнення і послідовність вивчення положень науки в системі шкільної біологічної освіти детермінуються визначенням об'єкта біологічної науки в цілому та її структурних складових, а також їхньої значущості у формуванні світогляду учня.

Важливою тенденцією розвитку різних сфер науки у XXI ст. визначено гуманізацію. Для біологічної освіти вона полягає в посиленні ціннісної направленості змісту, збагаченні його гуманістичними і моральними ідеями про життя і природу як найвищі цінності, унікальність людини і недоторканність її життя та здоров'я, цінність біологічної науки і біологічної освіти, неприпустимість використання результатів наукових досліджень, що завдають шкоди живому, особисту відповідальність за наслідки своєї діяльності в біосфері [1].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вивчення вітчизняних досліджень дозволило з'ясувати, що в теорії і методиці навчання біології розкрито концептуальні підходи і принципи формування змісту (Н. Матяш, А. Степанюк), обґрунтовано функцію теоретичних біологічних знань у цьому процесі (М. Сидорович), приділено увагу таким складникам змісту, як біологічні поняття (Н. Міщук, Є. Неведомська, О. Цуруль) і дослідницькі уміння (Г. Ягенська).

Мета (Purpose). Метою даної роботи є з'ясування теоретичних основ розвитку шкільної біологічної освіти в Україні.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Сьогодні ведеться наполеглива робота щодо приведення шкільної біологічної освіти у відповідність до сучасних потреб особистості й суспільства. Успіхи її докорінного реформування значною мірою залежать і від того, наскільки будуть використані національні й світові педагогічні надбання, здобутки майстрів-педагогів, раціонально поєднані класична спадщина і сучасні дослідження. Свідоме чи несвідоме ігнорування набутого досвіду збіднить педагогічну палітру національної системи освіти, ускладнить досягнення її стратегічних цілей. Під час визначення змісту шкільної біологічної освіти важливо знати, з яким рівнем підготовки необхідна суспільству молода людина і яке замовлення на навчання та виховання воно дає системі освіти [2].

В умовах оновлення системи шкільної освіти та її орієнтації на особу, як найвищу цінність суспільства, пріоритетну роль повинна взяти на себе біологія. Головним завданням

© І. Пижик, Кучай Т.П., 2018

шкільного курсу біології є виховання в учневі любові до життя, усвідомлення його біологічної суті, неповторності й соціальної цінності. Значення предмета «Біологія» у сучасній системі освіти актуальне, оскільки воно безпосередньо пов'язане з формуванням компетентного ставлення до свого здоров'я, здоров'я оточуючих людей і навколишнього середовища. Перед сучасним суспільством нині гостро стоять питання охорони природи: виявлення турботи про довкілля, попередження техногенної небезпеки, що загрожує світовою катастрофою, тощо. Біологічна грамотність сьогодні стає соціально необхідною. Стрімкий розвиток біологічної науки та особливе значення, яке відіграє біологія на сучасному етапі розвитку суспільства: вирішення питань ресурсного забезпечення людства, захист навколишнього середовища, розв'язання медичних проблем тощо, позначаються й на шкільній біологічній освіті [3].

Аналіз тенденцій розвитку біологічної науки та шкільної практики дає змогу стверджувати, що цілі біологічної освіти мають визначатися з урахуванням загальних законів природи й орієнтувати навчання на формування стратегії поведінки людини у біосфері, яка має проявлятися в гармонійному співіснуванні з природою на основі усвідомлення її законів та корегування своєї діяльності згідно з ними завданнями біологічної освіти мають бути:

- ✓ формування наукового світогляду;
- ✓ забезпечення і засвоєння норм та правил екологічної етики;
- ✓ формування відповідального ставлення до природи й готовності до активної її охорони;
- ✓ вироблення стратегії поведінки сучасної людини у біосфері;
- ✓ формування свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей як найвищої соціальної цінності;
- ✓ розкриття ролі біологічних знань у сфері культури;
- ✓ формування інтересу до біологічної науки.

В ієрархії цілей біологічної освіти конструктивні цілі трансформуються в оперативні, навчально-пізнавальні й матеріалізуються у реальному процесі навчання, в конкретних умовах класу. Навчально-пізнавальні цілі постають перед учнями у формі навчально-пізнавальних задач. Цілі (завдання), що їх учитель визначає до теми, до окремого уроку, розкривають зміст навчального предмета, а діяльність визначає методи засвоєння. Саме у цьому полягає сутність цілей як тієї ланки, що поєднує зміст освіти і методи навчання [3].

Ми погоджуємось з С. М. Литвин [3], що зазначені підходи до організації навчального процесу з біології потребують від вчителя творчого ставлення та подальшого їх розвитку у практичній діяльності. Як основні можливі шляхи поліпшення якості змісту освіти варто рекомендувати:

• особистісну орієнтацію змісту освіти, яка передбачає розвиток творчих здібностей учнів, індивідуалізацію їх навчання з урахуванням інтересів і нахилів;

• гуманізацію та гуманітаризацію – відображення у змісті освіти на кожному етапі навчання різних аспектів людської культури, пріоритетність пізнавальних потреб дитини;

• фундаментальність освіти, що передбачає забезпечення універсальності отриманих знань, вивчення основних теорій, законів, закономірностей, культурно-історичних досягнень людства, можливість використання отриманих знань у життєвих ситуаціях;

• пріоритет збереження здоров'я учнів, приведення змісту освіти та форм навчання у відповідність з віковими особливостями школярів;

• профілізацію та диференціацію змісту освіти як умову вибору учнями рівня та спрямованості навчальних програм;

• забезпечення практичної спрямованості освіти шляхом раціонального поєднання продуктивної та репродуктивної навчальної діяльності учнів;

• забезпечення цілісності уявлень школярів про світ шляхом інтеграції змісту освіти.

Список використаних джерел

1. Коршевнюк Т. Зміст шкільної біологічної освіти в контексті біологічної науки // Біологія і хімія в рідній школі. – 2015. – № 1 – С. 38-42

2. Мегем О.М., Кузьменко Л.О. Тенденції розвитку шкільної біологічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України (1940–2000 рр.) [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.sworld.com.ua/simpoz8/83.pdf

3. Литвин С. М. Важливі аспекти реалізації завдань біологічної освіти школярів в сучасних умовах [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Bge5qrpqZ7EJ:pm-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/pruncupovi_aspectu.doc+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua

References

1. Korshevnyuk T. (2015) Zmist shkil'noyi biolohichnoyi osvity v konteksti biolohichnoyi nauky [Contents of School Biological Education in the Context of Biological Science] . *Biolohiya i khimiya v ridniy shkoli*. № 1. 38-42.

2. Mehem O.M., Kuz'menko L.O. Tendentsiyi rozvytku shkil'noyi biolohichnoyi osvity v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny (1940–2000 rr.) [Trends in the development of school biological education in general educational institutions of Ukraine (1940-2000)] [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: https://www.sworld.com.ua/simpoz8/83.pdf

3. Lytvyn S. M. Vazhlyvi aspekty realizatsiyi zavdan' biolohichnoyi osvity shkolyariv v suchasnykh umovakh [Important aspects of realization of problems of biological education of schoolchildren in modern conditions] [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Bge5qrpqZ7EJ:pm-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/pruncupovi_aspectu.doc+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Пыжик И., Кучай Т.П.

Аннотация. *Главной задачей школьного курса биологии является воспитание в ученике любви к жизни, осознание его биологической сущности, неповторимости и социальной ценности. При определении содержания школьного биологического образования важно знать, с каким уровнем подготовки необходима обществу молодой человек и заказ на обучение и воспитание оно дает системе образования.Указано подходы к организации учебного процесса по биологии, требующих от учителя творческого отношения и дальнейшего их развития в практической деятельности. Рекомендовано основные возможные пути улучшения качества содержания образования и определены задачи биологического образования.*

Ключевые слова: *теоретические основы, развитие, школьная биологическое образование, Украины, пути улучшения качества содержания образования, задачи экологического образования.*

THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT THE SCHOOL BIOLOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

Dr. Ireneusz Pyrzyk, Kuchai T.P.

Abstract. *The main objective of the school course in biology is to educate the student of love for life, awareness of its biological nature, uniqueness and social value. When determining the content of school biological education, it is important to know what level of training a young person needs to be a society and what kind of order for education and education it provides to the education system. The approaches to organization of the educational process in biology, which require a teacher of creative attitude and their further development in practical activity, are indicated. The main possible ways of improving the quality of the content of education are recommended and the biological education problem is determined.*

Key words: *theoretical bases, development, school biological education, Ukraine, ways of improving the quality of educational content, tasks of biological education.*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА» ЧЕРЕЗ «ПРАВОСОЗНАНИЕ», «ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЯ»

Подлесный Е.В.

Аннотация. *В статье охарактеризованы понятия «правовая культура» через понятие «правосознание», «правовое образование» и «правовое воспитание». Установлено, что правосознание и правовая культура – категории, которые тесно связаны между собой и относятся к важным культурно-правовым ценностям общества. Но правовая культура шире по содержанию, поскольку включает помимо знаний и оценки права (духовного элемента) юридически значимое поведение, действия людей и материализованные юридические ценности. Раскрыто понятие «правовая культура» через понятие «правовое воспитание», «правовое образование». Доказано, что подавляющее большинство ученых их отождествляют. Установлено, что ограничения правового воспитания лишь формированием сознания личности без постановки цели влияния на ее правовую деятельность приводит к неполноценному пониманию правовой культуры.*

Ключевые слова: *правовая культура, правосознание, правовое образование, правовое воспитание, формирование правовой культуры.*

CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT "LEGAL CULTURE" THROUGH "JUSTICE", "LEGAL EDUCATION" AND "LEGAL UPBRINGING"

Pidlysnyj E.V.

Abstract. *The article describes the concept of "legal culture" through the notions of "legal consciousness", "legal education" and "legal upbringing". It has been established that legal awareness and legal culture are categories that are closely interrelated and relevant to the cultural and legal values of society. But the legal culture is broader in content, because it includes, in addition to knowledge and evaluation of law (spiritual element) legally meaningful behavior, human actions and materialized legal values. The concept of "legal culture" is revealed through the concepts of "legal education", "legal upbringing ". It is proved that the vast majority of scientists identify them. It was established that the restriction of legal education only by the formation of the consciousness of a person without setting the goal of influencing its legal activity leads to a defective understanding of the legal culture.*

Key words: *legal culture, legal awareness, legal education, legal upbringing, formation of legal culture.*

УДК 378.147

ГУМАННІСТИЧНА СКЛАДОВА БІОТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА ХІМІКОТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ПЛЮЩ В.М. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих наук та методик їхнього навчання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

E-mail: valentynapl@ukr.net

Анотація. *Статтю присвячено аналізу можливостей гуманітаризації навчання в умовах модернізації освіти. У статті окреслено гуманістичну спрямованість біотехнологічної та хіміко-технологічної практик, окреслено значення практичної складової у підготовці фахівців природничого напрямку. Визначаються очікувані результати гуманітарної освіти: самовизначення в оточуючому світі; ціннісні орієнтації; здатність до саморозвитку, самовдосконалення, творчого застосування сформованих компетентностей; особистісних якостей.*

Ключові слова: *гуманітаризація освіти, навчальні практики, підготовка студентів, студенти природничих спеціальностей.*

© В.М. Плющ, 2018

Актуальність (Introduction). Гуманізація та гуманітаризація освіти, ріст національної самосвідомості суспільства активізує проблему духовного збагачення, переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Саме тому, до вищої професійної освіти в Україні сьогодні висувають вимоги, в яких підкреслюється необхідність гуманістичної спрямованості навчання, що визначає головною метою і змістом системи освіти гармонійно розвинену особистість. Загальною метою вивчення гуманістично спрямованих циклів має стати формування необхідного комплексу знань з проблем розвитку людини, її взаємовідносин із соціальним і природним середовищем. Їх вивчення має допомагати молодій людині пізнати етапи суспільної історії, осмислити феномен культури, сенс власного буття та існування людства.

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості. Вважаємо, що саме навчальні практики створюють оптимальні можливості для забезпечення гуманістичної спрямованості навчання, оскільки, передбачають можливість самостійного практичного застосування студентами отриманих під час навчання теоретичних знань.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У педагогічній науці проблеми гуманізації навчально-виховного процесу досліджували такі автори, як Ш. Амонашвілі, С. Гончаренко, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кузнецов, О. Плахотнік, Г. Сагач, тощо. Переосмислюючи психолого-педагогічні теорії та практики вітчизняні психологи-науковці (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Є. Добрускін, К.Е. Міквабія, С.Д. Максименко та ін.) наполягають на пріоритетності для сучасної освіти саме гуманістичного підходу до навчання та виховання. Дослідженням в області навчання природничих дисциплін з урахуванням їх професійної спрямованості присвячені роботи Н. Кліщовий, А. Лавренін, Л. Масленникової, А. Червової, А. Айзенцона, В. Комарова тощо.

Не зважаючи на існуючі дослідження, структура навчання у закладах вищої освіти як правило відповідає інтересам типової масової підготовки фахівця, яка не дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, не створює умов для розвитку творчої індивідуальності студента. Також надається перевага традиційним організаційним масовим і груповим формам і методам професійного навчання, орієнтованих на студента середнього рівня, що шкодить розвитку його творчої індивідуальності. Актуальність дослідження обумовлена існуючим протиріччям між потребою суспільства в професіонала, що володіє високим рівнем професійної компетентності, здатності до особистісного саморозвитку і недостатньою гуманітарною спрямованістю навчання студентів природничих спеціальностей.

Мета (Purpose) нашого дослідження полягає в обґрунтуванні ролі та значення навчальних біотехнологічної та хіміко-технологічної практик як одного зі шляхів гуманітаризації навчання фахівців природничих дисциплін.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод щодо вивчення вітчизняних джерел із застосуванням порівняння, систематизації та узагальнення.

Результати (Results). Поняття «гуманізація освіти» у багатьох дослідників визначається як соціально-ціннісна та морально-психологічна основа відносин між суб'єктами педагогічного процесу, де критерієм виступає ступінь індивідуального самовизначення, у якому реалізується особистісна свобода. Мірою гуманізації вважається відповідність створених умов для самореалізації особистості, виховання громадянина-гуманіста, здатного зробити вибір у різних життєвих ситуаціях [1].

У Законі України «Про вищу освіту» «практична підготовка» визначається як одна з форм організації освітнього процесу, яка здійснюється шляхом проходження студентами практики на підприємствах, установах, організаціях відповідно до договорів або в структурних підрозділах вузу [2].

У словнику професійної освіти під поняттям «практична підготовка» розуміють

діяльність, спрямовану на оволодіння практичними навичками під час проходження виробничої (професійної) практики, виконання лабораторних та практичних робіт, курсових проектів і магістерських робіт [3]. Практика є продовженням навчального процесу і покликана закріпити і розширити теоретичні знання, отримані студентами під час навчання у закладах вищої освіти, прищепити їм практичні навички з використання цих знань у майбутній професійній діяльності. Отже, «практичну підготовку» можна визначити як: найважливішу складову професійної освіти; форму організації освітнього процесу, яка здійснюється шляхом проходження практики на підприємствах; обов'язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття певного освітньо-кваліфікаційного рівня; діяльність, спрямовану на оволодіння практичних навичок.

Під час навчальної практики студенти отримують можливість співставляти свої очікування і реалії майбутньої професійної діяльності, оволодівати знаннями та початковими навичками, необхідними для освоєння загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, майбутньої спеціальності і плідної роботи [4].

Навчальна практика повинна розглядатися в якості інтегруючого компонента особистісно-професійного становлення студента. Більш того, формування початкових професійних умінь, професійно значущих особистісних якостей набуває навіть більш важливе значення, ніж оволодіння теоретичними знаннями, оскільки без уміння ефективно застосовувати ці знання на практиці фахівець взагалі не може відбутися. Під час навчальної практики студенти повинні застосовувати загальні алгоритми, схеми і прийоми, засвоєні в процесі навчання, в конкретних умовах, вони постають перед необхідністю самостійно, відповідально приймати відповідні рішення під час розв'язування поставлених завдань.

Навчальна практика у майбутніх фахівців природничих дисциплін має певні особливості, оскільки передбачає що вони можуть працювати в навчальних закладах, наукових установах та на промислових підприємствах. У зв'язку з цим, об'єктами практики можуть певні виробництва, харчові підприємства, заводи, контрольно-аналітичні служби різних напрямків та науково-дослідні лабораторії, які оснащені сучасним технологічним обладнанням і випробувальними приладами, розробляють і впроваджують прогресивні технології.

Варто наголосити на важливості теоретичної підготовки студентів та наступності вивчення дисциплін, необхідних для можливості здійснення практичних умінь. Хімікотехнологічна та біотехнологічна практики мультидисциплині, тому без належного поглибленого освоєння комплексу хімічних і біологічних дисциплін вдале проходження практики неможливе. Отже, проходження цих практик має здійснюватись після вивчення фахових дисциплін. Саме тому хіміко-технологічна практика студентів природничо-георафічного факультету Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка ТОВ відбувається на четвертому курсі. Студенти мають змогу проходити її в таких установах: «Прогрес 2010», Кропивницький науково-дослідний експертно-криміналістичний центр МВС України Підрозділи НДЕКЦ (лабораторія організаційно-методичних питань експертно-криміналістичної діяльності, лабораторія криміналістичної експертизи, лабораторія інженерних, економічних, товарознавчих досліджень і оціночної діяльності, лабораторія досліджень у сфері інформаційних технологій, лабораторія біологічних досліджень, лабораторія досліджень матеріалів, речовин та виробів), ПАТ «Ельворті». Крім того хіміко-технологічній практиці передує лабораторно-хімічна практика, де студенти оволодівають та удосконалюють навички роботи з реактивами, хімічним посудом, певним обладнанням, виконання певних хімічних операцій.

Під час проходження практики студенти мають удосконалити навички і вміння за фахом; ознайомитися зі специфікою біотехнологічних чи хіміко-технологічних виробництв; вивчити структуру і особливості виробництва. На промислових підприємствах майбутні фахівці знайомляться з історією розвитку, номенклатурою продукції, що випускається, структурою підприємства і його підрозділів. Під керівництвом керівника від підприємства екскурсійно знайомляться з роботою технологічної лінії з виробництва одного продукту, а потім більш ретельно оглядають і вивчають технологічний процес.

Навчальна практика в науково-дослідних лабораторіях спрямована на ознайомлення студентів з матеріально-технічним забезпеченням та їх можливостями та призначенням. Проходження навчальної практики в науково-дослідних лабораторіях спрямоване на

оволодіння необхідними навичками роботи в лабораторії і освоєння правил роботи з обладнанням; удосконалення досвіду і навичок самостійної роботи з довідковою, науковою та навчальною літературою. Незалежно від місця проходження практики особливу увагу студенти повинні приділяти питанням, пов'язаним з безпекою життєдіяльності, охороною праці та виробничого санітарією.

Метою навчальної практики є закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань, отриманих при вивченні курсів навчального плану, оволодіння професійними уміннями і навичками шляхом самостійної практичної діяльності. Відомості, отримані на практиці, можуть бути можуть бути використані в студентській науковій роботі.

Під час практики кожному практиканту видається індивідуальне завдання з метою розширення його професійного світогляду, розвитку науково-дослідницької логіки, прищеплення навичок самостійного прийняття рішень. Виконання індивідуального завдання може включати: роботу з літературою; роботу з проектними матеріалами, самостійну науково-дослідну роботу тощо. Студенту необхідно провести збір, аналіз, систематизацію та узагальнення інформації з галузі дослідження. Неоціненним є той факт, що наші студенти завдяки таким практикам мають можливість брати участь у виконанні реальних науково-технічних розробок, готувати курсові та кваліфікаційні роботи. Крім того, тут вони мають можливість познайомитися з численними науково-дослідними проблемами, що стоять перед виробництвом тих чи інших речовин та продуктів. За результатами практики студенти складають звіт та захищають його на звітній конференції. Результати опитування студентів, проведеного в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті в 2018 році, показали, що переважна більшість опитаних (61,8%) вважають тривалість практики для засвоєння програми достатньою. 24,4% респондентів відзначили про необхідність збільшення тривалості практики, 7,7% – про її зменшенні. З числа опитаних 75,30% задоволені змістом практичної підготовки в повній мірі, 22,10% - частково, 2,60% - не задоволені.

Отже, в процесі інтеграції вищої навчального закладу з науково-дослідними та науково-виробничими організаціями, студенти отримують практичний досвід роботи, знайомляться з новітніми науковими досягненнями, з промисловим обладнанням і процесами, з якими вони не стикаються в лабораторіях університету. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що практична підготовка має достатню тривалість для виконання програми практики та допомагає студентам адаптуватися до професійної діяльності.

Висновки і перспективи (Discussion). Результати дослідження підтверджують, що практична підготовка як обов'язків компонент освітньо-професійної програми підготовки студентів природничих спеціальностей сприяє розширенню їх професійного світогляду, розвитку науково-дослідницької логіки, прищеплення навичок самостійного прийняття рішень, що свідчить про її гуманістичну спрямованість. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Подальші дослідженнях потребують вдосконалення системної діагностики рівня сформованості ключових вмінь і навичок студентів природничих спеціальностей, які вони здобувають та удосконалюють під час практичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Барановська О.В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті освіти сучасної школи [Електронний ресурс // Сайт лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України (2013). – Режим доступу: http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics__ucoz_ua_load_materiali_1/baranovska_o_v_gumanistichna_paradigma_fundamentalizaciji_navchannja_u_zmisti_osviti_suchasnoji_shkoli/1-1-0-395
2. Закон України Про вищу освіту. – Режим доступа: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.
3. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. [Электронный ресурс]. – М.: НМЦ СПО. С. М. Вишнякова. – 1999. – Режим доступа: https://www.psyoffice.ru/slovar-s186.htm
4. Псигин Ю. В. Учебная практика: методические указания / Ю. В. Псигин, С. И. Рязанов // Ульяновск: УлГТУ, 2007. -21 с.

References

1. Baranovs`ka O.V. (2013) Gumanisty`chna parady`gma fundamentalizaciyi navchannya u zmisti osvity` suchasnoyi shkoly` [Elektronny`j resurs] /O.V. Baranovs`ka . *Sajt laboratoriyi dy`dakty`ky` Insty`tutu pedagogiky`* NAPN Ukrayiny` . Rezhy`m dostupu: http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/baranovska_o_v_gumanistichna_paradigma_fundamentalizaciji_navchannja_u_zmisti_osviti_suchasnoji_shkoli/1-1-0-395
2. Zakon Ukrayiny` Pro vy`shhu osvitu. Rezhy`m dostupa: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.
3. Professy`onal`noe obrazovany`e. Slovar`. Klyuchevye ponyaty`ya, termy`ny, aktual`naya leksy`ka. [Elektronny`j resurs]. – M.: NMCz SPO. S. M. Vy`shnyakova. 1999. Rezhy`m dostupa: https://www.psyoffice.ru/slovar-s186.htm
4. Psy`gy`n Yu. V. (2007) Uchebnaya prakty`ka: metody`chesky`e ukazany`ya / Yu. V. Psy`gy`n, S. Y`. Ryazanov. Ul`yanovsk: UlGTU, 21.

ГУМАННИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БИОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ И ХИМИКОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Плющ В.М.

Аннотация. *Статья посвящена анализу возможностей гуманитаризации обучения в условиях модернизации образования. В статье обозначены гуманистическую направленность биотехнологической и химико-технологической практик, определены значения практической составляющей в подготовке специалистов естественного направлении. Определяются ожидаемые результаты гуманитарного образования: самоопределение в окружающем мире; ценностные ориентации; способность к саморазвитию, самосовершенствованию, творческого применения сформированных компетенций; личностных качеств.*

Ключевые слова*: гуманитаризация образования, учебные практики, подготовка студентов, студенты естественных специальностей.*

GUMANNISTIC COMPOSITION OF BIOTECHNOLOGICAL AND CHEMICALTECHNOLOGICAL PRACTICES OF NATURAL SPECIALTY STUDENTS

Pliushch V. M.

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the possibilities of humanitarian training in the conditions of modernization of education. The purpose of the study is to substantiate the role and significance of educational biotechnology and chemical and technological practices as one of the ways of humanitarian training of natural sciences specialists. Practical training of students as the most important component of vocational education is determined; the form of organization of educational process, which is carried out through the practice of enterprises; a compulsory component of the educational-professional program for obtaining a certain educational-qualification level; activities aimed at mastering practical skills. It is stressed that the training practice of future specialists in natural sciences has certain features, since it assumes that they can work in educational institutions, scientific establishments and industrial enterprises. The features and significance of biotechnological and chemical-technological practical components in the training of specialists in the natural sciences are outlined. It is noted that in the process of integration of the higher educational establishment with research and scientific-production organizations, students get practical experience, get acquainted with the latest scientific achievements, with industrial equipment and processes, which they do not encounter in the laboratories of the university. The expected results of the humanistic orientation of educational practices are defined: self-determination in the surrounding world; value orientations; ability to self-development, self-improvement, creative application of the formed competencies; personal qualities.*

Key words: *humanization of education, educational practices, preparation of students, students of natural sciences.*

УДК 331.108.5

МЕТОДИ НЕМАТЕРІАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ДОСЛІДНИЦЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Я.М. РУДИК, кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: rudyk.yaroslav@gmail.com
Я.М. ХАРЧЕНКО, магістрантка гуманітарно-педагогічного факультету
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: tsykhanskayana@gmail.com

Анотація. *У статті розглядаються методи нематеріальної мотивації науково-педагогічних працівників у дослідницькому університеті в сучасних умовах. Наведена суть поняття "мотив" та "стимул" трудової діяльності. З'ясовані умови для ефективної мотивації науково-педагогічних працівників. Визначені основні мотиви праці та розкриті способи нематеріальної мотивації співробітників у дослідницькому університеті.*

Ключові слова: *мотивація, метод мотивації, нематеріальна мотивація, науково-педагогічний працівник, дослідницький університет.*

Актуальність (Introduction). Вагоме значення для закладу освіти має індивідуальний внесок кожного працівника. На сьогоднішній день, досвідченому керівнику просто необхідно бути обізнаним у питаннях стимулювання і мотивації підлеглих до професійної діяльності і способах ефективного використання кадрового потенціалу. Праця науково-педагогічних працівників є престижною та соціально значущою і займає одне з основних місць у формуванні громадської позиції особистості, державотворенні, підтримці духовної культури нашого соціуму.

У сучасних умовах, матеріальна мотивація працівників освіти програє у порівнянні з представниками бізнесу. Крім того, деякі мотиви діяльності науково-педагогічних працівників є більше нематеріальними. Наприклад, присвоєння нового вченого звання розглядається ними як мотив професійного хисту.

Науково-педагогічні працівники належать до особливої соціально-професійної спільноти, від компетентності, цінностей, моральних орієнтирів, розумових здібностей якої залежить професійне й соціальне становлення молоді. Часто, через недостатню матеріальну мотивацію діяльності, яка не відповідає сучасним реаліям життя, працівники втрачають бажання до продуктивної праці, саме тоді використання нематеріальної мотивації є критично необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Analysis of recent researches and publications). Над дослідженням мотивації особистості до трудової діяльності працювало багато вчених, зокрема: Є.М. Павлютенков, О.М. Леонтьєв, С.Г. Мерлін, В.Г. Асеєв, Г.С. Костюк, В.В. Давидов, В.І. Ковальов, Л.І. Москвичов, С.Г Божович, К.В. Судаков, К.О. Абульханова-Славська, М.Ш. Магомед-Емінов, В.К. Вілюнас, М.М. Коченов, С.Л.Рубінштейн, А.К. Маркова, П.М. Якобсон тощо. Присвячували свої праці питанням мотивації Ж. Піаже, Ж. Нюттен, А. Маслоу, Р. Аткінсон, Д. Мак-Клеланд, Х. Хекзаузен та інші зарубіжні і вітчизняні вчені. Зазначені автори звертали увагу на загальні аспекти мотивації, розробку теорій та аналіз механізмів мотивації та стимулювання трудової діяльності.

Мета статті (Purpose): проаналізувати методи нематеріальної мотивації як основні важелі стимулювання трудової діяльності науково-педагогічних співробітників; визначити існуючі та запропонувати дієві методи для удосконалення системи нематеріальної мотивації трудової діяльності науково-педагогічних працівників у сучасному дослідницькому університеті.

Результати (Results). Варто детальніше розглянути поняття мотиву та стимулу:

- мотивом називають внутрішню спонукальну силу, яка змушує особу виконувати якусь діяльність або поводити себе визначеним способом;

© Я.М. Рудик, Я.М.Харченко, 2018

- стимул являє собою зовнішню причину, що спонукає особу діяти для досягнення мети.

До мотиваційної структури людини відносяться утворення які розташовані на різних рівнях особистісної організації. У разі частого повторення мотиваційні явища поступово перетворюються у риси особистості. Наприклад, такими рисами можуть бути рівень самооцінки, локус контролю, мотив досягнення успіхів і мотив уникнення невдачі, а також рівень домагань.

Основними функціями мотивації діяльності є:

- спонукальна (коли діяльності надається руховий імпульс);
- сенсотворча (у разі надання діяльності глибокого особистісного смислу);
- організаційна (коли мотиви людини усвідомлено змінюються на мотиви-цілі) [3].

Стимулами до трудової діяльності можуть бути різноманітні потреби людини, отримання яких може забезпечити праця. У разі, якщо благо співпадає у чомусь з потребою особистості, то воно може стимулювати її до діяльності.

Якщо ми говоримо про мотиви діяльності, то беремо до уваги внутрішні цінності співробітника, який хоче задовольнити потреби, а стимул в такому випадку буде інструментом для отримання винагороди шляхом здійснення результативної діяльності.

У випадку, якщо стимули ідентичні до психічного та морального стану особистості, вони змінюються у свідомості і починають бути внутрішніми спонукальними мотивами діяльності.

Стимули є усвідомленими мотивами діяльності. Важливо, щоб таке усвідомлення відбувалось як у співробітника, так і в керівника, а також особи, чи системи, які забезпечують процес мотивації. Як стимул, так і мотив слугують спонукальною силою до трудової діяльності. Отже стимулюючий вплив на співробітників має бути спрямований більше на те, щоб активізувати трудову діяльність науково-педагогічного персоналу, а мотивація призначена для активізації їхнього особистісного та професійного росту [1].

У сучасних реаліях, університет дослідницького типу – це соціально відповідальний відкритий, конкурентоспроможний мобільний, креативний, підприємницький, інноваційний, заклад вищої освіти (ЗВО), що перебуває у стані постійного розвитку. Для того, щоб він мав змогу розвиватись, потрібно, перш за все, трансформувати систему менеджменту закладу освіти в систему результативного управління, що спрямована на загальне поліпшення якості надання освітніх послуг та дозволяє інтегрувати питання стратегічного керування з поточною діяльністю закладу, а також всебічно залучає студентів та працівників до процесу оновлення університету.

Основні функції менеджменту, такі як планування, організація, мотивація, контроль та координація будуть реалізовуватись у межах інформаційної системи керівництва. В університеті дослідницького типу складніше всього реалізувати функцію мотивації [2].

Основними завданнями мотивації та стимулювання працівників закладів вищої освіти є:

- спонукати працівників до творчого підходу в роботі, розвитку професійних навичок;
- сформувати у всіх працівників розуміння важливості мотивації і стимулювання трудової діяльності;
- розвиток навичок і компетенцій для використання у трудовій діяльності;
- інформування персоналу і керівників щодо особливостей комунікації всередині закладу освіти, створення структури цільового задоволення потреб працівників;
- формування у керівників системного підходу до результативного управління працівниками з використанням сучасних мотиваційних методів;
- підвищення рівня ефективності діяльності закладу освіти.

Творчий характер трудової діяльності науково-педагогічних працівників визначає різноманітність особистісно значимих потреб для них. Відсутність об’єктивних методів оцінки ефективності діяльності НПП практично унеможливлює отримання еквівалентної винагороди за продуктивну діяльність.

Успіх чи невдача трудової діяльності залежить від правильної мотивації та стимулювання працівника, його прагнення до розвитку. Професійну мотивацію до

педагогічної діяльності можна визначити як цілісність внутрішніх покликів до опанування науково-педагогічною працею, що стимулюють активність людини і визначають спрямованість її діяльності.

Науковець, А.К. Байметов усі мотиви педагогічної діяльності розподілив на такі основні групи: мотиви обов'язку; мотиви цікавості і захоплення предметом викладання; мотиви зацікавлення спілкуванням з студентами [4].

У викладача переважають потреби вищого рівня, наприклад, потреба у повазі та визнанні, досягненнях, залученні до групової діяльності, самовираженні через творчу діяльність, самореалізації. Для того, щоб задовольнити дані потреби, педагогу слід ставити перед собою особистісні чи професійні цілі та наполегливо йти до них.

Варто звернути увагу на те, що досягнення цілей науково-педагогічними працівниками може відбуватися і в неробочий час за межами закладу освіти. Матеріальна мотивація має важливе значення у всій системі, але її не можна розглядати як єдину і головну.

Можна виділити основні мотиви праці викладачів ЗВО:

- самореалізація;
- престижність професії, імідж закладу освіти, можливість професійного розвитку;
- постійне пізнання чогось нового, пошук нових істин, зацікавленість у визначеній професії, потреба займатися науково-дослідною діяльністю, творча складова роботи;
- соціальні мотиви;
- прагнення до передачі досвіду молоді, бажання займатися виховною роботою, бути корисним для соціуму;
- самоактуалізація, саморозвиток і самоствердження, змога підвищувати кваліфікаційний рівень, отримання вчених ступенів і звань як форма визнання, розвиток задатків і здібностей, бажання належати до професійної родинної династії;
- різні мотиви – оптимальний графік роботи, довготривала відпустка влітку, робота в освітній установі, сформований колектив всебічно розвинених особистостей тощо [6].

Можна зробити висновок, що лише комплексний підхід до мотивації науково-педагогічних працівників може бути результативним в поєднанні матеріальних і нематеріальних стимулів. Для того, щоб нематеріальна мотивація персоналу дослідницького університету була ефективною, вона має задовольняти потреби вищого рівня. Для працівників, які люблять займатися творчою діяльністю саме нематеріальна мотивація є максимально дієвою.

На думку науковця М.В. Виноградського питання нематеріальної мотивації можна охарактеризувати за допомогою таких положень:

- людина може бути задоволена своєю працею тоді, коли вдало сформований трудовий колектив;
- особливе місце займають стосунки з керівництвом, адже стиль управління має визначатися, перш за все, людським фактором, а не лише потребами дослідницького університету;
- за оптимальних робочих умов працівник хоче задовольнити потребу у визнанні, керівник може допомогти у задоволенні цієї потреби через залучення співробітника до планування його трудової діяльності;
- мотивація працівника прямо пропорційна зусиллям, які він буде вкладати для досягнення поставлених цілей.

Для підвищення статусу співробітника у науково-педагогічному колективі керівник може призначити його на відповідальнішу посаду, присвоїти йому нове вчене звання чи ступінь, визнати його професійні заслуги перед колективом. Для закладу вищої освіти це буде корисно, адже добре вмотивований працівник прагне демонструвати компетентність, повністю занурюється в діяльність для досягнення результату, його цікавлять нові професійні знайомства для обміну досвідом.

Слід звернути увагу на основні методи нематеріальної мотивації науково-педагогічного персоналу:

- *постійне інформування працівників* (збори співробітників, спільна діяльність, внутрішні засоби масової інформації, колективні наради) дозволить управлінцям

ефективніше доносити до колективу інформацію про здобутки окремих співробітників, тим самим мотивуючи інших працівників до продуктивної діяльності;

- *залучення працівників до управлінського процесу* (стимулювання співробітників до спільного досягнення цілей дослідницького університету, вирішення актуальних питань, надання можливості користуватися деякими ресурсами закладу, ротація кадрів включно з управлінськими кадрами). Залучення співробітників до керівництва є корисним як для самих працівників, так і для керівників, а також для задоволення мотиву співробітника у визнанні й самоствердженні, а іноді для покращення його іміджу та статусу серед інших працівників;
- під час *участі у процесі управління дослідницьким університетом* працівники можуть здобути новий досвід, який може знадобитись для отримання нової посади, розширення професійного досвіду через оволодіння новими компетентностями. Участь персоналу в процесі управління може допомогти розкрити його науковий та професійний потенціал, покращити рівень результативності управління закладом освіти;
- також науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти мають змогу опосередковано *брати участь в управлінні завдяки роботі у вченій раді закладу освіти*. Вони можуть брати участь у прийнятті загальних рішень про обрання на посаду завідуючих кафедрами, затвердження навчальних планів та програм, провідних секторів наукових досліджень, розгляді організаційних проблем освітнього процесу тощо;
- *надання допомоги в питаннях розвитку кар'єри* (наявність резерву кадрів з можливістю використання в потрібний момент, направлення працівників на курси для підвищення професійної кваліфікації та перепідготовки кадрів). Варто звернути увагу на те, що участь у науковій діяльності, постійне навчання, вивчення іноземних мов, вдосконалення навичок роботи з комп'ютером, участь у міжнародних заходах, участь у програмах обміну із закладами освіти має велике значення для науково-педагогічних працівників. Організація творчих груп або наукових команд серед працівників позитивно впливає на їхню мотивацію до трудової діяльності;
- *організація змагань* (різноманітні навчальні та професійні змагання стимулюють працівників досягати кращих результатів). Для кожного закладу освіти є максимально вигідним, якщо працівники намагаються перевиконати поставлений план, занурюються у виконання поставлених завдань. Такі успіхи варті привселюдних оголошень подяк, вручення почесних грамот за результатами діяльності, з нагоди загальнонаціональних, університетських подій; розміщення дописів та фотографій на інформаційних порталах; надання перехідного щорічного призу за досягнення в певній галузі діяльності тощо;
- *підтримка корпоративної культури* займає важливе місце у мотивації науково-педагогічних працівників. Вона стимулює працівників до продуктивної діяльності, розвиває відчуття гордості за свій заклад освіти, використання у повсякденній діяльності матеріально-технічних засобів із символікою свого дослідницького університету. Сучасні технології дозволяють виготовити та використовувати корпоративної реклами, наприклад логотипу закладу освіти, створення фірмових речей, канцелярії, значків з символікою закладу освіти та його структурних підрозділів.

Для науково-педагогічних працівників вагоме місце серед мотивів діяльності посідає потреба в самоактуалізації. Найвищим ступенем самореалізації для науковця є його праця, втілена в інтелектуальному продукті. Тобто, керівникам важливо мотивувати працівників на позиціонування себе у науковому світі. Це може проявлятись у наданні спеціального робочого часу, інформуванні про проведення спеціалізованих тренінгів, конференцій, семінарів, закріпленні закладом освіти прав на інтелектуальну власність тощо [6].

Існує три основних види стимулювання працівників вільним часом:

- загальне – для всіх працівників;
- еталонне – для працівників, які досягли певних результатів;
- змагальне – для кращих працівників.

До мотивації вільним часом ми можемо віднести роботу за вільним графіком. Даний варіант мотивації характеризується тим, що працівник сам може обирати власний розклад роботи (час початку, тривалість та час закінчення робочого дня). На цей розклад буде впливати графік навчального процесу, який встановлюється закладом вищої освіти. Деякі

види виховної, навчально-методичної та наукової діяльності співробітників не потребують постійної присутності на робочому місці. Наприклад, збір документації для відкриття нової спеціальності або пакету документів для акредитації спеціальності, підготовка заявок на участь у нових проектах, гранті, перевірка студентських статей, наукових робіт тощо. Працівники мають змогу виконувати таку діяльність в домашніх умовах, використовуючи при цьому мережу Інтернет для швидкого обміну інформацією тощо [5].

Висновки і перспективи (Discussion). Діяльність науково-педагогічних працівників є високоінтелектуальною і суспільно значущою, характеризується великою кількістю функціональних обов'язків і завдань. Тому важливо, щоб вона стимулювалась в узгодженні зі складною структурою мотивів. Критично важливим завданням керівника дослідницького університету є розробка і використання гнучкої системи нематеріальної мотивації науково-педагогічних працівників, розробка та впровадження широкого спектру практичних способів стимулювання і мотивації працівників з врахуванням людського фактору.

Основною особливістю науково-педагогічних працівників є те, що частіше всього, потреби вищого рівня переважають над матеріальними стимулами. Важливо, щоб кожен керівник закладу вищої освіти мав у своєму арсеналі систему нематеріальних стимулів і умів ефективно її використати, беручи до уваги індивідуальні особливості кожного працівника і гнучко поєднував з матеріальними стимулами.

Розглянуті нами основні методи нематеріальної мотивації науково-педагогічних працівників у дослідницькому університеті можуть слугувати основою для подальших досліджень питань вдосконалення системи мотивації працівників у закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Волобуєва Т. Теоретичні засади мотивації та стимулювання інноваційної діяльності педагогів // Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2014. №2. С. 61–67.
2. Касаткін Д. Ю., Рудик Я. М., Шостак А. В. Принципи інформаційного забезпечення науково-педагогічних працівників у дослідницькому університеті // Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 61. №5. С. 96–109.
3. Омельченко Л. М. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники // Наука і освіта. 2014. №7. С. 128–130.
4. Павлова О. Г. Теоретичні основи професійної мотивації до педагогічної діяльності // Наукові записки кафедри педагогіки. 2015. №38. С. 196–204.
5. Рудченко С. М. Стимулювання трудової діяльності науково-педагогічних працівників // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2012. №56. С. 171–176.
6. Яковенко О. Засоби нематеріальної мотивації як складова ефективного управління науково-педагогічним персоналом // Науковий вісник Одеського національного економічного університету. 2016. № 6. С. 187–203.

References

1. Volobujeva, T. (2014). Teoretychni zasady motyvaciji ta stymuljuvannja innovacijnoji dijaljnosti pedaghoghiv [Theoretical principles of motivation and stimulation of innovative activity of teachers]. Naukova skarbnycja osvity Donechchyny, 2, 61-67.
2. Kasatkin, D. Ju., Rudyk, Ja. M., & Shostak, A. V. (2017). Pryncypy informacijnogho zabezpechennja naukovo-pedaghoghichnykh pracivnykiv u doslidnycjkomu universyteti [Principles of informational support of scientific and pedagogical workers at the research university]. Informacijni tekhnologhiji i zasoby navchannja, 61(5), 96-109.
3. Omeljchenko, L. M. (2014). Vnutrishnja motyvacija pedaghoghichnoji dijaljnosti: sutnistj ta chynnyky [Internal motivation of pedagogical activity: essence and factors]. Nauka i osvita, 7, 128-130.
4. Pavlova, O. H. (2015). Teoretychni osnovy profesijnoji motyvaciji do pedaghoghichnoji dijaljnosti. Naukovi zapysky kafedry pedaghoghiky, 38, 196-204.
5. Rudchenko, S. M. (2012). Stymuljuvannja trudovoji dijaljnosti naukovo-pedaghoghichnykh pracivnykiv [Stimulating the work of scientific and pedagogical workers]. Socialjni tekhnologhiji: aktualjni problemy teoriji ta praktyky, 56, 171–176.

6. Jakovenko, O. (2016). Zasoby nematerialjnoji motyvaciji jak skladova efektyvnogho upravlinnja naukovo-pedaghoghichnym personalom [Means of non-material motivation as a component of effective management of scientific and pedagogical personnel]. Naukovyj visnyk Odesjkogho nacionaljnogho ekonomichnogho universytetu, 6, 187–203.

МЕТОДЫ НЕМАТЕРИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Я.М. Рудик, Я.Н. Харченко

Аннотация. *В статье рассматриваются методы нематериальной мотивации научно-педагогических работников в исследовательском университете в современных условиях. Определена суть понятия "мотив" и "стимул" трудовой деятельности. Определены условия для эффективной мотивации научно-педагогических работников. Определены основные мотивы трудовой деятельности и названы способы нематериальной мотивации преподавателей в исследовательском университете.*

Ключевые слова: *мотивация, метод мотивации, нематериальная мотивация, научно-педагогический работник, исследовательский университет.*

METHODS OF NONMATERIAL MOTIVATION OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL WORKERS IN THE RESEARCH UNIVERSITY

Y.M. Rudyk, Y.M. Kharchenko

Abstract. *In the article examined methods of non-material motivation of scientifically-pedagogical workers in a research university in modern terms. Certain essence of concept "reason" and "stimulus" of labour activity. The found out terms are for effective motivation of scientifically-pedagogical workers. Certain basic reasons of labour of teachers are in a research university. The exposed methods of non-material motivation are in a research university.*

Keywords: *motivation, method of motivation, non-material motivation, scientific and pedagogical worker, research university.*

УДК [378.147:332.2]:378.4(438)

ПІДГОТОВКА ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ У ПОЛЬЩІ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Н.Г. РУСІНА, кандидат педагогічних наук, викладач
ВСП «Рівненський коледж НУБіП України»
E-mail: RusinaN@i.ua

Анотація. *У статті розглянуто історико-теоретичні аспекти підготовки землевпорядників у Польщі. На основі вивчення літературних та документальних джерел з'ясовано, що територіальне планування є нині одним із невід'ємних атрибутів управлінської діяльності розвинених країн. Сучасна система планування розвитку землекористування в Україні недостатньо сформована та збалансована і не забезпечує позитивного результату в досягненні високої економічної його ефективності та екологічної безпеки. Концепція і поняття «просторове планування» були розвинені з позиції формування європейських вимог до планування та просторового розвитку. У Польщі використовують поняття «Gospodarka Przestrzenna» «організація простору соціально-економічної системи в географічному середовищі або просторова організація цієї системи.*

Визначено етапи встановлення освітній напряму підготовки – просторова економіка, який передбачає професійне навчання фахівців для регіональних адміністрацій та органів місцевого самоврядування (проектанти, урбаністи, спеціалісти землеустрою та регіонального розвитку), а також передбачає підготовку майбутніх менеджерів нерухомості, оцінювачів майна та агентів продажу з нерухомості.

Акцентованого увагу на знаннях, уміннях та соціальні компетенції фахівця галузі просторового планування. Сучасний інженер-землевпорядник повинен мати вміння:

© Н.Г. Русіна, 2018

environment or the spatial organization of the system.

The stages establish the educational field of study - Spatial Economics, which provides vocational training specialists for the regional administrations and local authorities (planners, urbanists, specialists of land management and regional development), and provides training future managers of real estate, property valuers and real estate agents.

The attention is focused on knowledge, skills and social competence of the specialist in the field of spatial planning. Modern engineer surveyor must have the skills: integrated planning, current and future needs of local communities; diagnose problems and identify causes of significant events; pay attention to development opportunities, results, limitations and consequences of decisions; offering concepts and plans for change and implement them in practice.

His grounded specifics of the educational direction as its interdisciplinarity. Students gain knowledge of the natural, social and engineering sciences. Further research is detailed study of these theoretical positions and proposals, taking into account which will enable the development of practice on the preparation of industry experts "Surveying and Land Management" in Ukraine.

Keywords: *spatial planning, spatial economics, training, educational direction spatial economics, knowledge, skills and social competence.*

УДК 377.36:614.253.5(043.5)

ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

А.Г. САБЛУК, кандидат педагогічних наук, директор, ***Гайсинський медичний коледж***
О.А. БІДА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net

Анотація. *Зроблено аналіз напрацювань науковців з проблеми професійного зростання, становлення та діяльності молодших спеціалістів сестринської справи, який показав наявність різних підходів у дослідженнях, що об'єднані нами у декілька блоків, і представлено у статті. Нагально гостро постає проблема деонтології, як науки про інтелектуальний, естетичний та – що є найголовніше – моральний вигляд людини. У розкритті даного питання є суттєві успіхи. Але і відзначається недостатність розробки окремих теоретичних аспектів, які, поряд з іншими факторами, стримують її широке використання в практиці фахівців. Розкрито трактування терміну «деонтологія». Аналіз стану готовності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до професійної діяльності на рівні наукової, навчально-методичної літератури, періодичних видань дав можливість виокремити позитивні і негативні сторони підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.*

Ключові слова: *молодші спеціалісти сестринської справи, фахівці, професійне зростання, деонтологічний підхід, професійна підготовка.*

Актуальність (Introduction). Соціально-економічні зміни в Україні вкрай загострили питання підтримки стану здоров'я населення на належному рівні. Це призвело до необхідності реформування системи охорони здоров'я в цілому і вдосконалення підготовки сестринських кадрів зокрема.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Дослідники в галузі підготовки медичних кадрів В. Андронов, Л. Артемчук, М. Банчук, О. Бєляєва, І. Борискова, І. Булах, З. Карлович, І. Кахно, І. Круковська, Н. Кудрява, К. Кузнєцова, І. Кузнєцова, Ю. Лавриш, Х. Мазепа, П. Мазур, Н. Пасєчко, Р. Сабадашин, М. Тимофієва, М. Шегедин, Л. Шульгіна підкреслюють дедалі зростаючу роль медичної сестри в вирішенні проблем національної охорони здоров'я.

© А.Г. Саблук, О.А. Біда, 2018

Мета (Purpose). Метою даної статті є з'ясування необхідності деонтологічного підходу у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Аналіз напрацювань науковців з проблеми професійного зростання, становлення та діяльності молодших спеціалістів сестринської справи показав наявність різних підходів у дослідженнях, які нами об'єднані у декілька блоків. Перший блок досліджень стосується реформування медсестринської освіти на основі аналізу нормативно-правових документів (Закону України «Про затвердження Загальнодержавної програми розвитку первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини», Концепції побудови нової системи охорони здоров'я України, наказів МОЗ України «Про затвердження Положення про особливості ступеневої освіти медичного спрямування», «Про затвердження Концепції управління якістю медичної допомоги у галузі охорони здоров'я в Україні на період до 2020 року» тощо), який свідчить про те, що основним напрямом реформування є удосконалення системи підготовки майбутніх медичних працівників.

Другий блок досліджень включає розгляд публікацій з проблем медичної, й зокрема медсестринської освіти, реформування медсестринських кадрів О. Андрійчук, М. Банчук, Д.Бобильов, Л. Бразалій, І. Булах, Т. Закусилова, З. Карлович, І. Кахно, Н. Кудрява, Ю.Лавриш, П. Мазур, О. Маркович, І. Мельничук, Н. Пасєчко, Р. Сабадашин, М. Тимофієва, Л. Шульгіна). Встановлено, що розроблені і затверджені галузеві стандарти вищої освіти, в тому числі і для медичних спеціальностей, орієнтовані на компетентнісну модель медичної сестри; медичні коледжі працюють за кредитно-модульною системою організації освітнього процесу; в них упроваджуються нові технології навчання. Проте наявна потреба в інтеграції медичної освіти у європейський простір, що вимагає підвищення рівня як теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх медичних сестер.

Третій блок досліджень передбачає аналіз наукових джерел з проблеми функціонування освітнього середовища медичних коледжів (Л. Артемчук, Т. Бабенко, Л.Джулай, Л. Дольнікова, В. Коваленко, Т. Кудрявцева, К. Куренкова, А. Моршинін, О.Неловкіна-Берналь, Т. Паламарчук, І. Сурсаєва, Т. Темерівська).

Дослідники вважають, що підготовка молодших медичних працівників в нашій країні не задовольняє сучасне суспільство, а отже виявилося протиріччя між соціальною потребою в кваліфікованому компетентному медичному працівникові, здатному до самостійного продуктивного вирішення професійних завдань і реально існуючою практикою його підготовки в медичному коледжі.

Четвертий блок передбачає аналіз досліджень особливостей підготовки майбутніх медичних сестер в умовах медичного коледжу (Н. Аніськіна, М. Бабич, Л. Борисюк, О.Волосовець, І. Губенко, М. Демянчук, О. Кривонос, Т. Лебединець, Х. Мазепа, І.Радзієвська, С. Старук, Я. Цехмістер, Т. Чернишенко, В. Шатило, М. Шегедин). Встановлено, що діяльність медичної сестри має специфічні особливості, що сприяють виникненню стресових ситуацій, зокрема: високий рівень моральної відповідальності за життя і здоров'я пацієнта; постійна робота в умовах, наближених до екстремальних; виконання обов'язків, пов'язаних з доглядом за важкохворими пацієнтами, а також – за літніми людьми та хворими дітьми; високий професійний ризик інфікування; позмінна робота, як наслідок – відсутність повноцінного відпочинку тощо.

П'ятий блок включає аналіз досліджень з проблеми взаємоузгодженості професійної діяльності лікаря і медсестри (В. Андронов, Ю. Гребеник, Ю. Колісник-Гуменюк, І. Круковська, Г. Паласюк). Доведено, що лікарська діяльність і сестринська справа є самостійними, але доповнюючими одна одну професіями. Для реалізації стратегічних завдань практичної охорони здоров'я діяльність лікарів і медичних сестер спрямована на досягнення спільної мети щодо поліпшення показників здоров'я населення, а також забезпечення і підтримки високого рівня надання медичної допомоги.

Аналіз наукових джерел показав, що у підготовці молодшого медичного персоналу спостерігаються негативні тенденції: недостатньо високий рівень професійної підготовки, відсутність перспектив і підходів до організації та управління сестринською діяльністю, низький соціальний статус медсестри, низька задоволеність своєю професійною діяльністю

та інші.

Сьогодення, пропонує підвищується з кожним роком рівеня розвитку науки і техніки. Нагально гостро постає проблема деонтології, як науки про інтелектуальний, естетичний та – що є найголовніше – моральний вигляд людини. У розкритті даного питання є суттєві успіхи. Але і відзначається недостатність розробки окремих теоретичних аспектів, які, поряд з іншими факторами, стримують її широке використання в практиці фахівців.

Термін «деонтологія» трактується як:

– розділ етики, «в якому розглядаються проблеми обов'язку і належного» [1, с.193].
– «вчення про права та обов'язки вчення про моральність» [2];
– «вчення про обов'язок, що становить розділ етики»;
– «сукупність етичних норм і принципів поведінки медичного працівника при виконанні своїх професійних обов'язків (відносно до пацієнтів і до колег-лікарів)» [3];
– «професійна етика медичних працівників, принципи поведінки медичного персоналу відносно до пацієнтів, спрямовані на максимальне підвищення корисності лікування»;
– «розділ етики, що вивчає проблеми обов'язку, сферу обов'язкового, всі форми моральних вимог і співвідношення їх» [4, с. 21];
– концепція, розділ етичної теорії, «в якому розглядаються питання, пов'язані з поняттям боргу» [5];
– розділ етичної теорії, де «розглядаються проблеми боргу, моральних вимог та нормативів і взагалі належного як специфічної для моральності форми виявлення соціальної необхідності» [6, с.112];
– розділ етики, «в якому розглядаються проблеми боргу і взагалі належного (всього того, що виражає вимоги моральності у формі розпоряджень)» [7, с.69].
– «наука, що займається вивченням етики та коректної поведінки людей» [8].
– «усічена» етика поведінки, мораль жорстко замкнутого суспільства, яке диктує його членам чіткі правила поведінки у вигляді законів та інструкцій, а також прийнятих негласних дозвільних і заборонних дій» [9].

Отже «деонтологія» (від грец. "належне вчення") є розділом етики, який розглядає проблеми обов'язку та моральності.

Існує потрактування деонтології педагогічної як:

– науки про професійну поведінку педагога;
– «професійної етики, що гарантує відносини довіри між учасниками діяльності та спілкування» [10].
– «педагогічну компетенцію, терпимість відносно до інших людей та їх ідей, моральну відповідальність за прийняті в навчальній та виховній діяльності рішення» [11, с.21].
– «Сукупністі принципів поведінки, професійних прийомів спілкування лікаря із звернутою до нього здоровою або хворою людиною» [12, с.42]

Розглянемо тлумачення психологічної деонтології, яка досліджує «етичні аспекти взаємодії «допомога – прийняття допомоги» і психологічні особистісні механізми, що забезпечують моральну надійність фахівців допоміжних професій» [13, с.9].

Аналіз стану готовності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до професійної діяльності на рівні наукової, навчально-методичної літератури, періодичних видань дав можливість виокремити позитивні і негативні сторони підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Позитивним є те, що: професійно орієнтований і деонтологічний матеріал в більшій чи меншій мірі використовується в освітньому процесі медколеджів; має місце звернення, хоча і фрагментарне, до нього в процесі викладання більшості дисциплін; професійно орієнтований і етично збагачений зміст і модернізація форм і методів роботи визнається важливим фактором вдосконалення якості підготовки молодших медичних спеціалістів. Разом з тим, виділяються такі недоліки: незначне використання професійно спрямованого і етично орієнтованого матеріалу у вивченні фахових дисциплін як в теоретичному, так і в практичному плані; розрізненість; не систематичність і відсутність інтегруючого чинника в роботі з формування прихильності до професії.

Висновки і перспективи (Discussion). Якісно нових підходів до професійного навчання медичних сестер, їх практичної діяльності вимагають процеси реформування медсестринської освіти в Україні. Проблема деонтології, як науки про інтелектуальний, естетичний та моральний вигляд людини є актуальною та потрібною в наш час. Розкрито трактування терміну «деонтологія» та виокремлено позитивні і негативні сторони підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Вбачаємо, необхідність подальшого розширення досліджень ефективного впровадження деонтологічних принципів, які сприятимуть більш кваліфікованій підготовці спеціалістів різних галузей.

Список використаних джерел

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н.Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов М.: Сов. Энциклопедия. 1983. 840 с.
2. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка // Под ред. Чудинова А.Н. М., 1910 [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.inslov.ru/
3. Словарь иностранных слов // Под ред. Комлева Н.Г. – М., 2006. [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/176400/
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови // Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. 1440 с.
5. Новітній філософський словник, 2009 р. [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.e-knigka.org.ua/2007/03/23/Novejjshijj_filosofskijj_ slovar.html
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
7. Словарь по этике / Под. ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. 6-е изд. М.: Политиздат. 1989. 447 с.
8. Оксфордский толковый словарь. – К., 2002. [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.kodges.ru/25964-oksfordskijj-tolkovyjj-slovar-anglijjskogo-jazyka..html
9. Г.Мир. Краткий критериологический словарь, 2002 г. [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://terme.ru/dictionary/700
10. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Краткие словари [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://slovo.yaxy.ru
11. Кертаева К.М. Основы педагогической деонтологии. Павлодар: ПГУ им. С.Торайгырова. 2011. 298 с.
12. Медицинская энциклопедия // Под ред. Билибина А.Ф., Грандо А.А. и др. М. 1984. 840 с.
13. Гулина М.А. Психологическая деонтология. С.-Пб. 2008. 220 с.

References

1. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / Gl. redaktsiya: L.F. Il'ichev, P. N. Fedoseyev, S. M. Kovalov, V. G. Panov. M.: Sov. Entsiklopediya. 1983. 840.
2. Slovar' inostrannykh slov, voshedshikh v sostav russkogo yazyka [Dictionary of foreign words that are part of the Russian language]/ Pod red. Chudinova A.N. M., 1910 [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.inslov.ru/
3. Slovar' inostrannykh slov [Dictionary of foreign words]/ Pod red. Komleva N.G. M., 2006. [Yelektronniy resurs]. –Rezhim dostupa: http://www.twirpx.com/file/176400/
4. Velikiy tlumachniy slovnik suchasnoї ukraїns'koї movi[The Great Dictionary of Russian Ukraine] / Uklad. í golov. red. V.T. Busel. K.; Írpín': VTF “Perun”, 2001. 1440.
5. Novítníy fílosofs'kiy slovnik [New Philosophical Dictionary], 2009 r. [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.e-knigka.org.ua/2007/03/23/Novejjshijj_filosofskijj_ slovar.html
6. Filosofskiy slovar' [Philosophical Dictionary]/ Pod red. I.T. Frolova. 6-ye izd., pererab. i dop. M.: Politizdat, 1991. 560.
7. Slovar' po etike [Dictionary of Ethics]/ Pod. red. A.A. Guseynova i I.S. Kona. 6-ye izd. M.: Politizdat. 1989. 447.
8. Oksfordskiy tolkovyy slovar'[Oxford Dictionary]. K., 2002. [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.kodges.ru/25964-oksfordskijj-tolkovyjj-slovar-anglijjskogo-jazyka..html

9. G.Mir. Kratkiy kriteriologicheskiy slovar' [G. World. Brief critiological dictionary], 2002 g. [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://terme.ru/dictionary/700

10. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. YU. Pedagogicheskiy slovar'. Kratkiye slovari [Pedagogical Dictionary. Brief dictionaries][Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://slovo.yaxy.ru

11. Kertayeva K.M. (2011) Osnovy pedagogicheskoy deontologii [Basics of pedagogical deontology]. Pavlodar: PGU im. S. Toraygyrova. 298.

12. Meditsinskaya entsiklopediya [Medical encyclopedia]/ Pod red. Bilibina A.F., Grando A.A. i dr. M. 1984. 840.

13. Gulina M.A. (2008) Psikhologicheskaya deontologiya [Psychological deontology]. S.-Pb. 220.

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

Саблук А.Г., Бида Е.А.

Аннотация. *Сделан анализ наработок ученых по проблеме профессионального роста, становления и деятельности младших специалистов сестринского дела, который показал наличие различных подходов в исследованиях, объединенных нами в несколько блоков, и представленных в статье. Остро стоит проблема деонтологии, как науки о интеллектуальном, эстетическом и - что есть самое главное - моральном облике человека. В раскрытии данного вопроса есть существенные успехи. Но и отмечается недостаточность разработки отдельных теоретических аспектов, которые, наряду с другими факторами, сдерживают широкое использование в практике специалистов. Раскрыто трактовки термина «деонтология». Анализ готовности будущих младших специалистов сестринского дела к профессиональной деятельности на уровне научной, учебно-методической литературы, периодических изданий позволил выделить положительные и отрицательные стороны подготовки будущих младших специалистов сестринского дела.*

Ключевые слова: *младшие специалисты сестринского дела, специалисты, профессиональный рост, деонтологический подход, профессиональная подготовка.*

DEONTOLOGICAL APPROACH FOR PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE YOUTH SPECIALISTS OF THE NURSING CASE

Sabluk A. G., Bida O.A.

Abstract. *The analysis of the scientific developments on the problem of professional growth, the formation and activity of junior nursing specialists has been made, which showed the existence of different approaches in the research, which we united in several blocks, and presented in the article.The urgent problem of deontology, as a science of intellectual, aesthetic and - what is most important, is the moral outlook of a person. The disclosure of this issue is a significant success. But there is a lack of development of certain theoretical aspects, which, along with other factors, restrain its widespread use in the practice of specialists. The interpretation of the term "deontology" is revealed. Analysis of the state of preparedness of future junior nursing specialists for professional activity at the level of scientific, educational and methodological literature, periodicals gave an opportunity to highlight the positive and negative aspects of the training of future junior nursing specialists.*

Key words*: younger specialists in nursing, specialists, professional growth, deontological approach, vocational training.*

УДК 378.147:37:004

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

О.П. САЖІЄНКО,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
E-mail: sazhienko@meta.ua

Анотація. *У статті на основі аналізу наукових джерел розроблено та схарактеризовано експериментальну модель формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій. Визначено її структуру: цільовий, змістовий, технологічний, результативний компоненти. Схарактеризовано технологічний складник реалізації моделі. Окреслено очікуваний результат: рівень сформованості у процесі професійної підготовки фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних. Визначено п'ять етапів реалізації розробленої моделі. Встановлено, що моделі властиві відкритість та системний розвиток.*

Ключові слова: *експериментальна модель професійної підготовки, фахова компетентність, компоненти фахової компетентності, бакалаври сфери комп'ютерних технологій, заклади вищої освіти.*

Актуальність (Introduction). У нинішніх дисертаціях педагогічного профілю педагогічне моделювання повсякчас застосовується саме у контексті теорії та методики професійної освіти. Переважно у дисертаціях цієї спеціальності представляється моделювання досліджуваного процесу.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Різновекторні аспекти професійної підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти, зокрема моделювання вказаного процесу, висвітлені у наукових роботах О. Барицька, Т. Бодненко, І. Герасименко, В. Кабака, О. Кривонос, О. Наумук, М. Ожги, О. Попадича, В. Хоменка, В. Шовкун та ін. У наукових доробках вказаних авторів візуалізація процесу професійної підготовки фахівців зазначеного вище профілю здійснювалася шляхом моделювання. Так, під поняттям «експериментальна модель професійної підготовки майбутніх фахівців» дослідники розглядають «цілісний педагогічний процес, у якому сукупність підходів до навчання спрямована на набуття студентами певних знань, умінь та навичок, а також на формування особистості студента як майбутнього фахівця» [4, с. 8]. Виокремлюють також різні види педагогічних моделей експериментальної професійної підготовки майбутніх фахівців: організаційно-методичну [1, с. 9]; структурно-функціональну [3, с. 8; 9, с. 7].

Однак процес професійної підготовки у закладах вищої освіти бакалаврів сфери комп'ютерних технологій – явище технологічно та педагогічно змінне. Тому дотично технологічним змінам має удосконалюватися та адаптуватися модель процесу підготовки фахівців цього профілю до нових видів роботи у сфері комп'ютерних технологій.

Мета (Purpose). Мета статті – на основі аналізу наукових джерел кола досліджуваної проблеми схарактеризувати модель формування фахової компетентності у майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Не вдаючись до теоретичного обґрунтування поняття «педагогічна модель», сконцентруємо науковий аналіз на порівнянні педагогічних моделей тих чи інших аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців, схарактеризовані у сучасних педагогічних дослідженнях.

Традиційно дослідники виокремлюють такі складники експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців: концептуально-цільовий, сутнісно-проблемний, організаційно-професійний, результативності (Т. Бодненко) [1, с. 12]; цільовий, змістовий, організаційно-технологічний, критеріальний (С. Шлянчак) [10, с. 11]; емоційно-мотиваційний,

© О.П. Сажієнко, 2018

синкретично-технологічний, прагматично-творчий (О. Барицька) [1, с. 9]; цільовий, змістовний, організаційний, функціональний та результативний (О. Кривонос) [4, с. 8]; цільовий, організаційний, методичний, дидактичний, результативний (Л. Матійчук) [6, с. 14]; цільовий, змістовний, операційний, результативний (О. Жмуд) [3, с. 8]; цільовий, змістово-процесуальний та діагностичний (С. Панова) [8, с. 8]; цільовий, методологічний, змістовий, діяльнісний та діагностико-результативний (В. Седов) [9, с. 7]; методологічно-цільовий, організаційно-технологічний та результативний (М. Лященко) [5, с. 7]; цільовий, змістовний, технологічний, діагностично-результативний (В. Шовкун) [11, с. 9].

На основі вказаних вище наукових джерел нами виокремлені такі компоненти моделі формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі експериментальної професійної підготовки: цільовий, змістовий, технологічний, результативний.

Модель формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі експериментальної професійної підготовки, розроблена нами, побудована на засадах таких теоретичних положень:

1. Системний підхід – основоположний, так як професійна підготовка загалом є педагогічною системою. Таким чином, модель є системою формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій. Значущими також визначені й інші методологічні підходи функціонування експериментальної моделі формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки.

2. Вказані компоненти моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій мають бути взаємопов'язаними на рівнях: змістовому та функціональному.

3. У процесі запровадження розробленої моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій кожен компонент цієї системи, з точки зору системного підходу, має перебувати у взаємодії з іншими компонентами.

Схарактеризуємо виокремлені компоненти моделі формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі експериментальної професійної підготовки.

Передусім *цільовий компонент* експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій передбачає визначення системи цілей формування такої компетентності та передбачає: замовлення ринку праці щодо потреби високого рівня фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій; методологію дослідження процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах застосування вказаної експериментальної моделі; мету моделі – формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки (згідно із Освітньою програмою підготовки бакалавра за спеціальністю 015 «Професійна освіта (комп'ютерні технології)» [7]); завдання застосування експериментальної моделі; педагогічні умови.

Змістовий компонент експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій відображає: зміст такої підготовки – дисципліни: «Програмне забезпечення», «Комп'ютерні мережі та захист даних», «Видавничі системи» тощо); компоненти фахової компетентності бакалаврів зазначеного фаху (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, суб'єктний); зміст роботи студентського наукового гуртка «Soft skills (м'які навички)»; зміст виробничої практики.

Технологічний компонент вказаної моделі характеризує сукупність: педагогічних умов впровадження експериментальної методики формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій; визначення організаційних форм навчання, методів та засобів; навчально-методичне забезпечення за допомогою розроблених викладачами комп'ютерних програм обраних для експерименту навчальних дисциплін; удосконалення виробничої практики сфери комп'ютерних технологій.

Результативний компонент експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій дозволить: реалізувати моніторинг сформованості фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій; визначити результат реалізації експериментальної моделі; визначити найефективніші

методи оцінювання, перевірки та контролю рівня фахової компетентності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

Таким чином, запропонована експериментальна модель професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій дозволить обґрунтувати міждисциплінарний підхід до професійної підготовки у процесі навчання у закладах вищої освіти зазначених бакалаврів з орієнтацією на формування їхньої фахової компетентності.

Значущими є особливості реалізації вказаної експериментальної моделі. На основі аналізу наукових джерел вказаних раніше науковців [1–11] та емпіричного матеріалу нами визначено такі положення щодо її впровадження:

1. Обов'язковість природного процесу реалізації моделі, тобто в умовах звичного освітнього процесу професійної підготовки у закладі вищої освіти.

2. Систематичне дотримання традиційних принципів та розширених методологічні підходів до реалізації експериментальної моделі: психологічного комфорту взаємодії бакалаврів сфери комп'ютерних технологій із викладачами та одногрупниками на занятті.

3. Докладний вибір компонентів моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій: цілей навчання майбутніх бакалаврів; специфіки професійної діяльності у сфері комп'ютерних технологій; пріоритету компетентнісного підходу; структури освітнього процесу.

4. Обґрунтування етапів формування досліджуваного педагогічного феномену відповідно до компонентів сформованості фахової компетентності майбутніх бакалаврів вказаної спеціальності у закладах вищої освіти.

Отже, етапами формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки визначено:

I етап: розгорнута викладацька діагностика та студентська самодіагностика рівня сформованості фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій як результату процесу професійної підготовки за визначеними критеріями та показниками: визначення очікуваного рівня сформованості фахової компетентності. Відповідно має бути сформований мотиваційно-ціннісний компонент фахової компетентності, показники якого – здатність усвідомлювати специфічні особливості діяльності фахівця у сфері комп'ютерних технологій.

II етап – базова підготовка майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій з метою формування когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів їхньої фахової компетентності у процесі вивчення дисциплін циклу фундаментальної, науково-предметної підготовки та дисциплін вільного вибору студента, зокрема «Дискретна математика (програмування)», «Інформатика та обчислювальна техніка», «Апаратне забезпечення комп'ютерних систем», «Програмне забезпечення», «Програмування» тощо; студентського наукового гуртка «Soft skills (м'які навички)»; становлення майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності, здатних до системного та систематичного самовдосконалення, зокрема у процесі організації.

III етап – закріплення ґрунтовної фахової та суб'єктної професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій з метою формування когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів фахової компетентності. Цей процес реалізується шляхом вивчення фахових дисциплін: «Комп'ютерні мережі та захист систем», «Електротехніка», «Операційні системи», «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», «Видавничі системи», «Чисельні методи в інформатиці» тощо та у процесі студентського наукового гуртка «Soft skills».

Когнітивний компонент сформованості фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки передбачає здатність та готовність виявити знання основних напрямів розвитку сучасної сфери комп'ютерних технологій; розуміти та застосовувати математичні й числові методи, використовувані при роботі, тощо.

Операційно-діяльнісний компонент сформованості фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки визначає: здатність та готовність проводити експерименти, аналізувати та критично оцінювати отримані експериментальні дані; уміння застосовувати математичні та числові методи при роботі з

комп'ютерною технікою; готовність та здатність описати проблеми сфери комп'ютерних технологій; здатність та готовність застосовувати відповідне програмне забезпечення; готовність та здатність розв'язувати фахові проблеми шляхом осмислення їх фундаментальних основ та застосування експериментальних методів тощо.

IV етап – узагальнення науково-предметної фахової підготовки майбутніх бакалаврів досліджуваного профілю. Цей процес здійснюється шляхом освоєння таких навчальних дисциплін: «Основи інженерно-педагогічної творчості», «Основи конструювання і технологій», «Бази даних та інформаційні системи», «Комп'ютерні моделі та їх застосування», «Практикум з розв'язування задач з інформатики», «Адміністрування комп'ютерних мереж», «Web-технології та Web-дизайн». Метою узагальнюваного етапу є остаточне формування усіх компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного) фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти.

V етап передбачає діагностику та самодіагностику рівня сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій з ціллю констатування очікуваних освітніх результатів застосування експериментальної моделі професійно підготовки.

Реалізація обґрунтованої нами експериментальної моделі професійної підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій з метою формування їхньої фахової компетентності сприятиме розв'язанню низки суперечностей, визначених нами шляхом аналізу стану досліджуваної проблеми, а саме:

1) удосконалити зміст професійної підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, передусім програмне, дидактичне та матеріально-технічне забезпечення вказаного процесу;

2) модернізувати науково-педагогічну діяльність викладачів шляхом підвищення їхньої професійної компетентності;

3) поліпшити систему виробничої практики майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій з метою формування фахової компетентності з орієнтацією на роботодавців шляхом трансформації цієї практики у стажування;

4) запровадити методики формування установки у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на постійні зміни у майбутній професії, на безперервне самоудосконалення та самонавчання, наскрізне підвищення фахової компетентності.

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, розроблена та схарактеризована нами експериментальна модель формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій дозволяє візуалізувати зазначений процес у професійній підготовці; визначити його структуру, схарактеризувати технологічний складник реалізації моделі; окреслити очікувані результати. Моделі властиві: відкритість та системний розвиток. Обґрунтовану модель визначаємо інструментом формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій (спеціальність 015 «Професійна освіта (комп'ютерні технології)») у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Зважаючи на те, що сфера комп'ютерних технологій постійно змінюється, модель формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки може бути удосконаленою необхідними компонентами.

Водночас подальшого вивчення потребує методика експериментального процесу формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Барицька О. А. Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. / Олександра Анатоліївна Барицька. – Київ, 2014 – 21 с.

2. Бодненко Т. В. Теоретико-методичні засади навчання дисциплін з автоматизації виробництва майбутніх фахівців комп'ютерних систем: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.02 / Тетяна Василівна Бодненко. – Київ, 2017. – 37 с.

3. Жмуд О. В. Формування предметної компетентності з архітектури комп'ютера та конфігурації комп'ютерних систем у майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. …

канд. пед. наук: 13.00.02 / Оксана Василівна Жмуд. – Київ, 2015 – 20 с.

4. Кривонос О. М. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів інформатики в процесі навчання програмування: авторефер. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Олександр Миколайович Кривонос. – Київ, 2014. – 20 с.

5. Лященко М. Ю. Формування фахової компетентності з основ підприємництва в майбутніх учителів технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Марина Юріївна Лященко. – Київ, 2017. – 19 с.

6. Матвійчук Л. А. Формування професійних знань майбутніх інженерів-програмістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Анатоліївна Матвійчук. – Житомир, 2014. – 21 с.

7. Освітня програма. Професійна освіта (Комп'ютерні технології). Освітній ступінь: бакалавр за спеціальністю 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології). // Затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30.01.2016 р. – Умань., 2016. – 6 с.

8. Панова С. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики на засадах акмеологічного підходу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Олегівна Панова. – Бердянськ, 2015. – 21.

9. Седов В. Є. Формування фахової компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах магістратури: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Віктор Євгенович Седов. – Херсон, 2016. – 25 с.

10. Шлянчак С. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у вищих навчальних:автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.04 / Світлана Олександрівна Шлянчак. – Київ, 2014 – 23 с.

11. Шовкун В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Віталій Віталійович Шовкун. – Херсон, 2016. – 22 с.

References

1. Barytska O. A. Metodyka formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy multymediinykh tekhnolohii: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02. / Oleksandra Anatoliivna Barytska. – Kyiv, 2014 – 21 s.

2. Bodnenko T. V. Teoretyko-metodychni zasady navchannia dystsyplin z avtomatyzatsii vyrobnytstva maibutnikh fakhivtsiv kompiuternykh system: avtoref. dys. … dok. ped. nauk: 13.00.02 / Tetiana Vasylivna Bodnenko. – Kyiv, 2017. – 37 s.

3. Zhmud O. V. Formuvannia predmetnoi kompetentnosti z arkhitektury kompiutera ta konfihuratsii kompiuternykh system u maibutnikh uchyteliv informatyky: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Oksana Vasylivna Zhmud. – Kyiv, 2015 – 20 s.

4. Kryvonos O. M. Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi navchannia prohramuvannia: avtorefer. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Oleksandr Mykolaiovych Kryvonos. – Kyiv, 2014. – 20 s.

5. Liashchenko M. Yu. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti z osnov pidpryiemnytstva v maibutnikh uchyteliv tekhnolohii: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Maryna Yuriivna Liashchenko. – Kyiv, 2017. – 19 s.

6. Matviichuk L. A. Formuvannia profesiinykh znan maibutnikh inzheneriv-prohramistiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Liudmyla Anatoliivna Matviichuk. – Zhytomyr, 2014. – 21 s.

7. Osvitnya prohrama. Profesiyna osvita (Kompyuterni tekhnolohiyi). Osvitniy stypin bakalavr za spetsialnistyu 015 Profesiyna osvita (Kompyuterni tekhnolohiyu) (2016) [Educational program. Professional education (Computer technologies). Educational degree: Bachelor in specialty 015 Professional education (Computer technologies)]. // Zatverdzheno vchenoyu radoyu Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytety imeni Pavla Tychyny (protocol № 2 vid 30.01.2016 r.). Uman, 2016.

8. Panova S. O. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky na zasadakh akmeolohichnoho pidkhodu: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Svitlana Olehivna Panova. – Berdiansk, 2015. – 21.

9. Sedov V. Y. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-prohramistiv v umovakh mahistratury: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Viktor Yevhenovych Sedov. – Kherson, 2016. – 25 s.
10. Shlianchak S. O. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii u vyshchykh navchalnykh:avtoref. dys. … kand. ped. nauk:13.00.04 / Svitlana Oleksandrivna Shlianchak. – Kyiv, 2014 – 23 s.
11. Shovkun V. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky u kvaziprofesiinii diialnosti: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Vitalii Vitaliiovych Shovkun. – Kherson, 2016. – 22 s.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сажиенко А. П.

Аннотация*. В статье на основе анализа научных источников разработано и охарактеризовано экспериментальную модель формирования профессиональной компетентности бакалавров сферы компьютерных технологий. Определено ёё структуру: целевой, содержательный, технологический, результативный компоненты. Охарактеризовано технологическую составляющую реализацию модели. Определено ожидаемый результат: уровень сформированности в процессе профессиональной подготовки профессиональной компетентности бакалавров сферы компьютерных. Определены пять этапов реализации разработанной модели. Установлено, что модели свойственны открытость и системное развитие.*

Ключевые слова: *экспериментальная модель профессиональной подготовки, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности, бакалавры сферы компьютерных технологий, учреждения высшего образования.*

CHARACTERISTICS OF MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF COMPUTER TECHNOLOGIES

Sazhianko O. P.

Abstract. *In the article on the basis of analysis of scientific sources an experimental model of formation of professional competence of bachelors of the field of computer technologies has been developed and characterized. Its structure is defined: purposeful, content, technological, productive components. The technological component of the model implementation is described. The expected result is outlined: the level of formation in the process of professional training of the professional competence of the bachelors of the field of computer. Five stages of realization of the developed model are defined. It is established that the models are inherent in openness and systemic development.*

Key words: *experimental model of professional training, professional competence, components of professional competence, bachelors of computer technologies sphere, institutions of higher education.*

УДК 378(477): 351.851 (477)

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПОШУК ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ

Н.С. СИДОРЕНКО, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри управління та адміністрування ***Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ***
E-mail: life784n@gmail.com

Анотація. *Досліджується актуальна проблема внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні. Підкреслюється зростання уваги в усьому світі до якості і стандартів вищої освіти як наслідку швидкого її розвитку і підвищення вартості освітніх*

© Н.С. Сидоренко, 2018

9. Sedov V. Y. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-prohramistiv v umovakh mahistratury: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Viktor Yevhenovych Sedov. – Kherson, 2016. – 25 s.
10. Shlianchak S. O. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii u vyshchykh navchalnykh:avtoref. dys. … kand. ped. nauk:13.00.04 / Svitlana Oleksandrivna Shlianchak. – Kyiv, 2014 – 23 s.
11. Shovkun V. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky u kvaziprofesiinii diialnosti: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Vitalii Vitaliiovych Shovkun. – Kherson, 2016. – 22 s.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сажиенко А. П.

Аннотация*. В статье на основе анализа научных источников разработано и охарактеризовано экспериментальную модель формирования профессиональной компетентности бакалавров сферы компьютерных технологий. Определено ёё структуру: целевой, содержательный, технологический, результативный компоненты. Охарактеризовано технологическую составляющую реализацию модели. Определено ожидаемый результат: уровень сформированности в процессе профессиональной подготовки профессиональной компетентности бакалавров сферы компьютерных. Определены пять этапов реализации разработанной модели. Установлено, что модели свойственны открытость и системное развитие.*

Ключевые слова: *экспериментальная модель профессиональной подготовки, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности, бакалавры сферы компьютерных технологий, учреждения высшего образования.*

CHARACTERISTICS OF MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF COMPUTER TECHNOLOGIES

Sazhianko O. P.

Abstract. *In the article on the basis of analysis of scientific sources an experimental model of formation of professional competence of bachelors of the field of computer technologies has been developed and characterized. Its structure is defined: purposeful, content, technological, productive components. The technological component of the model implementation is described. The expected result is outlined: the level of formation in the process of professional training of the professional competence of the bachelors of the field of computer. Five stages of realization of the developed model are defined. It is established that the models are inherent in openness and systemic development.*

Key words: *experimental model of professional training, professional competence, components of professional competence, bachelors of computer technologies sphere, institutions of higher education.*

УДК 378(477): 351.851 (477)

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПОШУК ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ

Н.С. СИДОРЕНКО, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри управління та адміністрування ***Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ***
E-mail: life784n@gmail.com

Анотація. *Досліджується актуальна проблема внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні. Підкреслюється зростання уваги в усьому світі до якості і стандартів вищої освіти як наслідку швидкого її розвитку і підвищення вартості освітніх*

© Н.С. Сидоренко, 2018

послуг. Обґрунтовується, що формування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях свідчить про виникнення справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості та підсилює привабливість Європейського простору вищої освіти. У статті здійснена спроба наукового осмислення Європейських стандартів та рекомендацій щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Обґрунтовується ключова відповідальність ЗВО за внутрішнє забезпечення якості вищої освіти, виокремлюються вихідні положення для створення відповідних вітчизняних стандартів щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні. Акцентується увага на необхідності створення управлінських механізмів, інструментів, критеріїв, показників, індикаторів, шкал оцінювання, рекомендацій для забезпечення якості вітчизняної вищої освіти як необхідної умови довіри до неї і європейського визнання.

Ключові слова: *вища освіта, внутрішнє забезпечення якості, Європейські стандарти, рекомендації, управління якістю, якість.*

Актуальність. Проблема забезпечення якості вищої освіти набула актуальності в багатьох розвинених країнах в останній третині XX ст. з багатьох причин. Головними з них були: початок переходу від індустріального суспільства до суспільства знань, економіка якого спирається на науково-природничі та високотехнологічні досягнення; потреба на ринку праці фахівців із вищою освітою; перехід до масової, а далі до загальної вищої освіти (охоплення понад 60% молоді) й потреба навчати велику кількість людей із невисокими здібностями, засвоювати класичні академічні програми на прийнятному рівні; насичення ринку праці випускниками закладів вищої освіти, суперництво між ними за робочі місця; поява міжнародної конкуренції у сфері навчання студентів-іноземців тощо [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Механізми управління якістю освіти досліджували Шевченко С. О., Луговий В. І., Александров В. Т., Домбровська С. М., Лукіна Т. О. Теоретичні аспекти удосконалення існуючих механізмів державо-управлінського впливу на освітню галузь були розглянуті у роботах Антошкіної Л. І., Дзвінчука Д. І., Журавського В. С., Калашникової С. А., Колісниченко Н. М., Остапчука В. В., Сікорської І. М. та багатьох інших. Проте зазначену проблему ще не можна вважати дослідженою з багатьох причин.

Мета статті полягає в науковому осмисленні для системного застосування надбань Європейських стандартів та рекомендацій щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, на основі яких виокремлено вихідні положення для створення відповідних вітчизняних стандартів.

Результати. Розширення доступу до вищої освіти надає закладам вищої освіти можливість використовувати все більш різнорідний індивідуальний досвід. Заклади вищої освіти стають більш різноманітними за своїми місіями, способами надання освіти та співпраці, включаючи зростання інтернаціоналізації, цифрове навчання та нові форми надання освітніх послуг. Відповідь на різноманітність і зростаючі очікування вимагає від вищої освіти фундаментальних змін у її наданні, потребує більш студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, включаючи гнучкі навчальні траєкторії та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами.

Проблемним питанням для української вищої освіти залишається імплементація систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості у відповідності до Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, які були ухвалені міністрами у справах вищої освіти у 2005 році після подання відповідної пропозиції Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ЄАЗЯВО) спільно з Європейською спілкою студентів (ЄСС), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (ЄАЗВО) та Європейською асоціацією університетів (ЄАУ).

Роль забезпечення якості стає вирішальною у підтримці систем і закладів вищої освіти у їх реагуванні на зміни. Водночас, кваліфікації, набуті студентами, та їх досвід здобуття вищої освіти залишаться на першому плані інституційних місій. Ключова мета «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» (ESG) – сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання, незважаючи на кордони між усіма стейкхолдерами.

Підходи до формування структури та змісту системи забезпечення якості в Європі базуються на «Європейських стандартах і рекомендаціях щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти», призначення яких: покращувати освіту в Європейському просторі; допомагати закладам вищої освіти (ЗВО) забезпечувати й підвищувати якість діяльності та через якість стверджувати свої права на автономію; зробити зовнішнє забезпечення якості більш прозорим і зрозумілим.

Стандарти відігравали і відіграватимуть важливу роль у розвитку національних інституцій. Стандарти щодо забезпечення якості вищої освіти поділяються на стандарти:з внутрішнього забезпечення якості ;із зовнішнього забезпечення якості; щодо агенцій із забезпечення якості.

Слід пам'ятати, про те, що названі складники взаємопов'язані за своєю сутністю і разом формують основу Європейської рамки забезпечення якості.

Закон України «Про вищу освіту» в значній мірі корелює з Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» вищі навчальні заклади зобов'язані мати внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Система внутрішнього забезпечення закладом вищої освіти якості вищої освіти за його поданням має оцінюватися Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти [2].

Проте проблемна ситуація довкола формування Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти певною мірою віддзеркалює загальний стан з реформою вищої освіти в цілому. Було багато очікувань, пов'язаних з формуванням нового органу, однак поки-що ми маємо загальне незадоволення та взаємні звинувачення. Виникає питання, з чого завтра розпочне свою роботу Національне агентство з забезпечення якості вищої освіти? Сам колегіальний орган (НАЗЯВО) з тими повноваженнями, які він отримає, та за відсутності чинників, які б забезпечували компетентність, достовірність і його ефективність, викликає особливу стурбованість у багатьох зацікавлених стейкхолдерів, зокрема керівників закладів вищої освіти, учасників навчально-виховного процесу, професійної громадськості, суспільства.

При цьому ми вважаємо: саме ЗВО мають нести відповідальність за якість освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується в інтересах суспільства. Є необхідним вдосконалення якості навчальних програм в інтересах студентів та існування ефективних і надійних організаційних структур, в межах яких ці академічні програми здійснюються. Необхідними умовами вищезазначеного є прозорість та використання зовнішньої фахової експертизи, розробка і забезпечення процесів, за допомогою яких ЗВО зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність.

Процес забезпечення якості вищої освіти в Україні йде корінням в радянське минуле, коли контроль над якістю освіти здійснювався адміністративно-командними методами. Це логічно, тому що споживачем послуг освіти в тій системі була держава. Відтак, в українській системі освіти логічно побудовані ті елементи, які були створені за умов адміністративного управління (за радянських часів) – тобто формальні процеси і процедури. В незалежній Україні відсутні державні стандарти, управлінські механізми, інструменти, критерії, показники, індикатори, шкали оцінювання, рекомендації тощо щодо забезпечення якості вищої освіти.

Європейська система освіти – навпаки, формувалася в умовах природнього вибору, коли вимоги до якості освіти висувалися безпосередніми споживачами освітніх послуг – галузями.

Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти є:

1. Політика закладу і процедури забезпечення якості. Навчальні заклади повинні визначити політику і пов'язані з нею процедури, які б забезпечували якість і стандарти їхніх навчальних програм та дипломів. Вони також мають відкрито заявити про свої наміри створити таку атмосферу і практику, за якої б визнавалась важливість якості та її забезпечення. Задля досягнення такої мети навчальні заклади мають розробити і втілювати

стратегію постійного підвищення якості. Стратегія, політика і процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу. Вони також мають передбачити участь студентів та інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості.

2. Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів закладами вищої освіти.

3. Оцінювання студентів, яке передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур.

4. Забезпечення якості викладацького складу. Вищі навчальні заклади повинні мати у своєму розпорядженні певні процедури і критерії, які б засвідчували, що викладачі, які працюють із студентами, мають відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень для здійснення своїх професійних обов'язків. Ті, хто здійснюють зовнішню перевірку навчального закладу, мають про них знати і оцінити їх у кінцевому звіті про перевірку.

5. Забезпечення навчальних ресурсів та підтримки студентів. Навчальні заклади повинні гарантувати, що наявні ресурси, які забезпечують навчальний процес, є достатніми і відповідають змісту тих програм, які пропонує заклад.

6. Наявність інформаційних систем.

Отже, країни Європи створюють ефективні системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти на основі спільних стандартів та рекомендацій, для імплементації яких в Україні потрібно створити систему управління якістю в кожному вузі, в тому числі систему внутрішнього забезпечення якості освіти, мета якої б полягала в стимулюванні розвитку ЗВО, в яких підтримувалася б активна дослідницька та освітня діяльність; зацікавлені сторони були б проінформовані про процеси, що відбуваються, та про результати у цій галузі, а також підвищувався рівень їхніх очікувань; забезпечувалось створення спільної системи поглядів щодо надання вищої освіти та забезпечення її якості в межах Європейського простору вищої освіти.

«Європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти» сприймаються всіма суб'єктами вищої освіти Європи як доцільні.

Ми не можемо не погодитись з думкою В. Лугового, що Європейські стандарти та рекомендації, зокрема щодо внутрішнього забезпечення якості (саме забезпечення, а не лише моніторингу, оцінювання, контролю), у ЗВО ще повністю науково не осмислені й системно не застосовуються у вітчизняній практиці. Сприяти цій роботі могло б розроблення Національних стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, сумісних з ESQ [3].

Як зазначалося вище, створення вітчизняних стандартів забезпечення якості вищої освіти має корелювати за змістом із відповідними європейськими.

В частині створення політики закладу і процедур забезпечення якості ЗВО повинні визначити політику і процедури, які б забезпечували якість, вони мають відкрито заявити про свої наміри, створити таку атмосферу і практику визнання важливості якості та її забезпечення, розробити і постійно втілювати стратегію підвищення якості, доступну для широкого загалу, передбачивши участь студентів та інших зацікавлених сторін у цьому процесі.

Навчальні програми повинні містити чітко визначені обов'язкові результати навчання; готовність та бажання персоналу створювати умови, які б допомогли студентам досягти цих результатів, повне, вчасне і відчутне визнання внеску тієї частини персоналу, яка демонструє майстерність, фахові якості, відданість справі.

ЗВО повинні мати офіційний механізм затвердження, перегляду та моніторингу навчальних програм, розуміючи, що довіра до вищої освіти виникає та підтримується завдяки ефективній діяльності ЗВО щодо забезпечення якості освіти.

Забезпечення якості програм включатиме розробку й публікацію очікуваних навчальних результатів, уважне ставлення до побудови програми, організації навчального процесу та змісту, наявність навчальних ресурсів, процедури затвердження програм, моніторинг досягнень студентів, перегляд програм (за участі зовнішніх експертів), взаємодія з ринком праці, участь студентів у забезпеченні якості.

Оцінювання студентів – один з найважливіших елементів вищої освіти. Оцінювання передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур. Результати оцінювання мають значний вплив на майбутні кар'єри студентів. Важливо, щоб оцінювання проводилося професійно. Оцінювання дає важливу інформацію про ефективність викладання.

Процедури оцінювання студентів мають визначити, в якій мірі досягнуті заплановані навчальні результати; відповідатимуть своєму призначенню, тобто забезпечуватимуть діагностичний, поточний або підсумковий контроль; матимуть чіткі й оприлюднені критерії виставлення оцінок; здійснюватимуться людьми, котрі розуміють роль оцінювання у набутті студентами знань і вмінь, які пов'язані з їхньою майбутньою кваліфікацією; не покладатимуться на судження лише одного екзаменатора; братимуть до уваги всі можливі наслідки екзаменаційних правил; матимуть чіткі правила, які регулюють випадки відсутності студента через хворобу чи інші поважні обставини; гарантуватимуть відповідність до задекларованих навчальним закладом процедур; підлягатимуть адміністративним перевіркам, які встановлюватимуть точність здійснення виписаних процедур.

Студенти мають бути чітко поінформовані про стратегію оцінювання, яка застосовується щодо їхньої навчальної програми, про екзамени чи інші методи оцінювання, які будуть застосовані до них, чого від них очікують, про критерії, що будуть використані при оцінюванні їхньої успішності.

Щодо забезпечення якості викладацького складу. Викладачі являють собою найважливіший навчальний ресурс; ЗВО повинні мати певні процедури і критерії, які б визначали та засвідчували, що викладачі мають відповідну кваліфікацію для здійснення службових обов'язків; важливо, щоб викладачі мали доступ до інформації про те, як інші оцінюють їхню роботу; ЗВО повинні використовувати такі процедури відбору та призначення на посаду, які дозволяють пересвідчитись у тому, що новий викладач обов'язково має щонайменше базовий рівень компетентності; мають існувати механізми усунення з посад тих викладачів, які продовжують демонструвати свою професійну нездатність.

Навчальні ресурси повинні бути легкодоступними для студентів і врахувати їхні потреби і відгуки, ЗВО повинні гарантувати, що ресурси, які забезпечують навчальний процес достатні, ЗВО повинні відслідковувати, переглядати і вдосконалювати ефективність служб підтримки студентів, ефективно управляти навчальними програмами.

ЗВО мають володіти засобами інформації про свою діяльність, за допомогою яких висвітлювати хто працює добре, а хто потребує уваги). ЗВО варто порівнювати себе із подібними закладами, що дозволяє скласти уявлення про себе і дізнатись про інші засоби поліпшення якості діяльності.

Інформаційні системи мають відображати досягнення студентів та показники їхньої успішності, можливості випускників влаштуватися на роботу, задоволення студентів навчальними програмами, ефективність роботи викладачів, характер студентського складу, наявні навчальні ресурси та їхню вартість, ключові показники діяльності навчального закладу.

ЗВО повинні публікувати найсвіжішу, неупереджену й об'єктивну інформацію про свої навчальні можливості, програми, кваліфікації, викладання та оцінювання знань, відгуки від колишніх студентів та інформацію про їхнє працевлаштування, а також характеристику студентського складу, інформація не повинна використовуватися лише як маркетинговий інструмент.

Висновки і перспективи. У звіті робочої групи, що підготувала ЄАЗЯ, простежується перевага загальних принципів замість конкретних вимог, відсутність надмірної жорсткості і детальних процедур, оскільки процедури складають важливу частину автономії навчальних закладів і агенцій. Останні мають самі визначити процедурні послідовності, за якими здійснюватимуться стандарти [4, с. 11]. Саме такий підхід вважається загальноприйнятим на початковому етапі процесу зближення європейських професійних спільнот. «Однак, узагальнюючий характер принципів зумовлює те, що запропоновані стандарти і рекомендації більше фокусуються на тому, що треба робити, аніж на тому, як їх досягти» [4, с. 10].

Для отримання відповіді на питання «як їх досягти?» необхідне широке розгортання досліджень з освітніх вимірювань, без яких внутрішнє забезпечення якості вищої освіти, на нашу думку, є неможливим.

Результати наших наукових розвідок показують, що роль гаранта щодо наявності відповідного механізму зовнішнього забезпечення якості має покладатися на Міністерство освіти і науки України. Одночасно зазначимо, що стандарти і рекомендації враховують заяву міністрів у Берлінському комюніке про те, що «відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за внутрішнє забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості [4, с. 12].»

Певна упорядкованість, що зароджується зі стандартизації вищої освіти має безпосередній вплив на її якість, і на наше переконання є засадничою умовою переходу до прогнозованого вченими [5] організованого суспільства. Отже, стандарти щодо забезпечення якості вищої освіти у Європейському освітньому просторі мають реалізуватися на рівні ЗВО, державному та на міждержавному рівні серед країн – учасниць Болонської відозви. При цьому є необхідними науковий супровід і прискорені дії органів державного управління освітою в Україні щодо упровадження стандартів якості вищої освіти через відповідні механізми управління нею. Про ці та інші проблеми забезпечення якості вищої освіти в Україні йтиметься в наших подальших дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк [та ін.] / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 83 – 84.

2. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. – 2014. – 6 серпня. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-vii.

3. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.

4. Шевченко С. О. Утвердження державно-громадського оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинник її перспективних парадигмальних змін // Управління якістю освіти : досвід та інновації : колективна монографія / під заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. – 462 с.

5. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. К. : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. 498 с.

References

1. Modernizatsiia osvity Ukrainy u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv: istoryko-pedahohichnyi aspekt : monohrafiia / avt. kol. O. A. Dubaseniuk [ta in.] / za zah. red. N.H.Sydorchuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. S. 83 – 84.

2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» // Holos Ukrainy. 2014. 6 serpnia. Rezhym dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-vii.

3. Rozvytok systemy zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini: informatsiino-analitychnyi ohliad / Ukladachi: Dobko T., Zolotarova I., Kalashnikova S., Kovtunets V., Kurbatov S., Lynova I., Luhovyi V., Prokhor I., Rashkevych Yu., Sikorska I., Talanova Zh., Finikov T., Sharov S.; za zah. red. S. Kalashnikovoi ta V. Luhovoho. Kyiv : DP «NVTs «Priorytety», 2015. 84 s.

Shevchenko S. O. Utverdzhennia derzhavno-hromadskoho otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini yak chynnyk yii perspektyvnykh paradyhmalnykh zmin // Upravlinnia yakistiu osvity : dosvid ta innovatsii : kolektyvna monohrafiia / pid zah. red. L. L. Sushentsevoi, N. V. Zhytnyk. Dnipropetrovsk : IMA-pres, 2014. 462 s.

5. Andrushchenko V. P. Orhanizovane suspilstvo. Problema orhanizatsii ta suspilnoi samoorhanizatsii v period radykalnykh transformatsii v Ukraini na rubezhi stolit: dosvid sotsialno-filosofskoho analizu / V. P. Andrushchenko. K. : TOV «Atlant YuEmSi», 2005. 498 s.

ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ ВНУТРЕННЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ПУТЕЙ

Сидоренко Н.С.

Аннотация. *Исследуется актуальная проблема внутреннего обеспечения качества высшего образования в Украине. Подчеркивается рост и внимания во всем мире к качеству и стандартам высшего образования как следствие быстрого его развития и повышения стоимости образовательных услуг. Обосновывается, что формирование системы внутреннего обеспечения качества высшего образования, основанной на единых стандартах и рекомендациях свидетельствует о возникновении настоящего европейского измерения в сфере обеспечения качества и усиливает привлекательность Европейского пространства высшего образования.*

В статье предпринята попытка научного осмысления Европейских стандартов и рекомендаций по внутренней гарантии качества высшего образования. Обосновывается ключевая ответственность ЗВО за внутреннее обеспечение качества высшего образования, выделяются исходные положения для создания соответствующих отечественных стандартов внутреннего обеспечения качества высшего образования в Украине. Акцентируется внимание на необходимости создания управленческих механизмов, инструментов, критериев, показателей, индикаторов, шкал оценивания, рекомендаций для обеспечения качества отечественного образования как необходимого условия доверия к нему и европейского признания.

Ключевые слова: *высшее образование, внутреннее обеспечение качества, Европейские стандарты, рекомендации, управление качеством, качество.*

IMPLEMENTATION OF EUROPEAN STANDARDS FOR THE INTERNAL QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION: THE SEARCH FOR EFFECTIVE WAYS

Sydorenko N.S.

Abstract. *The actual problem of internal quality assurance of higher education in Ukraine is being researched. Raze of global attention to the quality and standards of higher education as a consequence of its rapid development and increasing the value of educational services is emphasized. It is justified that the formation of a system of internal quality assurance of higher education based on uniform standards and recommendations testifies the emergence of a genuine European measurement in the field of quality assurance and enhances the attractiveness of the European Higher Education Area. The need to assess the quality of higher education by the National Agency for the Quality Assurance of Higher Education or its accredited independent institutions for its compliance with quality systems is proven.*

The article attempted to scientific understanding of the ESG for internal quality assurance. Substantiates key institutions responsible for internal quality assurance, distinguishes assumptions for the creation of appropriate national standards for internal quality assurance of higher education in Ukraine. Attention is focused on the need to establish management mechanisms, tools, criteria, indicators, indicators, scales of assessment guidelines to ensure the quality of national higher education as a prerequisite for credibility and European recognition.

Key words*: higher education, internal quality assurance European standards, guidelines, quality control, quality.*

УДК: 378. 147

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

О.П. СЛОБОДЯН, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач-методист вищої категорії, ***Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування «Заліщицький аграрний коледж ім. Є.Храпливого»***
E-mail: olga67531@gmail.com
І. Б. СПІВАКОВА, директор, ***Кловський ліцей № 77 (м. Київ)***
E-mail*:* klovski77@bigmir.net

Анотація. *У статті проаналізовано основні проблеми діалогізації освітнього простору на науково-теоретичному та педагогічно-практичному рівнях. Підкреслено актуальність включення студентів у діалоговий освітньо-культурний процес для сьогодення. Визначено різновиди навчального діалогу, встановлено взаємозв'язки між ними. Розкрито сутність різних видів діалогу як ефективного засобу пізнання навчального матеріалу та становлення особистості студента аграрного коледжу в процесі саморозвитку особистості. Описано досвід роботи викладання культурологічних дисциплін із застосуванням навчальних діалогових відносин між студентами аграрного коледжу. Визначено необхідність подальшої діалогізації навчального процесу в культурному контексті.*

Ключові слова: *діалогізація, діалог, мікродіалог, груповий діалог, діалогічні відносини, культурологічні тексти, рефлексія.*

Актуальність (Introduction). У сучасних соціокультурних умовах необхідно визначитися із моделлю особистості та шляхом її реалізації, яка гармонійно вписуватиметься в соціально-культурний простір XXI століття. Цей шлях ми, поділяючи думки вчених Л.Виготського, М.Бахтіна, Ю.Лотмана, В.Біблера, вбачаємо в поступовому «окультуренні» сучасного суспільства, освіти, навчального процесу та включенні кожного окремого студента в діалоговий освітньо-культурний процес.

Діалогічні відносини, як наголошував М. Бахтін, є універсальним явищем, оскільки пронизують усе життя людини, усе, що має смисл та значення[2, с.34]. У діалозі складаються особливі стосунки, які не можна віднести ані до чистої логіки, ані до виключно предметних взаємин. У діалозі зустрічаються цілісні позиції, цілісні особистості (М.Бахтін). Коли ми розглядаємо діалог як умову творчого саморозвитку особистості студента, то йдеться про діалог у системі координат Бахтіна – Біблера: діалог людей, діалог культур, діалог людини із собою (внутрішній діалог).

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Проблемами діалогізації освіти займались вітчизняні та зарубіжні науковці В. Андрієвська, Г.Балл, Л.Велитченко, Л.Виготський, А.Волинець, В.Горшкова, І.Зязюн, В.Кан-Калик, А.Король, А.Мудрик, В.Семиченко, П.Фрейре, Л.Щерба, Л.Якубінський та ін..

Сутність діалогу та його місце в комунікативній дії розглядають у своїх працях вчені Г.Балл, В.Даренський, В.Жулай, Л.Караченцева, В.Малахов, Є.Мулярчук, М.Триняк та ін..

Проблеми комунікативності і діалогу безпосередньо у педагогічній практиці аналізують дослідники С.Амеліна, Н.Барбаліс, Г.Ковальов, С.Кожушко, В.Мороз, І.Соломадін та ін..

Принципи діалогу і толерантності в сучасному культурно-освітньому просторі досліджують філософи, педагоги Л.Бобовникова, В.Гараджа, Б.Гершунський, О.Грива, В.Гуцу, О.Довгополова, Є.Зеленов, В.Золотухін, Ю.Іщенко, Л.Кияшко, О.Кресін, В.Малахов, В.Новік, Є.Рашковський, О.Сіман, Є.Соловйов, О.Троїцька, М.Уолцер, П.Ульріх, М.Шимановський, О.Яцій та інші.

Мета (Purpose). Аналіз різновидів діалогу як дієвого засобу активізації пізнавальних процесів студентів аграрного коледжу.

© О.П. Слободян, І.Б. Співакова 2018

Методи (Methods). У процесі дослідження застосовано наступні методи: теоретичний аналіз філософської та педагогічної літератури, наукових статей та дисертацій , узагальнення передового педагогічного досвіду, класифікація та систематизація навчального діалогу.

Результати (Results). Особистість студента аграрного коледжу розвивається і набуває творчого характеру у соціально-культурному середовищі, отже, відповідно вона включається у взаємодію з найрізноманітнішими соціальними та культурними явищами. Процеси самотворчості, саморозвитку неможливі поза межами культурного поля. Знання, зумовлені культурологічним текстом, краще засвоюються, оскільки спираються на діалогічну природу мислення, одночасність художнього переживання та наукового дослідження [2].

Студент аграрного коледжу обов'язково стикається з різним навчальним матеріалом, з тими чи іншими культурними, соціальними, сімейними та особистісними проблемами. Участь студента коледжу у навчально-виховному процесі зумовлює його контакти з різного роду культурологічними текстами (наукова інформація, художні твори тощо), де вже подані варіанти вирішення різних проблем. Важливим є положення М. Мамардашвілі стосовно того, що «сучасної» людини не існує, а «є завжди лише спроба стати людиною» і культура – не сукупність готових цінностей і продуктів, які лише чекають на споживання чи усвідомлення, – а «здатність і зусилля людини бути». Саме тому провідним принципом усієї роботи із студентами є активність у спілкуванні з культурологічними текстами, особистісна позиція у формулюванні та вирішенні будь-яких проблем [169, с. 189].

Спілкування із текстами культури В.Біблер називає процесом занурення соціальних зв'язків у глибину свідомості, процесом перетворення розгорнутих і відносно самостійних «образів культури», її готових феноменів у культуру мислення, динамічну і розплавлену, конденсовану в «точці» особистості. У внутрішньому мовленні особистості об'єктивно існуюча культура одержує суб'єктивне визначення, в якому вона стає зверненою в майбутнє формою творення нових, ще не існуючих, але можливих «образів культури» [1].

Робота з культурологічними текстами формує в студентів аграрного коледжу світобачення і світосприйняття з позицій загальнолюдських цінностей, допомагає пізнати культурну картину світу. Мистецькі твори впливають на студентів через призму естетичних категорій та емоцій. Почуття, викликані спілкуванням із тим чи іншим текстом (книгою, картиною, виставкою, інсценізацією тощо) призводять студентів до роздумів, порівнянь, аналізу та особистих висновків, тобто до рефлексії. Для викладача важливо визначити культурологічні тексти в різних культурах, які перетиналися би з больовими точками особистості студента аграрного коледжу і зіштовхували їх до діалогу (в даному випадку ми маємо на увазі мікродіалог особистості з текстом). Щоб особистість оволоділа тією чи іншою культурою, ця культура повинна перестати бути «зовнішньою» для особистості, повинна пройти через особистісний мікродіалог, саморефлексію, тобто «знайти собі ім'я та місце» (Ю.Лотман) в мові культури особистості[4]. На противагу правилам традиційної педагогіки викладач на даному етапі не повинен втручатися в спілкування студента з текстом, не повинен моралізувати і давати установки та інструкції щодо роботи з текстом, бо культурологічні тексти самоцінні та самодостатні, щоб з ними можна було вступати в безпосередній живий інтелігентний особистісний діалог.

Ми вважаємо, що студент не готується до майбутнього життя, працюючи з текстом, а живе з цим твором, у цьому творі, тому сприйняття кожного культурологічного твору можна назвати процесом співтворчості з автором, або ще можна назвати цей процес самостійним творенням світу. Внутрішні потреби особистості, яка сприймає культурологічний твір, відфільтровують закладені в цьому творі морально-естетичні цінності. Глибина сприйняття твору визначається інтелектуальними та духовними якостями особистості студента, який діалогізує з твором, а також його культурним морально-естетичним, ціннісним ідеалом, і призводить до особистісного інтелектуально-культурно-художнього переживання, а цей процес аналогічний співтворчості.

Культурологічний текст не має єдиного вирішення. При багаторазовому контакті особистість кожного разу може знаходити в ньому щось нове, цікаве, непізнане. Справжній твір пізнається за потрясінням, яке він викликає. Текст автора зачіпає, вражає, викликає, і у відповідь студент створює свій текст, в якому погоджується з автором або сперечається,

таким чином вибудовуючи свій шлях вирішення проблем.

Занурення в текст постає як одночасне занурення в свідомість того, хто спілкується з текстом, позиції автора та смислів, які автор твору передає, і одночасно створення слухачем, глядачем, читачем свого розуміння тих проблем, котрі порушує автор. Як зазначає М.Бахтін, «справжня сутність тексту завжди розвивається на межі двох свідомостей, двох суб'єктів. Стенограма гуманітарного мислення – це завжди стенограма діалогу особливого виду: складні взаємовідносини тексту (предмет вивчення та роздумів) і створення контексту (який запитує, сперечається, заперечує, тощо)… Це зустріч двох текстів – готового та створеного реагуючого тексту, отже зустріч двох суб'єктів, двох авторів» [2, с.285].

Ми вважаємо, що робота з текстами органічно вплітається в систему діалогів культур, в цьому випадку відбувається подвійний діалог. Основою для включення особистості студента аграрного коледжу в діалог культур ми вважаємо положення М.Бахтіна про діалогічні відносини як універсальне явище, що пронизує всю мову та всі відносини і прояви людського життя, все що має смисл та значення. Крім того важливими постають концептуальні положення В.Біблера про те, що у XX столітті наука та культура є діалогом різних культур: античної, середньовічної, нового часу, XX століття, з їхнім специфічним ставленням до споконвічних питань людства. Це спілкування, в якому кожна історично існуюча культура «по своєму права» і знаходить нескінченні резерви розвитку в діалозі з іншими культурами. Людина сьогодні повинна оволодіти «логосом різних культур» і навчитися жити в умовах цієї множинності культур. Сформулювати свою точку зору неможливо, не відтворюючи в ній інші способи розуміння. «Точка зору» стає вже не точкою, а безперервною лінією, кордоном культурних світів, які сперечаються [1]. Тотожною є думка М.Бахтіна про те, що культура знаходиться на кордонах, тобто всередині себе культура може не усвідомлюватися, і лише при взаємодії, діалозі різних культур стають зрозумілими принципи та особливості кожної окремої культури [2]. Студентів коледжу треба вчити вирішувати соціальні та особистісні проблеми через діалог культур.

На сучасному рівні викладання культурологічних дисциплін виникає необхідність розширити дослідницьку роботу студентів з текстами та заохочувати студентів до власної оцінки культурної спадщини. Це сприятиме процесу культурного самотворення особистості студента коледжу. Знання сьогодні повинні бути особистісно освоєні, бо їх неможливо дати, їх можна лише взяти. Спілкування з різними культурами дає особистості поштовх для розвитку власної культури, який характеризується постійним взаємообміном зовнішніх і внутрішніх процесів. Вступаючи в діалог культур, студент та викладач як рівноправні учасники діалогу виходять із своїх «больових точок» або «точок здивування» (В.Біблер) сучасності, які знаходять своє відображення в різних культурах. Вчені та практики, що займаються проблемами Школи діалогу культур В. Біблер, С. Курганов, В. Литовський, І.Соломадін, М. Глазман та ін., відзначають, що виявлення та співвідношення «точок здивування» в різних культурах, поглиблення розуміння сучасної культури, її больових точок через діалог попередніх культур – найскладніше завдання для педагога та його вихованців. Проте в точках зустрічі особистого психічного розвитку і гранично культурних вузлів розумного здивування виникає катарсис, «замикаються вольтові дуги внутрішнього, найбільш глибокого діалогу, який розвиває, одухотворяє весь наш емоційний світ» [1, с.16].

Важливим культурологічним засобом творчого саморозвитку студентів аграрного коледжу є **внутрішній особистісний діалог**. Саме через внутрішній особистісний діалог або мікродіалог має пройти і відрефлексуватися вся зовнішня інформація, що одержана в діалогах з культурологічними текстами, різнорівневих та різноспрямованих діалогах. Відрефлексована в мікродіалозі інформація опрацьовується в рамках групового діалогу, де є можливість співставити свої уявлення і думки з позиціями інших, утвердитися в правильності чи хибності обраних шляхів вирішення тих чи інших проблем, дійти згоди у трактуванні тих чи інших питань з іншими учасниками діалогу чи відстояти свою індивідуальну думку або неординарне вирішення проблеми.

Взаємозв'язки внутрішнього діалогу особистості студента коледжу із зовнішніми факторами представлені на рис. 1.

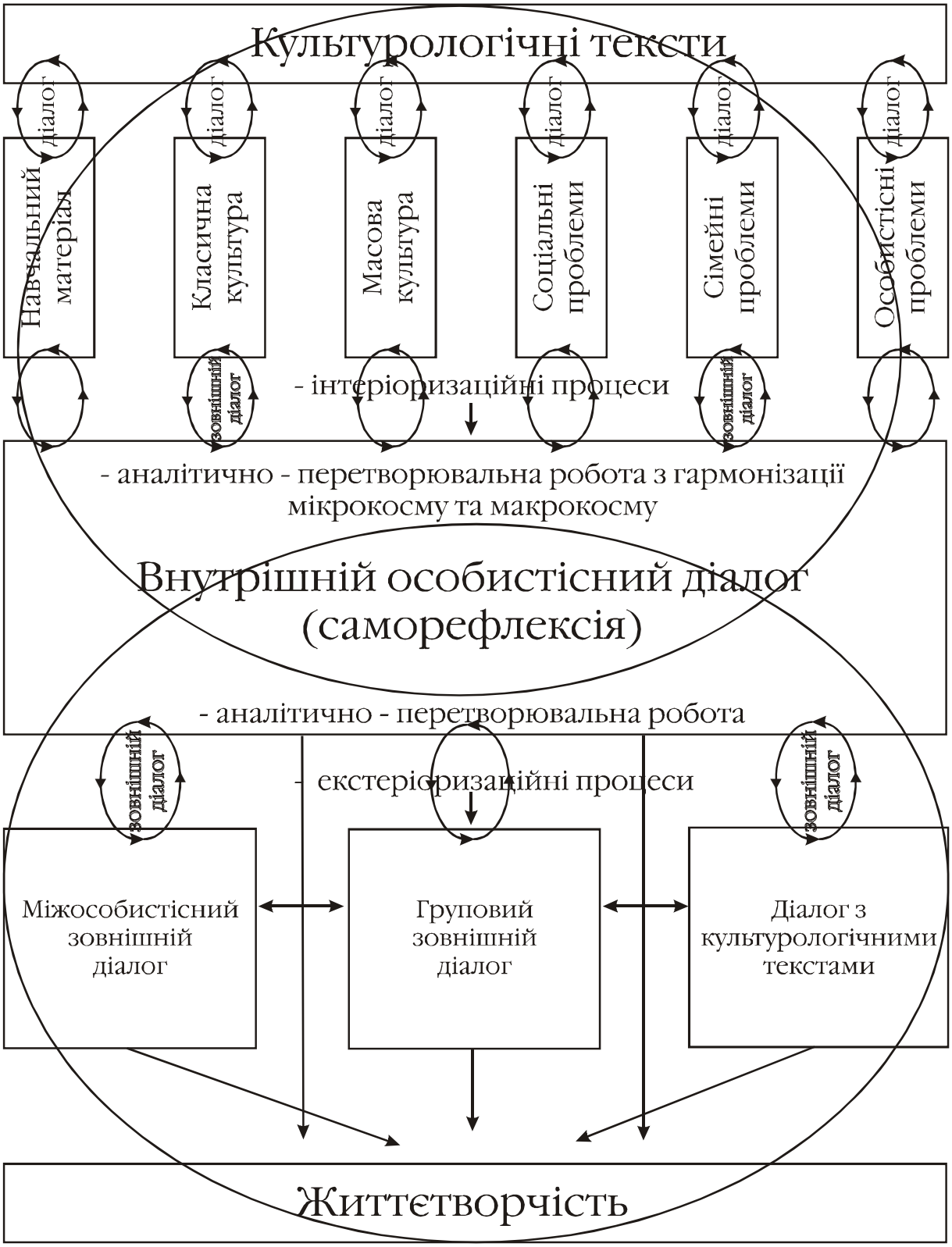


Рис.1. Організація внутрішнього діалогу особистості

У досить складний віковий період навчання в коледжі (16-20 років), період становлення особистості та адаптації до умов дорослого життя, період юнацьких мрій, а іноді й їх краху,

період, коли частина студентів переживає вікову психосоціальну кризу, розвинене рефлексивне мислення допоможе зрозуміти молодій людині, що стати особистістю не просто, адже нею не народжуються, а стають в процесі постійного і неперервного самотворення, яке зв'язане з напруженою працею над собою.

У рефлексивних роздумах, які відбуваються у внутрішньому особистісному діалозі, приходить розуміння причетності до буття, розуміння значимості і неповторності свого "Я" в бутті, а також особистої відповідальності за здійснені чи нездійснені вчинки. Але слід усвідомити, що соціум, культура настільки можуть впливати на особистість, її становлення, формування світогляду, розвиток творчості, наскільки особистість «впускає» зовнішній світ у себе, у свій внутрішній світ для переосмислення, перероблення у внутрішньому діалозі інформації про зовнішні явища, зв'язки, події, норми тощо.

Ще в 20-30-ті рр. Л.Виготський сформулював загальний закон культурного розвитку: «кожна функція в культурному розвитку дитини появляється на сцені двічі, в двох планах, спочатку – соціальному, потім – психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім внутрішньо, як категорія інтрапсихічна» [3, Т.6, с. 145]. Він вважав, що для людини присвоєння культури виступає не як умова, а як джерело розвитку і заклав основи концепції, згідно з якою психічний розвиток людини здійснюється через виховання і навчання як однієї з форм присвоєння суспільно-історичних надбань. Вчитель, за Л.Виготським, тільки організатор соціального виховного середовища, регулятор та контролер його взаємодії з кожним учнем, [3. Т.1, с. 192].

Як на нашу думку, то якраз внутрішнє «Я» студента аграрного коледжу, вступаючи в діалоги з навчальним матеріалом, різновидами культурних явищ, соціальними проблемами, які, в свою чергу завжди діалогізують з культурологічними текстами, в результаті глибокої аналітико-перетворювальної роботи з гармонізації мікрокосму та макрокосму, яка відбувається в процесі саморефлексії, формує соціально активну культурно орієнтовану творчу особистість. Але на цьому аналітико-перетворювальна робота не завершується: самостійно відрефлексований, особистісно «пережитий» матеріал студент виносить у зовнішні діалоги – міжособистісні, різноспрямовані, групові, безпосередні з культурологічними текстами. Названі види діалогів можуть перехрещуватися.

Результати внутрішньої мисленнєвої роботи особистості викристалізовуються у груповому діалозі за допомогою групової рефлексії, коли учасники діалогу з різних точок зору аналізують своє ставлення до «больових точок» та їх перетину у різних культурах і фіксують вже спільну думку, напрацьовану в груповій рефлексії та виражену в логіко-емоційних образах та зв'язках в моделі. Таким чином, здобута та осягнута індивідом інформація, знову відрефлексовується в колективних формах роботи і повертається у внутрішній діалог особистості студента, але вже на якісно іншому рівні. В результаті із різноваріантності поглядів на вирішення тих чи інших проблем особистість на основі дивергентного мислення має можливість змоделювати власний шлях вирішення проблем і в цілому спроектувати власний шлях життєтворення.

Важливу роль у розвитку рефлексивного аналізу змісту навчального матеріалу, рефлексивного аналізу культурологічних текстів та навичок моделювання відіграють лекції-діалоги. Питання для лекції-діалогу вибудовуються у логічній послідовності та зосереджуються на основних блоках навчального матеріалу за темою. Але, слід зазначити, що особливості діалогової форми лекції можуть порушити створену викладачем послідовність питань, тому в даному випадку дуже важливо, щоб викладач на високому рівні володів навчальним матеріалом теми, яку обрав для проведення лекції діалогу.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, підсумовуючи результати дослідження, слід зазначити, що проблема освітнього діалогу в соціокультурному просторі сьогодення є дуже актуальною, про що свідчать наукові розвідки вчених та практичний досвід педагогів. Для повноцінного саморозвитку творчої особистості студента у сучасному освітньому просторі потрібна інтенсивна діалогізація сучасного навчального процесу, оскільки різні види навчальних діалогів є дієвим засобом активізації пізнавальних процесів студентів, а також засобом формування соціально активної культурно орієнтованої творчої особистості. Сучасний освітній простір вимагає виховання культури діалогу, адже діалогові стосунки створюють сприятливі умови для самовиявлення, самотворення особистості студента,

оскільки, вступаючи у спів-буття (діалог) з нетотожною собі унікальністю «іншого», людина відчуває власну унікальність, відчуває повноту життя.

Список використаних джерел

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских ведения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Советский писатель, 1979. 320 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Москва**:** Педагогика, 1982 – 1984.
4. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. Москва: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992. 272 с.
5. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганськ. нац. пед. у-нт ім.Т.Шевченка. Луганськ, 2004. 279 с.
6. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию… Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Триняк М.В. Інтеркультурна комунікація: освітній вимір: монографія. Харків: ХНАДУ, 2010. 248 с.
8. Троїцька О.М. Принципи діалогу і толерантності у розгортанні сучасного культурно-освітнього простору: автореф. дис. … д-ра філос. наук: 09.00.10 /. Інститут вищ. осв. НАПН України. Київ, 2017. 40 с.

References

1. Bibler V. S. (1990) Ot naukoucheniya – k logike kultury: dva filosofskikh vvedeniy v dvadtsat` pervyy vek. [From science education – to the logic of culture: two philosophical teachings in the twenty-first century]. Moskva: Politizdat, 413.
2. Bakhtyn, M.M. (1979). Problemy poetyky Dostoevskoho [Problems of poetics by Dostoevsky]. Sovetskaja Rossyja, 320.
3. Vygotskiy L.S.(1982-1984) Sobraniyesochineniy:V6t. [Collection of Works : 6 volumes]. Moskva: Pedagogika.
4. Lotman YU.M. (1992) Kul’tura i vzryv.[Culture and explosion]. Moskva: Gnozis; Izdatel’skaya gruppa «Progress», 272.
5. Slobodian O.P. (2004). Tvorchyi samorozvytok osobystosti studentiv pedahohichnoho koledzhu v protsesi vyvchennia kulturolohichnykh dystsyplin [Creative self-development of the personality of the students of the Pedagogical college in the process of studying Culturological Disciplines]. Luhansk. nats. ped. u-nt im.T.Shevchenka. Luhansk, 279.
6. Mamardashvili M.K.(1990). Kak ya ponimayu filosofiyu…[How do I understand philosophy]. Moskva: Progress, 368.
7. Trynyak M.V. (2010) Interkul'turna komunikatsiya: osvitniy vymir [Intercultural Communication: Educational Dimension]. Kharkiv: KHNADU, 248.
8. Troyits'ka O.M. (2017) Pryntsypy dialohu i tolerantnosti u rozhortanni suchasnoho kul'turno-osvitn'oho prostoru [Principles of dialogue and tolerance in the deployment of modern cultural and educational space]. Instytut vyshch. osv. NAPN Ukrayiny. Kyyiv, - 40 s.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ДИАЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

О.П. Слободян, И.Б. Спивакова

Аннотация. *В статье проанализированы основные проблемы диалогизации образовательного пространства на научно-теоретическом и педагогически-практическом уровнях. Подчеркнута актуальность включения студентов в диалоговый образовательно-культурный процесс в наше время. Определены разновидности учебного диалога, установлены взаимосвязи между ними. Раскрыта сущность разных видов диалога как эффективного средства познания учебного материала и становления личности студента аграрного колледжа в процессе саморазвития личности. Описан опыт работы преподавания культурологических дисциплин с применением учебных диалоговых отношений между студентами аграрного колледжа. Определена*

необходимость дальнейшей диалогизации учебного процесса в культурном пространстве.

Ключевые слова: *диалогизация, диалог, микродиалог, групповой диалог, диалогические отношения, культурологические тексты, рефлексия.*

INNOVATIVE APPROACHES DIALOGUE OF EDUCATIONAL SPACE
O.P. Slobodyan, I.B. Spivakova

Abstract. *The article analyzes the main problems of the dialogue of the educational space at the scientific-theoretical and pedagogical-practical levels. The urgency for the inclusion of students in the dialogue of educational and cultural process is emphasized. Varieties of educational dialogue are determined, interrelations between them are established. The essence of various types of dialogue as an effective means of learning the educational material and formation of the personality of the student of agrarian college in the process of self-development of the personality are revealed. The experience of teaching cultural science disciplines with the use of educational dialogue relations between students of the agrarian college is described. The necessity of further dialogue of the educational process in the cultural context is determined.*

Key words: *dialogue, microdialogue, group dialogue, dialogical relations, culturological texts, reflection.*

УДК 378.11

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

СЛЮСАРУК-ЛІТВІН С.С., аспірант СНУ імені Лесі Українки м. Луцьк
E-mail: shvendryk@gmail.com

Анотація. *У статті розкрито актуальні питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах реформування вищої педагогічної освіти в Україні. На основі вивчення й аналізу наукових психолого-педагогічних розвідок здійснено узагальнення основних поглядів науковців на означену проблему, визначено основні підходи до організації процесу підготовки майбутніх вихователів, схарактеризовано основні вимоги до особистості вихователя.*

Ключові слова*: фахівець дошкільної освіти, вихователь, підготовка, професійно-педагогічна підготовка.*

Актуальність (Introduction). Реформування системи дошкільної освіти тісно пов'язане із розбудовою «Нової української школи». Принципи людиноцентризму та дитиноцентризму лягли в основу нової педагогічної парадигми. Сучасна освіта, яка є домінантою у розвитку особистості, стає одним із загальнонаціональних пріоритетів у багатьох країнах світу. Відтак, світові тенденції інноваційного розвитку суспільних процесів спонукають Україну до мобілізації суспільних ресурсів, які суттєво впливають на національну систему освіти. Процес інтеграції України у європейський простір спонукає до формування майбутнього вихователя як гуманістичної особистості, культурної, толерантної, здатної до самопізнання, саморозвитку та максимальної самореалізації. Важливо зазначити, що вчені (Г.Бєлєнька, Н.Гавриш, О.Половіна) акцентують увагу на залежності ефективності освітнього процесу у закладі дошкільної освіти від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів дошкільної освіти [2]. Саме тому, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, наділених творчими вміннями та мисленням, здатністю діагностувати педагогічні явища, відбирати та перетворювати інформацію та готових до «створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей [1, с.4].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз педагогічних та психологічних досліджень показує, що проблема професійної підготовки

© С.С. Слюсарук-Літвін, 2018

необходимость дальнейшей диалогизации учебного процесса в культурном пространстве.

Ключевые слова: *диалогизация, диалог, микродиалог, групповой диалог, диалогические отношения, культурологические тексты, рефлексия.*

INNOVATIVE APPROACHES DIALOGUE OF EDUCATIONAL SPACE
O.P. Slobodyan, I.B. Spivakova

Abstract. *The article analyzes the main problems of the dialogue of the educational space at the scientific-theoretical and pedagogical-practical levels. The urgency for the inclusion of students in the dialogue of educational and cultural process is emphasized. Varieties of educational dialogue are determined, interrelations between them are established. The essence of various types of dialogue as an effective means of learning the educational material and formation of the personality of the student of agrarian college in the process of self-development of the personality are revealed. The experience of teaching cultural science disciplines with the use of educational dialogue relations between students of the agrarian college is described. The necessity of further dialogue of the educational process in the cultural context is determined.*

Key words: *dialogue, microdialogue, group dialogue, dialogical relations, culturological texts, reflection.*

УДК 378.11

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

СЛЮСАРУК-ЛІТВІН С.С., аспірант СНУ імені Лесі Українки м. Луцьк
E-mail: shvendryk@gmail.com

Анотація. *У статті розкрито актуальні питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах реформування вищої педагогічної освіти в Україні. На основі вивчення й аналізу наукових психолого-педагогічних розвідок здійснено узагальнення основних поглядів науковців на означену проблему, визначено основні підходи до організації процесу підготовки майбутніх вихователів, схарактеризовано основні вимоги до особистості вихователя.*

Ключові слова*: фахівець дошкільної освіти, вихователь, підготовка, професійно-педагогічна підготовка.*

Актуальність (Introduction). Реформування системи дошкільної освіти тісно пов'язане із розбудовою «Нової української школи». Принципи людиноцентризму та дитиноцентризму лягли в основу нової педагогічної парадигми. Сучасна освіта, яка є домінантою у розвитку особистості, стає одним із загальнонаціональних пріоритетів у багатьох країнах світу. Відтак, світові тенденції інноваційного розвитку суспільних процесів спонукають Україну до мобілізації суспільних ресурсів, які суттєво впливають на національну систему освіти. Процес інтеграції України у європейський простір спонукає до формування майбутнього вихователя як гуманістичної особистості, культурної, толерантної, здатної до самопізнання, саморозвитку та максимальної самореалізації. Важливо зазначити, що вчені (Г.Бєлєнька, Н.Гавриш, О.Половіна) акцентують увагу на залежності ефективності освітнього процесу у закладі дошкільної освіти від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів дошкільної освіти [2]. Саме тому, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, наділених творчими вміннями та мисленням, здатністю діагностувати педагогічні явища, відбирати та перетворювати інформацію та готових до «створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей [1, с.4].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз педагогічних та психологічних досліджень показує, що проблема професійної підготовки

© С.С. Слюсарук-Літвін, 2018

майбутніх фахівців до професійної педагогічної діяльності, їхнього професійного становлення, формування педагогічної майстерності тощо розкрито в дослідженнях Л. Загородньої, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, К. Крутій, Н. Ничкало, І. Шоробури та інших. Проблема фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається науковцями також в контексті вимог нової освітньої парадигми. Так, вагомими для нашого дослідження стали наукові розвідки підготовки фахівців дошкільної освіти висвітлені у дослідженнях Л. Артемової, Г. Бєлєнької, О.Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманської, Г. Тарасенко, які вивчали проблему готовності майбутніх дошкільних педагогів до професійної діяльності. Питання фахового становлення майбутнього вихователя представлені у наукових дослідженнях Е. Вільчковського, М. Машовець, Г. Сухорукової та інших. Умови формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів і майбутніх вихователів зокрема досліджували І.Зязюн, Ю. Косенко, Т. Швець та інші; форми, методи, засоби, умови підготовки майбутніхпедагогів стали предметом досліджень Н. Богданець-Білоскаленко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Л. Зданевич, Н. Казакової, Т. Пушкар та інших.

У наукових дослідженнях Г. Бєлєнької розкрита проблема формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу; Н. Денисенко, Л.Гаращенко, Н. Левінець акцентують свою увагу на проблемі керівництва роботою з фізичного виховання дошкільників в умовах дитячого садка; учені Н. Лисенко та З. Плохій розкривають питання підготовки вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі. Наукові розвідки Л. Плетеницької висвітлюють проблему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до народознавчої роботи в учнями дошкільного віку. Реалізацію акмеологічного підходу у педагогічному управлінні мотивацією майбутніх фахівців педагогічної освіти відображено у дослідженні О. Галуса.

Мета (Purpose). Мета статті передбачає аналіз проблеми підготовки майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти в умовах сьогодення.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчалися наукові джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Результати (Results). Сучасні процеси реформування та модернізації системи вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на подальший її прогресивний розвиток та забезпечення потреб суспільств та держави у кваліфікованих фахівцях.

У зв'язку з цим змінюється підхід до визначення змісту фахової підготовки у вищій педагогічній освіті. Сьогодні Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Сучасні реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти.

З огляду на це, пріоритетним завданням підготовки у навчальних закладах вищої освіти, є формування у майбутнього вихователя таких професійних якостей, які забезпечують реалізацію гармонійного виховання й навчання дітей дошкільного віку. На сучасному етапі, коли так нагально постало питання розбудови школи і освіти в Україні, обґрунтування вимог до особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти, його підготовки є актуальним питанням сьогодення й питанням професійної педагогіки на перспективу .

Педагогічний словник поняття «вихователь» тлумачить як людину, яка виховує, навчає дітей і молодь, прищеплює їм навики і правила поведінки, певні погляди; педагог, який стежить у певному закладі за поведінкою дітей і відповідно її спрямовує; той, хто спрямовує силу свого впливу на виховання [4].

Важливим залишається питання створення конкурентоспроможних майбутніх вихователів, котрі здатні надавати освітні послуги на новому рівні якості життя, використовуючи отримані знання, впроваджувати їх на практиці в інноваційній професійно-педагогічній діяльності.

Сучасна система фахової підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність. На нашу думку, професійне

становлення майбутнього вихователя у процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що успішність професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців обумовлена сформованістю та цілісністю його особистості. Рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи у різновіковій групі визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок.

У педагогічному словнику поняття "професійна підготовка" тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [4]. За визначенням І. Підлипняк, професійна підготовка майбутнього педагога (вихователя) – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [8, с. 40].

Якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільним є використання терміну «професійно-педагогічна підготовка». Найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Так, Г. Троцко зазначає, що сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності. [9, с. 202].

Актуальною для сьогодення є думка Г.Бєлєнької, яка стверджує, що «сучасна професійна педагогічна освіта майбутнього вихователя передбачає розширення кола його підготовки за рахунок посилення практичного компонента» [3, с. 29]

Безперечно, що професійна підготовка майбутнього вихователя ЗДО, загальний рівень його професійної майстерності залежить від комплексного підходу до побудови змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти. Використання інноваційних форм, методів та технологій у навчально-виховному процесі, виокремлення необхідних професійних знань, що забезпечують ефективне оволодіння змістовою і процесуальною сутністю професійної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти, впровадження інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні цілісної системи професійних знань, забезпечать ефективну підготовку фахівців дошкільної освіти, формування особистості професіонала, спроможного будувати власну професійну діяльність, ціннісно-смисловою основою якої є особистість дитини дошкільного віку.

Враховуючи, що сучасна вища педагогічна освіти, яка повністю забезпечує, обумовленого вимогами сьогодення, результату професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, зазначимо наявність основних принципових суперечностей у процесі підготовки майбутніх вихователів: між об'єктивними вимогами суспільства в сучасних, спрямованих на євроінтеграцію реаліях і суб'єктивними утрудненнями, стереотипним мисленням студентів, традиційними підходами до процесу навчання у закладі вищої освіти; між груповою системою підготовки студентів та індивідуально-творчим характером виховної діяльності вихователів у закладі дошкільної освіти; між традиційними формами, методами, засобами викладання педагогічних дисциплін та реальною необхідністю впровадження у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій.

На сучасному етапі професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, яка передбачає набуття кожним студентом особистісно-ціннісного смислу діяльності, формування фахової педагогічної майстерності, постійно зростаючому інтересу до роботи з учнями дошкільного віку.

Проведений аналіз та власний досвід педагогічної роботи, дає підстави стверджувати, що підготовки буде ефективною та результативною, якщо майбутній вихователь правильно оцінив значення обраної професії, коли пізнавальна активність студента мотивується відповідальністю за свою професійну підготовку. І навпаки, підготовка і формування необхідних професійних знань і умінь, сповільнюється, коли студент погано розбирається у завданнях майбутньої професії, не проявляє до неї інтересу.

На сучасному етапі актуальною є проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти і до організації методичної роботи у закладах дошкільної освіти. Нові реалії

сьогодення потребують розробки та впровадження нової моделі організації методичної роботи та формування готовності майбутнього фахівця і методиста дошкільної установи до пошуку сучасних її форм і методів. Сьогодні ці проблеми у галузі дошкільної освіти розробляють Бєлєнька Г.В., Богуш А.М., Гавриш Н.В., Крутій К.Л., Маковецька Н.В. та інші. У цьому аспекті, фахова підготовка майбутніх спеціалістів дошкільної освіти вимагає не лише якісних знань студентів з педагогіки, психології, методик дошкільної освіти, але й з соціології, маркетингу освіти, менеджменту дошкільної освіти, її моніторингу. Саме тому, забезпечення організації методичної роботи у закладі дошкільної освіти, передбачає наявність у майбутніх фахівців таких умінь як: визначати та обґрунтовувати мету, конкретизувати її у вигляді завдань на кожному етапі організації методичної роботи; проектувати та планувати методичну роботу загалом та за окремими блоками; уміти раціонально та ефективно вибудовувати власну діяльність; регулювати й коригувати заплановане; уміти аналізувати стан здійснення навчально-виховної роботи, рівень майстерності вихователів, ефективність методичної роботи з кадрами; обґрунтовано здійснювати контроль та аналіз здобутих результатів; робити висновки й прогнозувати перспективи удосконалення методичної роботи.

Вимоги сьогодення та педагогічна практика вказують на те, що головною метою у формуванні майбутнього вихователя є його вміння самовдосконалюватися не лише під час навчання, а й протягом усієї своєї педагогічної діяльності. Відома вчена Л.Загородня у своєму дослідженні довела, що ефективна професійна підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Тобто навчання й самонавчання студента потребує не лише знання ним формі методів групової роботи з дітьми, роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування деяких власних вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей, які допоможуть йому в професійному становленні [6, с. 224].

Відтак, доречно звернути увагу на особистісний саморозвиток і професійне становлення майбутнього вихователя у процесі його навчання закладі вищої освіти. Важливим чинником у створенні ефективної підготовки майбутнього вихователя є система заходів, яка дозволить усвідомити внутрішні мотиви та прояви майбутньої професії, тобто сприятиме професійному самовдосконаленню.

Варто зазначити, що обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є формування професійних якостей. Одним із найважливіших чинників професійної придатності майбутнього вихователя є наявність професійних якостей, котрі є не лише індикатором окремих здібностей, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності. О.Дубасенюк вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого – вони самі вдосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням [5].

С. Івах вважає педагогічну практику одним із важливих етапів професійної підготовки фахівця у галузі дошкільної освіти. Вона сприяє поглибленню і закріпленню теоретичних знань, формуванню професійних умінь і навичок. Вона допомагає студентам впевнитися у правильності свого професійного вибору, переконатися у наявності в них педагогічних здібностей, схильності до роботи з дошкільнятами. У процесі співпраці з досвідченими вихователями-наставниками під час педагогічної практики закладаються основи педагогічної майстерності, любові до майбутньої професії [7].

Педагогічна практика є невіддільною частиною навчального процесу, тому що студенти шляхом набуття досвіду оволодівають уміннями та навичками роботи з дітьми дошкільного віку, вчаться самостійно і творчо застосовувати ті знання, які вони здобули в процесі навчання у педагогічному університеті. Тому одним із найважливіших факторів удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів є якісне поліпшення педагогічної практики.

В організації педагогічної практики студентів факультету дошкільної освіти реалізовується системно-цілісний підхід, що забезпечує, з одного боку, особистісний рівень оволодіння обраною спеціальністю, з другого – необхідні умови для формування творчої індивідуальності студента, розвитку професійних переконань, вироблення певної технології педагогічної діяльності. Основне призначення педпрактики вбачається не у проведенні певного обсягу заходів, а у розвиткові

педагогічних здібностей, умінь, реалізації творчого потенціалу кожного студента.

Рівень готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності, якість та її результативність перебувають у тісному взаємозв'язку із процесом підготовки фахівця. На думку І. Підлипняк, підготовка є засобом формування готовності до діяльності, а готовність – результатом і показником якості підготовки, що перевіряється у практичній діяльності вихователів. Тоді діяльність − мета підготовки, яка водночас виконує функції регулювання її та корекції [8].

Висновки і перспективи (Discussion). Сучасні реалії орієнтують заклади вищої педагогічної освіти на підготовку майбутнього вихователя як гуманістично зорієнтовану особистість, котра здатна оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, розробляти й упроваджувати нові технології у процес навчання та виховання. Адже сучасні заклади дошкільної освіти потребують вихователів-майстрів, які мають здатні постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність, підвищувати свій професійний рівень.

Перспективою подальших досліджень є подальший пошук визначення структури та розроблення методології професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/
2. Бєлєнька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: моногр.. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
3. Бєлєнька Г., Науменко Т., Половіна О. Дошкільнятам про світ природи. Методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. К., 2013. 155 с
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / Дубасенюк О. А.,. Семенюк Т. В, Антонова О. Є. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
6. Загородня Л.П., Тітаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
7. Івах С. М., Паласевич І. Л. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти під час проходження педагогічної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. XXXVII. С. 139–144.
8. Підлипняк І. Ю.Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 44. С. 28 – 34.
9. Троцко Г.В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя. *Розвиток педагогічної іпсихологічної наук в Україні 1992–2002.*

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity / http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/
2. Bielienka H.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohr. K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2011. 320 s.
3. Bielienka H., Naumenko T., Polovina O. Doshkilniatam pro svit pryrody. Metodychnyi posibnyk dlia vykhovateliv ditei doshkilnoho viku / H. Bielienka, T. Naumenko, O. Polovina // K., 2013. – 155 s.
4. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
5. Dubaseniuk O. A. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti : monohrafiia / Dubaseniuk O. A.,. Semeniuk T. V, Antonova O. Ye. – Zhytomyr : Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2003. – 193 s.

6. Zahorodnia L.P. Pedahohichna maisternist vykhovatelia doshkilnoho zakladu: navch. posib. / L.P. Zahorodnia, S. A. Titarenko. – 2-he vyd. – Sumy: Universytetska knyha,2010. – 319 s.

7. Ivakh S. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity pid chas prokhodzhennia pedahohichnoi praktyky / S. M. Ivakh, I. L. Palasevych // Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. – 2014. – Vyp. KhKhKhVII. – S. 139–144.

8. Pidlypniak I. Yu.Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity / I. Yu.Pidlypniak // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: zb. Nauk. pr. Umanskoho derzh. Ped. un-tu im. Pavla Tychyny / [red. Kol.: Pobirchenko N. S. (hol. Red.) ta in.)]. – Uman: PP Zhovtyi O. O., 2013. – Vyp. 44. – S. 28 – 34.

9. Trotsko H.V. Teoretychni pytannia formuvannia profesiino-pedahohichnoi hotovnosti maibutnoho vchytelia / H.V. Trotsko // Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992–2002.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Слюсарук-Литвин С.С.

Аннотация. *В статье раскрыты актуальные вопросы подготовки будущих специалистов дошкольного образования в условиях реформирования высшего педагогического образования в Украине. На основе изучения и анализа научных психолого-педагогических исследований, осуществлено обобщение основных взглядов ученых на указанную проблему, определены основные подходы к организации процесса подготовки будущих воспитателей, охарактеризованы основные требования к личности воспитателя.*

Ключевые слова: *специалист дошкольного образования, воспитатель, подготовка, профессионально-педагогическая подготовка.*

TOPICAL PROBLEMS OF TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF UKRAINE'S HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION

Sliusaruk-Litvin S. S.

Abstract*. The article enlightens the topical problems of training of future specialists in the sphere of preschool education in the context of the reform of Ukraine's higher pedagogical education. On the basis of the analysis of the scientific psychological and pedagogical resources, the generalization of the main scientists' opinions about the given problem is made, the principal approaches to the organization of the process of future kindergarten teachers training are defined, the cardinal requirements to kindergarten teacher's personality are put forward.*

Key words: *preschool education specialist, kindergarten teacher, training, professional and pedagogical training.*

УДК 378: 164.032:316.334.22: 37.011.32: 63

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

І. В. СОПІВНИК, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки
П.О. СМОЛЯК, студент спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: sopivnyk_i@nubip.edu.ua

Анотація. *У статті уточнено сутність поняття «ціннісне ставлення до праці», що розглядається як інтегративне особистісне утворення, яке характеризується усвідомленим, умотивованим, емоційно-позитивним зв'язком людини із її цілеспрямованою діяльністю. Встановлено, що більшість студентів аграрних закладів вищої освіти (близько 87%) частково або повністю погоджуються із твердженням, що цінність людини визначається її ставленням до праці.*

Ключові слова: *цінність, ціннісне ставлення, праця, ціннісне ставлення до праці, студенти аграрних закладів вищої освіти.*

Актуальність (Introduction). Україна є країною із потужним аграрним потенціалом. Уже сьогодні український агропромисловий комплекс експортує свої товари в близько 200 країн світу. Проте, вагома частка експорту – це сировина. Саме тому одним із важливих напрямів реформування агропромислового комплексу країни є налагодження системи переробки та збуту якісної, екологічно чистої продукції. Це завдання у найближчій перспективі повинні будуть вирішувати сучасні студенти аграрних закладів вищої освіти. Саме тому у них поряд із ґрунтовними та міцними знаннями у галузі, повинно бути сформоване ціннісне ставлення до праці, професії, країни, навколишнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Дослідженню різних аспектів ціннісної проблематики присвячено праці науковців різних галузей: педагогіки, філософії, психології тощо. До проблеми ролі праці у формуванні особистості звертались Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, Т. Кампанелла, Г. Кершенштейнер, Я. Коменський, В. Лай, Дж. Локк, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Ціннісній проблематиці присвятили свої дослідження Г. Беккер, І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, Б. Гершунський, О. Дробницький, О. Здравомислов, М. Каган, В. Киричок, О. Кретова, Г. Кузьменко, К. Левківський, Г. Майборода, О. Савченко, Ш. Шварц та ін. Проблемі виховання ціннісного ставлення до праці присвячена дисертаційне дослідження К. Власенко («Виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти»).

Мета (Purpose) статі полягає в уточненні сутності поняття «ціннісне ставлення до праці» та висвітлені результатів дослідження ціннісного ставлення до праці студентів аграрних закладів вищої освіти.

Методи (Methods). У процесі дослідження застосовано наступні методи: аналіз та узагальнення – з метою уточнення сутності поняття «ціннісне ставлення до праці»; опитування – з метою вивчення ціннісного ставлення до праці студентів аграрних закладів вищої освіти; порівняння – з метою співставлення даних окремих досліджень щодо ставлення до праці студентської молоді.

Результати (Results). «Цінність» у довідкових філософських виданних розглядають як поняття, що відображає значущість певних об'єктів для життєдіяльності людини та суспільства; соціально-філософську категорію, яка відображає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків, духовних витворів для людства, конкретного суспільства на окремому етапі історичного розвитку; як явише чи процес духовного чи матеріального характеру, який має позитивну чи негативну значимість для окремого індивіда та здатний слугувати їхнім інтересам чи потребам тощо.

Цінності з точки зору соціологічної думки – це правила поведінки, за допомогою яких

© І. В. Сопівник, П.О. Смоляк, 2018

група зберігає, регулює та розповсюджує відповідні типи дії серед її членів; продукти матеріальної і духовної діяльності людей, які можуть стати предметом потреби; суспільно значимі елементи середовища, які складають органічну частину культури.

Психологи визначають «цінність» як: особлива реальність, яка має особливе значення для людини, котра її переживає (І. Бех); поняття, суть якого полягає в здатності задовольняти потреби та інтереси особистості (О. Дробницький); особливу значущість речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності людини, її потреб та інтересів (В. Тугаринов).

У педагогіці «цінність» розглядається як об'єкт, який має життєво важливе значення для суб'єкта; як поняття, що вказує на людську, соціальну і культурну значимість певних явищ і предметів дійсності; як абстрактні ідеали, уявлення, явища дійсності, що втілюють у собі суспільні ідеали та прийняті як еталони належного, обов'язкового. Таким чином, цінності як найбільш значимі та важливі для людини пріоритети виступають у ролі своєрідних орієнтирів, які визначають і спрямовують поведінку індивіда, регулюють її».

Ціннісне ставлення людини передбачає наявність системи зв'язків людини з предметами і явищами оточуючої дійсності; усвідомлення значимості певних явищ або ж об'єктів оточуючої дійсності; емоційно-позитивне ставлення до навколишнього світу, що обумовлено системою потреб, мотивів, почуттів, інтересів, переконань.

Дослідниками по-різному трактується й сутність поняття «ціннісне ставлення до праці». В. Бурдун підходить до визначення даного поняття виходячи із його структури. Під морально-ціннісним ставленням до праці він розуміє установку особистості, яка є єдністю чотирьох елементів: мотивів і орієнтацій трудової поведінки; реальної трудової поведінки; наявності комплексу найважливіших моральних якостей; задоволеності працею. Перший, мотиваційний, елемент морально-ціннісного ставлення до праці пов'язаний з трудовими мотивами й орієнтаціями, якими керується людина в трудовій діяльності. Вони є спонукачами трудової поведінки, трудових вчинків і дій. До мотивів трудової поведінки можуть належати потреби, інтереси, нахили, емоції, звички, установки, ідеали, переконання, відчуття і т. ін. До орієнтацій трудової поведінки відносяться: орієнтації на моральні цінності; пізнавальні ціннісні орієнтації; творчі ціннісні орієнтації; орієнтації на цінності, пов'язані з процесом праці; орієнтації на естетичні цінності; престижні ціннісні орієнтації. Другим елементом морально-ціннісного ставлення до праці є, по суті, трудова активність особистості, яка виявляється в таких формах поведінки, як ступінь виконання трудового завдання, якість виконання роботи, дисциплінованість, ініціативність, участь у технічній творчості, оволодіння ефективнішими прийомами праці, раціональне використання сировини. Крім того, цей елемент припускає професійну готовність виконувати ту або іншу виробничу діяльність. Реальна поведінка виражається в активній, значущій для учня емоційно-забарвленій діяльності, завдяки якій він повністю реалізує свої можливості, виражає себе як особистість. Така діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії та натхнення. Третій елемент морально-ціннісного ставлення до праці передбачає наявність в учня таких моральних якостей: працьовитості, готовності до праці, витримки, завзятості, спостережливості, наполегливості, уміння долати труднощі, доводити справу до кінця, сумлінності, ентузіазму, захопленості процесом праці, потреби й звички трудитися і т. ін. Четвертий елемент морально-ціннісного ставлення до праці пов'язаний з суб'єктивними переживаннями школярів, їх внутрішнім станом, викликаним роботою, що виконується. Задоволеність працею учнів виражається емоційно-оціночним ставленням особистості до змісту праці, досягненням у праці, визнанні тих, хто оточує, умовами праці, стимулюванні праці, взаєминами з учителем та учнями [1].

Таким чином, ціннісне ставлення до праці розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, яке характеризується усвідомленим, умотивованим, емоційно-позитивним зв'язком людини із її цілеспрямованою діяльністю.

Ціннісне ставлення студентів до праці має свою специфіку, що зумовлена рядом чинників, одним із яких є походженням молодих людей. Так, більшість студентської молоді, що навчається в аграрних закладах вищої освіти є вихідцями із сільської місцевості. Аналіз зайнятості населення (на основі даних Державного комітету статистики України) свідчить, що у сільській місцевості більш зайнятим, у порівнянні із міським, є тільки молодь віком 15-24 років (39,7% – у сільській місцевості, проти 28,9% – у міських поселеннях). Це обумовлене тим, що юнаки не маючи можливості чи бажання продовжувати навчання у вищих закладах

освіти на денній формі навчання раніше залучаються до праці. Розподіл зайнятості інших вікових груп такий: 25-29 р. – 74,5% у міських поселеннях та 71,5% у сільських; 30-39 р. – 80,9 у міських та 76,9 у сільських.

Результати дослідження К. Власенко свідчать, що високий рівень вихованості ціннісного ставлення до праці притаманний 23,68 % студентам аграрних закладів вищої освіти, середній рівень – 49,76 % та низький – 26,56 % [2, с.10].

У процесі дослідної роботи нами проведено опитування студентів, з метою вивчення їх ставлення до праці та сільського господарства. Проведені опитування свідчать, що окремі студенти переймаються проблемами агропромислового комплексу України, вболівають за долю галузі та розвитку сільських територій, висловлюють свої професійні бачення покращення їх стану. Окремі студенти виявляють стурбованість станом та експлуатацією земельних ресурсів, висловлюють пропозиції та застереження щодо можливості створення ринку землі. Під час таких обговорень часто фіксували появу серед студентської молоді дискусій, формулювання різних точок зору, аргументацію своєї позиції. Все це свідчить про те, що певна частка молодих людей,що навчаються в аграрних закладах вищої освіти небайдужі до праці в аграрному секторі економіки та відповідального ставляться до своєї майбутньої професії.

Нами було проведене також анкетне опитування серед студентів (367 осіб) окремих аграрних вищих закладів освіти, у ході якого респондентам пропонувалися ряд тверджень. Одним із них, яке цікавить нас у даному дослідженні найбільше, наступне – «Чого вартує людина, переконуємося спостерігаючи за її працею». Результати опитування подані на рисунку 1.

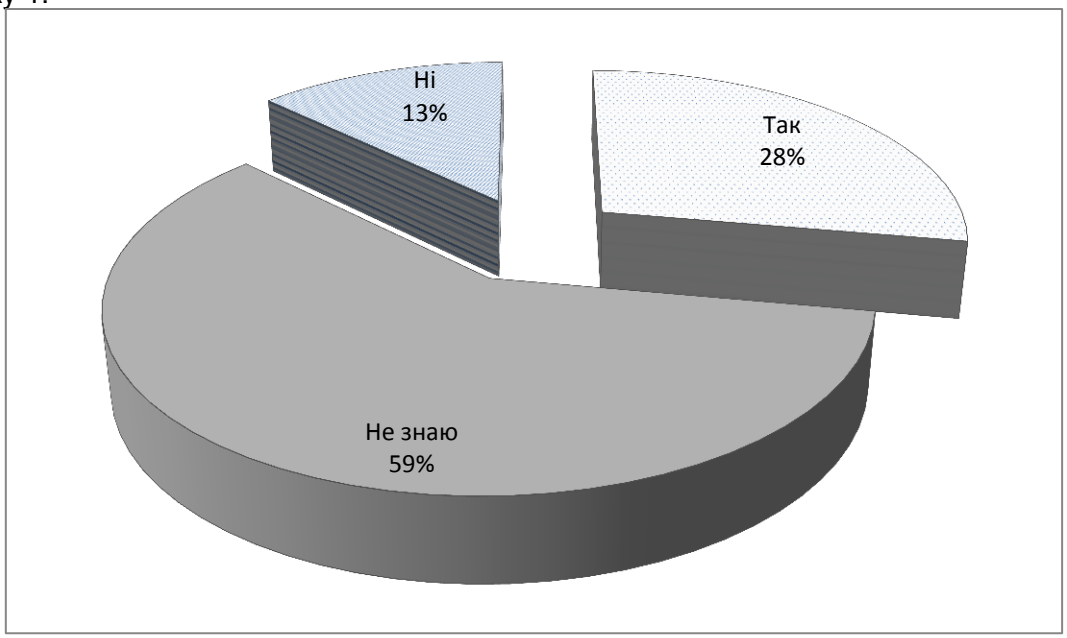


Рис. 1. Оцінка респондентами твердження «Чого вартує людина, переконуємося спостерігаючи за її працею»

Результати опитування, подані на рисунку 1 свідчать, що тільки 102 особи (27,79%) повністю погоджуються із даним твердженням; 218 осіб (59,4%) – переважна більшість не готові дати однозначну відповідь, відзначаючи, що все залежить від умов, обставин тощо; а 47 осіб (12,81%) – не погоджуються із попонованим твердженням.

Висновки і перспективи (Discussion). У процесі дослідження уточнено сутність поняття ціннісне ставлення до праці, що розглядається нами як інтегративне особистісне утворення, яке характеризується усвідомленим, умотивованим, емоційно-позитивним зв'язком людини із її цілеспрямованою діяльністю. Встановлено, що більшість студентів аграрних вищих закладів освіти (близько 87%) частково або повністю погоджуються із твердженням, що цінність людини визначається її ставленням до праці. Перспективи

подальших досліджень полягають у встановленні чинників, що впливають на мотивацію молоді до праці, зокрема у сфері сільськогосподарського виробництва.

Список використаних джерел

1. Бурдун В. В. Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці : автореф. дис... канд. пед. наук; Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля. Луганськ, 2006. 20 с.
2. Власенко К. О. Виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Нац. у-тет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018. 20 с.
3. Ніколаєнко С.М., Шинкарук В.Д., Рудень Д.М., Сопівник Р.В., Сопівник І.В., Петрів Г.В., Кушнір А.О., Мойсєєв В.В., Давидова О.П. Програма виховання студента: «Фахівець, громадянин, патріот». К.: «Компринт». 2016. 74 с.
4. Сопівник Р. В., Сопівник І. В. Експериментальна робота з удосконалення виховної роботи зі студентською молоддю. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія».* 2010. Вип. 155, Ч.1. С. 282–286.
5. Сопівник Р. В. Ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірних наукових праць*. 2015 . Вип. 2 (65). С. 164-173.

References

1. Burdun V. V. (2006) Formuvannia u starshoklasnykiv moralno-tsinnisnoho stavlennia do produktyvnoi pratsi [Formation of a moral-value attitude to productive work in senior pupils]. Luhansk. 20s.
2. Vlasenko K. O. (2018) Vykhovannia tsinnisnoho stavlennia do pratsi u studentiv ahrarnykh zakladiv vyshchoi osvity [Fostering a value-based attitude to work in students of agricultural higher education institutions]. Kyiv. 20s.
3. Nikolaienko S.M., Shynkaruk V.D., Ruden D.M., Sopivnyk R.V., Sopivnyk I.V., Petriv H.V., Kushnir A.O., Moisieiev V.V., Davydova O.P. Prohrama vykhovannia studenta: «Fakhivets, hromadianyn, patriot» [Student education program «specialist, citizen, patriot»]. Kiev: «Komprynt», 74.
4. Sopivnyk, R. V., Sopivnyk I. V. (2010) Eksperymentalna robota z udoskonalennia vykhovnoi roboty zi studentskoiu moloddiu [Experimental work on improvement of educational work with students] Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy / Seriia «Pedahohika, psykholohiia, filosofiia», 155/1, 282–286.
5. Sopivnyk, R.V. (2015) Tsinnisni oriientyry ekzystentsializmu v konteksti vykhovannia osobystosti [Valuable orientations of existentialism in the context of the education of the person] Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: Zbirnykh naukovykh prats, 2 (65), 164-173.

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Сопивнык И. В.

Аннотация. *В статье уточнена сущность понятия «ценностное отношение к труду», что рассматривается как интегративное личностное образование, характеризующееся осознанной, мотивированной, эмоционально-положительной связью человека с ее целенаправленной деятельностью. Установлено, что большинство студентов аграрных высших учебных заведений (около 87%) частично или полностью соглашаются с утверждением, что ценность человека определяется его отношением к труду.*

Ключевые слова*: ценность, ценностное отношение, труд, ценностное отношение к труду, студенты аграрных высших учебных заведений.*

VALUE RELATION TO THE WORK OF STUDENTS OF AGRARIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Sopivnyk I.V.

Abstract. *The article clarifies the essence of the concept of "value attitude to work", which is considered as an integrative personal education, characterized by a conscious, motivated, emotionally positive relationship of a person with its purposeful activity. It is established that the majority of students of agricultural higher educational institutions (about 87%) partially or fully agree with the statement that a person's value is determined by his attitude to work.*

Key words: *value, value attitude, work, value attitude to work, students of agricultural higher educational institutions.*

УДК 378:37.035.6(059.3): 37.011.32: 63

КАЛЕНДАР ДЕРЖАВНИХ СВЯТ І ПАМЯТНИХ ДАТ У ЗМІСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

СОПІВНИК Р.В., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки
МОРЕНЧУК Р.Р., аспірант
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: rvsop@meta.ua

Анотація. *Теперішні проблеми в українському суспільстві, його ментальний, ідеологічний розкол, що породжує поляризацію політичних взаємин, ескалацію військового протистояння, громадянські непорозуміння, спричинені багато у чому і недостатньою культурно-просвітницькою, ідеологічною, виховною роботою держави, сім'ї й громадськості. В умовах реформування освіти та надмірного захоплення її деідеологізацією, особливо у вихованні підростаючого покоління, в Україні знівельовано ідейну спрямованість виховання, в основі якого мають бути національно-патріотичні цінності. Їх спектр широкий: «патріотизм», «почуття національної гідності», «історична пам'ять», «самопожертва в ім'я Батьківщини». У цьому зв'язку важливе значення має календар державних свят і пам'ятних дат, що необхідні суспільству для виховання і самовиховання на засадах національно-патріотичних цінностей. Саме тому для зручності планування виховної роботи у закладах вищої освіти на засадах національно-патріотичних цінностей педагогами Національного університету біоресурсів і природокористування України був розроблений календар державних свят та пам'ятних дат. У статті подано упорядкований календар державних свят і пам'ятних дат, а також розкрито виховну мету національних свят і пам'ятних дат у контексті патріотичного виховання майбутніх фахівців агропромислової галузі.*

Ключові слова: *календар державних свят та пам'ятних дат, патріотизм, національно-патріотичне виховання.*

Актуальність (Introduction). За всю історію жодне державне утворення за будь-яких форм державної влади, політичного устрою, не змогло обійтися без свят та пам'ятних дат. До цієї категорії можна віднести дні коронації монархів, дні проголошення незалежності, дні конституцій, річниці революцій, річниці перемог у війнах тощо. Метою цих свят було: відображення ідеалів і принципів суспільства, політичної системи; виховання у громадян патріотичних почуттів; формування національної самосвідомості та гідності; посилення інтересу громадян країни до вітчизняної історії; консолідація суспільства.

Процес розбудови держави, втілення реформ у соціально-економічній, політичній, духовно-культурній сферах потребує згуртування суспільства навколо національної ідеї. Ми розуміємо її як мету, що полягає у побудові суверенної, незалежної, економічно сильної, соціально-орієнтованої, демократичної держави, у якій кожному громадянину, незалежно від етнічної приналежності, релігійної чи політичної орієнтації, мови спілкування, гарантуються і

© Р.В. Сопівник, 2018

VALUE RELATION TO THE WORK OF STUDENTS OF AGRARIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Sopivnyk I.V.

Abstract. *The article clarifies the essence of the concept of "value attitude to work", which is considered as an integrative personal education, characterized by a conscious, motivated, emotionally positive relationship of a person with its purposeful activity. It is established that the majority of students of agricultural higher educational institutions (about 87%) partially or fully agree with the statement that a person's value is determined by his attitude to work.*

Key words: *value, value attitude, work, value attitude to work, students of agricultural higher educational institutions.*

УДК 378:37.035.6(059.3): 37.011.32: 63

КАЛЕНДАР ДЕРЖАВНИХ СВЯТ І ПАМЯТНИХ ДАТ У ЗМІСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

СОПІВНИК Р.В., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки
МОРЕНЧУК Р.Р., аспірант
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: rvsop@meta.ua

Анотація. *Теперішні проблеми в українському суспільстві, його ментальний, ідеологічний розкол, що породжує поляризацію політичних взаємин, ескалацію військового протистояння, громадянські непорозуміння, спричинені багато у чому і недостатньою культурно-просвітницькою, ідеологічною, виховною роботою держави, сім'ї й громадськості. В умовах реформування освіти та надмірного захоплення її деідеологізацією, особливо у вихованні підростаючого покоління, в Україні знівельовано ідейну спрямованість виховання, в основі якого мають бути національно-патріотичні цінності. Їх спектр широкий: «патріотизм», «почуття національної гідності», «історична пам'ять», «самопожертва в ім'я Батьківщини». У цьому зв'язку важливе значення має календар державних свят і пам'ятних дат, що необхідні суспільству для виховання і самовиховання на засадах національно-патріотичних цінностей. Саме тому для зручності планування виховної роботи у закладах вищої освіти на засадах національно-патріотичних цінностей педагогами Національного університету біоресурсів і природокористування України був розроблений календар державних свят та пам'ятних дат. У статті подано упорядкований календар державних свят і пам'ятних дат, а також розкрито виховну мету національних свят і пам'ятних дат у контексті патріотичного виховання майбутніх фахівців агропромислової галузі.*

Ключові слова: *календар державних свят та пам'ятних дат, патріотизм, національно-патріотичне виховання.*

Актуальність (Introduction). За всю історію жодне державне утворення за будь-яких форм державної влади, політичного устрою, не змогло обійтися без свят та пам'ятних дат. До цієї категорії можна віднести дні коронації монархів, дні проголошення незалежності, дні конституцій, річниці революцій, річниці перемог у війнах тощо. Метою цих свят було: відображення ідеалів і принципів суспільства, політичної системи; виховання у громадян патріотичних почуттів; формування національної самосвідомості та гідності; посилення інтересу громадян країни до вітчизняної історії; консолідація суспільства.

Процес розбудови держави, втілення реформ у соціально-економічній, політичній, духовно-культурній сферах потребує згуртування суспільства навколо національної ідеї. Ми розуміємо її як мету, що полягає у побудові суверенної, незалежної, економічно сильної, соціально-орієнтованої, демократичної держави, у якій кожному громадянину, незалежно від етнічної приналежності, релігійної чи політичної орієнтації, мови спілкування, гарантуються і

© Р.В. Сопівник, 2018

забезпечуються усі визначені Конституцією України права, достойний рівень життя, повага до людини, створюються умови для реалізації творчого потенціалу і розвитку особистості.

Сьогодні, коли існують загрози благополуччю нашої держави, коли проти країни і народу ведеться гібридна війна, *ціннісною основою виховання має стати патріотизм*, любов до своєї Батьківщини, віддане, дієве їй служіння, готовність захищати Україну навіть зі зброєю в руках [1].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми (Analysis of recent researches and publications). Важливість формування у студентів патріотичних якостей підкреслюється у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей і молоді на 2016-2020 рр., затвердженій Указом Президента України від 13 жовтня 2015 року № 80/2015. У документі зазначається, що: «В Україні національно-патріотичне виховання дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України» [4].

Мета (Purpose) статті – упорядкувати календар та розкрити виховну мету національних свят і пам'ятних дат у контексті патріотичного виховання майбутніх фахівців агропромислової галузі.

Результати (Results). Змістом національно-патріотичного виховання є система національних вартостей, а саме: українська ідея, що втілює в собі прагнення до державності та соборності, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, почуття національної самопошани і гідності, історична пам'ять, повага до державних та національних символів та до Гімну України, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, повага до Конституції України і до обраних демократично владних чинників, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави та прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидія антиукраїнській ідеології, прагнення до розвитку духовного життя українців [11].

Відповідно до стратегічної програми розвитку *«Голосіївська ініціатива 2020»,* в Національному університеті біоресурсів і природокористування України, поряд з цілями навчання, значна увага приділяється вихованню загальнолюдських і національних цінностей. Знання, уміння і навички визначають обізнаність, рівень теоретичної підготовки, професійну кваліфікацію студента, у той час як особистісні якості, що є здатністю поводитись подібним чином у широкому діапазоні ситуацій, дозволяють застосовувати набуту компетентність у соціально корисних цілях [2]. Одним із напрямків такого патріотичного виховання є вшанування національних свят. Славні сторінки нашого минулого мають підкріплюватися в національній пам'яті відповідною системою пам'ятних дат. До календаря входять свята та заходи, що поділяються на загальноуніверситетські, нові, зумовлені потребою патріотичного виховання, ті що випливають із специфіки професійної підготовки фахівців біономічних професій. В даній статті ми хочемо зосередити увагу саме на національно-патріотичних святах нашого університету.

Традиційно, першим святом, до якого долучаються першокурсники, переступивши поріг ЗВО, є *День знань* – саме з нього розпочинається виховання національно-патріотичних цінностей студентів. Відзначається воно 1 вересня, у день початку нового навчального року у всіх закладах освіти. Основною метою проведення даного виховного заходу є не лише прищеплення першокурсникам почуття приналежності до колективу закладу освіти, а й посилення патріотичних настроїв молоді, виховання любові до України, рідного краю та гордості за своїх земляків, які прославили свою Батьківщину та рідний заклад освіти [3, с.37].

Наступним державним святом, яке відзначаємо у першу неділю жовтня, є *День працівника освіти*, метою якого є формування у молоді поваги до тих, хто навчає та виховує їх, не лише ділиться знаннями, а й прищеплює вміння жити за правилами моралі, справедливості, краси. Вшановуючи працю педагогів, ми формуємо почуття поваги та визнання важливості їх місії у суспільстві [3, с.37].

У 2014 році Президент України Петро Порошенко запровадив святкування *Дня Захисника України,* яке символічно відзначають 14 жовтня на свято Покрови Богородиці, яку ще козаки вважали своєю покровителькою та заступницею. У цей же день відзначається і День українського козацтва. Тому урочисті заходи у цей день проводяться з метою вшанування мужності та героїзму захисників незалежності й територіальної цілісності України, військових традицій і звитяг українського народу, сприяння дальшому зміцненню патріотичного духу в університетському колективі, відродження національних традицій, плекання в молоді поваги до захисників України, ціннісного ставлення до виконання військового обов'язку [3, с.39].

Одним із проявів сформованості національної свідомості є спілкування студентів рідною мовою, тому важливим державним святом є *День української мови та писемності*, що відзначається 9 листопада з метою виховання в молоді поваги до державної мови, української писемності, підвищення рівня володіння мовними засобами, мовленнєвої культури студентів, популяризації українського літературного поетичного слова [3, с.40].

У контексті патріотичного виховання майбутніх фахівців агропромислової галузі важливо пам'ятати про святкування Дня працівника сільського господарства, який у третю суботу листопада святкують усі, хто має причетність до агропромислового комплексу, а також аграрної освіти та науки. Метою проведення даного заходу є виховання у студентів любові до рідної землі, ціннісного ставлення до природних ресурсів, до сільськогосподарської праці та потреби у майбутніх фахівців агропромислової галузі дбати про продовольчу безпеку нашої держави та людства в цілому. Важливим є і акцентуація уваги молоді на тому, що наша держава здавна зветься «житницею Європи», тож варто з гордістю нести це почесне звання та примножувати досягнення українців у розвитку сільського господарства [3, с.42].

З метою виховання національної ідентичності, національної свідомості молоді, ціннісного ставлення до української державності як форми самоорганізації народу, прищеплення почуття єдності українців незалежно від регіону проживання 1 грудня проводиться *День Національної Єдності* [3, с.43].

Досить вагоме значення у формуванні патріотичних якостей має проведення *Міжнародного фестивалю «Голосіївська весна»* серед навчально-наукових інститутів, факультетів та регіональних ЗВО Національного університету біоресурсів і природокористування України. Основними завданнями фестивалю проголошено розвиток у студентів патріотичних почуттів, національної самосвідомості, гордості за український народ та його внесок у скарбницю світової культури; підвищення рівня естетичної культури майбутніх фахівців агропромислового комплексу [3, с.45].

Значним виховним потенціалом володіє проведення у закладах вищої освіти *Всесвітнього дня здоров'я,* який відзначається 7 квітня. Виховуючи любов до рідної країни, здатність працювати на її благо та виступити на захист територіальної цілісності варто пам'ятати про необхідність виховання здорового способу життя у студентів. Таким чином, виховання ціннісного ставлення студентів до фізичного, психічного, соціального здоров'я та популяризації здорового способу життя молоді є запорукою появи нового покоління справжніх патріотів, готових розбудовувати нашу державу [3, с.46].

У третю суботу квітня традиційним є проведення *Дня довкілля* з метою привернення уваги студентів до проблем навколишнього середовища, оскільки виховання патріотизму неможливе без виховання екологічної культури молоді, бережного ставлення до природного середовища, розвитку ноосферного мислення молоді, виховання вітацентричних цінностей [3, с.50].

З метою виховання у студентської молоді громадянської самосвідомості, почуття патріотизму, національної гідності, милосердя й емпатії, готовності до захисту своєї держави, шанобливого ставлення до старшого покоління 8 травня проводиться *День пам'яті та примирення*, а 9 травня ми святкуємо День перемоги над нацизмом. Виховне значення вказаних заходів неможливо переоцінити, особливо у сучасний період розвитку конфлікту на Сході нашої держави. Ознайомлюючи молодь із славним минулим, геройськими подвигами їх дідів та прадідів, що відвоювали рідну землю у фашистських загарбників, ми формуємо у них переконання у необхідності боротьби за суверенітет України у всіх її проявах[3, с.56].

День Матері, що святкується у другу неділю травня, спрямований на виховання в молоді поваги до жінки, любові до матері та до Батьківщини. У вихованні велика роль відводиться матері, яка боролася за духовне збереження своїх дітей, щоб вони пам'ятали свою національну спадщину й походження, адже в Україні жінка споконвіку асоціювалася з берегинею сім'ї. Величезну роль у вихованні дітей відіграє перша, найрідніша у світі людина – матір. Саме від неї залежить виховання дитини і саме мати прищеплює любов до рідної землі [3, с.51].

Одним із найважливіших державних свят є *День Конституції України,* який відзначається 28 червня з метою виховання в молоді правової свідомості, громадянської позиції, ціннісного ставлення до прав та свобод людини й громадянина, патріотичних поглядів і переконань [3, с.58].

З метою прищеплення студентам поваги до національного символу – Державного Прапора віднедавна ми урочисто святкуємо *День Державного Прапора України, що проходить* 23 серпня. Ціннісне ставлення до державної символіки є одним із проявів національної свідомості, поваги до рідної держави. У цей день традиційним є підняття прапору, спілкування з військовими та політиками, що позитивно впливає на формування патріотичних переконань студентів [3, с.59].

Завершує цикл державних свят найважливіше свято для всіх громадян-патріотів – це *День Незалежності України*, який вся держава відзначає 24 серпня. Основною виховною метою відзначення цієї події в університеті є виховання в студентів патріотизму, любові до України, поваги до Героїв, славного минулого народу, забезпечення усвідомлення молоддю факту тяглості Української державності, створення якої було далеко не одномоментним актом [3, с.61].

Результатом національно-патріотичного виховання є національно-патріотична вихованість людини, що характеризується: наявністю знань про минулу реальність свого народу, його мову і національну культуру; емоційно-позитивним відношенням до національних цінностей, вмотивованістю до патріотичної поведінки; поведінкою, спрямованою на утвердження та відстоювання національної ідеї навіть ціною власного життя і здоров'я.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. К. : Знання, 2008. 221с.
2. «Голосіївська ініціатива — 2020». Програма розвитку університету на 2015-2020 роки. [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://nubip.edu.ua/node/10330 Голосіївська ініціатива 2020. Назва з екрану
3. Ніколаєнко С.М., Шинкарук В.Д., Рудень Д.М., Сопівник Р.В., Сопівник І.В., Петрів Г.В., Кушнір А.О., Мойсеєв В.В., Давидова О.П. Програма виховання студента: «Фахівець, громадянин, патріот». Навчально-методичний посібник. К.: «ACS-ACTIVE» 2016. 76 с.
4. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки. Президент України; Указ, Стратегія від 13.10.2015 № 580/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015
5. Сопівник Р.В. Еволюція ідей відбору та формування якостей лідера у процесі фахової підготовки майбутніх аграріїв // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2012. №3. С. 13-18
6. Сопівник Р.В. Ретроспективний аналіз основних теорій лідерства / Вісник Національного університету оборони України. 2012. Вип. 4 (29). С. 104–109.
7. Сопівник Р.В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів : [монографія] / К.:«ЦП «Компринт», 2012. 500 с.
8. Сопівник Р.В. Ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірних наукових праць. 2015 . Вип. 2 (65). С. 164-173.
9. Сопівник Р. В. Сопівник І. В. Експериментальна робота з удосконалення виховної роботи зі студентською молоддю / Науковий вісник Національного університету

біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка, психологія, філософія». 2010. Вип. 155, Ч.1. С. 282–286.

10. Сопівник Р.В. Планування виховної роботи у вищому навчальному закладі // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». – 2016. № 239. С. 229-234.

11. Сопівник Р. В., Петрів Г.В. Виховання і самовиховання на засадах національно-патріотичних цінностей: методичний посібник для студентів і науково-педагогічних працівників аграрних і природоохоронних ВНЗ [Текст] / К.: «ЦП «Компринт», 2014. 185 с.

12. Сопівник Р.В. Виховання особистості майбутнього фахівця агропромислової галузі крізь призму функцій наставника академічної групи // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». – 2015. № 220. С. 172-182.

References

1. Vyshnevs'kyy O. (2008) Teoretychni osnovy suchasnoyi ukrayins'koyi pedahohiky : navch. posib. K. : Znannya,. 221s.

2. Holosiyivs'ka initsiatyva — 2020». Prohrama rozvytku universytetu na 2015-2020 roky. [Elektronnyy resurs]. – rezhym dostupu: http://nubip.edu.ua/node/10330 Holosiyivs'ka initsiatyva 2020 – Nazva z ekranu

3. Nikolaienko S.M., Shynkaruk V.D., Ruden D.M., Sopivnyk R.V., Sopivnyk I.V., Petriv H.V., Kushnir A.O., Moisieiev V.V., Davydova O.P. (2016). Prohrama vykhovannia studenta: «Fakhivets, hromadianyn, patriot» [Student education program «specialist, citizen, patriot»]. Kiev: «Komprynt», 76.

4. Pro Stratehiyu natsional'no-patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi na 2016 – 2020 roky. Prezydent Ukrayiny; Ukaz, Stratehiya vid 13.10.2015 № 580/2015 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015

5. Sopivnyk R.V. (2012) Evoliutsiia idei vidboru ta formuvannia yakostei lidera u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh ahrariiv / Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Hnatiuka. Seriia: Pedahohika.№ 3. S. 13–18.

6. Sopivnik R.V. (2012) Retrospektivniy analiz osnovnih teoriy liderstva / Visnik Natsionalnogo Universitetu Oboroni Ukrayini. Vip. 4 (29). S. 104–109.

7. Sopivnik R.V. (2012) Vihovannya liderskih yakostey studentiv agrarnih vischih navchalnih zakladiv: [monografiya] K.:«TSP «Komprint», 500 s.

8. Sopivnyk, R.V. (2015) Tsinnisni oriientyry ekzystentsializmu v konteksti vykhovannia osobystosti [Valuable orientations of existentialism in the context of the education of the person] Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka:, 2 (65), 164-173.

9. Sopivnyk, R. V., Sopivnyk I. V. (2010) Eksperymentalna robota z udoskonalennia vykhovnoi roboty zi studentskoiu moloddiu [Experimental work on improvement of educational work with students] Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy / Seriia «Pedahohika, psykholohiia, filosofiia», 155/1, 282–286.

10. Sopivnyk, R. V. (2016) Planuvannia vykhovnoi roboty u vyshchomu navchal'nomu zakladi. Naukovyi visnyk Natsional'nogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia "Pedagogika. Psykhologia. Filosofia", 239, 229-234.

11. Sopivnyk, R. V. Petriv, H.V.(2014). Vyhovannia i samovyhovannia na zasadakh natsionalno-patriotychnykh tsinnostei: metodychnyi posibnyk dlia studentiv i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ahrarnykh i pryrodookhoronnykh VNZ [Vyhovannia i samovyhovannia na zasadakh natsionalno-patriotychnykh tsinnostei: metodychnyi posibnyk dlia studentiv i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ahrarnykh i pryrodookhoronnykh VNZ] . Kyiv: Komprynt, 185.

12. Sopivnyk R.V. (2015). Vykhovannya osobystosti maybutn'oho fakhivtsya ahropromyslovoyi haluzi kriz' pryzmu funktsiy nastavnyka akademichnoyi hrupy // Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny. Seriya «Pedahohika, psykholohiya, filosofiya». № 220. S. 172-182.

КАЛЕНДАРЬ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРАЗДНИКОВ И ПАМЯТНЫХ ДАТ ПО СОДЕРЖАНИЮ

ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Сопивнык Р.В.

Аннотация. *Нынешние проблемы в украинском обществе, его ментальный, идеологический раскол порождает поляризацию политических отношений, эскалацию военного противостояния, гражданские недоразумения, вызванные во многом недостаточной культурно-просветительской, идеологической, воспитательной работой государства, семьи и общественности. В условиях реформирования образования, чрезмерно увлекшись ее деидеологизацией, особенно в воспитании подрастающего поколения, в Украине нивелирована идейнаю направленность воспитания, в основе которого должны быть национально-патриотические ценности. Их спектр широк: «патриотизм», «чувство национального достоинства», «историческая память», «самопожертвование во имя Родины». В этой связи важное значение имеет календарь государственных праздников и памятных дат, которые необходимы обществу для воспитания и самовоспитания на основе национально-патриотических ценностей. Именно поэтому в статье для удобства планирования воспитательной работы в высших учебных заведениях на основе национально-патриотических ценностей педагогами НУБиП Украины был разработан календарь государственных праздников и памятных дат. В статье предлагается календарь и раскрыто воспитательную цель национальных праздников и памятных дат в контексте патриотического воспитания будущих специалистов агропромышленной отрасли.*

Ключевые слова: *календарь государственных праздников и памятных дат, патриотизм, национально-патриотическое воспитание.*

THE CALENDAR OF NATIONAL HOLIDAYS AND MEMORABLE DATES IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC EDUCATION OF THE AGRICULTURAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS

Sopivnyk R.V.

Abstract. *The current problems in the Ukrainian society, its mental, ideological split that generates polarization of political relations, the escalation of military confrontation, civil uncertainties, caused in many ways by inadequate cultural and educational, ideological, educational work of the state, the family and the public. In the context of the reformation of education, being over-enthusiastic about its deideologization, especially in the upbringing of the younger generation, the ideological orientation of education, based on which national and patriotic values should be based, is eliminated in Ukraine. Their spectrum is wide: "patriotism", "national dignity", "historical memory", "self-sacrifice in the name of the Motherland".In this regard, it is important to have a calendar of national holidays and memorable dates that are necessary for society for education and self-education on the basis of national-patriotic values. That is why in the article in the course of the convenience of planning the educational work in higher educational institutions on the basis of national-patriotic values the teachers of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine developed a calendar of national holidays and memorable dates. In the article the calendar is organized and the educational goal of national holidays and memorable dates in the context of patriotic education of future specialists of the agro-industrial sector is shown.*

Key words: *calendar of state holidays and memorable dates, patriotism, national-patriotic upbringing.*

УДК 371.134:372,4

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

К.І. СТЕПАНЮК, ***Бердянський державний педагогічний університет***

© К.І. Степанюк, 2018

ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Сопивнык Р.В.

Аннотация. *Нынешние проблемы в украинском обществе, его ментальный, идеологический раскол порождает поляризацию политических отношений, эскалацию военного противостояния, гражданские недоразумения, вызванные во многом недостаточной культурно-просветительской, идеологической, воспитательной работой государства, семьи и общественности. В условиях реформирования образования, чрезмерно увлекшись ее деидеологизацией, особенно в воспитании подрастающего поколения, в Украине нивелирована идейнаю направленность воспитания, в основе которого должны быть национально-патриотические ценности. Их спектр широк: «патриотизм», «чувство национального достоинства», «историческая память», «самопожертвование во имя Родины». В этой связи важное значение имеет календарь государственных праздников и памятных дат, которые необходимы обществу для воспитания и самовоспитания на основе национально-патриотических ценностей. Именно поэтому в статье для удобства планирования воспитательной работы в высших учебных заведениях на основе национально-патриотических ценностей педагогами НУБиП Украины был разработан календарь государственных праздников и памятных дат. В статье предлагается календарь и раскрыто воспитательную цель национальных праздников и памятных дат в контексте патриотического воспитания будущих специалистов агропромышленной отрасли.*

Ключевые слова: *календарь государственных праздников и памятных дат, патриотизм, национально-патриотическое воспитание.*

THE CALENDAR OF NATIONAL HOLIDAYS AND MEMORABLE DATES IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC EDUCATION OF THE AGRICULTURAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS

Sopivnyk R.V.

Abstract. *The current problems in the Ukrainian society, its mental, ideological split that generates polarization of political relations, the escalation of military confrontation, civil uncertainties, caused in many ways by inadequate cultural and educational, ideological, educational work of the state, the family and the public. In the context of the reformation of education, being over-enthusiastic about its deideologization, especially in the upbringing of the younger generation, the ideological orientation of education, based on which national and patriotic values should be based, is eliminated in Ukraine. Their spectrum is wide: "patriotism", "national dignity", "historical memory", "self-sacrifice in the name of the Motherland".In this regard, it is important to have a calendar of national holidays and memorable dates that are necessary for society for education and self-education on the basis of national-patriotic values. That is why in the article in the course of the convenience of planning the educational work in higher educational institutions on the basis of national-patriotic values the teachers of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine developed a calendar of national holidays and memorable dates. In the article the calendar is organized and the educational goal of national holidays and memorable dates in the context of patriotic education of future specialists of the agro-industrial sector is shown.*

Key words: *calendar of state holidays and memorable dates, patriotism, national-patriotic upbringing.*

УДК 371.134:372,4

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

К.І. СТЕПАНЮК, ***Бердянський державний педагогічний університет***

© К.І. Степанюк, 2018

E-mail: katerinastepanyk@gmail.com

Анотація. *У статті розглядаються особливості фахової підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Акцентується увага на поняттях уміння, проектна діяльність, технологічно-проектувальні вміння та їх інтерпретації у сучасній науковій літературі. Розглядаються особливості формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти у процесі гурткової роботи, участі у науково-практичних конференціях та впровадження методу портфоліо.*

Ключові слова: *уміння, технологічно-проектувальні уміння, проектна діяльність, підготовка фахівців.*

Актуальність (Introduction). Стрімкість і непередбачуваність економічного й технологічного розвитку сучасного суспільства висуває на перший план проблему прогнозування й проектування різного роду людської діяльності, вимагає від освіти підготовки молодого покоління, адаптованого до життя в умовах суспільства, що постійно змінюється, здатного приймати самостійні рішення та брати відповідальність за їх виконання. Тому освіта XXI століття – це освіта для людини, її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта виховання відповідальної особистості.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Актуальність фахової підготовки магістрів спеціальності 013 Початкова освіта зумовлюється запитом суспільства на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних умінь, а й має високий рівень сформованості професійно важливих компетентностей відповідно до європейських стандартів якості освіти. Вивченню особливостей формування різних видів умінь фахівців у закладах вищої освіти присвячено праці Л. Коваль, Г. Ковальчук О. Острянської, С. Яшанова та ін.

Пріоритетні напрями розвитку вищої освіти України регламентуються відповідними державними документами. У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012 р.) зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях [8].

На вимогу Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) сьогодні розробляються освітні програми підготовки молодших бакалаврів, бакалаврів та магістрів початкової освіти. Є необхідність у запроваджені наскрізних навчальних планів нового покоління та розробці на їх основі навчальних програм, що забезпечить умови для оптимізації навчального процесу та формування високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта.

Отже, аналіз нормативно-правових документів переконливо засвідчує об’єктивну необхідність підвищення вимог до професійної компетентності фахівців, зокрема щодо формування в студентів магістратури технологічно-проектувальних умінь та готовності до їх розвитку в учнів.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є визначення особливостей реалізації компетентнісного підходу у процесі формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури; моделювання фахової підготовки магістрів початкової освіти).

Результати (Results). Для детального розкриття мети дослідження, розглянемо теоретичні засади формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти через сутність поняття „уміння”.

У тлумачних словниках сучасної української мови «уміння» визначається як здобута на основі досвіду здатність належно робити що-небудь [1, с. 1210; 6].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику «вміння» визначаються як здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок; вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання [3, с. 468].

За В. Крутецьким, уміння є здатністю людини виконувати певну діяльність на основі досвіду в нових умовах, а також можливістю виконання дій відповідно до мети та умов діяльності [9]. Л. Виготським уміння тлумачаться як знання в дії; застосування знань у навчально-пізнавальній діяльності; спосіб та якість діяльності; здатність індивіда до результативної діяльності. Уміння, на думку вченого, характеризуються свідомістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, плановістю, прогресивністю, практичною дієвістю, поєднанням розумових та практичних дій [2, с. 78]. Зазначені характеристики розкривають природу вмінь, їх взаємозв'язок з навичками та знаннями. Отже, уміння формуються на основі переносу набутих знань, уявлень і навичок та адаптації їх до нових умов. Кількість умінь залежить від конкретних видів діяльності людини.

У педагогічній літературі поряд із поняттям «уміння» дуже часто вживається поняття «навички». Існує три концепції співвідношення вмінь і навичок. 1. Уміння є незавершеними навичками, етапом їх створення (Є. Кабанова-Меллер, М. Левітов, М. Риков, П. Шимбірев, Л. Шварц та ін.). Відповідно до цієї концепції навички характеризують як стереотипну автоматизовану операцію, необхідну при виконанні елементів предметних дій, де потрібна точність, закріпленість зв'язків, однакових типових дій. Людина, володіючи навичкою, перебуває на більш високому рівні порівняно з тими, хто має відповідне вміння. За цією логікою вміння, автоматизуючись, стає навичкою. 2. Уміння є вищим утворенням порівняно з навичками (С. Антоненко, Є. Бойко, Г. Костюк, Д. Ніколенко, С. Мілерян, К. Платонов та ін.). Уміння відповідно до означеного підходу, характеризуються здатністю людини здійснювати певну діяльність на основі здобутих знань та навичок. 3. Співвідношення вмінь і навичок розглядається з позицій рівня майстерності при виконанні певного виду діяльності (О. Леонтьєв, Ю. Самарій, Л. Спірін та ін.). Учені розрізняють уміння, які йдуть «слідом за знаннями», та вміння, що визначають рівні майстерності та виявляються після вироблення навичок.

Ми вважаємо, що прості вміння за певних обставин перетворюються на навичку, яка відповідно формується на основі вмінь. Разом з тим для вироблення складних умінь необхідні певні навички чи їх узагальнена система.

Сутність умінь як дидактичної категорії розглядалася в роботах В. Бондаря, С. Балашової, Н. Волкової, Н. Кузьміної, О. Савченко, Л. Спіріна, А. Усової та ін. Так, відома українська вчена О. Савченко характеризує вміння як категорію дидактики і вважає, що вони становлять «засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується виконанням вправ і передбачає застосування у звичайних та змінних умовах» [10, с. 211]. Отже, уміння виступає способом діяльності, а процес його формування складається з послідовних операцій, що забезпечують самостійне засвоєння й застосування навичок у варіативних умовах.

Зокрема, Л. Коваль технологічно-проектувальні вміння вважає провідною складовою професійної діяльності, і саме вони, стверджує вчена, визначають рівень сформованості технологічної компетентності студентів [7, с. 181].

Таким чином, уміння магістрів початкової освіти у широкому розумінні розглядають як дії, що дозволяють узагальнити досвід особистості в процесі практичної діяльності, оскільки вони виступають результатом оволодіння способом, яка базується на знаннях та їх використанні в процесі розв'язання складних завдань; готовності до свідомого їх розв'язання; передбачає здатність орієнтуватися в нових умовах, використання елементів творчості в процесі викладацької діяльності.

Отже, у нашому дослідженні ми розглядаємо *технологічно-проектувальні вміння* магістрів початкової освіти як складову професійної компетентності, що забезпечують прогнозування майбутньої діяльності, послідовності власних дій, пошук оптимальних шляхів здійснення науково-дослідної та педагогічної діяльності.

Важливою умовою реалізації компетентнісного підходу у формуванні технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти може стати організована на технологічних засадах проектна діяльність, що зумовлює подальше розгортання наукових розвідок з проблем використання проектної технології у вищій педагогічній освіті.

В «Енциклопедії освіти» проектна діяльність визначається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми,

досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту [5, с. 717]. Зазначена діяльність є одним з унікальних способів людської практики, пов'язаного із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задуму.

З метою формування технологічно-проектувальних умінь доцільно запропонувати студентам-магістрантам оформлення портфоліо (папка з матеріалами, зібраними в процесі роботи над проектом).

Портфоліо виконує такі функції: мотиваційну, оскільки стимулює та орієнтує студентів на досягнення високих навчальних і професійних результатів, розвиток пізнавальних і творчих здібностей; оцінювальну, тому що дозволяє здійснити незалежне оцінювання результатів у будь-якій сфері; рефлексивну, бо – дозволяє самопрезентувати, самооцінити власну діяльність та зробити висновки щодо подальшого самовдосконалення. Вважаємо за доцільне студентам-магістрантам оформлювати власні портфоліо за такою структурою: 1) титульний аркуш – назва навчального закладу, проекту, автори, група, науковий керівник, термін виконання та захисту проекту; 2) зміст – перелік основних частин проекту; 3) вступ (розкривається сутність роботи, обґрунтування актуальності теми, визначається мета і кінцевий результат проекту); 4) основна частина структурується згідно з етапами, діями, методами, проміжними результатами проектної діяльності (опис і аналіз отриманих результатів теоретичних досліджень; практичне вирішення означеної проблеми (наявні шляхи, методи усунення та вирішення проблеми); 5) висновки – відповідність гіпотези результатам проектної діяльності, оцінка методів розв'язання поставлених завдань, рекомендації, власні пропозиції; 6) список використаних джерел (згідно з чинними стандартами); 7) додатки (схеми, таблиці, малюнки, фото, діаграми, графіки тощо); 8) відомості про автора(ів) проекту (проектна група, роль кожного тощо) [4].

Однією із складових компонентів формування технологічно-проектувальних магістрів початкової освіти може стати організація науково-дослідної роботи студентів на засадах проектної діяльності.

Особливе місце у формуванні технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти посідають науково-практичні конференції. Залучення до наукового дослідження за допомогою спілкування з науковцями, без яких, як правило, не обходяться такі заходи, дають змогу початківцям-дослідникам самоствердитися, набути впевненості, осмислити перспективи своєї подальшої творчої діяльності.

На нашу думку, для майбутнього викладача вищої школи необхідним є вміння оформлювати результати власних досліджень. З цією метою студентів слід активно залучати до написання наукових статей, тез, доповідей, методичних рекомендацій для майбутніх учителів початкової школи.

Наукова робота студентів-гуртківців знаходить своє відображення у виступах на вузівських, міжвузівських та міжнародних конференціях, написанні магістерських робіт. Для формування технологічно-проектувальних умінь важливим є проведення Днів науки в університеті. Отже, гурткова робота розкриває великі можливості для формування технологічно-проектувальних умінь майбутніх викладачів педагогіки і методики початкової освіти, оскільки дозволяє долучити студентів до системи фундаментальних понять і методів науки, є єднальною ланкою між навчальною та позааудиторною роботою, сприяє формуванню професійної компетентності та готовності до майбутньої викладацької діяльності.

Висновки і перспективи (Discussion). Особливості реалізації компетентнісного підходу у формуванні технологічного-проектувальних умінь магістрів початкової освіти полягають у створенні спеціального професійно зорієнтованого середовища, що забезпечує оптимальну реалізацію логіки дослідницької діяльності під час проходження педагогічної практики, виконання завдань для самостійної, індивідуальної роботи, участі в діяльності гуртків. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективних шляхів формування технологічної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти, складовою якої виступають технологічно-проектувальні вміння.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту М. П. Мовчан, В. В. Нісімчук, В. Й. Клічак. К. : Видавництво «Дніпро», 2009. 1332 с.
2. Выготский Л. С. Лекции по психологии. СПб : СОЮЗ, 1997. 144 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід: колект. моногр. / за заг. ред.: проф. Л. В. Коваль, А. М. Крамаренко, доц. К. І. Степанюк. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2015. С.388-400.
5. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Загнітко А. П. І. А. Щукіна. Сучасний тлумачний словник української мови. Донецьк : БАО, 2012. 960 с.
7. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 330 с.
8. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року *Стратегічні пріоритети*. 2009. № 3(12). С. 11–30.URL: http: // old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf.
9. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 1976. 302 с.
10. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчит. і метод. початкового навчання. 2-ге вид., доповн., і переробл. К.: Богданова А. М., 2009. 226 с.

References

1. 1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / ker. vyd. proektu M.P.Movchan, V. V. Nisimchuk, V. Y. Klichak. K. : Vydavnytstvo «Dnipro», 2009. 1332 s.
2. Vыhotskyi L. S. Lektsyy po psykholohyy. SPb : SOIuZ, 1997. 144 s.
3. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. 2-he vyd., dop. i vypr. Rivne : Volynski oberehy, 2011. 552 s.
4. Dydaktyko-metodychna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoi osvity: kompetentnisnyi pidkhid: kolekt. monohr. / za zah. red.: prof. L. V. Koval, A. M. Kramarenko, dots. K. I. Stepaniuk. Berdiansk: FO-P Tkachuk O. V., 2015. S.388-400.
5. Entsyklopediia osvity / holovnyi red. V.H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
6. Zahnitko A. P. I. A. Shchukina. Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. Donetsk : BAO, 2012. 960 s.
7. Koval L. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku suchasnoi pochatkovoi osvity : tekhnolohichnyi pidkhid : monohrafiia. Donetsk : LANDON-KhKhI, 2011. 330 s.
8. Kontseptsiia humanitarnoho rozvytku Ukrainy na period do 2020 roku Stratehichni priorytety. 2009. № 3(12). S. 11-30.URL: http: // old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf.
9. Krutetskyi V. A. Psykholohyia obuchenyia y vospytanyia shkolnykov. M.: Prosveshchenye, 1976. 302 s.
10. Savchenko O. Ya. Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osvity: posib. dlia vchyt. i metod. pochatkovoho navchannia. 2-he vyd., dopovn., i pererobl. K.: Bohdanova A. M., 2009. 226 s.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКО-ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ МАГИСТРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Степанюк Е. И.

Аннотация. *В статье раскрываются аспекты актуальной проблемы подготовки магистров специальности 013 Начальное обучение. Акцентируется внимание на понятиях умения, проектная деятельность, технологическо-проектировочные умения, а также их интерпретации в научной литературе. Автором рассматриваются особенности формирования технологическо-проектировочных умений магистров начального обучения в процессе кружковой работы, участия в научно-практических конференциях и внедрения метода портфолио.*

Ключевые слова: *умения, технологическо-проектировочные умения, проектная*

деятельность, подготовка специалистов.

THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH FOR FORMATION OF TECHNOLOGICALLY-DESIGNING SKILLS OF MASTERS OF PRIMARY EDUCATION

Stepaniuk K. I.

Abstract. *The article is devoted to the actual problems of professional preparation of masters of specialty 013 Primary education. This is due to the society's request for the formation of a personality who possesses not only the system of special knowledge and professional skills, but also has a high level of the professionally important competences in accordance with European standards of the quality of the education. One of the components of the formation of technologically-designing skills of future teachers of pedagogy and methods of primary education may be the organization of research work of students on the basis of project activities.*

Key words: *technologically-designing skills, project activity, portfolio, circles and problem groups, scientific student conferences.*

УДК 371.13: 377.36: 631.95

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ АГРАРНОГО СЕКТОРУ В АГРОЕКОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

А.М. СУК, аспірантка,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: lesikin@ukr.net

Анотація. *У статті аналізуються основні тенденції подальшої діяльності вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації після набуття чинності Закону України «Про вищу освіту».*

Ключові слова*: Закон України «Про вищу освіту», молодший спеціаліст, молодший бакалавр, інноваційні методи, коледж.*

Актуальність (Introduction). Близько 35% населення нашої держави проживає у сільській місцевості та зайнято в сільському господарстві. Саме тому якісна професійна підготовка майбутніх фахівців для аграрного сектору набуває великого значення і є однією з важливих умов підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою, зокрема, аграрного профілю містяться в Законах України «Про освіту»(від 05.09.2017), «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» (від 21.03.2017), «Про основні засади державної аграрної політики (проект від 21.03.2018)», Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), Постанові Кабінету Міністрів України від 11.05.2016 року № 333 «Про підготовку фахівців для роботи в сільській місцевості», наказі Міністерства освіти і науки України № 1103 про «Деякі питання проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти» (від 16 серпня 2017) [2].

За Законом «Про вищу освіту» частина коледжів стане професійно-технічними навчальними закладами. Вузами залишаться тільки ті з них, які отримають ліцензію на підготовку молодшого бакалавра або бакалавра. Але Міністерство освіти так і не окреслило вимог щодо підготовки молодшого бакалавра. Тому парламент відтермінував скасування кваліфікації «молодший спеціаліст» до 2019 року [2].

Метою статті є проаналізувати тенденції реформування агроекологічних коледжів в контексті нового Закону України «Про вищу освіту», розглянути інноваційні складові діяльності цих закладів як фактор їх подальшого успішного функціонування в національній освітній системі.

© А.М. Сук, 2018

деятельность, подготовка специалистов.

THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH FOR FORMATION OF TECHNOLOGICALLY-DESIGNING SKILLS OF MASTERS OF PRIMARY EDUCATION

Stepaniuk K. I.

Abstract. *The article is devoted to the actual problems of professional preparation of masters of specialty 013 Primary education. This is due to the society's request for the formation of a personality who possesses not only the system of special knowledge and professional skills, but also has a high level of the professionally important competences in accordance with European standards of the quality of the education. One of the components of the formation of technologically-designing skills of future teachers of pedagogy and methods of primary education may be the organization of research work of students on the basis of project activities.*

Key words: *technologically-designing skills, project activity, portfolio, circles and problem groups, scientific student conferences.*

УДК 371.13: 377.36: 631.95

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ АГРАРНОГО СЕКТОРУ В АГРОЕКОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

А.М. СУК, аспірантка,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: lesikin@ukr.net

Анотація. *У статті аналізуються основні тенденції подальшої діяльності вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації після набуття чинності Закону України «Про вищу освіту».*

Ключові слова*: Закон України «Про вищу освіту», молодший спеціаліст, молодший бакалавр, інноваційні методи, коледж.*

Актуальність (Introduction). Близько 35% населення нашої держави проживає у сільській місцевості та зайнято в сільському господарстві. Саме тому якісна професійна підготовка майбутніх фахівців для аграрного сектору набуває великого значення і є однією з важливих умов підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою, зокрема, аграрного профілю містяться в Законах України «Про освіту»(від 05.09.2017), «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» (від 21.03.2017), «Про основні засади державної аграрної політики (проект від 21.03.2018)», Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), Постанові Кабінету Міністрів України від 11.05.2016 року № 333 «Про підготовку фахівців для роботи в сільській місцевості», наказі Міністерства освіти і науки України № 1103 про «Деякі питання проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти» (від 16 серпня 2017) [2].

За Законом «Про вищу освіту» частина коледжів стане професійно-технічними навчальними закладами. Вузами залишаться тільки ті з них, які отримають ліцензію на підготовку молодшого бакалавра або бакалавра. Але Міністерство освіти так і не окреслило вимог щодо підготовки молодшого бакалавра. Тому парламент відтермінував скасування кваліфікації «молодший спеціаліст» до 2019 року [2].

Метою статті є проаналізувати тенденції реформування агроекологічних коледжів в контексті нового Закону України «Про вищу освіту», розглянути інноваційні складові діяльності цих закладів як фактор їх подальшого успішного функціонування в національній освітній системі.

© А.М. Сук, 2018

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні працюють 387 коледжів і технікумів. У процесі реформи освіти частина з них стане професійно-технічними навчальними закладами. Щоб залишатися в статусі вузу, коледжам необхідно буде отримати ліцензію на підготовку молодших бакалаврів або бакалаврів. Коледжі мали провести останній набір молодших спеціалістів у 2016 році. Однак за більш ніж два роки у Міністерстві освіти не окреслили вимог до підготовки молодших бакалаврів. І парламенту довелося за два місяці до старту вступної кампанії відновити набір на кваліфікацію «молодший спеціаліст». У Міносвіти зазначають: прийом студентів у коледжі продовжили на перехідний період. Поки майбутнє коледжів невідоме.

За словами Світлани Олексюк, експерт групи «Освіта» Реанімаційного пакету реформ, невизначений статус коледжів виник через поспішне прийняття Закону «Про вищу освіту». Спочатку парламент мав прийняти титульний Закон «Про освіту», який би визначив статус коледжів [9].

Визначити статус молодших спеціалістів і коледжів заважають і інші фактори. Володимир Бахрушин, член сектору вищої освіти Науково-методичної ради МОН, вважає, що невизначеність виникла через намагання наблизити українську освіту до міжнародних стандартів. Але там між професійно-технічною освітою та бакалавратом є тільки один рівень – «короткий» цикл вищої освіти. В Законі «Про вищу освіту» вперше введений цей рівень під назвою «молодший бакалавр». Але реально молодших бакалаврів в Україні не готують і немає однозначного розуміння, хто це. Однак коледжі випускають молодших спеціалістів. За словами експерта, зараз у Міносвіти обговорюють виняток рівня «молодший спеціаліст» і введення рівня «молодший бакалавр». Також у відомстві розглядають можливість залишити обидві кваліфікації.

«Поки що ведуться дискусії між теоретиками, коледжами, працівниками профтехосвіти та роботодавцями з різних сфер діяльності. Потрібно узгодити інтереси всіх сторін, щоб ніхто не постраждав», – додає Бахрушин [9].

За Законом “Про вищу освіту” коледжі готують бакалаврів та молодших бакалаврів і можуть навчати молодших спеціалістів. Разом з тим у законі відсутня кваліфікація “молодший спеціаліст” як ступінь вищої освіти. За словами Володимира Бахрушина, коледжі, які готуватимуть молодших спеціалістів, стануть професійно-технічними навчальними закладами [9].

«Коледжі залишаються ланкою вищої освіти. Але тільки якщо вони мають ліцензію на підготовку молодших бакалаврів або бакалаврів. Якщо коледжі готують молодших спеціалістів, то вони переходять в систему професійно-технічної освіти. Спочатку перехідний період намічався до 2016 року, але Верховна Рада продовжила його до 2019 року. Поки коледжі залишаються ланкою вищої освіти. Але це на час перехідного періоду», – коментує Володимир Бахрушин[].

В концепції реформи шкільної освіти коледжі пропонують зробити частиною профільної середньої освіти. У профільному коледжі учні, окрім шкільної програми, зможуть отримати професію. Якщо зараз випускники коледжів здають іспити, то в майбутньому вони будуть проходити ЗНО. Планується, що профільна школа буде створюватися з 2023 року по 2029 рік. Місце коледжів також не визначає і законопроект «Про освіту», який парламент прийняв у першому читанні [4].

«У законопроекті «Про освіту» питання коледжів залишається дискусійним. Але в будь-якому випадку вони не стануть частиною шкільної освіти. У законопроекті передбачається, що буде профільна старша школа. Одним з напрямків може бути професійний профіль, спрямований на підготовку людей, які зможуть виходити на ринок праці. Далі йде рівень професійно-технічної освіти – це вже післяшкільний рівень. Вище стоять молодші спеціалісти, яких готують коледжі, але за ним залишається невизначеність. Їх можуть віднести як до професійної, так і вищої освіти, або виділити ще одну ланку освіти. Але в будь-якому випадку молодші фахівці будуть між професійно-технічною освітою і бакалаврами», – додає експерт.

За ухваленням Закону «Про вищу освіту» і спробі наблизити українську систему освіти до міжнародних стандартів, виникла невизначена ситуація, пов'язана з коледжами та технікумами.

Відповідно до наказу МОН №1103, з 2018 року вперше державна підсумкова атестація з української мови (ДПА) має бути виключно у формі ЗНО — це одне з головних нововведень. Тож випускникам коледжів, училищ й технікумів, як і випускникам шкіл, в атестат зараховуватимуть результати ЗНО з української мови як державну підсумкову атестацію (ДПА). Відмінність у тому, що випускники коледжів і професійно-технічних училищ (ПТУ), які здобувають повну середню загальну освіту, мають обов'язково складати ДПА у формі ЗНО тільки з української мови. Таким учасникам результати тестування з цього предмета зараховуватимуться як оцінки за державну підсумкову атестацію (ДПА) [6].

Згідно пункту 6 частини 2 наказу Міністерства освіти і науки №1103, результати зовнішнього незалежного оцінювання з української мови і літератури (українська мова) зараховуються як результати державної підсумкової атестації за освітній рівень повної загальної середньої освіти для учнів (слухачів, студентів) професійно-технічних, вищих навчальних закладів, які в 2018 році здобудуть повну загальну середню освіту [4].

Так, у 2018 та 2019 році випускники технікумів, коледжів та училищ складатимуть тестування лише з української мови, а вже з 2020 року усі три предмети: українська мова, математика та історія України – вони будуть зараховуватися як оцінки атестата для студентів коледжів та вищих професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Це дасть можливість порівняти рівень підготовки учнів у різних навчальних закладах: школах, коледжах і училищах.

Новина про те, що випускники професійних технічних училищ (ПТУ) та коледжів 1-2 рівня акредитації вищих навчальних закладів з 2018 року вперше будуть складати зовнішнє незалежне оцінювання, була якщо не довгоочікуваною, то принаймні не несподіваною. Розмови про таке нововведення точилися і серед фахівців, і серед батьків тих дітей, які навчаються у коледжах, училищах і технікумах. Не є секретом той факт, що певна кількість таких студентів вступили після 9 класу до коледжів, ПТУ (ПТНЗ) і технікумів, саме щоб «проскочити» ЗНО, бо після 11 класу кожен випускник середньої школи обов'язково складатиме ДПА у формі ЗНО з української мови та літератури і за вибором математику чи історію України.

Та здогадки стали фактом: 8 вересня 2017 року набув чинності наказ Міністерства освіти і науки України № 1103 про «Деякі питання проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти», що регулює проведення зовнішнього незалежного оцінювання в коледжах і ПТНЗ.

Всього в Україні налічується 387 коледжів і технікумів. Всі вони мали статус вищих навчальних закладів і готували рівень *«молодших спеціалістів»*. За новим законом, тепер статус ВНЗ залишиться тільки у тих закладів, що отримають ліцензію, інші установи отримають статус професійно-технічних навчальних закладів. Сам же рівень «молодшого спеціаліста» (так як в міжнародних стандартах такого немає) буде скасовано, замість нього вищі навчальні заклади готуватимуть рівень **«молодшого бакалавра»**. Вища освіта визначається сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти та регулюється Законом України "Про вищу освіту" від 28 вересня 2017 року № 1556-18. Цей Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [2].

Законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України і складається із законів України "Про освіту", "Про наукову і науково-технічну діяльність" та інших нормативно-правових актів, а також міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку. Громадяни України мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних закладах вищої освіти на конкурсній основі

відповідно до стандартів вищої освіти, якщо певний ступінь вищої освіти громадянин здобуває вперше за кошти державного або місцевого бюджету. Громадяни України, які не завершили навчання за кошти державного або місцевого бюджету за певним ступенем освіти, мають право повторно безоплатно здобувати вищу освіту за тим самим ступенем освіти, за умови відшкодування до державного або місцевого бюджету коштів, витрачених на оплату послуг з підготовки фахівців, у порядку, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 26 серпня 2015 року № 658 [7].

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на різних рівнях вищої освіти:

1. початковий рівень (короткий цикл)
2. перший (бакалаврський) рівень
3. другий (магістерський) рівень
4. третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень
5. науковий рівень

Ці рівні регулюються Національною рамкою кваліфікацій (системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів), яка призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

Документ про вищу освіту (науковий ступінь) видається особі, яка успішно виконала відповідну освітню (наукову) програму та пройшла атестацію.

Встановлено такі види документів про вищу освіту (наукові ступені) за відповідними ступенями:

1. **Диплом молодшого бакалавра**
2. **Диплом бакалавра**
3. **Диплом магістра**

У дипломі молодшого бакалавра, бакалавра, магістра зазначаються назва закладу вищої освіти (наукової установи), що видав цей документ (у разі здобуття вищої освіти у відокремленому підрозділі закладу вищої освіти (наукової установи) - також назва такого підрозділу), а також кваліфікація, що складається з інформації про здобутий особою ступінь вищої освіти, спеціальність та спеціалізацію, та в певних випадках - професійну кваліфікацію.

Невід'ємною частиною диплома молодшого бакалавра є додаток до диплома.

Для диплома бакалавра, магістра, доктора філософії/доктора мистецтва є додаток до диплома європейського зразка, що містить структуровану інформацію про завершене навчання. У додатку до диплома міститься інформація про результати навчання особи, що складається з інформації про назви дисциплін, отримані оцінки і здобуту кількість кредитів ЄКТС, а також відомості про національну систему вищої освіти України.

4. **Диплом доктора філософії/доктора мистецтва**

У дипломі доктора філософії/доктора мистецтва, доктора наук зазначаються назва закладу вищої освіти (наукової установи), в якому (якій) здійснювалася підготовка, назва закладу вищої освіти (наукової установи), у спеціалізованій вченій раді (спеціалізованій раді з присудження ступеня доктора мистецтва) якого (якої) захищено наукові/мистецькі досягнення, а також назва кваліфікації.

У назві кваліфікації доктора філософії зазначаються назва ступеня, галузі знань та/або спеціальності. У разі якщо дисертаційне дослідження виконано в суміжних галузях знань, ступені доктора філософії і доктора наук присуджуються у провідній галузі із зазначенням міжгалузевого характеру роботи.

У назві кваліфікації доктора мистецтва зазначаються назва ступеня, спеціальності та в окремих випадках - назва спеціалізації.

Ступінь доктора мистецтва присуджується спеціалізованою радою з присудження ступеня доктора мистецтва закладу вищої освіти мистецького спрямування за результатом успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-творчої програми та публічного захисту творчого мистецького проекту в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України.

Строк підготовки доктора мистецтва у творчій аспірантурі становить три роки. Обсяг освітньої складової освітньо-творчої програми підготовки доктора мистецтва становить 30-60 кредитів ЄКТС.

5. **Диплом доктора наук**

Доктор наук - це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях.

Ступінь доктора наук присуджується спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти чи наукової установи за результатами публічного захисту наукових досягнень у вигляді дисертації або опублікованої монографії, або за сукупністю статей, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях, перелік яких затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки [8].

Документ про вищу освіту державного зразка видається закладом вищої освіти тільки за акредитованою освітньою програмою. За неакредитованою освітньою програмою заклади вищої освіти виготовляють і видають власні документи про вищу освіту у порядку та за зразком, що визначені вченою радою закладу вищої освіти.

Документи про вищу освіту державного зразка для осіб, які навчаються за державним замовленням, виготовляються закладами вищої освіти та видаються за рахунок коштів державного бюджету, а для осіб, які навчаються за кошти фізичних або юридичних осіб, вартість документів про вищу освіту включається у вартість навчання. Гранична вартість документів про вищу освіту державного зразка та перелік інформації, яка повинна міститися у документі про вищу освіту, встановлюються Кабінетом Міністрів України.

У разі здобуття особою вищої освіти за узгодженими між закладами вищої освіти, у тому числі іноземними, освітніми програмами заклади вищої освіти мають право виготовляти та видавати спільні дипломи за зразком, визначеним спільним рішенням учених рад таких закладів вищої освіти.

Якщо особа здобуває вищу освіту одночасно за двома спеціальностями (спеціалізаціями) заклад вищої освіти має право виготовляти та видавати подвійний диплом за зразком, визначеним вченою радою закладу вищої освіти.

Інформація про видані дипломи вноситься закладами вищої освіти, крім вищих військових навчальних закладів, до Єдиної державної електронної бази з питань освіти (включає Реєстр закладів вищої освіти, Реєстр документів про вищу освіту, Реєстр сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та Реєстр студентських (учнівських) квитків).

Висновки і перспективи (Discussion). Нове законодавство щодо вищої освіти, яке нині поступово імплементується, спричинило низку дискусій про нові функції вищих навчальних закладів. А «молодші брати університетів» — коледжі, технікуми, професійно-технічні та вищі професійно-технічні училища, що репрезентують не лише гілку професійної, а й початкової вищої освіти, в контексті цієї реформи лишилися дещо поза кадром. Проте й цих навчальних закладів не оминули зміни до законодавства про вищу освіту 2014 року.

Якщо подальшу долю професійно-технічного училища буде визначено з затвердженням нового Закону «Про професійну освіту», то майбутнє установ, які до 2014 підпадали під визначення «Вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації», вирішується вже сьогодні. Особливість такого навчального закладу полягає в тому, що він поєднує функції професійно-технічної, середньої та вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Гранчак Т. Освітня реформа на марші [Електронний ресурс] // Україна: події, факти, коментарі. – 2017. – № 8. – С. 20–30. – Режим доступу: http://nbuviap.gov.ua/images/ukraine/2017/ukr8.pdf. – Назва з екрану.

2. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року №1556 – VII //Відомості Верховної Ради України, від 19.09.2014р. /№37-38/ стр.2716, ст.2004. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

3.Стадний Є., Когут І. Менше грошей – менше ВНЗ? Які зміни хочуть внести до Державного бюджету стосовно освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/menshe-groshey-menshe-vnzyaki-zmini-hochut-vnesti-do-derzhavnogo-byudzhetu-stosovno-osviti-_.html

4.Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1415795124

5. Щодо ліцензування підготовки спеціалістів і молодших спеціалістів. Лист міністерства освіти і науки України від 09.10.2014 № 1/9-527. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http:// http://old.mon.gov.ua/files/normative/2014-10-13/2951/lmon_1_9_527_09102014.jpg

6. Документи про освіту [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.agroosvita.com/taxonomy/term/177

7.Про затвердження Порядку відшкодування коштів державного або місцевого бюджету, витрачених на оплату послуг з підготовки фахівців [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/658-2015-п

8.Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п?test=XX7MfyrCSgky3EGIZi0IjmyqHI4OYs80msh8Ie6

9.Реформа освіти: що буде з коледжами і технікумами [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://news.finance.ua/ua/news/-/398401/reforma-osvity-shho-bude-z-koledzhamy-i-tehnikumam

10. Хоменко М. Місце у системі освіти./ М.Хоменко// Освіта України. – 2015. - № 6 (1420) (09.02.2015)

References

1. Grantachak T. Educational reform on the march [Electronic resource] / T. Hranchak // Ukraine: events, facts, comments. - 2017. - No. 8. - P. 20-30. - Access mode: http://nbuviap.gov.ua/images/ukraine/2017/ukr8.pdf. - Title from the screen.

2. About Higher Education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 №1556 - VII // Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine, dated 19.09.2014. / №37-38 / p.2716, st.2004. - [Electronic resource] - Access mode: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

3. E. Stadnyi, Kohut I. Less money - less than university? What changes do you want to make to the State Budget in relation to education. [Electronic resource] - Access mode: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/menshe-groshey-menshe-vnzų?yaki-zmini-hochut-vnesti-do-derzhavnogo-byudzhetu-stosovno-osviti-_. html

4. Project of the Strategy of Higher Education Reform in Ukraine till 2020. [Electronic resource]- http://mon.gov.ua/ru/prss?viddil/1312/1390288033/1415795124

5. Concerning licensing of training of specialists and junior specialists. Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 09.10.2014 № 1 / 9-527. [Electronic resource] - Access mode: http: // http://old.mon.gov.ua/files/normative/2014-10-13/2951 /lmon_1_9_527_09102014.jpg

6. Education documents [Electronic resource] - Access mode: http://www.agroosvita.com/taxonomy/term/177

7. On approval of the Procedure for reimbursement of funds from the state or local budget spent on payment for training services [Electronic resource] - Access mode: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/658-2015-p

8. About the approval of the national qualification framework [Electronic resource] - Access mode: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p?test=XX7MfyrCSgky3EGIZi0IjmyqHI4OYs80msh8Ie6

9. Education reform: what will happen with colleges and technical schools [Electronic resource] - Access mode: https://news.finance.ua/en/news/-/398401/reforma-osvity-shho-bude-z-koledzhamy-i -the technique

10. Khomenko M. Place in the system of education. / M. Khomenko // Education of Ukraine. - 2015 - 6 (1420) (2015.09.29)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА В АГРОЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОЛЕДЖАХ

Сук А.М.

Аннотация. *В статье анализируются основные тенденции дальнейшей деятельности высших учебных заведений I-II уровней аккредитации после вступления в силу Закона Украины «О высшем образовании».*

Ключевые слова: *Закон Украины «О высшем образовании», младший специалист, младший бакалавр, инновационные методы, колледж.*

MODERN TRENDS IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR THE AGRARIAN SECTOR IN AGROECOLOGICAL COLLEGES

Suk A.M.

Abstract. *The article analyzes the main tendencies of the further activity of higher educational institutions of the I-II levels of accreditation after the entry into force of the Law of Ukraine "On Higher Education".*

Key words: *Law of Ukraine "On Higher Education", junior specialist, junior bachelor, innovative methods, college.*

УДК 316.55/.56 : 314.113 : 504.5

СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАСЕЛЕННЯ – МЕШКАНЦІВ ЗАБРУДНЕНИХ ТЕРИТОРІЙ

Н.Т. ТВЕРЕЗОВСЬКА, *доктор педагогічних наук, професор,*
професор кафедри соціальної роботи та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail tverezovskaya@nubip.edu.ua
Т.В. БЕЗШТАНЬКО, *магістр другого року навчання*
спеціальності «Соціальна робота»
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail dinura381@gmail.com

Анотація*. У статті виділено типи забрудненості (фізичне, біологічне, хімічне) зі стислою характеристикою; особлива увага приділена соціально-економічним проблемам населення за результатами проведеного анкетування (Житомирська область, Народницький район). Аналіз соціальних проблем, дозволив сформулювати рекомендації щодо їх усунення.*

Ключові слова: *соціальні проблеми, забруднені території, аварія, Чорнобиль, категорії людей, мешканці, причини, анкетування, результат.*

Актуальність (Introduction). Соціальні проблеми, як складне багатомірне явище, завжди присутні в будь-якому суспільстві, що розвивається. Вони існували, існують і бути існувати у різні періоди розвитку людства. Проте підходи до соціальних проблем – різні. Ріст інфляції, зниження доходів населення, збільшення цін і тарифів на продукти харчування, транспортні та житлово-комунальні послуги призвели до зниження якості життя більшої частки людей в Україні. Вищезазначене призводить до виникнення інших проблем. Найгострішою стає постійне зменшення кількості населення (зменшується народження дітей, збільшується смертність (на 100 померлих – тільки 55 народжених [1]), мільйони українських громадян виїжджають за кордон у пошуках кращої долі). Так, за першу половину 2018 року чисельність населення в Україні скоротилася на 122,5 тисяч осіб. За даними Державної служби статистики України на 01.07.2018 р. в нашій країні проживає 42 млн 263,9 тис. громадян, серед них міського – 32,5 млн. осіб. Ця цифра ще вражає, тому що близько десять відсотків з 35,5 млн. не мають постійної роботи.

© Н.Т. Тверезовська, Т.В. Безштанько, 2018

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА В АГРОЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОЛЕДЖАХ

Сук А.М.

Аннотация. *В статье анализируются основные тенденции дальнейшей деятельности высших учебных заведений I-II уровней аккредитации после вступления в силу Закона Украины «О высшем образовании».*

Ключевые слова: *Закон Украины «О высшем образовании», младший специалист, младший бакалавр, инновационные методы, колледж.*

MODERN TRENDS IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR THE AGRARIAN SECTOR IN AGROECOLOGICAL COLLEGES

Suk A.M.

Abstract. *The article analyzes the main tendencies of the further activity of higher educational institutions of the I-II levels of accreditation after the entry into force of the Law of Ukraine "On Higher Education".*

Key words: *Law of Ukraine "On Higher Education", junior specialist, junior bachelor, innovative methods, college.*

УДК 316.55/.56 : 314.113 : 504.5

СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАСЕЛЕННЯ – МЕШКАНЦІВ ЗАБРУДНЕНИХ ТЕРИТОРІЙ

Н.Т. ТВЕРЕЗОВСЬКА, *доктор педагогічних наук, професор,*
професор кафедри соціальної роботи та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail tverezovskaya@nubip.edu.ua
Т.В. БЕЗШТАНЬКО, *магістр другого року навчання*
спеціальності «Соціальна робота»
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail dinura381@gmail.com

Анотація*. У статті виділено типи забрудненості (фізичне, біологічне, хімічне) зі стислою характеристикою; особлива увага приділена соціально-економічним проблемам населення за результатами проведеного анкетування (Житомирська область, Народницький район). Аналіз соціальних проблем, дозволив сформулювати рекомендації щодо їх усунення.*

Ключові слова: *соціальні проблеми, забруднені території, аварія, Чорнобиль, категорії людей, мешканці, причини, анкетування, результат.*

Актуальність (Introduction). Соціальні проблеми, як складне багатомірне явище, завжди присутні в будь-якому суспільстві, що розвивається. Вони існували, існують і бути існувати у різні періоди розвитку людства. Проте підходи до соціальних проблем – різні. Ріст інфляції, зниження доходів населення, збільшення цін і тарифів на продукти харчування, транспортні та житлово-комунальні послуги призвели до зниження якості життя більшої частки людей в Україні. Вищезазначене призводить до виникнення інших проблем. Найгострішою стає постійне зменшення кількості населення (зменшується народження дітей, збільшується смертність (на 100 померлих – тільки 55 народжених [1]), мільйони українських громадян виїжджають за кордон у пошуках кращої долі). Так, за першу половину 2018 року чисельність населення в Україні скоротилася на 122,5 тисяч осіб. За даними Державної служби статистики України на 01.07.2018 р. в нашій країні проживає 42 млн 263,9 тис. громадян, серед них міського – 32,5 млн. осіб. Ця цифра ще вражає, тому що близько десять відсотків з 35,5 млн. не мають постійної роботи.

© Н.Т. Тверезовська, Т.В. Безштанько, 2018

Згідно демографічних прогнозів, у 2050 р. частка людей старших за 60 років сягне позначки 33%. Отже, Україна є і залишається на сьогодні однією з «найстаріших» країн у світі. Це проблеми загальнодержавного рівня, які на сьогодні можна назвати найгострішими. Занепокоєння викликає і доля населення, яка проживає на забруднених територіях. Як бачимо – актуальність дослідження – незаперечна.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analys is of recent researches and publications). Соціальні наслідки (психологічні, правові, медичні, екологічні, медичні, а також соціальні проблеми населення м. Славутича) Чорнобильської аварії різного характеру розкривають у своїх працях: Л. Амджадін, Л. Бевзенко, О. Гончарук П. Замостьян, К. Логановський, Б. Осколков, Ю. Саєнко, Б. Сердюк, Н. Ходорівської, Г. Чепурко.

Недосконаліть правової бази з питань соціального захисту, соціо-медико-психологічної реабілітації загострює сприйняття постраждалим населенням тих змін, котрі відбуваються в державі. А це у свою чергу негативно впливає як на формування соціального самопочуття, так і соціальну активність (здоров'я) громадян [2-4]. Протягом 1994-2000 років було створено п'ять Центрів (смт. Бородянка, смт. Іванків, м. Боярка, м. Славутич Київської області та м. Коростень Житомирської області) соціально-психологічної реабілітації населення та його інформування з питань подолання наслідків Чорнобильської катастрофи. У травні 2017 року відбулося їх перейменування у Центри соціально-психологічної реабілітації населення) [5]. З моменту існування, одним з головних завдань діяльності центрів була соціально-психологічна допомога населенню, постраждалому внаслідок Чорнобильської катастрофи. На жаль, з перейменуванням центрів зникло це завдання. І лише в переліку категорій отримувачів послуг Центру знаходимо: «…інші громадяни, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій та/або зазнали впливу життєво небезпечних чи психотравмуючих подій…» [5]. Отже, чорнобильці, як окрема категорія, зникли з головних завдань, які реалізують Центри.

Мета (Purpose). – розкрити основні соціальні проблеми населення – мешканців забруднених територій.

Методи (Metods). У процесі дослідження застосовано методи бесіди, анкетування, аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Результати (Results). В екології прийнято виділяти три основні типи забруднень: фізичне, біологічне та хімічне.

Переповнені сміттєві полігони, нелегальні смітники – ось одна з головних небезпек як для природи, так і для людей. Смітники… Ця проблема стоїть перед людством з часів його виникнення на землі. Чим далі, тим серйознішою вона стає. Та ж ситуація і з природою. З одного боку – вплив військових дій (вибух будь-якого снаряду, безперечно, несе загрозу всім: і людям, і живій/неживій природі), з іншого – зсув ґрунтів веде до руйнування комунікацій, що лежать під землею. Викликає занепокоєння хімічне забруднення, яка стає реальною загрозою.

В контексті нашого дослідження будемо розглядати фізичне забруднення, яке з'явилось внаслідок вибуху на ЧАЕС. Таким чином, під забрудненими територіями будемо вважати ті, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи (радіоактивного забруднення зазнало більше 140 тис. км^2 території).

Один за другим вибухи, які пролунали у ніч на 26 квітня 1986 року змінили життя багатьох людей. Аварію на Чорнобильській АЕС суспільство визнало як техногенно-екологічно-гуманітарну катастрофу, в одну мить перевернувши уявлення громадян про «мирний атом».

Узагальнені наслідки аварії на ЧАЕС ґрунтовно досліджуються Інститутом психології України під керівництвом О. Киричука. Науковці розкрили вплив аварії на життєдіяльність дітей і підлітків, які проживали і проживають в небезпечних для здоров'я зонах.

Аналіз наукової психолого-педагогічної, соціологічної, спеціальної літератури дозволив класифікувати соціальні наслідки на чотири категорії. При цьому вік населення, яке постраждало внаслідок Чорнобильської аварії, нами не враховувався. Так, соціальні наслідки було виокремлено в чотири основні групи: соціально-політичні, соціально-економічні, соціально-психологічні, етнокультурні. Розкриємо складові кожної групи. Так, до соціально-політичних наслідків відносимо: демографічну та екологічну політику держави,

міграцію населення, а також збереження його генофонду. Важливим вважаємо в цій групі й соціальний захист. Незаперечним і вкрай важливим залишається удосконалення нормативно-правова база з боку держави.

До соціально-економічних наслідків віднесено: перерозподіл коштів; виведення/введення до обігу земель; введення нових форм господарювання із застосуванням інноваційних технологій; створення (відродження) спеціальної соціальної структури; обмеження життєдіяльності.

Соціально-психологічні наслідки включають: психологічний стан людей, їхні ціннісні орієнтації, адаптацію, міграцію (первинна/вторинна/третина), очікування, установки, методи реабілітації.

Групу етнокультурних наслідків складають: етнокультурні цінності; звичаї; мораль; регіональна культура; виховання й організація культурних заходів у постраждалих регіонах.

Спираючись на визначену класифікацію нами було розроблену анкету для виявлення тих чи інших наслідків. Респондентами були мешканці с. Базар Житомирської області Народницького району. Так, запитання анкети: «Що найбільше турбує Вас у повсякденному житті?», стало найскладнішим. Майже всі опитувані просили дати пояснення, що може турбувати. Більшість чоловіків – 42,2% – віком від 30до 44 років, нічого не турбує, тобто у них все гаразд. При додаткових запитаннях: Чи Ви працюєте? Як на Ваше здоров'я вплинула аварія на ЧАЕС? Чи проживали Ви тут на момент аварії? – відповіді були приголомшеними. Відсутня робота, погано зі здоров'ям… тощо. Повертаючись знову ж до головного запитання було з'ясовано, що головним стала відсутність роботи, здоров'я відходило на другий план. Інша картина прослідковується з особами віком від 45 до 87 років. Більше всього їх турбує здоров'я (82,7%), 18,3% хвилюються за своїх дітей (щоб вони були здоровими, впевненими у завтрашньому дні). Загальновідомо, що постійне існування страху, занепокоєності тощо соціальному середовищі, негативно відбивається на здоров'ї, як медичному, так і психологічному. Саме тривожні переживання про здоров'я стають причиною різноманітних страхів. Задавши питання про повторення «Чорнобильської аварії» майже всі респонденти не бояться цього. На запитання «Чому?». Відповідь були майже у всіх однаковою: «А чого боятися? Ми вже стільки років тут живемо (друга зона), вирощуємо та їмо зі своїх городів, – бачите нічого не трапилось. Де та радіація? Покажіть»). Проте майже всіх хвилювало соціальне забезпечення державо. Люди пенсійного віку скаржилися на занадто малу пенсію, а працюючи на малу заробітну плату. Мінімальне отримання пенсії призводить людей іноді до паніки. Занепокоєність видно одразу після відповідей – треба і за газ заплатити, і за житло, і щось купити поїсти («Ну що це за пенсія: 1762 гривні?»). Всіх без винятку мешканців другої зони турбувало питання приватизації. «Я живу у комунальній власності, а якщо завтра прийдуть і виселять мене?». Також, громадяни жалілись на відсутність роботи. На запитання: «Чого Вас це турбує? Ви вже на пенсії?», 64,3% респондентів (вік в межах від 50 до 65 років) хотіли б ще працювати, бо почувають себе добре. Також особи і працездатного віку хотіли б мати роботу у своєму населеному пункті, а не їздити до Житомира, Овруча, Коростеня та ін. Але у другій зоні, за законодавством, будь-яка діяльність заборонена, а отже й приватизація теж. Як бачимо, населення більше всього хвилюють такі проблеми як: власне житло, достойна робота, здоров'я, ремонт доріг, автотранспортне сполучення. Політичні проблеми на сьогодні зайняли останнє місце в їх житті.

Такі наслідки пов'язані, на наш погляд з інформаційною політикою держави щодо постраждалого населення. На сьогодні держава її програла. Наслідком цього, за даними МАГАТЕ, став статус «Чорнобильців» – «соціально виключені» [6]. Не можна тримати населення в невідомості. Адже інформаційний голод, як відомо, підриває у людей довіру до влади, інструментом якої виступають засоби масової інформації.

Висновки і перспективи (Discussion). Чорнобиль ніколи не буде мати минулого часу. Навіть 33 роки поспіль його відлуння відчуває майже кожна десята сім'я. Підводячи підсумки можна констатувати недосконаліть законодавчих актів, які регулюють правові відносини між потерпілими та державою. Всі проблеми необхідно розглядати тільки в їх тісному взаємозв'язку, системно та цілеспрямовано.

Список використаних джерел:

1. Населення України в 2018: озвучено тривожні цифри. URL: https://znaj.ua/society/naselennya-ukrayiny-v-2018-ozvucheno-tryvozhni-cyfry (дата звернення 12.10.2018)
2. Прилипко В.А., Озерова Ю.Ю. Сравнительная оценка социально-психологического состояния населения радиоактивно загрязненных территорий и переселенного населения спустя 20 лет после аварии на ЧАЭС. *International journal of radiation medicine*. Vol. 2006. 8(1). P. 70–71.
3. Саєнко Ю.І., Коноплицька Т.О., Іщенко А.В. Потреби потерпілого населення в контексті потенціалу відродження громад. *Чорнобиль і соціум*. 2007. Вип. 13. С. 21–44.
4. Соціально-психологічний аспект. *Гуманітарні наслідки аварії на ЧАЕС. Стратегія відродження* [Підготовлено на замовлення ПРООН та ЮНІСЕФ за підтримки Управління ООН з гуманітарних питань і ВООЗ. Відп. ред. Патрік Грей]. Оксфорд : Рісерч ЛТД. 2002. С.60 – 65.
5. Про перейменування центрів соціально-психологічної реабілітації населення та його інформування з питань подолання наслідків Чорнобильської катастрофи в Київській області та затвердження положень про них. *Розпорядження Київської обласної державної адміністрації від 31 травня 2017 року № 294*. URL: http://koda.gov.ua/normdoc/pro-pereymenuvannya-centriv-socialn/
6. Соболєва Н. Відлуння лиха: відображення соціально-психологічних наслідків природних і техногенних катастроф у масовій свідомості. *Чорнобиль і соціум*. 1997. Вип. 9. С. 82-91.

References

1. Naselennya Ukrayini v 2018: ozvucheno trivozhni cifri. URL: https://znaj.ua/society/naselennya-ukrayiny-v-2018-ozvucheno-tryvozhni-cyfry
2. Prilipko V.A., Ozerova YU.YU. Sravnitel'naya ocenka social'no-psihologicheskogo sostoyaniya naseleniya radioaktivno zagryaznennyh territorij i pereselennogo naseleniya spustya 20 let posle avarii na CHAEHS. International journal of radiation medicine. Vol. 2006. 8(1). P. 70–71.
3. Sayenko Yu.I., Konoplicka T.O., Ishenko A.V. Potrebi poterpilogo naselennya v konteksti potencialu vidrodzhennya gromad. Chornobil i socium. 2007. Vip. 13. S. 21–44.
4. Socialno-psihologichnij aspekt. Gumanitarni naslidki avariyi na ChAES. Strategiya vidrodzhennya [Pidgotovleno na zamovlennya PROON ta YuNISEF za pidtrimki Upravlinnya OON z gumanitarnih pitan i VOOZ. Vidp. red. Patrik Grej]. Oksford : Riserch LTD. 2002. S.60 – 65.
5. Pro perejmenuvannya centriv socialno-psihologichnoyi reabilitaciyi naselennya ta jogo informuvannya z pitan podolannya naslidkiv Chornobilskoyi katastrofi v Kiyivskij oblasti ta zatverdzhennya polozhen pro nih. Rozporyadzhennya Kiyivskoyi oblasnoyi derzhavnoyi administraciyi vid 31 travnya 2017 roku № 294. URL: http://koda.gov.ua/normdoc/pro-pereymenuvannya-centriv-socialn/
6. Sobolyeva N. Vidlunnya liha: vidobrazhennya socialno-psihologichnih naslidkiv prirodnih i tehnogennih katastrof u masovij svidomosti. Chornobil i socium. 1997. Vip. 9. S. 82-91.

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАСЕЛЕНИЯ – ЖИТЕЛЕЙ ЗАГРЯЗНЕННЫХ ТЕРРИТОРИЙ

Тверезовская Н.Т., Безштанько Т.В.

Аннотация. *В статье выделены типы загрязнения (физическое, биологическое, химическое) с их краткой характеристикой; особое внимание уделено социально-экономическим проблемам населения по результатам проведенного анкетирования (Житомирская область, Народнический район). Анализ социальных проблем, позволил сформулировать рекомендации по их устранению.*

Ключевые слова: *социальные проблемы, загрязненные территории, авария, Чернобыль, категории людей, жители, причины, анкетирование, результат.*

MODERN SOCIAL PROBLEMS OF THE POPULATION - RESIDENTS OF POLLUTED TERRITORIES

Tverezovskaia N.T. Bezshtanko T.V.

Abstract*. The article identifies the types of pollution (physical, biological, chemical) with their brief characteristics; Particular attention is paid to the socio-economic problems of the population according to the results of the survey (Zhytomyr region, Narodnitsky district). Analysis of social problems allowed to formulate recommendations for their elimination.*

Key words*: social problems, contaminated areas, accident, Chernobyl, categories of people, residents, causes, questioning, result.*

УДК 378.4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

В.М. ТЕСЛЮК, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: tesliuk46@gmail.com
С.С. ЛИТВИНЕНКО, ***магістрант***
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Анотація. *У статті досліджується рівень критичного мислення студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України. У результаті експериментальної роботи визначено рівень критичності мислення вибірки студентів ІІ курсу Національного університету біоресурсів і природокористування України. Висвітлено проблеми педагогічного пошуку методичних підходів для формування критичного мислення у студентів. Визначено наскільки важливо для майбутніх фахівців вміти мислити критично та обумовлено стратегію розвитку критичного мислення, опираючись на методичну підоснову.*

Ключові слова: мислення, критичне мислення, коефіцієнт критичності, реактивність, проактивність.

Актуальність (Introduction). Сучасна освіта висуває нові вимоги, відповідно до яких центральною фігурою в освітній установі, її ядром повинен стати учень, студент, слухач, причому який розуміється не абстрактно, не як клас, група або весь навчальний заклад, а розглянутий на рівні окремої людини у всьому її багатстві й різноманітті особистісних інтересів, потреб і устремлінь. Звідси основним завданням системи освіти стає створення сприятливих умов для їхнього прояву й задоволення.

Однак дотепер багато викладачів продовжують спиратися на репродуктивні (позбавлені творчого, критичного підходу) методи навчання, серйозно відстаючи від своїх студентів технологічно.

Сьогодні залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні інформації учням, а у тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички мислення, котрі дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які у них криються [4].

Питання розвитку критичного мислення студентів в нашій країні набувають значної ваги. Причинами є: інформаційний тиск і численні спроби інформаційного маніпулювання свідомістю громадян. Відсутність системної роботи з медіаграмотністю, нездатність більшості дорослих відрізнити факти від думки, виявити недостовірну інформацію, так само як і нездатність знайти потрібну інформацію, проаналізувати та систематизувати її і представити в усній чи письмовій формі – є наслідком недостатньої уваги до цих питань в середній та вищій школах [3].

© В.М. Теслюк, С.С. Литвиненко, 2018

MODERN SOCIAL PROBLEMS OF THE POPULATION - RESIDENTS OF POLLUTED TERRITORIES

Tverezovskaia N.T. Bezshtanko T.V.

Abstract*. The article identifies the types of pollution (physical, biological, chemical) with their brief characteristics; Particular attention is paid to the socio-economic problems of the population according to the results of the survey (Zhytomyr region, Narodnitsky district). Analysis of social problems allowed to formulate recommendations for their elimination.*

Key words*: social problems, contaminated areas, accident, Chernobyl, categories of people, residents, causes, questioning, result.*

УДК 378.4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КРИТИЧНОСТІ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

В.М. ТЕСЛЮК, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: tesliuk46@gmail.com
С.С. ЛИТВИНЕНКО, ***магістрант***
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Анотація. *У статті досліджується рівень критичного мислення студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України. У результаті експериментальної роботи визначено рівень критичності мислення вибірки студентів ІІ курсу Національного університету біоресурсів і природокористування України. Висвітлено проблеми педагогічного пошуку методичних підходів для формування критичного мислення у студентів. Визначено наскільки важливо для майбутніх фахівців вміти мислити критично та обумовлено стратегію розвитку критичного мислення, опираючись на методичну підоснову.*

Ключові слова: мислення, критичне мислення, коефіцієнт критичності, реактивність, проактивність.

Актуальність (Introduction). Сучасна освіта висуває нові вимоги, відповідно до яких центральною фігурою в освітній установі, її ядром повинен стати учень, студент, слухач, причому який розуміється не абстрактно, не як клас, група або весь навчальний заклад, а розглянутий на рівні окремої людини у всьому її багатстві й різноманітті особистісних інтересів, потреб і устремлінь. Звідси основним завданням системи освіти стає створення сприятливих умов для їхнього прояву й задоволення.

Однак дотепер багато викладачів продовжують спиратися на репродуктивні (позбавлені творчого, критичного підходу) методи навчання, серйозно відстаючи від своїх студентів технологічно.

Сьогодні залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні інформації учням, а у тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички мислення, котрі дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які у них криються [4].

Питання розвитку критичного мислення студентів в нашій країні набувають значної ваги. Причинами є: інформаційний тиск і численні спроби інформаційного маніпулювання свідомістю громадян. Відсутність системної роботи з медіаграмотністю, нездатність більшості дорослих відрізнити факти від думки, виявити недостовірну інформацію, так само як і нездатність знайти потрібну інформацію, проаналізувати та систематизувати її і представити в усній чи письмовій формі – є наслідком недостатньої уваги до цих питань в середній та вищій школах [3].

© В.М. Теслюк, С.С. Литвиненко, 2018

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Дослідженню феномена критичного мислення присвячено праці багатьох науковців. Принципи та закономірності функціонування критичного мислення в контексті загальних розумових здібностей розглядали М. Ліпман, М. Вертгеймер, Д. Халперн, Дж.Гілфорд, І. Ільясов, З. Калмикова, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін. Значення критичності у структурі особистості висвітлювали Т. Бізенков, П. Блонський, Б. Теплов та ін. У зарубіжній і вітчизняній психолого-педагогічній думці цю категорію у своїх наукових працях досліджували Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д.Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пауль, Ж. Піаже, В. Саул, Д. Халперн та інші вчені. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що критичне мислення було і є предметом досліджень багатьох учених-психологів. Актуальною проблемою залишається те, що практично не розроблені питання формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти.

Мета (Purpose) статті – здійснення наукового аналізу сутності критичного мислення в психолого-педагогічному аспекті та обґрунтування способів його формування у студентів НУБіП України.

Методи (Methods). У процесі дослідження застосовано наступні методи: аналіз, узагальнення, анкетування.

Результати (Results). На думку Девіда Клустера, поняття "критичне мислення" є похідним від загального поняття "мислення".

З погляду сучасної науки, мислення – це пізнавальний психічний процес узагальненого й опосередкованого віддзеркалення зв'язків і відношень між предметами об'єктивної дійсності. Мислення – процес, пов'язаний з обробленням інформації, отриманої через відчуття чи збереженої в пам'яті в результаті особистого досвіду, для реагування в новій ситуації.

Виходячи з названих положень, констатуємо, що критичне мислення має ті самі ознаки, що й інші види мислення (творче, логічне, дивергентне тощо). Його можна схарактеризувати як практичне та понятійно-абстрактне, спрямоване на виконання специфічних завдань. Йому, як і іншим типам мислення, властиві такі форми, як поняття, судження й висновки (умовиводи).

Такі припущення передбачають існування певної відмінності між критичним та іншими типами мислення. Справді, професор Д. Клустер, аналізуючи такі види розумової діяльності, як запам'ятовування й розуміння, відзначає, що їх неможливо ототожнювати з критичним мисленням. На його думку, також є різниця між творчим (або інтуїтивним) і критичним мисленням [2].

З метою перевірки рівня сформованого критичного мислення студентів було вирішено провести експеримент Національного університету біоресурсів і природокористування України, навчально-наукового інституту лісового і садово-паркового господарства.

Дослідження проводились методом опитування вибірки. Експериментальна група складалась з 14 студентів II курсу. Перевірка проводилась після вивчення дисципліни природничого спрямування.

Для діагностування рівня сформованості критичності мислення студентів навчально-наукового інституту лісового і садово-паркового господарства нами була складена анкета, в основі якої лежать основні положення анкети, розробленої Ізотовою Н.В. [1].

В анкеті студентам потрібно було оцінити властивості власної поведінки чи характеру за такими пунктами:

1. Я аналізую виконану роботу відповідно до власних критеріїв.
2. Я аналізую всі можливі варіанти розвитку подій, перш ніж прийняти рішення.
3. Я приймаю істину, не залежно від того, наскільки вона співпадає або не співпадає з думкою більшості.
4. Я намагаюся самостійно переконатися в істинності одержуваних знань.
5. Я беру під сумнів деякі спірні, на мій погляд, твердження викладача.
6. Я можу об'єктивно і аргументовано оцінити будь-яку власну дію або вчинок.
7. Приймаючи рішення, я зважую всі за і проти.
8. Моя думка про власні здібності, а також дії і вчинки збігається з думками про них

оточуючих мене людей.

9. Я завжди виділяю у своїй діяльності головне і другорядне.

10. Оцінки, отримані на заняттях, збігаються з моїми власними оцінками.

Оцінка рівня критичності визначалася за 4-бальною шкалою:

- «у вкрай рідких випадках» - 0 балів;
- «досить рідко» - 1 бал;
- «досить часто» - 2 бали;
- «практично завжди» - 3 бали.

Максимальна сумарна кількість балів у запропонованій анкеті складала 30 балів. Для визначення коефіцієнта критичності мислення була застосована формула:

$$K_{\text{крит}} = \frac{N}{30}$$

де $K_{\text{крит}}$– коефіцієнт критичності мислення;

N – загальна сума набраних балів.

Відповідно до отриманих значень коефіцієнта, студенти розподілялися за трьома рівнями сформованості критичності:

- низький рівень ($K_{\text{орг}}$<0,65) – характеризується досить рідкими проявами саморефлексії, неадекватною самооцінкою, рідкими проявами прагнення до пошуку істини, відсутністю чітких критеріїв для оцінювання подій, явищ і інших людей;
- середній рівень (0,65≤$K_{\text{орг}}$<0,8) – прояви саморефлексії і самоаналізу досить часті, наявність критеріїв оцінювання людей і явищ, адекватна самооцінка, стійке прагнення до пошуку істини, аналіз подій і явищ;
- високий рівень ($K_{\text{орг}}$≥0,8) – характерне стійке прагнення систематично суворо оцінювати власну діяльність і діяльність інших людей, піддавати всебічній перевірці висунуті припущення, уміння дивитися на свої припущення як на гіпотези, що потребують перевірки, і відмовлятися від тих, котрі її не витримали, адекватна самооцінка [1, с.136].

Графічно розподіл студентів за рівнями сформованості критичного мислення в експериментальній групі наприкінці експерименту представлено на рис. 1.

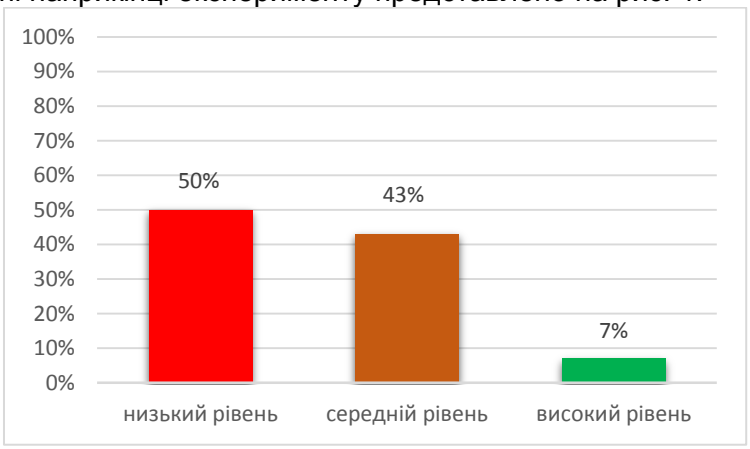


Рис. 1 Сформованість критичності мислення студентів

З гістограми видно, що в експериментальній групі лише в одного студента виявлено високий рівень критичності, що відповідає 7% від загальної кількості респондентів. Середній рівень сформованості критичності виявлено у 6 студентів, що відповідає 43% від загальної кількості, 7 студентів (50% від загальної кількості) мають низький рівень сформованості критичності.

Слід зазначити, що 57% студентів практично завжди виділяють у своїй діяльності головне і другорядне, що вказує на вміння впорядковувати емоційні, трудові та часові ресурси. Практично завжди, приймаючи рішення, зважують всі за і проти 50% респондентів, що свідчить про одну з рис сформованої особистості. Щодо негативних тенденцій, то 29% респондентів досить рідко намагаються самостійно переконатися в істинності одержуваних знань.

Причиною низьких показників критичності серед студентів вибірки є перш за все

реактивність особистості викладача (під реактивністю розуміють незрілість особистості, протилежне значення реактивності називають проактивністю (за С.Кові), використання застарілих методів, які передбачають в основному просте відтворювання навчального матеріалу, недовіра до медійних джерел інформації. Для активізації освітнього процесу, спрямованого на розвиток критичного мислення у студентів доцільно використовувати такі методи навчання: наочні методи і прийоми, навчальна дискусія, метод проблемної лекції, методи рефлексії. Окрему увагу слід звернути на інтерактивні методи навчання, за допомогою яких можна проводити круглі столи, діалоги, дискусії, організувати роботу в групах. Різноманітність методів інтерактивного навчання дозволяє викладачу, в результаті педагогічного пошуку, підібрати найбільш доречний варіант для висвітлення кожної окремої теми. Серед ефективних наочних методів можна виділити «Асоціативний кущ» - використовується для організації ідей, думок, що стосуються поданого матеріалу; «Діаграма Венна» - графічний організатор для вироблення навичок співставлення, порівняння. Під час проблемної лекції викладач піддає сумніву вже вкорінені істини, явища, співставлення явищ і змушує студентів вдатися до самостійного аналізу ситуації. Створення проблемних ситуацій дає можливість активізувати навчальний процес під час залучення студентів до творчої дослідницької діяльності.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, розвиток критичного мислення студентів є важливим для становлення їх як майбутніх фахівців і формування їх професійної компетентності. В результаті дослідження вибірки студентів встановлено, що рівень сформованості критичного мислення у студентів ІІ курсу навчально-наукового інституту лісового і садово-паркового господарства є низьким: лише 7%(високий рівень критичності) - 1 студент із 14 опитуваних. Можна припустити, що при умові систематичного застосування методів, що сприяють розвитку критичного мислення у викладанні профілюючих дисциплін, розвитку проактивності особистості викладача, рівень критичності даної вибірки збільшиться в середньому на 14-30% і становитиме від 21-37% відсотків за навчальний рік.

Список використаних джерел

1. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе: Дисертация канд.пед.наук: 13.00.08. Брянск, 2004. 217 с.

2. Клустер Д. Що таке критичне мислення? : Перемена. 2001. № 4. С. 5-13.

3.Пометун О.І.,Сущенко І.М. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Д.:ЛІРА, 2016. 144 с.

4.Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнстейна: Вісник програм шкільних обмінів. 2006. № 27. С. 26-27.

References

1. Izotova, N. V. (2004). Korrektiruushii control kak factor povisheniya kachestva obucheniya v vyze: Disertaciya kand. ped. nauk: 13 00 08 [Corrective control as a factor in improving the quality of education in a university: Dermatology. Cand. Of Sciences: 13.00.08.]. Bryansk, 217.

2. Klooster, D. (2001). Sho take kritichne mislennya? [What is critical thinking?]. Peremena. № 4, 5-13.

3. Pometoon, O. I., Sooshenko, I.M.(2016). Navchaemo misliti kritichno: posibnik dlya vchiteliv [Teach us to think critically: a manual for teachers]. D.:LIRA, 144.

4.Tyaglo, O. (2006). Pislyamova do statei Mathew Lipman i Mark Weinstein:Visnik program shkilnih obminiv [Matthew Lipman's and Mark Weinstein Articles: a Newsletter for School Exchange Programs].№27, 26-27.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КРИТИЧНОСТИ МИШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Теслюк В.М., Литвиненко С.С.

Аннотация. *В статье исследуется уровень критического мышления студентов Национального университета биоресурсов и природопользования Украины. В результати экспериментальной работы определен уровень критичности мышления выборки*

студентов II курса Национального университета биоресурсов и природопользования Украины. Освещены проблемы педагогического поиска методических подходов для формирования критического мышления у студентов. Определено насколько важно для будущих специалистов уметь мыслить критически и обусловлено стратегии развития критического мышления, опираясь на методическую подоплеку.

Ключевые слова: *мишление, критическое мишление, коефициент критичности, реактивность, проактивность.*

EXPERIMENTAL STUDY CRITICAL LEVEL OF STUDENTS

Teslyuk V., Lytvynenko S.

Annotation. *The article examines the level of critical thinking of students of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. In the results of experimental work the level of critical thinking of the second-year students of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine is determined. The problems of pedagogical search of methodical approaches for the formation of critical thinking in students are highlighted. Determined how important it is for future specialists to be able to think critically and due to the strategy of developing critical thinking, based on a methodological basis.*

Keywords: *thinking, critical thinking, coefficient of criticality, reactivity, proactivity.*

УДК: 378.046.4

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

О. Ш. ТОННЕ, методист комунального закладу ***«Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя***
E-mail: dream1319k@gmail.com

Анотація. *Показано актуальність розроблення методики оцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації. Представлено наступні критерії організованості самостійної пізнавальної діяльності: процесуальний, що дає змогу оцінити інформаційну компетентність вчителя; освітній, спрямований на оцінювання інтенсивності самоосвітньої діяльності вчителя в міжатестаційний період; результативний, що дає змогу оцінити результати методичної і дослідницької діяльності. Розроблена методика оцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації інтегрує тест-опитувальник для встановлення рівню інформаційної компетентності вчителя, карту самооцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності, а також інструмент обчислення індексу організованості цієї діяльності. Методика передбачає, що якість цієї діяльності оцінюється за чотирма рівнями. Надано якісну характеристику відмінностей між вчителями, які відносяться до типологічних груп, що відповідають вищезазначеним рівням. Для пошуку меж означених рівнів проведено пілотне дослідження на вибірці вчителів, що проходили атестацію в Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти у 2012 році (n=62). Перспективними напрямками дослідження вважаємо наукове обґрунтування доцільності організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів на основі індивідуальних цифрових пристроїв.*

Ключові слова: *методика, самостійна пізнавальна діяльність, вчителі, підвищення кваліфікації, оцінювання.*

Актуальність (Introduction). У сучасних умовах серед вимог до вчителя загальноосвітнього навчального закладу на чільне місце виходить його здатність до самостійного пізнання. Ця діяльність має носити упорядкований характер і бути

© О.Ш. Тонне, 2018

студентов II курса Национального университета биоресурсов и природопользования Украины. Освещены проблемы педагогического поиска методических подходов для формирования критического мышления у студентов. Определено насколько важно для будущих специалистов уметь мыслить критически и обусловлено стратегии развития критического мышления, опираясь на методическую подоплеку.

Ключевые слова: *мишление, критическое мишление, коефициент критичности, реактивность, проактивность.*

EXPERIMENTAL STUDY CRITICAL LEVEL OF STUDENTS

Teslyuk V., Lytvynenko S.

Annotation. *The article examines the level of critical thinking of students of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. In the results of experimental work the level of critical thinking of the second-year students of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine is determined. The problems of pedagogical search of methodical approaches for the formation of critical thinking in students are highlighted. Determined how important it is for future specialists to be able to think critically and due to the strategy of developing critical thinking, based on a methodological basis.*

Keywords: *thinking, critical thinking, coefficient of criticality, reactivity, proactivity.*

УДК: 378.046.4

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

О. Ш. ТОННЕ, методист комунального закладу ***«Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя***
E-mail: dream1319k@gmail.com

Анотація. *Показано актуальність розроблення методики оцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації. Представлено наступні критерії організованості самостійної пізнавальної діяльності: процесуальний, що дає змогу оцінити інформаційну компетентність вчителя; освітній, спрямований на оцінювання інтенсивності самоосвітньої діяльності вчителя в міжатестаційний період; результативний, що дає змогу оцінити результати методичної і дослідницької діяльності. Розроблена методика оцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації інтегрує тест-опитувальник для встановлення рівню інформаційної компетентності вчителя, карту самооцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності, а також інструмент обчислення індексу організованості цієї діяльності. Методика передбачає, що якість цієї діяльності оцінюється за чотирма рівнями. Надано якісну характеристику відмінностей між вчителями, які відносяться до типологічних груп, що відповідають вищезазначеним рівням. Для пошуку меж означених рівнів проведено пілотне дослідження на вибірці вчителів, що проходили атестацію в Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти у 2012 році (n=62). Перспективними напрямками дослідження вважаємо наукове обґрунтування доцільності організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів на основі індивідуальних цифрових пристроїв.*

Ключові слова: *методика, самостійна пізнавальна діяльність, вчителі, підвищення кваліфікації, оцінювання.*

Актуальність (Introduction). У сучасних умовах серед вимог до вчителя загальноосвітнього навчального закладу на чільне місце виходить його здатність до самостійного пізнання. Ця діяльність має носити упорядкований характер і бути

© О.Ш. Тонне, 2018

спрямованою на підвищення якості виконання професійних функцій, а також набуття нових компетенцій.

Разом з тим, організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації має низку недоліків, одним з яких є відсутність методик оцінювання якості такої діяльності через оцінку відповідних знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти.

Розроблення методики оцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності є актуальним завданням системи післядипломної педагогічної освіти, адже вона сприятиме адекватному оцінюванню результатів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз досліджень та публікацій з проблематики оцінювання якості професійної діяльності вчителів у процесі атестації показав, що традиційно, збір інформації про їх професійну діяльність складається з різних компонентів (експертного оцінювання, самооцінювання, фіксації даних щодо начальної успішності учнів тощо). Усталеним засобом збору інформації при цьому є використання різних варіантів карток самооцінювання, діагностичних карт виявлення експертами рівня професійної компетентності, а також кваліметричних інструментів [1; 4; 6].

Утім, як засвідчив аналіз публікацій з визначеної проблематики, на сьогодні не розроблено належного інструменту оцінювання якості організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Для подоланні цього недоліку ми спрямували зусилля на розроблення відповідної методики.

Мета (purpose). Обґрунтувати критерії та показники, розробити методику оцінки якості організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації, а також підтвердити її доцільність і інформативність.

Методи (Methods). Методи: аналіз наукових джерел – з метою пошуку інформації про існуючі варіанти оцінювання якості організації самостійної пізнавальної діяльності; синтез наукових положень – для розроблення методики і алгоритмів оцінювання якості організації самостійної пізнавальної діяльності; пілотні дослідження для визначення норм методики; статистичні методи.

Результати (Results). При розробленні методики ми виходили з того, що якість організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації буде відображатися на результатах навчання у процесуальному, освітньому, результативному аспектах.

Відповідно до цього положення було визначено критерії оцінювання організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації, як певні ознаки, котрі дають змогу говорити про його стан, рівень розвитку, функціонування. Поняття критеріїв у нашому дослідженні пов’язане з поняттям кількісних показників, що дають безпосередню змогу кількісно виміряти ту чи іншу ознаку.

Спираючись на сказане вище, визначено такі критерії якості самостійної пізнавальної діяльності вчителів:

- процесуальний, що дає змогу оцінити інформаційну компетентність вчителя як здатність до здійснення інтелектуальних операцій, а також його комп’ютерну грамотність та включення у мережеве співтовариство;
- освітній, спрямований на оцінювання інтенсивності самоосвітньої діяльності вчителя в міжатестаційний період;
- результативний, що дає змогу оцінити результати методичної і дослідницької діяльності.

На основі зазначених критеріїв розроблено засоби діагностичної методики, першим з яких є тест-опитувальник, спрямований на встановлення рівню інформаційної компетентності вчителя.

Доцільність використання такого інструменту обумовлюється тим, що інформація, отримана з використанням опитувальника має високий ступінь достовірності, оскільки йому притаманні надійність, дискримінативність і стандартизованість [1].

Слід відмітити, що подібні інструменти використовуються у ряді вітчизняних дисертаційних досліджень з теорії та методики професійної освіти. Автори вважають, що такі методики є незамінними в разі необхідності швидкого отримання інформації у великих вибірках, оскільки дають змогу швидко й точно виявити відношення респондентів до пунктів опитувальника [3].

Спираючись на досвід використання цього інструменту у наукових дослідженнях, створено авторський інструмент, який містить 26 тверджень, що співвідносяться з дихотомічною шкалою. Респондент оцінює відношення до кожного пункту вибираючи одне з двох значень: «так» чи «ні». Позитивна відповідь оцінюється в 1 бал. Найвища загальна кількість, яку можна отримати, – 26 балів. Сума балів є показником рівня інформаційної компетентності.

Для визначення норм опитувальника проведено пілотне тестування вибірки вчителів, які проходили курси підвищення кваліфікації в ЗОІППО у 2012 р. (n = 60).

Стандартизація проводилася через визначення 25, 50, 75-го процентилів, що дало змогу визначити чотири рівні організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів.

Спираючись на результати дослідження, визначено такі норми рівнів організованості самостійної пізнавальної діяльності: 0–6 – низький (відповідає безкатегорійному стану вчителя); 7–12 базовий (відповідає першій категорії); 13–21 високий (відповідає другій категорії); 22–26 творчий (відповідає вищій категорії).

Перевірка за критерієм Спірмена кореляційних зв’язків між результатами, отриманими за шкалами «Оцінка рівня аналітико-синтетичних умінь», «Уміння використання інформаційних технологій у професійній діяльності», «Оцінка ступеню включення у професійне мережеве співтовариство» та загальним показником організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителя, засвідчила, що між даними існують значущі зв’язки з рівнем достовірності p <0,05, що свідчить про валідність розробленого інструменту.

Наступним діагностичним інструментом є «Карта самооцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності», в якій вчителю пропонується кількісно оцінити:

– освітню активність (показники - сертифікат курсів підвищення кваліфікації за основним предметом; сертифікати курсів спеціалізації з додаткових предметів; отримання наукового ступеня, звання; диплом про другу вищу освіту; довідка про закінчення аспірантури; участь у різних формах освітньої діяльності, як-то: роботі творчих груп, «круглих столів», фестивалів педагогічних ідей, конференцій, семінарів тощо);

– результати самостійної пізнавальної діяльності (показники - кількість опублікованих методичних розробок; кількість методичних розробок у співавторстві; кількість статей у виданнях ВАК, інших виданнях; кількість статей у збірках матеріалів конференцій; наявність персонального методичного сайту; кількість інших підготовлених матеріалів.

Слід зазначити, що кожна оцінка за показником має доповнюватися копією сертифікату, атестату, диплому, довідкою, бібліографічним описанням публікації тощо).

При розробці засобів оцінювання організованості самостійної пізнавальної діяльності ми звернулися до створення спеціального кваліметричного інструменту, доцільність використання яких вже підтверджена у педагогічних дослідженнях з теорії та методики професійної освіти [4**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

На визначених засадах розроблено таблицю Excel «Якість самостійної пізнавальної діяльності вчителя». Ця таблиця призначена для підрахунку кількісних показників якості самостійної пізнавальної діяльності вчителя в міжатестаційний період і в ході атестації.

При цьому відмітимо, що для урахування різного ступеня важливості показників якості окремих видів діяльності, які відповідають критеріям, експертами (якими виступали андрагоги ЗОІППО (n=10)) шляхом обговорення та досягнення компромісного рішення надано відповідні коефіцієнти (1 або 2). Відмітимо також, що ми відмовилися від визначення кваліметричного коефіцієнту організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації, який лежить у межах від 1 до 0, у зв'язку із тим, що не має можливості визначити заздалегідь максимальне значення деяких показників (наприклад, кількість освітніх заходів у міжатестаційний період).

Сконструйований інструмент має п’ять стовпців: 1. Критерій готовності; 2. Показник; 3. Значення показника; 4. Вагомість показника (показники); 5. Сформованість показника; 5. Сформованість критерію. Останньою строчкою таблиці обчислюється Q – індекс організованості, що визначається як сума оцінок сформованості всіх критеріїв.

У нашій роботі занесення даних до стовпчика «Значення показника» таблиці здійснював сам вчитель на підставі відомостей з карти самооцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності. Дані стовпчика «Вагомість» заносилися на початку роботи з таблицею на підставі експертного висновку, та доводилися до відома вчителів до початку оцінювання.

Методика оцінювання не може бути повною у разі відсутності підсумкової шкали, що дозволяє диференціювати стан організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів у відповідності до існуючих критеріїв, а також відображати загальну оцінку організованості самостійної пізнавальної діяльності у відповідності до категорій педагогічних працівників (спеціаліст, перша, друга, вища категорії). Тобто ця шкала має інтегрувати чотири рівні організації досліджуваного явища.

Для пошуку меж означених рівнів проведено пілотне дослідження з використанням описаної вище методики на вибірці вчителів, що проходили атестацію в ЗОІППО у 2012 році (n=62).

Процедура знаходження норм загального показника організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів, а також окремих її критеріїв засновувалася на визначенні 25, 50, 75-го процентилів [4]. У результаті проведеного дослідження отримано такі норми організованості:

- за процесуальним критерієм: якщо показник <8 – низький (відповідає безкатегорійному стану вчителя); 9–14 – базовий (відповідає першій категорії); 15–20 – високий (відповідає другій категорії); >21 – найвищий (відповідає вищій категорії);
- за освітнім критерієм: якщо показник <5 – низький (відповідає безкатегорійному стану вчителя); 6–10 – базовий (відповідає першій категорії); 11–15 – високий (відповідає другій категорії); >20 – найвищий (відповідає вищій категорії);
- за результативним критерієм: якщо показник <4 – низький (відповідає пересічному спеціалісту); 5–13 – базовий (відповідає першій категорії); 14–20 – високий (відповідає другій категорії); >21 – найвищий (відповідає вищій категорії);
- загальний показник: якщо показник <22 – низький (відповідає безкатегорійному стану вчителя); 23–40 – базовий (відповідає першій категорії); 41–55 – високий (відповідає другій категорії); >56 – найвищий (відповідає вищій категорії).

Після отримання масиву даних за допомогою розроблених інструментів, дана описова характеристика рівням організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів.

Слід відзначити, що висновки, отримані при застосуванні розробленої методики хоча й можуть бути використані при атестації, носили допоміжний характер, і використовувалися, перш за все, як інструмент отримання емпіричних даних.

Висновки і перспективи (Discussion). Надійним засобом вимірювання організованості самостійної пізнавальної діяьлності вчителів у процесі підвищення кваліфікації є використання трикомпонентного діагностичного комплексу, який інтегрує: тест-опитувальник з інформаційної компетентності; карту самооцінювання вчителем якості самостійної пізнавальної діяьлності; інструмент оцінювання якості самостійної пізнавальної діяльності на основі Exel (таблиція Excel «Якість самостійної пізнавальної діяльності вчителя»).

Організованість самостійної пізнавальної діяльності вчителів оцінюється за чотирма рівнями: низьким (відповідає безкатегорійному стану вчителя); базовим (відповідає першій категорії); високим (відповідає другій категорії); творчим (відповідає вищій категорії). Надано

якісну характеристику відмінностей між вчителями, які відносяться до типологічних груп, що відповідають вищезазначеним рівням.

Перспективами подальшого дослідження вважаємо наукове обґрунтування методик організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів на основі індивідуальних цифрових пристроїв.

Список використаних джерел

1. Кільова Г. Сутність оцінювання педагогічних працівників у загальноосвітніх навчальних закладах. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2012. №4. С. 66–70.
2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование. К. : Пан Лтд, 1994. 283 с.
3. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті : дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2008. 460 с.
4. Попов О. А. Пример вычисления норм теста. *Статистика в педагогике и психологии* : сайт. URL: http://psystat.at.ua/Articles/Norm_calculation.doc (Дата обращения: 23.08.2018).
5. Рєутова В. В. Розвиток інформаційної культури вчителів основ економіки в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 213. 226 с.
6. Худолій А. В. Атестація педагогічних працівників. *Завучу: усе для роботи*. 2011. №7-8. С. 11–18.

References

1. Kilova, H. (2012). Sutnist otsiniuvannia pedahohichnykh pratsivnykiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Assessment of teaching staff in general educational institutions]. School lyceum, gymnasium headmaster, 4, 66–70.
2. Klain, P. (1994). Spravochnoe rukovodstvo po konstruyrovanyiu testov: vvedenye v psykhometrycheskoe proektyrovanye [Reference manual for test design: introduction to psychometric design]. Kyiv : Pan Ltd, 283.
3. Kovalchuk, V. I. (2008). Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi maisternosti maistriv vyrobnychoho navchannia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u pisliadyplomnii osviti [Theoretical and methodological principles of the development of pedagogical skills in the process of training in vocational schools in postgraduate education]. Classic private university, Zaporizhzhia, 460.
4. Popov, O. A. (2018). Prymer vichyslenyia norm testa [The case study of test standards calculation]. Statistics in pedagogy and psychology. Available at : http://psystat.at.ua/Articles/Norm_calculation.doc.
5. Rieutova, V. V. (2013). Rozvytok informatsiinoi kultury vchyteliv osnov ekonomiky v systemi pisliadyplomnoi osvity [Development of informational culture of teachers the fundamentals of economics in the system of postgraduate education]. Classic private university, 226 c.
6. Khudolii, A. V. (2011). Atestatsiia pedahohichnykh pratsivnykiv [Certification of pedagogical staff]. For head teachers: all they need, 7–8, 11–18.

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Тонне О. Ш.

Аннотация. *Показана актуальность разработки методики оценки качества самостоятельной познавательной деятельности учителей в процессе повышения квалификации. Представлены следующие критерии организованности самостоятельной познавательной деятельности: процессуальный, что позволяет оценить информационную компетентность учителя; образовательный, направленный на оценку*

интенсивности самообразовательной деятельности учителя в межаттестационный период; результативный, что позволяет оценить результаты методической и исследовательской деятельности. Разработана методика оценки качества самостоятельной познавательной деятельности учителей в процессе повышения квалификации интегрирует тест-опросник для установления уровня информационной компетентности учителя, карту самооценки качестве самостоятельной познавательной деятельности, а также инструмент вычисления индекса организованности этой деятельности. Методика предусматривает, что качество этой деятельности оценивается по четырем уровням. Предоставлено качественную характеристику различий между учителями, которые относятся к типологических групп, соответствующие вышеуказанным уровням. Для поиска границ указанных уровней проведено пилотное исследование на выборке учителей, проходивших аттестацию в Запорожском областном институте последипломного педагогического образования в 2012 году (n = 62). Перспективными направлениями исследования считаем научное обоснование целесообразности организации самостоятельной познавательной деятельности учителей на основе индивидуальных цифровых устройств.

***Ключевые слова**: методика, самостоятельная познавательная деятельность учителя, повышение квалификации, оценивание.*

METHODOLOGY FOR ASSESSING THE QUALITY OF INDIVIDUAL COGNITIVE ACTIVITY OF TEACHERS IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ADVANCED TRAINING

Tone O.Sh.

***Abstract.** The relevance of the development of a method for assessing the quality of independent cognitive activity of teachers in the process of professional development is shown. The following criteria for the organization of independent cognitive activity are presented: procedural, which enables to assess the teacher's informational competence; educational, aimed at assessing teacher's self-education in the interim period; productive, which gives an opportunity to evaluate the results of methodological and research activity. The developed method of evaluation of the quality of independent cognitive activity of teachers in the process of advanced training suggests a test-questionnaire to establish a level of teacher's informational competence, a self-assessment map of the quality of independent cognitive activity, and a tool for calculating the index of organization of this activity. The methodology suggests the quality of this activity should be categorized into four levels. The qualitative characteristics of the differences between teachers belonging to typological groups corresponding to the above-mentioned levels are provided. A pilot study was conducted on a sample of teachers certified at the Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education in 2012 (n = 62). Perspective directions of research are seen in the scientific substantiation of expediency teacher's independent cognitive activity applying individual digital devices.*

***Key words:** methodology, self-sustaining cognitive activity, teachers, professional development process, evaluation*

УДК 37:364-7:007

ТЕХНОЛОГІЯ СТРУКТУРУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

С.В. ХАРЧЕНКО, доктор філологічних наук, професор кафедри журналістики та мовної комунікації
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail Lucynka@ukr.net
О.В. ТВЕРЕЗОВСЬКА, *магістр другого року навчання спеціальності «Освітні, педагогічні науки»*
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail t.alex96@gmail.com

Анотація*. У статті розкрито технологію структурування інформації в діяльності соціального працівника, виявлено недоліки основних форм роботи з інформацією та запропоновано її структурувати, використавши ментальні карти. Уточнено визначення поняття «інтелектуальна карта»; розкрито структуру інтелектуальних карт, технологію структурування інформації за їх допомогою; особливості їх застосування в різних сферах людської діяльності. Проведене анкетування підтвердило припущення про доцільність використання ментальних карт у процесі планування діяльності соціальних працівників.*

Ключові слова: *структурування інформації; ментальна карта; технологія; алгоритм; анкетування; експеримент; соціальний працівник*.

Актуальність (Introduction). Ера цифрових технологій, що призвела до надлишку інформації, змушує фахівців із соціальної роботи шукати нестандартні способи роботи з нею. Потрібно знаходити в потоку інформації основне і відсівати другорядне, а отже, стисло й образно її структурувати, тому заучування та переказування текстів, звична нам традиційна форма конспектування на сьогодні втратили свою актуальність. Для сучасної людини, а тим більше для соціального працівника, вміння отримувати й ефективно управляти інформацією – вкрай важливе, необхідне й повсякденне завдання. Отже, проблема структурування інформації затребувана в сучасному світі через перенасичення нею.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recentness arches and publications). Не зважаючи на те, що ми отримуємо великий обсяг інформації, способи її подання досі традиційні. Уперше обґрунтував теорію інформації К. Шеннон, а В. Глушков розвинув і поглибив напрацювання в цьому напрямі, досліджуючи кібернетику як науку. Модель структурування інформації розкрито в працях: В. Гриценка, М. Вовка, А. Котової та ін.

Мета (Purpose). Мета дослідження полягає в розкритті технології структурування інформації в процесі професійної діяльності соціального працівника за допомогою ментальних карт. Реалізація мети дослідження передбачає формулювання таких *завдань*: виявити недоліки основних форм роботи з інформацією; уточнити визначення поняття «ментальна карта», розкрити її структуру; визначити особливості застосування ментальних карт у різних сферах людської діяльності; розкрити технологію структурування інформації за допомогою ментальної карти.

Методи (Metods). У дослідженні застосовано методи бесіди, анкетування, аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації.

Результати (Results). У повсякденній роботі соціальний працівник стикається з великим потоком інформації (інтернет, радіо, телебачення, преса, реклама тощо) і повинен на неї реагувати, адже його професія типу «людина – людина» визначає об'єктом саме особистість. З одного боку, специфіка професії полягає в тому, що основний зміст праці передбачає взаємодію між людьми. З іншого – вимагає від фахівця подвійної підготовки, а саме: уміння встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти та розбиратися в їхніх особливості, а також мати відповідну підготовку у тій чи тій галузі виробництва, науки, техніки, мистецтва тощо [1]. А найголовніше – вміння допомогти людині. Із цією метою

© С.В. Харченко, О.В. Тверезовська, 2018

пропонуємо використовувати ментальні карти як засіб структурування інформації. На сьогодні ментальні карти одні дослідники зараховують до методів, інші – до засобів, технологій, інструментів тощо. Саме поняття «ментальна карта» пов'язане з потребою отримати, обробити, відтворити, зберігати і передавати інформацію. Це визначення вперше застосували в економічному секторі, адже будь-які важливі управлінські та економічні рішення неможливо приймати без ментальних карт. Із часом поняття поширилось на всі сфери людської діяльності.

Термін mind-map, mindmapping з англійської мови перекладають по-різному: ментальні карти, інтелект-карти або інтелектуальні карти, карти розуму, карти пам'яті, когнітивні карти. По-різному їх інтерпретують.

Т. Бюзен вважає, що саме він уперше ввів це поняття в науковий обіг. Термін «когнітивна карта» запропонував американський психолог Е. Толменом (1948) у праці «Когнітивна карта в щурів і людини» [2]. У роботі науковець довів, що щури, поміщені в лабіринт, самостійно знайшли вихід до облаштованої годівниці. Науковець довів, що вони можуть знайти шлях до годівниці не тільки сушею, але й водою. Отримані дані дозволили Е. Толмену зробити висновок про внутрішню карту піддослідних щурів, тобто схему їх руху. Таку карту (маршрути, взаємозв'язки елементів навколишнього середовища тощо) можуть скласти тільки ті істоти, які на підставі попереднього досвіду наділені психікою.

Базові ж правила способу представлення і зв'язування думок («Концепція відображення») розробив професор Дж. Новак (Корнуельський університет, 60-ті роки XX століття) [3]. Ідеєю для цього стала теорія Д. Аусубела, який довів ґрунтовність попереднього досвіду для формування нових концепцій.

Бачення ментальних карт Т. Б'юзеном нагадує структуру нейрону, оскільки він досліджував процеси саме в головному мозку. Початковим завданням було швидке, зрозуміле конспектування і запам'ятовування лекцій за допомогою символів. Читаючи текст, дослідник «малював» прочитане на аркуші знаками, лініями, образами, словами тощо, тобто, уявлення структури майбутнього (створеного) документа дозволило йому легко скласти план роботи, написати сценарій заходу, розробити тренінг, обробити велику кількість літератури, а отже, записати найголовніше. На основі результативних та ефективних дослідів можна з впевненістю констатувати, що річне, поквартальне та помісячне планування, а також планування тижня або навіть дня стає легким і швидким процесом для соціальних працівників при застосуванні ментальних карт. Важливо те, що в такому випадку немає синдрому «забування», бо перед очима один єдиний аркуш. Отже, Т. Б'юзен розглядав карти як інструмент для запам'ятовування, навчання, планування, візуалізації тощо, а його брат Б. Б'юзен довів потужність цього інструменту для розвитку логічного та творчого мислення людини. Усе це докладно подано в книзі «Супермозок» [4].

Засновані на асоціативних зв'язках ментальні карти за своєю структурою нагадують специфіку роботи головного мозку, тому що їхня багатоканальна система зберігає й обробляє інформацію. Коли в пам'яті починає відтворюватись одна з ланок цієї системи, то відбувається ланцюгове згадування пов'язаних із нею подій, фактів тощо [10].

У нашому дослідженні на основі аналізу праць науковців термін *ментальна карта* витлумачуємо як зручний та ефективний інструмент для візуалізації мислення, альтернативного запису, структуризації інформації в наочному вигляді за допомогою діаграм, схем, які демонструють думки, пов'язані та об'єднані між собою загальною ідеєю [5-9].

Під час планування роботи (річне, квартальне, помісячне, щотижневе тощо) виникає потреба в правильній інтерпретації та структуруванні великої кількості даних.

На основі проведеного анкетування визначимо основні недоліки в процесі відтворення тексту, роботи з таблицями, списками, діаграмами, об'єктами SmartArt, рисунками тощо. В анкетуванні взяло участь 127 соціальних працівників Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (м. Київ, Києво-Святошинський та Фастівський райони Київської області). Респонденти повинні були відповісти на такі запитання анкети: *Як часто Ви шукаєте необхідну інформацію*? *Як Ви її знаходите*? *Як Ви обробляєте інформацію*? *Скільки часу Ви витрачаєте на обробку інформації*? *Як Ви фіксуєте (відтворюєте) потрібну інформацію*?

Запитання анкети не складні, проте дають повне уявлення про те, як соціальні працівники обробляють інформацію.

Усі опитувані обробляють інформацію традиційними способами, а саме: читають, конспектують на папері, виділяють головне, записують у формі цитат або нотаток, класифікують за допомогою схем (< 1%) тощо. Здійснивши обробку отриманих анкетних даних, ми визначили основні недоліки в процесі обробки інформації.

По-перше, великі обсяги інформації, що представлені традиційними способами запису, досить складно запам'ятати, а отже, і відтворити. По-друге, на пошук необхідної інформації витрачають велику кількість часу, що сповільнює роботу фахівця. По-третє, великий обсяг інформації не дозволяє швидко виявити ключові ідеї. По-четверте, не можливо застосувати творчий підхід в описуванні проблеми, а отже, знайти нове рішення важко.

Для соціальних працівників проведено заняття, на якому продемонстровано алгоритм розробки ментальних карт. Після цього запропонували самостійно скласти власні карти, що їх зараховують до творчих способів візуалізації інформації.

Перше завдання полягало в складанні річного плану. І тут виникли труднощі. План має відповідну структуру, яка зрозуміла тільки при її повному читанні. На запитання «Чому це не можна намалювати або зробити у вигляді піктограм/малюнків?» майже всі респонденти сказали, що важко підібрати піктограму. На превеликий жаль, творчі люди так і не змогли дати обґрунтованої відповіді на елементарне запитання. Було запропоновано виділити вузлові структурні компоненти плану, а потім записати їх на аркуші паперу. Відповіді складалися щонайменше з трьох-п’яти слів.

Рис. 1. Приклад ментальної карти «Річне планування»

Наступний крок: запропоновано їх намалювати. Теж одразу не вдалося респондентам виконати це завдання. Однак, використавши запропоновані малюнки до словосполучень, фахівці легко і швидко скоротили словосполучення до ключових слів. Після цього було запропоновано намалювати карти в безкоштовному сервісі Coggle (рис. 1), візуалізувавши в такий спосіб складені річні плани.

Висновки і перспективи (Discussion). Соціальні працівники, працюючи з великим

обсягом інформації, легко й швидко можуть узагальнити й відтворити її, застосовуючи ментальні карти. Практика показала, що люди, які використовують для роботи ментальні карти керують своїм часом, а не він ними.

Список використаних джерел

1. Моє професійне самовизначення. URL: http://ito.vspu.net/blogspot/Samoviz/page-13.html (дата звернення 09.08.2018)
2. Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и у человека / Эдуард Толмен ; [хрестом. по истор. психолог. под ред. Гальперина П. Я., Ждан А. Н.]. – М. : Изд-во МГУ 1980. С. 63–69. URL :http://www.psychology.ru/library/00060.shtml (дата звернення 09.08.2018)
3. Сарачинська С. Карти знань та шляхи їх використання у навчальному процесі. URL: https://www.slideboom.com/presentations/514280 (дата звернення 10.08.2018)
4. Бьюзен Б., Бьюзен Т. Супермышление. Мн.: Попурри 2003. 320 с.
5. Карти знань. *Wiki освіта*. URL: http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php?title=%D0%9A%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8_%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D1%8C (дата звернення 12.08.2018)
6. Карти розуму. URL: https://sites.google.com/site/kartyrozumu/ (дата звернення 09.08.2018)
7. Казанцева О.П., Стеценко І.В., Фурик Л.В. Інформатика 7 клас : підручник. – Тернопіль : Богдан 2015. С. 50-55. URL: http://narodna-osvita.com.ua/ 2459-pdruchnik-nformatika-7-klas-kazanceva-op-stecenko-v-furik-lv-skachati-chitati-onlayn.html (дата звернення 12.08.2018)
8. Ментальные карты. URL: https://kolesnik.ru/2005/mindmapping/ (дата звернення 09.08.2018)
9. Тверезовська Н.Т., Вікторова Л.В., Кочарян А.Б. Інформаційні ресурси забезпечення соціально-педагогічної діяльності : навч. посібник. К. : ЦП Компринт 2017. 335 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/323153267_Informacijni_resursi_zabezpecenna_socialno-pedagogicnoi_dialnosti
10. Петрова И.А., Ракова Е.П. Использование структурированных графических схем в изучении информатики. *Успехи современного естествознания*. 2013. № 10. С. 35-36.

REFERENCES

1. Moye profesijne samoviznachennya. URL: http://ito.vspu.net/blogspot/Samoviz/page-13.html
2. Tolmen E. Kognitivnye karty u krys i u cheloveka / Ehduard Tolmen ; [hrestom. po istor. psiholog. pod red. Gal'perina P. YA., Zhdan A. N.]. – M. : Izd-vo MGU 1980. S. 63–69. URL :http://www.psychology.ru/library/00060.shtml
3. Sarachins'ka S. Karti znan' ta shlyahi ïh vikoristannya u navchal'nomu procesi. URL: https://www.slideboom.com/presentations/514280
4. B'yuzen B., B'yuzen T. Supermyshlenie. Mn.: Popurri 2003. 320 s.
5. Karti znan'. Wiki osvita. URL: http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php?title=%D0%9A%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8_%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D1%8C
6. Karti rozumu. URL: https://sites.google.com/site/kartyrozumu/
7. Kazanceva O.P., Stecenko I.V., Furik L.V. Informatika 7 klas : pidruchnik. – Ternopil' : Bogdan 2015. S. 50-55. URL: http://narodna-osvita.com.ua/ 2459-pdruchnik-nformatika-7-klas-kazanceva-op-stecenko-v-furik-lv-skachati-chitati-onlayn.html
8. Mental'nye karty. URL: https://kolesnik.ru/2005/mindmapping/
9. Tverezovs'ka N.T., Viktorova L.V., Kocharyan A.B. Informacijni resursi zabezpechennya social'no-pedagogichnoï diyal'nosti : navch. posibnik. K. : CP Komprint 2017. 335 s. URL: https://www.researchgate.net/publication/323153267_Informacijni_resursi_zabezpecenna_socialno-pedagogicnoi_dialnosti
10. Petrova I.A., Rakova E.P. Ispol'zovanie strukturirovannyh graficheskih skhem v izuchenii informatiki. Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2013. № 10. S. 35-36.

Харченко С.В., Тверезовская А.В.

Аннотация. *В статье раскрыта технология структурирования информации в деятельности социального работника; выявлены недостатки основных форм работы с информацией и предложено ее структурирование с использованием ментальных карт. Обобщено определение понятия «ментальная карта»; раскрытаих структура, технология структурирования информации с их помощью; особенности применения ментальных карт в различных сферах человеческой деятельности. Проведенное анкетирование подтвердило предположение о целесообразности использования ментальных карт в процессе планирования деятельности социальных работников.*

Ключевые слова: *структурирование информации, ментальная карта; технология; алгоритм; анкетирование; эксперимент; социальный работник*

TECHNOLOGY STRUCTURING INFORMATION FOR SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

Harchenko S.V., Tverezovska O.V.

Abstract. *The article describes the technology of structuring information in the activities of a social worker; the shortcomings of the main forms of working with information were revealed and its structuring was suggested using mental maps. The definition of the concept of "mental map" is summarized; their structure, technology of structuring information with their help is revealed; features of their application in various spheres of human activity. The survey carried out confirmed the hypothesis of the advisability of using mental cards in the process of planning the activities of social workers.*

Key words: *structuring information, menta lmap; technology; algorithm; questioning; experiment; Social worker.*

УДК 378.6 "2" : 504.5 : 628.4.047

«УНІВЕРСИТЕТИ ТРЕТЬОГО ВІКУ» НА РАДІОАКТИВНО-ЗАБРУДНЕНИХ ТЕРІТОРІЯХ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

І.Ю. ХВОСТЕНКО, магістр другого року навчання спеціальності «Соціальна робота»
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail innakhvostenko@ukr.net
Н.Т. ТВЕРЕЗОВСЬКА, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail tverezovskaya@nubip.edu.ua

Анотація*. Розкрито особливості людей похилого віку на основі головних чинників демографічної революції; виявлено їх проблеми. Здійснено розподіл соціальних умов людей похилого віку (зовнішні та внутрішні), а також виокремлено рівні (макро- і мікро-) соціальної роботи. На основі аналізу анкетних даних виокремлено соціальні проблеми людей Народицького району. Запропоновано залучити до роботи волонтерів з людьми похилого віку на базі будинку культури смт. Народичі Житомирської області*.

Ключові слова: *університети третього віку, соціальні проблеми, причини, наслідки, результат, бесіда, анкетування, критерії, населення, забруднені території, радіоактивне зараження, чинники, демографічна революція.*

Актуальність (Introduction). Швидка зміна структури населення планети зумовлена певною сукупністю факторів, основоположними з яких виступають зміни в структурі та складі населення планети, що отримало назву «демографічної революції». Зростання світового населення; зниження народжуваності; зростання захворюваності – головні її чинники.

Люди похилого, або «третього віку», як їх прийнято називати в Європі, на сьогодні складають одну з найчисельніших категорій громадян, які стикаються з проблемами

© І.Ю. Хвостенко, Н.Т. Тверезовська, 2018

Харченко С.В., Тверезовская А.В.

Аннотация. *В статье раскрыта технология структурирования информации в деятельности социального работника; выявлены недостатки основных форм работы с информацией и предложено ее структурирование с использованием ментальных карт. Обобщено определение понятия «ментальная карта»; раскрытаих структура, технология структурирования информации с их помощью; особенности применения ментальных карт в различных сферах человеческой деятельности. Проведенное анкетирование подтвердило предположение о целесообразности использования ментальных карт в процессе планирования деятельности социальных работников.*

Ключевые слова: *структурирование информации, ментальная карта; технология; алгоритм; анкетирование; эксперимент; социальный работник*

TECHNOLOGY STRUCTURING INFORMATION FOR SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

Harchenko S.V., Tverezovska O.V.

Abstract. *The article describes the technology of structuring information in the activities of a social worker; the shortcomings of the main forms of working with information were revealed and its structuring was suggested using mental maps. The definition of the concept of "mental map" is summarized; their structure, technology of structuring information with their help is revealed; features of their application in various spheres of human activity. The survey carried out confirmed the hypothesis of the advisability of using mental cards in the process of planning the activities of social workers.*

Key words: *structuring information, menta lmap; technology; algorithm; questioning; experiment; Social worker.*

УДК 378.6 "2" : 504.5 : 628.4.047

«УНІВЕРСИТЕТИ ТРЕТЬОГО ВІКУ» НА РАДІОАКТИВНО-ЗАБРУДНЕНИХ ТЕРІТОРІЯХ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

І.Ю. ХВОСТЕНКО, магістр другого року навчання спеціальності «Соціальна робота»
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail innakhvostenko@ukr.net
Н.Т. ТВЕРЕЗОВСЬКА, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів і природокористування України
E-mail tverezovskaya@nubip.edu.ua

Анотація*. Розкрито особливості людей похилого віку на основі головних чинників демографічної революції; виявлено їх проблеми. Здійснено розподіл соціальних умов людей похилого віку (зовнішні та внутрішні), а також виокремлено рівні (макро- і мікро-) соціальної роботи. На основі аналізу анкетних даних виокремлено соціальні проблеми людей Народицького району. Запропоновано залучити до роботи волонтерів з людьми похилого віку на базі будинку культури смт. Народичі Житомирської області*.

Ключові слова: *університети третього віку, соціальні проблеми, причини, наслідки, результат, бесіда, анкетування, критерії, населення, забруднені території, радіоактивне зараження, чинники, демографічна революція.*

Актуальність (Introduction). Швидка зміна структури населення планети зумовлена певною сукупністю факторів, основоположними з яких виступають зміни в структурі та складі населення планети, що отримало назву «демографічної революції». Зростання світового населення; зниження народжуваності; зростання захворюваності – головні її чинники.

Люди похилого, або «третього віку», як їх прийнято називати в Європі, на сьогодні складають одну з найчисельніших категорій громадян, які стикаються з проблемами

© І.Ю. Хвостенко, Н.Т. Тверезовська, 2018

здоров'я. Вирішення цих проблем входить до найголовніших завдань політики будь-якої держави в сфері охорони здоров'я. Однак попри те, що частка людей «третього віку» в суспільстві поступово зростає, більшість урядів і політиків ігнорують соціальні, економічні та етичні зміни, які супроводжуватимуть цей процес вже в недалекому майбутньому. Як бачимо, актуальність дослідження не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recentness arches and publications). Проблему підвищення якості життя людей «золотого віку» через розвиток відповідних університетів, досліджують: В. Аніщенко, К. Бугайчук, Л. Вікторова, М. Гавран, Н. Дем'яненко, О. Забарна, Т. Семигіна, О. Мартіроснян, О. Пінчук, Ф. Ринда, А. Сігова, Т. Скорик, І. Храпко, та ін. Не зважаючи на значну кількість наукових праць та доробок, не дослідженими залишаються питання відкриття «Університетів третього віку» на територіях, що зазнали радіоактивного забруднення.

Мета (Purpose). – виявити альтернативу університетам третього віку на радіоактивно забруднених територіях, запропонувати її людям похилого віку в якості покращення їхніх умов.

Методи (Metods). У процесі дослідження застосовано методи маршрутний метод відбору респондентів, бесіди, анкетування, аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Результати (Results). Більшість населення (78%), яке нині проживає на радіоактивно-забруднених територіях, – пенсійного віку. Держава повинна турбуватися про своїх громадян, забезпечивши пенсіонерам гідні умови життя, а особливо тим, які залишились після аварії проживати у своїх домівках, інші ж невдовзі повернулись після переселення (не змогли жити далеко від рідної хати). Науковці гідний спосіб життя пов'язують з поліпшенням житлових умов, отриманням матеріальної допомоги (у разі необхідності) та ін.

Проблеми людей похилого віку умовно можна поділити на зовнішні та внутрішні. До перших відносимо: необхідність підвищення пенсії, контролю за якістю і цінами на лікарські препарати; забезпечення ліками через мережу аптек; якісне обслуговування медичними працівниками; більшої уваги з боку підприємств, де раніше працювали літні; виховання у молоді поваги до літніх людей та ін. До внутрішніх належать: психологічний та емоційний стан особистості; фізичне та психічне самопочуття та ін.

Перераховані вище зовнішні соціальні проблеми людей похилого віку в тій чи іншій мірі пов'язані між собою, утворюючи безперервний ланцюжок. Зауважимо, що головними з них виступають медичні. Всі без винятку пенсіонери (100%) це підтвердили. Друге місце посідають житлові проблеми (населення, що проживає на радіоактивних територіях – мають житло, котре находиться в комунальній власності), і третє – побутові. Поєднання цих умов пов'язане з економічним станом держави, що врешті решт підводить пенсіонерів до усвідомлення самотності.

Роботу з людьми похилого умовно можна поділити на два рівні (див. рис. 1).

Нині пенсіонери, які проживають у зоні радіоактивного забруднення, мають скромну пенсію, якої часто бракує хіба тільки на те, щоб заплатити комунальні послуги і не померти з голоду. Більшість з них мають підсобне господарство, за рахунок якого і живуть, але третина з них – хворіють, тому не можуть не тільки тримати господарство, але не вистачає сил навіть на самообслуговування. Не байдужі до свого населення представники Народицької районної державної адміністрації (перший заступник – Зоріна О.), які піклуються літніх таких самотніх людей. Також ними опікуються й соціальні працівники. Деякім пенсіонерам ще доводиться допомагати своїм безробітним дітям. Зустрічаються випадки, коли діти відбирають пенсію у літніх батьків під психологічним чи іншим натиском. Таких респондентів виявилось 1,8%.

Рис. 1. Рівні здійснення соціальної роботи з людьми третього віку

Крім соціальних, у літніх людей є низка і духовних проблем, пов'язаних із розвитком індивідуальних творчих здібностей, створенням відповідних умов для самореалізації, самовираження через «зайнятість» у різних сферах життя.

Можливості покоління похилого віку – їх мудрість і досвід – повинні бути спрямованні на вирішення духовних й економічних проблем країни. На жаль, зараз і в нашій країні при дефіциті робочої сили відбуваються процеси відчуження від активного життя літніх людей, що призводить до морального розкладу суспільства. На сьогодні в розвинених країнах соціалізація громадян похилого віку визнається важливим засобом підвищення якості їх життя і нейтралізації духовних проблем. З метою заміни основного виду діяльності, більшість людей замінили її освітою. У подальшому це привело до зародження (Франція, 1972 р.) «Університетів третього віку» («The University of the Third Age»). П. Веллас (P. Vellas), вважав, що Університети третього віку поліпшили б якість життя людей пенсійного віку, чисельність яких у суспільстві невпинно зростає, а їх соціально-економічне становище стає скрутним.

Досвід таких університетів запроваджено і в Україні [1]. На жаль, цього немає на

територіях, які зазнали радіоактивного забруднення. На сьогодні це питання гостро постає перед такими мешканцями, оскільки законодавча база забороняє проводити будь-яку підприємницьку діяльність на цих територіях. З метою знаходження альтернативи таким університетам, нами було проведене дослідження в смт. Народичі та с. Межеліска Народицького району Житомирської області. Відбір пенсіонерів відбувався маршрутним методом. Анкета включала таки запитання: «Ви відчуваєте себе самотнім?», «Чим Ви займаєтесь у вільний час?», «Чи є у Вас хобі?», «Чи є у Вас бажання займатися будь-якою діяльністю?».

Відповіді були різними залежно від фізичного здоров'я літніх людей. 12,1% респондентів у вільний час: вишиває, вирощує квіти, допомагає самотнім («по сусідству»). Більшість пенсіонери працездатного віку (38,9%) не можуть себе реалізувати (мала пенсія, відчуття самотності, невпевненість у завтрашньому дні та ін.). Цікавими були відповіді літніх людей смт. Народичі. В цьому населеному пункті діє селищний будинок культури. Під керівництвом Дмитра Остапенко створено і успішно розвивається народний аматорський театр місцевого факту «Родичі», який посів третє місце (номінація «Театри місцевого факту») в обласному конкурсі (проводиться один раз на три роки) аматорських театральних колективів [2]. При будинку культури працює духовий оркестр, проводиться лекторій. На жаль на офіційному порталі Народицької громади відсутні будь-які дані про відділ культури [3]. Мешканці с. Межеліски теж хотіли б приймати участь у житті громади. Проте вони позбавлені навіть елементарного – транспортного сполучення. Потрапити до смт. Народичів можна тільки шкільним автобусом, який відвозить учнів до школи с. Базар! Коли тепло, пенсіонери збираються на вулиці, обговорюють стан розвитку свого селища. Всі респонденти сумують за колишнім розквітом. Дуже незадоволені приїжджими, тому що вони як перекати-поле: приїхали, уїхали, будинки залишили в непридатному стані, молодь від'їжджає (відсутня робота), село вмирає. На запитання «Чи хотіли б вони займатись чим-небудь корисним?». Всі, без винятку, дали позитивну відповідь. А на запитання «Чим би Ви хотіли зайнятись?», відповідь отримана була з великою затримкою. Були поставлені запитання: «А чим можна займатись?», «Що Ви можете запропонувати?». Катерина М. одразу ж запропонувала збиратися у неї та займатись вишиванням. Іншим важко було дати відповідь Виходячи з відповідей, було поставлене таке запитання: «Чи хотіли б Ви повернути красу і величність свого села?». Звичайно ж, було надано відповідь. Але тут нічого не можна робити. Нами було запропоновано створити екологічну стежку та проводити екскурсії спочатку для своїх громадян, потім – розширити коло осіб. Запитання було поставлене наступне: «А що тут можна показати?». Краєвиди. Але для цього потрібно почистити ставок, прибрати зайвий мусор…

Узагальненні результати анкетних даних, безпосередня бесіда сприяли виробленню рекомендацій Народицькій громаді щодо залучення до її складу волонтерів.

Таким чином, залучення до роботи волонтерів на радіоактивно-забруднених територіях, можуть слугувати альтернативою Університетам третього віку.

Висновки. Отже, одним із мотивів створення зазначених університетів виступає самореалізація людей похилого віку, котра не тільки актуальна, але й життєво значуща, тому що старість традиційно сприймається як вік туги та самотності… Запропоновано радіоактивно-забруднених територіях залучити до роботи волонтерів з літніми людьми, що може бути альтернативою Університетам третього віку.

Список використаних джерел:

1. Tverezovska N.T., Victorova L.V. Third age education: experience and *perspectivesEuropean vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland*: Collective monograph. Volume 1. Sandomierz: Izdevnieciba «Bultija Publishing» 2018. p. 422-441.

2. На Житомирщині нагородили переможців обласного конкурсу аматорських театральних колективів. *Міністерство культури України*. URL: http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245095563 (дата звернення 9.05.2018).

3. Народицька громада. URL: https://narodycka-gromada.gov.ua/viddil-kulturi-12-35-30-09-08-2018/ (дата звернення 29.09.2018).

References

1. Tverezovska N.T., Victorova L.V. Third age education: experience and *perspectivesEuropean vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland*: Collective monograph. Volume 1. Sandomierz: Izdevnieciba «Bultija Publishing» 2018. p. 422-441.
2. Na Zhytomyrshhyni nagorodyly peremozhciv oblasnogo konkursu amatorskyx teatral`nyx kolektyviv. Ministerstvo kul`tury Ukrayiny. URL: http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245095563
3. Naroditska gromada. URL: https://narodycka-gromada.gov.ua/viddil-kulturi-12-35-30-09-08-2018/

«УНИВЕРСИТЕТЫ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА» НА РАДИОАКТИВНО ЗАГРЯЗНЕННЫХ ТЕРРИТОРИЯХ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

И.Ю. Хвостенко, Н.Т. Тверезовская

Аннотация. *Раскрыты особенности пожилых людей на основе главных факторов демографической революции; выявлены их проблемы. Осуществлено распределение социальных условий пожилых людей (внешние и внутренние), а также выделены уровни (макро- и микро-) социальной работы. На основе анализа личных данных выделены социальные проблемы людей Народичского района. Предложено привлечь к работе волонтеров с пожилыми людьми на базе сельского дома культуры с. Народичи Житомирской области.*

Ключевые слова: *университеты третьего возраста, социальные проблемы, причины, последствия, результат, беседа, анкетирование, критерии, население, загрязненные территории, радиоактивное заражение, факторы, демографическая революция.*

«UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE» ON RADIOACTIVE POLLUTED TERRITORIES: MYTH OR REALITY?

I.Yu. Khvostenko, N.T. Tverezovska

Abstract. *The features of the elderly are revealed on the basis of the main factors of the demographic revolution; identified their problems. The social conditions of the elderly are distributed (external and internal), and the levels of (macro and micro) social work are highlighted. Based on the analysis of personal data, the social problems of the people of the district's Narodichi are highlighted. It was proposed to attract volunteers to work with older people on the basis of a rural house of culture. Narodichi Zhytomyr region.*

Key words: *universities of the third age, social problems, causes, consequences, result, conversation, questioning, criteria, population, polluted territories, radioactive contamination, factors, demographic revolution.*

УДК 378.016:34

COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR FUTURE FOOD INDUSTRY ENGINEERS IN UKRAINE

H.A. CHEREDNICHENKO, PhD, associate professor,
National University of Food Technologies, department of foreign languages for business and international cooperation
E-mail: gala-office2006@ukr.net

Abstract. *The article deals with the development of students' communicative competence by means of information and communication technologies. Advantages of computer-assisted learning are enclosed. The utilization and integration of computer tools can assist students in acquiring a foreign language competency. The practicability, effectiveness and possibilities of ICT tools in a foreign language class-room in order to achieve learning outcomes are considered. Various language learning software which support the computer-assisted learning of English is discussed. In higher schools of Ukraine computer educational courses are widely used in the learning of foreign languages, especially English. The method of computer application in the learning of foreign languages is a perspective direction. Writing control assignments, oral assessment, dictation, essay, rendering and examination belong to traditional forms of language assessment, but they are not objective, exact and efficient enough. The computer-assisted language learning allows to control educational activity of students with high exactness and objectivity, and has a constant feed-back.*

Key words*: computer-assisted learning, a foreign language, teaching methods, communicative competence.*

Introduction. Modern training of future engineers of food industry in Ukraine should focus on prospects of international cooperation and mobility of scientists, teachers and students within the global educational and scientific space. Bringing this training in line with the world standards of higher education reinforces the importance of foreign language communication component and inseparably connected with application of computer-assisted learning. Communication in foreign languages is considered by the members of the European Commission, the Council and the European Parliament as one of eight key competences that are formed in the training process.

The purpose of this article is to consider possibilities of computer application in the process of learning a foreign language for future food industry engineers.

N.Basova, S.Vetrov, M.Klarin, I.Pidlasiy, Zh.Poplavska, D.Stetchenko, V.Tinniy, V.Shukshunov are engaged in the development of problems of innovative technologies application.

These problems were also examined in the works of V.Bezpal'ko, A.Nisimchuk, I.Pidlasiy, O.Shiyan N.Rotmistrov who think that new computer technologies brought us to the point where the computer can become a strong tool of education, in which all aspects of learning are modeled, – from methodical to presentation aspects [6, p.89]. However, not enough attention is paid to the application of computers in the learning of a foreign language with the aim of communicative competence development.

Results. In higher schools of Ukraine computer educational courses are widely used in the learning of foreign languages, especially English.

The methods of computer application in the learning of foreign languages appeared to be a perspective direction [1, 4, 7]. To traditional forms of language assessment belong writing control assignments, oral assessment, dictation, essay, rendering and examination, but they are not objective, exact and efficient enough. The computer-assisted language learning allows to control educational activity of students with high exactness and objectivity, and has a constant feed-back.

New audio-visual multimedia technologies give such possibilities, that traditional textbooks cannot provide. Such technologies enable teachers to plan such types of activities, which bring in the element of personal interest in the educational process. They allow creating the active guided communicative environment in which training is carried out. Co-operation of a student with a

© Г.А. Чередніченко, 2018

computer, thus, from simple exchanging of information or carrying out commands transforms into interactive activity in this environment, which opens unlimited possibilities to a student [7].

Computer-assisted learning language has many advantages [3] such as:

- possibility of application at the different stages of learning;
- possibility of application at any stage of practical classes;
- educational material is better perceived and easier memorized by students;

And such computer-assisted learning also:

- saves time of learning;
- individualizes learning;
- helps to keep records of student's progress;
- reduces boring and tiring activities;
- enriches and motivates learning with visual and dynamic presentation of learning material;
- analyses student's errors ;
- adapts traditional educational materials to the computer-assisted conditions of learning;
- creates pleasant and productive environment for learning;
- introduces experimental researches;
- activates student's educational activity;
- intensifies learning and increases motivation;
- develops students' self-assessment skills and creates opportunities for independent work.

All the above-mentioned advantages of computer-assisted language learning help to solve the basic task of language learning as to form students' language competence.

Modern learning language courses can be widely used to introduce new language material and patterns both at stages of practice and application of acquired knowledge, skills and abilities. With the help of computers students are able to:

- practice spelling;
- learn lexical material;
- perfect listening skills;
- develop reading skills;
- learn grammar;
- develop writing skills;
- practice pronunciation.

The computer allows to artificially create natural communicative environment through successive training exercises based on real-life situations. [1].

M.Warshauer determines three phases in computer-assisted language learning: behavioral, communicative and integrative learning [8, p.1-14].

Behavioral learning represents the behavioral theories of learning and is based on drill and practice, and the computer simply serves as a vehicle for delivering instructional materials to the student. Behavioral learning is mainly aimed at learning of grammar and lexis. The disadvantage of this method is that the computer cannot provide authentic communication.

Communicative learning is related to the development of communicative method of learning and aimed to create real-life environment for the usage of language, allows and encourages students to generate original utterances and is flexible to a variety of student responses. Speaking about software for learning a foreign language, it is possible to mention language games, stage-by-stage reading, and text reconstruction. In these activities the computer is still a source of information; however, students have more control compared to behavioral programs.

Integrated learning programs are based on two important technological developments: multimedia computers and the Internet. Multimedia computer programs allow the user to have immediate access to audio-visual information (text, graphics, sound, animation, and video) on a single machine. Multimedia also includes hypermedia which links multimedia resources together and allows learners to choose their own path by pointing and clicking a mouse.

Multimedia programs allow involving almost all of senses, combining a printed text, graphics, video, static pictures, and audio record, creating “virtual reality” of real communication. It is well-proven that application of multimedia programs and computer networks make time of learning three times shorter, and the ability to memorize with the simultaneous use of image, sound and text grows by 30-40 percent. However, M.Warshauer [8, p. 1-14] states that in spite of all advantages, hypermedia programs did not make considerable influence on language learning. In fact, most multimedia programs are created by commercial developers, who do not always create the programs according to the traditional theory of second language learning. A good program should be able to diagnose the learner’s “problems” with pronunciation, syntax, or usage and then intelligently decide among a range of options (e.g., repeating, paraphrasing, slowing down, correcting, or directing the student to background explanations). Unfortunately, computer programs with that degree of intelligence do not exist, and are not expected to exist for quite a long time.

Other integrated source of learning is the Internet which gives students access to information, including listening, reading and writing. There is a wide range of on-line applications which are already available for use in the foreign language class. These include dictionaries and encyclopedias, links for teachers, chat-rooms, pronunciation tutors, grammar and vocabulary quizzes, games and puzzles, literary extracts. Students can work in real-time communicative environment or choose means which can help them to create and check messages; communicate with one or several people from a newsgroup. E-mail allows students to maintain written communication with native speakers.

Lately, quite a lot of multimedia programs, dictionaries and encyclopedias have appeared in the distribution network along with textbooks, manuals and exercise-books. Software for learning the English language is being developed intensively, too. There are a lot of various language learning programs which support the computer-assisted learning of English. All existent software can be divided into:

1. Computer dictionaries.
2. Electronic encyclopedias.
3. Programs of computer-assisted translation.
4. Automated educational courses for learning English.
5. Computer language games.
6. Automated testing systems.

The reasons for using this software include: (a) experiential learning, (b) motivation, (c) enhance student achievement, (d) authentic materials for study, (e) greater interaction, (f) individualization, (g) independence from a single source of information, and (h) global understanding.

There are problems in application of language learning programs, which are common for many educational establishments of Ukraine. Firstly, there is no sufficient material and technical basis which does not allow to use a personal computer for language learning (one PC – one learner) throughout Ukraine. Secondly, lack of necessary and adaptable to the curriculum software. Most multimedia computer programs tend to be strong on presentation but weak as far as pedagogy and even interaction. Thirdly, computers are available mostly in the faculties of the universities where there are fee-paying students who provide additional financial recourses. Furthermore, a lack of technical and theoretical knowledge is another barrier to the use of Computer-assisted Language Learning technology. Not only is there a shortage of knowledge about developing software to promote learning but many instructors do not understand how to use the new technologies. Most modern language learning theories stress the importance of teacher guidance rather than control, giving students control over what they do, how fast they do it and even the ability to find and correct their own mistakes. One of the main promises of CALL is the ability to individualize learning, but like with past language laboratories, use of the facilities in many cases have devolved into rows of students all doing the same drills. The only advantage to the multimedia in these cases has been better sound and color images. Managing a multimedia language center properly requires not only knowledge of foreign languages and language teaching methodology, it also requires a certain amount of technical know-how and budget management ability as well as the ability to combine all these into creative ways of taking advantage of what the technology can offer.

Often a center manager needs assistants for technical problems, for managing resources and even the tutoring of students. Multimedia centers lend themselves to self-study, and potentially self-directed learning, but such is often misunderstood. The simple existence of computers in a laboratory does not automatically lead to students learning independently. Significant investment of time is essential for materials development and creating an atmosphere conducive to such. Finally, limited Internet access does not allow to fully use its potential thus it is still predominantly a text-based medium.

Список використаних джерел

1. Аскоянц П.Г., Чекаль Г.С., Сердюков П.І. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов. К: КДПІІМ. 108с.
2. Гаєвский А., Леонтьев О. Справочник по програмным продуктам. К: Диа Тайп, 1998. С.187-192.
3. Кужель О.М., Коваль Т.І. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник, вип. 8: Педагогіка, 2001. 242 с.
4. Нилов О. Английский без репетитора.//Компьютерное обозрение. 1997. №27. с. 35-38
5. Основні положення доповіді міністра освіти і науки України Василя Кременя.//Освіта. 3-4 березня 2004. №11.
5. Ротмистров Н.Д. Мультимедиа в образовании//Информатика и образование. 1994. №4. С.89-96.
6. Сердюков П.І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов. К: Ленвіт, 2996. 111 с.
7. Gavalis B. Computers and the EFL Class: Their Advantages and Possible Outcome. English Teaching Forum, Vol. 35, №4, 1998. 64c.
8. Warshauer M. Computer Learning Networks and Student Empowerment //System, №24, 1996. С. 1-14

КОМП'ЮТЕРИЗОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТОМАТИЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В УКРАЇНІ

Чередніченко Г.А.

Анотація. *Стаття присвячена розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій. Автором висвітлені переваги комп'ютеризованого навчання іноземних мов для студентів нефілологічних спеціальностей. Використання та інтеграція комп'ютерних автоматизованих навчальних курсів може допомогти студентам набути іншомовну професійно-комунікативну компетенцію. Розглянуто практичність, ефективність та можливості інструментів ІКТ у класі приміщень іноземної мови для досягнення результатів навчання. Обговорюється різноманітне програмне забезпечення для вивчення іноземної мови, яке передбачає вивчення англійської мови на комп'ютері. У вищих навчальних закладах України автоматизовані комп'ютерні навчальні курси широко використовуються для вивчення іноземних мов, особливо англійської мови Застосування. комп'ютерів у вивченні іноземних мов є перспективним напрямком. Написання контрольних тестів, усне опитування, диктанти, есе належать до традиційних форм оцінювання мови, але вони не є об'єктивними, точними та ефективними. Комп'ютерне навчання іноземної мови дозволяє контролювати освітню діяльність студентів з високою точністю та об'єктивністю, а також має постійний зворотний зв'язок.*

Ключові слова: *комп'ютерне навчання, іноземна мова, методи навчання, комунікативна компетенція*

УДК. 378(73) + 378(410)

КОНЦЕПЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У США І ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

А.П. ЧИЧУК, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
E-mail: toniabida@ukr.net

Анотація. *З'ясовано, що розвиток системи перепідготовки та ПК учителів початкової школи упродовж тривалого часу спирається на концептуальні засади педагогіки, що забезпечує функціонування названої системи. Відповідні концепції представлені в статті. Як свідчать результати досліджень концептуальних положень формування освітньої системи ПК учителів у США і Великій Британії, їх характер пов'язаний з розвитком історії країн. Зокрема, розвивається тенденція інтеграції курсової та внутрішкільної форм ПК на базі співробітництва учителів із фахівцями ВНЗ; піднімається питання про демократизацію навчального процесу ПК вчителів початкової школи.*

Ключові слова: *США, Велика Британія, концепції підвищення кваліфікації вчителів, вчитель початкової школи, демократизація навчального процесу.*

Актуальність (Introduction). У Великій Британії і США створена нормативна база щодо ПК учителів початкової школи, тобто питання розв'язується на державному рівні.

Слід зазначити, що розвиток системи перепідготовки та ПК учителів початкової школи упродовж тривалого часу спирається на концептуальні засади педагогіки, що забезпечує функціонування названої системи.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є аналіз концепцій підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у США і Великій Британії.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Представляємо в таблиці концепції підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у США і Великій Британії.

Таблиця

Концепції підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у США і Великій Британії.

Концепції	Автори, джерело	Вклад до теорії і практики ПК вчителів у Великій Британії і США
Концепція розвитку Его (самосвідомості)	Розроблена відомим на Заході психотерапевтом Е. Еріксоном (E. Erickson)	Его (свідчить) являє собою ядро особистості. Дж. Левінджер виділив п'ять стадій розвитку Его: початкова стадія – примітивно-імпульсивна (рідко зустрічається у дорослих); друга – конформістська (характеризується стереотипним, загальноприйнятим ставлення до світу); третя – свідома (характеризується більш високим рівнем самопізнання, більш диференційованим мисленням); четверта – стадія «автономного» і п'ята – «інтегративного» мислення (ці стадії характеризуються самостійністю суджень, креативністю, стійкістю до стресів, але цих стадій розвитку досягає незначне число дорослих) [7, с.154].

© А.П. Чичук, 2018

Загальнотеоретична концепція якості ПК учителів (Велика Британія)	80-ті роки XX ст. [3, с.140-145; 4, с.36-38]	Створення названої концепції спрямовано на розробку теоретичних основ ПК учителів з метою підвищення якості їх підготовки. Зокрема, здійснювалась інтеграція навчальної та професійної діяльності вчителя.
Концепція «творчого партнерства»	80-ті роки XX ст. [13, с.78]	Згідно концепції посилюється політика централізації. Держава бере участь як у постановці завдань, так і в наданні допомоги в ПК учителями, а також і здійснюючи контроль за тими, хто ці завдання розв'язує.
Вклад в освіту ключ до економічного й соціального прогресу	[5] Концепція обґрунтована американськими соціологами А. Хелсі та Дж. Флаудом (1961р.) у книзі «Освіта, економіка і суспільство»	У період 50-70-их років ця концепція дала могутній імпульс освітнім реформам, у яких значну підтримку одержала система підвищення кваліфікації, а також підготовки вчителів, що сприяє економічному й соціальному прогресу.
Концепція «надання допомоги вчителям»	80-ті роки XX ст. [2, с.6-9; 13, с.86-87]	Згідно з концепцією «Надання допомоги вчителям», що бажають одержати нову або суміжну спеціальність, вчителі можуть розраховувати на матеріальну підтримку з боку благодійних організацій, фондів.
Теорія «Коннекціонізму» США	С. Рівіс, С. Мехафі [9, с.32]; Д. Рід, Дж. Сейфорт [10, с.12; 11, с.32]	Ця теорія відбиває відповідність теоретичних знань і професійних навичок та вмінь потребам сучасного суспільства.
Концепція альтернативних програм розвитку шкільної освіти й професійного розвитку вчителів	[1, с.11; 12, с.114; 8]	У 2010 році 48 штатів і округ Колумбія мали альтернативні програми сертифікації вчителів. (600 альтернативних програм).

Як свідчать аналіз таблиці, у 80-ті роки у Великій Британії політика держави спрямовується на централізацію, що сприяло появі концепції «творчого партнерства», згідно з якою управління розглядалося переважно в інтеграції влади між суб'єктами. Уряд визнає політику егалітарної (рівність освітніх можливостей) освіти, проти чого виступали експерти [13, с.78].

Концепція «Вклад в освіту – ключ до економічного й соціального прогресу» як теорія людського капіталу, являє собою ідеологічну основу положення про те, що розвиток економіки залежить від освіченості народу країни [5].

У 80-90-роках XX століття уряд поставив перед освітянами завдання підвищити якість освіти вчителя, зокрема і початкової школи. Значну роль у розв'язанні цього питання відіграла створена у 80-ті роки загальнотеоретична концепція якості ПК вчителів. Як зазначено в періодиці 80-х років (British Journal of In-Service Education), під час розробки теоретичних основ підвищення кваліфікації вчителів здійснювалась інтеграція навчальної та

професійної діяльності вчителя, що обумовлюється знаннями, від яких залежить ефективність процесу особистісного й професійного зростання вчителя [3, с.140-145; 4, с.36-38].

Загальнотеоретична концепція якості ПК учителів відбиває тенденцію інтеграції навчальної та професійної діяльності вчителя початкової школи, а також враховує задоволення потреб школи. На основі інтеграції навчальної та професійної діяльності вчителя початкової школи відбувається утворення нових зв'язків між курсовою підготовкою і внутрішкільної, в результаті чого розвивається тенденція інтеграції цих форм на базі співробітництва учителів і спеціалістів ВНЗ [13, с.177-178].

Західні вчені Вілліс Д. Холі (Hawley, W.D.), (Rosen-holtz, S) та ін. також піднімали питання й про демократизацію навчального процесу ПК вчителів. Щоб підвищити якість навчання, необхідно при організації ПК створювати партисипативний стиль навчання, який здійснюється колегіально, спільно. Спільними силами вчителі початкової школи разом з керівниками курсів підвищення кваліфікації визначають завдання програми, беруть участь у розробці її змісту (з метою включення до програми хвилюючих їх питань), а також – активну участь у розв'язанні визначених проблем, щоб потім максимально, як зазначає В. Гаргай, інтегрувати засвоєні ними технології, методики у шкільне середовище. І щоб учителі робили це на високому рівні розуміння, вони мають отримати під час ПК теоретичні обґрунтування рекомендованих ним технологій та методик навчання, що дасть можливість вв'язувати теоретичні знання з труднощами, які трапляються в учителя на його робочому місці [13, с.158-163; 6, с.28].

На нашу думку, партисипативний підхід до організації ПК учителів початкової школи, коли вчитель початкової школи бере участь у розробці змісту програми і пропонує включити до програми питання, необхідні для розв'язання в процесі ПК на курсах, адже це необхідно для їхньої роботи на робочому місці вчителя початкової школи. Значну роль відіграє і активна участь у їх розв'язанні, лише при цьому впровадження здобутих знань, розв'язаних питань у навчально-виховний процес школи буде відбуватися при високій свідомості.

Після проходження курсів підвищення кваліфікації їм потрібно дати оцінку,визначити те позитивне, що сприяло виникненню змін в роботі вчителя. З цією метою збирають відгуки вчителів початкової школи, відгуки адміністрації, проводять анкетування; тести, проведені з учнями, дають можливість визначити зміни, які відбулися в зміні розвитку учнів. Враховуючи визначені недоліки в проведенні курсів, автори програм допомагають учителям скласти індивідуальні плани післякурсового професійного зростання, тобто здійснюється допомога з подальшої самоосвіти, в чому учителям допомагають, за даними В. Гаргая, тьютори груп (проводять консультації з організації й проведення дослідження) [13, с.167].

Відповідно до теорії коннекціонізму вчені США С. Рівіс (C. Reavis) та С. Мехафі (S.Mehaffie), а також Д. Рід (D. Reed) та Дж. Сейфорт (J. Seyfarth) виявили низку важливих умінь, якими має володіти кваліфікований учитель, у тому числі й сільський: будувати з учнями взаємовідносини на товариській основі; вести заняття в різнорівневих класах; досягати належної дисципліни; займатися самовдосконаленням [9, с.32; 10, с.12; 11, с.32].

Дані Американської асоціації з питань удосконалення професії педагога свідчать [1, с.11], що шкільні округи США беруть на роботу вчителів без традиційної педагогічної освіти у зв'язку з недостатньою кількістю вчителів (математики й біології – 36%, фізики й хімії – 20%, для навчання дітей з обмеженими можливостями – 16%, іспанської мови – 15%), що призвело до появи альтернативних програм сертифікації вчителів. Зокрема, у 2010 році 48 штатів і округ Колумбія мали альтернативні програми у кількості 600 [12, с.114; 1, с.11; 8].

Висновки і перспективи (Discussion). Як свідчать результати досліджень концептуальних положень формування освітньої системи ПК учителів у США і Великій Британії, їх характер пов'язаний з розвитком історії країн. Зокрема, розвивається тенденція інтеграції курсової та внутрішкільної форм ПК на базі співробітництва учителів із фахівцями ВНЗ; піднімається питання про демократизацію навчального процесу ПК вчителів початкової школи: створюється партисипативний стиль навчання, що здійснюється колегіально (вчитель бере участь у розробці змісту програми і пропонує включити до програми питання, необхідні для розв'язання їх у процесі навчання на курсах, в чому вчитель початкової школи також бере активну участь).

Список використаних джерел

1. American Association for Employment in Education. Education Supply and Demand in the United States. − Columbus, OH: American Association for Employment in Education, Inc., 2010. 12 p.
2. Balow, N. TRJST and the future of In-service training / N. Balow // Forum for the discussion of new trends in education. 1986. Vol. 29, № 1. P. 6−9.
3. Carol, A. Guidelines for an Effective Evaluation / Aubrey Carol // British journal of In-service Education.1988. Vol. 14, P. 140−145.
4. Cowan, G. A Schedule of teaching skills: an aid to self evaluation, development and assessment / G.A. Cowan // British Journal of In-Service Education. 1984.Vol. 11, Nos. l. P. 36−38.
5. Halsey, A.H., Floud, J. and Anderson, C.A. (eds.) Education, Economy and Society. New York, 1961.
6. Hawley, W.D. Good Schools: A Synthesis of Research on How Schools Influence Student Achievement. Special issue / W.D. Hawley, S. Rosenholtz // Peabody Journal of Education. 1984. Vol. 4. P. 1−178.
7. Loevinger J. Some thoughts on ego development and counselling / J. Loevinger // Personal and guidance journal. 1980. Vol. 58. p. 157.
8. National Center for Alternative Certification [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.teach-now.org/aboutncac.cfm. Назва з екрану. Дата звернення: 23.11.2012.
9. Reavis, C., Mehaffie, S. Staff Recruitment and In-service Development in Smaller Schools // NASSP Bulletin, 1984. – p. 32.
10. Reed, D. F., Seyfarth, j. T. Assessing Needs in Rural Schools // The Rural Educator, N.6, Vol. 1, 1984. P. 12.
11. Андрєєва Галина Борисовна. Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей. Дис. … канд. пед. наук. 13.00.01. М., 2000. 154 с.
12. Бондарук Я.В. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у США. Дис. … канд. пед. наук. 13.00.04. Черкаси, 2013. 209 с.
13. Гаргай Виктор Богданович. Розвитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.). Дис. … доктора пед. наук. Новосибирск. 2006. 379 с.

References

1. American Association for Employment in Education. Education Supply and Demand in the United States. − Columbus, OH: American Association for Employment in Education, Inc., 2010. 12 p.
2. Balow, N. TRJST and the future of In-service training / N. Balow // Forum for the discussion of new trends in education. 1986. Vol. 29, № 1. P. 6−9.
3. Carol, A. Guidelines for an Effective Evaluation / Aubrey Carol // British journal of In-service Education.1988. Vol. 14, P. 140−145.
4. Cowan, G. A Schedule of teaching skills: an aid to self evaluation, development and assessment / G.A. Cowan // British Journal of In-Service Education. 1984.Vol. 11, Nos. l. P. 36−38.
5. Halsey, A.H., Floud, J. and Anderson, C.A. (eds.) Education, Economy and Society. New York, 1961.
6. Hawley, W.D. Good Schools: A Synthesis of Research on How Schools Influence Student Achievement. Special issue / W.D. Hawley, S. Rosenholtz // Peabody Journal of Education. 1984. Vol. 4. P. 1−178.
7. Loevinger J. Some thoughts on ego development and counselling / J. Loevinger // Personal and guidance journal. 1980. Vol. 58. p. 157.
8. National Center for Alternative Certification [Elektronnyy resurs] − Rezhym dostupu: http://www.teach-now.org/aboutncac.cfm. Nazva z ekranu. Data zvernennya: 23.11.2012.
9. Reavis, C., Mehaffie, S. Staff Recruitment and In-service Development in Smaller Schools // NASSP Bulletin, 1984. p. 32.
10. Reed, D. F., Seyfarth, j. T. Assessing Needs in Rural Schools // The Rural Educator, N. 6, Vol. 1, 1984. P. 12.

11. Andrêêva Galina Borisovna. Podgotovka, adaptatsiya i povysheniye kvalifikatsii sel'skikh uchiteley. [Preparation, adaptation and professional development of rural teachers]. – Dis. … kand. ped. nauk. 13.00.01. M., 2000. 154 s.

12. Bondaruk YA.V. Orhanizatsiya navchal'noho protsesu v systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi vchyteliv u SSHA. [Organization of the educational process in the system of teacher training in the USA]. Dys. … kand. ped. nauk. 13.00.04. Cherkasy, 2013. 209 s.

13. Gargay Viktor Bogdanovich. Rozvitiye sistemy povysheniya kvalifikatsii uchiteley v Velikobritanii (konets KHÍKH – konets KHKH vv.) [The development of a teacher training system in the UK (late XIX - late XX centuries)]. Dis. … doktora ped. nauk. Novosibirsk. 2006. 379 s.

КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Чичук А. П.

Аннотация. *Установлено, что развитие системы переподготовки и ПК учителей начальной школы на протяжении длительного времени опирается на концептуальные основы педагогики, обеспечивает функционирование названной системы. Соответствующие концепции представлены в статье.*

Как свидетельствуют результаты исследований концептуальных положений формирования образовательной системы ПК учителей в США и Великобритании, их характер связан с развитием истории стран. В частности, развивается тенденция интеграции курсовой и внутришкольной форм ПК на базе сотрудничества учителей со специалистами вуза; поднимается вопрос о демократизации учебного процесса ПК учителей начальной школы.

Ключевые слова: *США, Великобритания, концепции повышения квалификации учителей, учитель начальной школы, демократизация учебного процесса.*

CONCEPT OF INCREASE OF QUALIFICATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE USA AND GREAT BRITAIN

Chychuk A. P.

Abstract. *It has been found out that the development of the system of retraining and increasing the qualification of elementary school teachers for a long time is based on the conceptual foundations of pedagogy, which ensures the functioning of the named system. The corresponding concepts are presented in the article.*

It has been found out that the development of the system of retraining and increasing the qualification of elementary school teachers for a long time is based on the conceptual foundations of pedagogy, which ensures the functioning of the named system. The corresponding concepts are presented in the article.

As the results of the research of the conceptual provisions of the formation of the educational system increase of qualification of teachers in the United States and Great Britain testify, their character is connected with the development of the history of the countries. In particular, the tendency of integration of the course and in-school forms of the increase of qualification on the basis of collaboration of teachers with the specialists of higher educational institutions is developing; Raises the issue of democratization of the educational process. Increase of qualification of teachers of the primary school: a participative learning style is taken by collegal (A teacher participates in the development of the content of the program and proposes to include in the program the questions needed to solve them in the course of studying at the courses, as a teacher elementary school also takes an active part).

Key words: *The USA, Great Britain, concept of teacher training, elementary school teacher, democratization of educational process.*

УДК 811.111’276.6:004.738.5

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Н. А. ШАНДРА, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка
E-mail: nataliashandra@gmail.com

Анотація. *Статтю присвячено обґрунтуванню методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій й висвітленню особливостей її застосування. Встановлено, що англомовна лексична компетентність в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців є їх інтегрованою якістю, що передбачає застосування комплексу лексичних знань і навичок у процесі створення текстів професійно орієнтованого писемного спілкування. Процес формування англомовної лексичної компетентності в професійно-орієнтованому письмі майбутніх ІТ-фахівців ґрунтується на положеннях компетентнісного, комунікативно-когнітивного, комунікативно-діяльнісного, соціокогнітивного, особистісно орієнтованого та інтегрованого підходів. Структурними складовими методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є її зміст, підсистема вправ, методи і засоби навчання, відповідна лінгводидактична модель.*

Ключові слова: *англомовна лексична компетентність, професійно орієнтоване писемне спілкування, майбутні ІТ-фахівці, методика, лінгводидактична модель.*

Актуальність (Introduction). Однією з вимог ринку праці до ІТ-фахівців є вільне володіння англійською мовою, зокрема – англійською мовою професійного спрямування. Відтак, суттєво зростають вимоги до іншомовної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у закладах вищої освіти. У цьому контексті на перший план виходить сформованість у майбутніх ІТ-фахівців компетентностей у професійно орієнтованому письмі, адже до кола професійних обов’язків фахівців з інформаційних технологій входить як усний обмін інформацією й усні домовленості, так і переписка з замовниками, постачальниками, колегами та керівним персоналом, підготовка аналітичних документів. Реалізується професійно орієнтоване письмо фахівців з інформаційних технологій, здебільшого, англійською мовою, оскільки переважна більшість українських ІТ-фахівців працює на зарубіжні компанії та підприємців.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recentre searches and publications). Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували О. Бігич, Н. Бориско, І. Зимня, І. Задорожна, Н. Микитенко, Л. Морська, С.Ніколаєва, М. Свейн, Д. Хаймс та ін. Аспекти формування іншомовної лексичної компетентності стали предметом наукових розвідок таких дослідників, як І. Берман, Н. Гез, П. Дуайє, Ю. Жлуктенко, А. Котловський, Р. Мартинова, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, О. Петращук, Г. Рогова, Ю. Семенчук, Н. Скляренко, С. Смоліна, В. Терещук, І. Хофман та ін. Теоретико-методологічні основи навчання іноземних мов для спеціальних цілей досліджували О. Биконя, Т. Дадлі-Еванс, С. Зонтова, Дж. Манбі, З. Корнєва, Н. Микитенко, М. Сейнт Джон, І. Семеряк, О. Тарнапольський, А. Уотерс, Т. Хатчинсон та ін. Особливості спілкування засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій вивчали М. Кастельс, О. Дедова, Д. Моурсунд, В. Ромашенко, Ф. Смирнов та ін.

Аналіз джерел з проблеми дослідження довів, що на сьогоднішній день не існує комплексного дослідження особливостей формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Відсутність дослідження окресленої наукової проблеми, а також вимоги сучасного ринку праці до кваліфікованих ІТ-фахівців, які б на

© Н.А. Шандра, 2018

високому рівні володіли англійською мовою професійного спрямування, свідчать про актуальність наукової розвідки.

Мета (Purpose). Мета статті – розкрити особливості використання методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Досягнення поставленої мети вимагає вирішення завдань:

1) уточнити сутність і структуру поняття «англомовна лексична компетентність у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців»;

2) обґрунтувати підходи до формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців;

3) охарактеризувати складові методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;

4) висвітлити особливості використання методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі іншомовної підготовки згаданих фахівців у закладах вищої освіти.

Методи (Methods): теоретичні (аналіз і узагальнення положень наукових розвідок з досліджуваної проблеми для уточнення сутності та структури англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців; прогнозування професійно-мовленнєвої діяльності ІТ-фахівців з метою відтворення основних комунікативних ситуацій, визначення домінувальних жанрів та видів їх професійно орієнтованого писемного спілкування; контент-аналіз зразків професійного писемного дискурсу ІТ-фахівців з метою визначення змісту формування у них англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні; системно-структурний аналіз для представлення етапів формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців та підсистеми вправ для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців; моделювання процесу формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців; опис особливостей використання методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) та емпіричні (методичний експеримент; математично-статистичний аналіз й інтерпретація кількісних показників рівнів сформованості англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців з метою доведення ефективності авторської експериментальної методики).

Результати (Results). Аналіз професійних обов'язків, функцій та ролей ІТ-фахівців дозволяє стверджувати, що до жанрів англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців належать: приватне і ділове листування за допомогою електронної пошти, обмін повідомленнями у чатах й на форумах, дописи на електронних дошках оголошень, мемо, звіти. Професійно орієнтованому писемному спілкуванню ІТ-фахівців відводиться особлива роль, адже писемна переписка слугує документацією компанії й, відповідно, має бути лексично, граматично й стилістично коректно оформленою.

До основних видів англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, визначених за характером взаємодії та статусно-рольовими відносинами між комунікантами, а також релевантністю для сфери професійної діяльності ІТ-фахівців, належать: неформальне (спілкування з колегами), семі-формальне і формальне (спілкування з поставниками, клієнтами, керівниками), аналітико-наукове (звіти). Переважає у процесі виконання ІТ-фахівцями професійних обов'язків, функцій та ролей неформальне та семі-формальне англомовне професійно орієнтоване писемне спілкування. Стилістично неформальне англомовне професійно орієнтоване писемне спілкування ІТ-фахівців відображає особливості усного розмовного стилю. Семі-формальне англомовне професійно орієнтоване писемне спілкування ІТ-фахівців наближене до неформального усного розмовного стилю [5].

Успішна реалізація професійно орієнтованого спілкування у писемній формі залежить від рецепції та використання майбутніми ІТ-фахівцями вивчених лексичних одиниць, у тому числі термінологічної лексики.

Англомовна лексична компетентність майбутніх ІТ-фахівців є їх інтегрованою якістю, що передбачає сформованість у них комплексу знань, навичок і здатностей використовувати словниковий запас англійської мови у процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування в ІТ-сфері. Комунікативну компетентність майбутніх ІТ-фахівців у письмі розглядаємо як здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі у сфері ІТ у ситуаціях професійно орієнтованого писемного спілкування відповідно до комунікативного завдання. В свою чергу, англомовну лексичну компетентність в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців трактуємо як інтегровану якість цих фахівців, що дозволяє їм застосовувати комплекс знань, навичок та здатностей використовувати словниковий запас англійської мови у письмовій формі у процесі створення продуктів писемної діяльності відповідно до комунікативного завдання у ситуаціях професійно орієнтованого писемного спілкування у сфері ІТ.

Великою мірою ефективність процесу формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців залежить від розуміння як викладачами, так і самими студентами структури цієї якості. Основними компонентами англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, визначеними на основі наукових розвідок О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької та ін. [3, с. 215-217, 390-392], виступають: лексичні знання (писемної форми слова; семантики слів; здатності слів мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичної і соціокультурної забарвленості; синтаксичної і лексичної сполучуваності; правил словотвору; типів словників; структури слів), лексичні навички (рецептивні та продуктивні), лексична усвідомленість (створення власної системи лексичних знань й формування своєї лексичної компетентності; свідоме реєстрування, розпізнавання і вживання лексичних одиниць, розуміння особливостей їх функціонування; аналіз лексичної сторони власного мовлення, що виникає на основі образно-чуттєвого уявлення про предмет, дію, стан, поняття, ситуацію повсякденного чи професійно орієнтованого спілкування), знання письма (декларативні (знання правил орфографії і синтаксису, граматичних структур, засобів мовленнєвого зв’язку, стилістичних особливостей текстів різних жанрів і типів, соціокультурних особливостей професійного спілкування ІТ-фахівців, компенсаторних стратегій) і процедурні (знання стандартів написання текстів різних жанрів і типів, притаманних професійному дискурсу ІТ-фахівців, планування, організації та написання власних висловлювань, використання компенсаторних стратегій), навички письма (графічні, орфографічні, граматичні, вживання засобів міжфразового зв’язку), вміння у письмі (формулювати й оформлювати власні висловлювання, забезпечуючи їх цілісність, зв’язність, завершеність, адресованість і відповідність характеристикам професійного дискурсу ІТ-фахівців; забезпечувати відповідність стилю і жанру; забезпечувати композиційну правильність структури тексту), компенсаторні вміння (передавання інформації в умовах дефіциту мовних засобів із використанням прийомів перефразування, формулювання складних висловлювань за допомогою простіших мовних засобів).

Від рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні (низького, нижчого за середній, середнього, вищого за середній, високого) залежить ефективність писемної професійно орієнтованої комунікації майбутніх ІТ-фахівців, що полягає у релевантності лексичного оформлення писемних тестів, безпосередньо відображає прагматичну, жанрову, дискурсивну, інформаційну складові їх писемного спілкування.

Підходами, що забезпечують методологічну обґрунтованість процесу формування англомовної лексичної компетентності в професійно-орієнтованому письмі майбутніх ІТ-фахівців, обґрунтовано вважаємо: компетентнісний, комунікативно-когнітивний, комунікативно-діяльнісний, соціокогнітивний, особистісно орієнтований та інтегрований.

Специфічним для контексту формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців методичним принципом виступає принцип занурення у комунікативні ситуації професійно орієнтованого

усного спілкування.

Зміст формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців представлений предметним і процесуальним аспектами.

Предметний аспект охоплює лінгвопрагматичні особливості професійного писемного дискурсу ІТ-фахівців, сфери, види, функції професійно орієнтованого спілкування фахівців з інформаційних технологій, ролі фахівців, комунікативні ситуації, засоби комунікації, комунікативні цілі і наміри, теми, проблеми, тексти, лексичний і граматичний мовний матеріал, компенсаторні стратегії. Процесуальний аспект включає перелічені вище складові англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.

З метою обґрунтування змісту формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців здійснено аналіз лексичних, граматичних та стилістичних особливостей англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців.

У процесі формування і розвитку англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців необхідно враховувати інваріантні складові лексичного шару англомовного професійно орієнтованого писемного дискурсу ІТ-фахівців, який творять: ділова і вузькоспеціалізована термінологічна лексика (*efficiency,customer, order, alignment, script, data, software, slack channel, app store),* технічна лексика *(defect, workstation, mainframe, hardware),*неологізми (*nomad, imagineer, dogfeeding, pistol shipping, cloud, to ping,boat anchor),* абревіатури ІТ сфери (*MVP, AWS, CI, CRUD App, EECS),* професійні ідіоми (*to add wheels to a moving car, to do a rollback, to brick a computer, to eat your own dog, slack hit-and-run, in the wild).*

У лексичному плані неформальне та семі-формальне англомовне професійно орієнтоване писемне спілкування ІТ-фахівців характеризується наявністю великої кількості спеціальних слів та виразів, специфічних фраз та висловів, пов’язаних з комп’ютерною термінологією, особливо – жаргонізмів, що формують т. зв. комп’ютерний сленг. Все це сприяє створенню своєрідного ідіолекту (т. зв. комп’ютерного жаргону) на основі специфічної комп’ютерної лексики, що використовується як засіб самовираження учасників комунікації. Щодо стилістичних ознак неформального та семі-формального англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, йому притаманні: велика кількість лексичних одиниць, характерних для усного мовлення, специфічне використання великих і малих літер, нівелювання правил орфографії, використання специфічних форм скорочень, замін слів або їх частин омонімічними за звучанням літерами або цифрами, наявність «смайлів» та емотиконів [2]. У граматичному плані характерними особливостями неформального та семі-формального англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців є часті пропуски дієслів-зв'язок; відсутність інверсії підмета та допоміжного дієслова, або дієслова-зв’язки в запитаннях; особливості пунктуації, а саме відсутність апострофа та багаторазове повторення знаку питання і знаку оклику, що надає мовленню додаткової експресивності. У процесі конструювання змісту формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців бралися до уваги й особливості формального англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, яке реалізується у формі електронної переписки і в загальних рисах відображає правила епістолярного жанру, тобто характеризується домінуванням прагматичної установки – усвідомленим комунікативним наміром адресата здійснити відповідний вплив на адресанта [1].

Оскільки тексти різних жанрів, що домінують у професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців (приватні та ділові електронні листи, чати, форуми, дописи на електронних дошках оголошень, мемо, звіти) виконують у процесі продукування студентами власних висловлювань еталонно-допоміжну функцію, окрім лексичних одиниць, їх прийнято за одиниці відбору навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців. Обсяг текстів визначається відповідно до рівня сформованості англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців. У

процесі відбору лексичних одиниць й укладення словника-мінімуму ми керувалися наступними критеріями: сполучуваність як здатність лексичних одиниць поєднуватися з іншими лексичними одиницями у зразках писемного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців; семантична цінність як здатність вираження важливих для професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців понять; стилістична відповідність визначеним домінувальним жанрам професійно-орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців; частотність вживаності у зразках писемного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців. Процес відбору текстів – зразків базувався на наступних критеріях: автентичності, структурної та стилістичної еталонності, відповідності домінувальним комунікативним ситуаціям писемного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців, відповідності жанрам професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, авторитетності джерел відбору. Зразки текстів приватних та ділових електронних листів, дописів у чатах і форумах, дописів на електронних дошках оголошень, мемо, звітів добирались з матеріалів, наданих працівниками провідних українських ІТ-компаній, довідково-інформаційних матеріалів сайтів провідних українських ІТ-компаній, мережі інтеренет.

Результативність процесу формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців підтверджується за умови його організації впродовж таких основних етапів: рецептивного, рецептивно-репродуктивного та продуктивного. Метою рецептивного етапу є пред'явлення студентам певного обсягу лексичних одиниць відповідно до комунікативної ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, ознайомлення студентів з структурою, стилістичними особливостями певного жанру професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців. Мета рецептивно-репродуктивного етапу – засвоєння студентами лексичних одиниць відповідно до комунікативної ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців; формування навичок відтворення і продукування структурних частин текстів певного жанру професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців; формування лексичної усвідомленості. Мета продуктивного етапу – розвиток лексичних навичок коректного вживання лексичних одиниць у текстах різних жанрів професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців з урахуванням аспектів стилістичної відповідності й сполучуваності; розвиток умінь продукування студентами власних текстів певного жанру професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців; розвиток лексичної усвідомленості.

Усі етапи характеризуються тісним взаємозв'язком та інтеграцією мовного (лексичного) та мовленнєвого (писемного) аспектів англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.

Розроблена підсистема вправ для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців відповідає визначеним етапам формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців і включає шість груп вправ:

- на ознайомлення з лексичним матеріалом;
- на ознайомлення з структурою і стилістичними особливостями текстів основних жанрів професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців;
- на засвоєння лексичного матеріалу й формування лексичної усвідомленості;
- на формування навичок професійно орієнтованого писемного спілкування у сфері ІТ;
- на розвиток лексичних навичок коректного вживання лексичних одиниць у текстах різних жанрів та розвиток лексичної усвідомленості;
- на розвиток умінь продукування студентами власних текстів певного жанру професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців.

Перелічені групи вправ представлені наступними типами вправ: рецептивними, репродуктивними умовно-комунікативними, продуктивними умовно-комунікативними, продуктивними комунікативними.

З метою ефективного формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців у типових комунікативних ситуаціях, що повторюються у професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців, необхідно

акцентувати на наявності стандартизованих зворотів мовлення (мовленнєвих штампів, стійких мовленнєвих формул) й широко відображати їх у комплексах вправ. Мовленнєві формули не лише доповнюють основні компоненти композиційно-структурної організації текстів, а також полегшують сприйняття тексту адресатом (повідомлення про програмний продукт, пропозиція співробітництва, інформування клієнта про невдачу: *We are delighted to inform you that ....; We regret to inform you that ...; We must apologize for (not) .../ We deeply regret ...*; спонукання до подальшої комунікації : *If you have any further questions, please contact me. We look forward to meeting / seeing you next week*).

Оскільки однією з властивостей тексту є його зв'язність, яка зумовлюється наявністю в ньому спеціальних засобів зв'язку між думками всередині речення, фразами, між реченнями, абзацами, необхідно звернути особливу увагу на формування у студентів навичок вживання коннекторів з високою частотою вживаності (*and, but, besides, although, consequently, therefore etc.*).

Основними технічними й інформаційно-комунікаційними засобами реалізації англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців на сьогоднішній день є комп'ютери та інтернет-технології. Використання цих засобів формування у майбутніх ІТ-фахівців англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні дозволить реалізувати у навчальному процесі принцип занурення у комунікативні ситуації професійно орієнтованого усного спілкування [4, с. 161]. Відбувається занурення студентів у комунікативні ситуації професійно орієнтованого усного спілкування за допомогою методів вирішення проблем, до яких належать: аналогія, «мозковий штурм», «розподіл і перемога», тестування гіпотез, аналіз засобів, доведення, аналіз причини проблеми, «спроба і невдача» [6]. Ефективне використання методів вирішення проблем вимагає застосування навичок менеджменту часу та усунення відволікаючих чинників.

Забезпечує результативність процесу формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців відповідна лінгводидактична модель, компонентами якої є: цільово-методологічний, організаційно-змістовий і результативний.

Ефективність методики формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців доведено у процесі проведення методичного експерименту, який тривав протягом 2017-2018 н. р. на базі кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка. Характер методичного експерименту визначено як природній, базовий, вертикально-горизонтальний.

За результатами оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні у студентів 1-го курсу магістратури спеціалізацій «прикладна математика» та «інформатика» (86 осіб), їх було розподілено на контрольну та експериментальну групи, які склали експериментальну пару. На етапі реалізації експериментальної методики у експериментальній групі студенти в повному обсязі виконували комплекси вправ із запропонованої підсистеми вправ, мали достатньо практики участі у чатах і форумах, написання чернеток та фінальних варіантів власних текстів домінувальних жанрів професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців. Інтерпретація результатів післяекспериментального оцінювання з використанням багатофакторних параметричних і непараметричних методів математичної статистики (т-критерій Стьюдента, критерій Манна Уітні) дозволила довести валідність гіпотези експериментального дослідження, яка полягала у припущенні про ефективність розробленої методики формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.

Висновки і перспективи (Discussion). Ефективність процесу формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців залежить від усвідомлення викладачами і студентами її сутності і структури. Англомовна лексична компетентність в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців є їх інтегрованою якістю, що передбачає застосування комплексу лексичних знань і навичок у процесі створення текстів професійно орієнтованого писемного спілкування. Основними компонентами англомовної лексичної компетентності в

професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців виступають: лексичні знання, лексичні навички, лексична усвідомленість, знання письма, навички письма, вміння у письмі, компенсаторні вміння.

Дослідженням доведено, що процес формування англомовної лексичної компетентності в професійно-орієнтованому письмі майбутніх ІТ-фахівців ґрунтується на положеннях компетентнісного, комунікативно-когнітивного, комунікативно-діяльнісного, соціокогнітивного, особистісно орієнтованого та інтегрованого підходів.

Структурними складовими методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є її зміст (предметний і процесуальний аспекти; відбір навчального матеріалу), підсистема вправ, яку складають шість груп вправ, методи (вирішення проблем) і засоби (сучасні інформаційно-комунікаційні технології) навчання, відповідна лінгводидактична модель, яку творять цільово-методологічний, організаційно-змістовий і результативний компоненти.

З метою доведення ефективності методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій спроектовано, організовано і проведено методичний експеримент на базі Львівського національного університету імені Івана Франка зі студентами 1 курсу магістратури спеціалізації «прикладна математика» та «інформатика». За допомогою т-критерію Стьюдента та критерію Манна Уітні доведено валідність результатів оцінювання рівня сформованості англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців. На основі отриманих даних зроблено висновок про доцільність застосування методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної наукової проблеми. Особливості формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому усному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців з перспективою розробки відповідної методики можуть бути предметом подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Бугайчук К. Л. Електронний підручник: поняття, структура, вимоги . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.journal.iitta.gov.ua.

2. Дедова О. В. О специфике компьютерного дискурса // Русский язык: Исторические судьбы и современность: тезисы / О. В. Дедова. – М., 2004. – С. 39-61.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / С.Ю. Ніколаєва та ін. – Київ: Ленвіт, 2013. – 590 с.

4. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дис…докт. пед. наук: 13.00.04; 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2012. – 450 с.

5. Ромашенко В. Є. Комп'ютерний дискурс як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології // Педагогічна освіта: Теорія і практика. – 2013. – Вип. 15. – С. 166-170.

6. Sternberg D.A. Improving cognitive capacities in school-aged children: A large-scale, multi-site implementation of a web-based cognitive training program in academic settings. / Katz, B., Hardy, J.L., Scanlon, M.D. – Entertainment Software and Cognitive Neurotherapeutics Society Meeting, San Francisco, CA, 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cdn.beacon.lumosity.com/assets/hcp/Ng-2012-ESCoNS-dea 310bff83f982f5fff 7f43cfd 592e4.pdf

References

1. Buhaichyk, K.L. Elektronyi pidruchnyk: ponyatay, structura, vymogy. – Rezhim dostupu: http://www.journal.iitta.gov.ua

2. Dedova O.V. (2004) O spetsifike kompyuternogo diskyrsa [About the specifics of computer discourse]. Russkii yazyk: Istoricheskie sudby i sovremenost: theses. Moscow, pp. 39-61. [in Russian].

3. Metodyka navchania inozemnykh mov i kultur: teotia i practika [Teaching methods of foreign languages and cultures: theory and practice] Kiyv. 590.

4. Mykytenko N.O. (2012) Teoriia i technologii formufannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnich fachivtsiv priridnychich spetsialnostei [Theory and technologies of building foreing language professional competence of prospective specialist of Sciences]. Ternopil. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil, 450.

5. Romashenko V. E. (2013) Komputernyi dyskurs yak zasib formuvania informatsiino-komynikatsiinoi kompetentsii bakalavriv filologii [Computer discourse as a tool of building information and communication competence of Bachelors of Philology]. Teoriia i praktika. Issue 15, pp. 166-170 [in Ukranian].

6. Sternberg D.A. (2013) Improving cognitive capacities in school-aged children: Alarge-scale, multi-site implementation of a web-based cognitive training programin academic settings.- Rezhim dostupu: http://cdn.beacon.lumosity.com/assets/hcp/Ng-2012-ESCoNS-dea 310bff83f982f5fff 7f43cfd 592e4.pdf

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ПИСЬМЕННОМ ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Н. А. Шандра

Аннотация. *Статья посвящена обоснованию методики формирования англоязычной лексической компетентности в профессионально ориентированном письменном общении будущих ИТ-специалистов средствами современных информационно-коммуникационных технологий и освещению особенностей ее применения. Установлено, что англоязычная лексическая компетентность в профессионально ориентированном письменном общении будущих ИТ-специалистов является их интегрированным качеством, предусматривает применение комплекса лексических знаний и навыков в процессе создания текстов профессионально ориентированного письменного общения. Процесс формирования англоязычной лексической компетентности в профессионально-ориентированном письме будущих ИТ-специалистов основывается на положениях компетентностного, коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-деятельностного, социокогнитивный, личностно ориентированного и интегрированного подходов. Структурными составляющими методики формирования англоязычной лексической компетентности в профессионально ориентированном письменном общении будущих ИТ-специалистов средствами современных информационно-коммуникационных технологий является ее содержание, подсистема упражнений, методы и средства обучения, соответствующая лингводидактическая модель.*

Ключевые слова: *англоязычная лексическая компетентность, профессионально ориентированное письменное общение, будущие ИТ-специалисты, методика, лингводидактическая модель.*

THE PECULIARITIES OF APPLICATION OF THE METHODS OF BUILDING OF ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN PROFESSIONALLY ORIENTED WRITTEN COMMUNICATION OF IT SPECIALISTS

N. A. Shandra

Abstract*. The article deals with the substantiation of the methods of building English lexical competence in professionally oriented written communication of IT specialists by the tools of cutting-edge information and communication technologies and elucidation of the peculiarities if its*

application. It has been established that English lexical competence in professionally oriented written communication of IT specialists is an integrated quality that envisages usage of the complex of lexical knowledge and skills while creating the texts of professionally oriented written communication. The process of building English lexical competence in professionally oriented written communication of IT specialists is based on the principles of competence, communicative and cognitive, activity-based communicative, personality-oriented and integrated approaches. The structural components of the methods of building English lexical competence in professionally oriented written communication of IT specialists by the tools of information and communication technologies are content, subsystem of exercises, teaching methods and learning techniques, appropriate linguodidactic model.

***Key words**: English lexical competence, professionally oriented written communication, prospective IT specialists, methods, linguodidactic model.*

УДК 378:1.07.316.6

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

STANISŁAW KUNIKOWSKI, Profesor, Rector of Cuiavian University in Włocławek, Poland.
E-mail: biurorektora@ksw.wloclawek.pl
О.А. БІДА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net

***Анотація.** З'ясовано, що розглядають різні форми арт-терапії при роботі з дітьми, підлітками і дорослими. Найбільш актуальними є дві основні форми роботи – індивідуальної і групової арт-терапії. Арт-терапія розвиває творчість особистості. Тому під час арт-терапії зосереджується увага на внутрішньому світі, переживаннях, і почуттях. Тому вважаємо, що арт-терапія має все для потужного потенціалу формування особистості. Вченими арт-терапія розглядається як терапія засобами мистецтва, яка ґрунтується переживаннях, конфліктах, що можуть бути виражені в образотворчому мистецтві та музиці. Арт-терапія допомагає звільнитися від конфліктів і переживань. Відбувається це за допомогою розвитку уваги до почуттів, посилення власної особистісної цінності і підвищення художньої компетенції. Розглянуто різні форми арт-терапії при роботі з дітьми, підлітками і дорослими. Схарактеризовано ознаки, що характеризується арт-терапія. Виокремлено арт-терапевтичні технології, якими нині активно послуговуються психологи, педагоги і власне арт-терапевти.*

***Ключові слова:** арт-терапія, процес професійної підготовки, фахівці, форми арт-терапії, арт-терапевтичні технології.*

Актуальність (Introduction). Вченими арт-терапія розглядається як терапія засобами мистецтва. вона ґрунтується на внутрішніх переживаннях, конфліктах людин, що можуть бути виражені в образотворчому мистецтві та музиці. За допомогою розвитку уваги до почуттів, посилення власної особистісної цінності і підвищення художньої компетенції арт-терапія допомагає звільнитися від конфліктів і переживань [1].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Спочатку арт-терапія виникла в контексті теоретичних ідей З. Фрейда і К. Юнга. Зокрема, на думку К. Юнга, мистецтво, особливо легенди, міфи і арт-терапія, значно полегшують процес індивідуалізації саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим «Я». Надалі арт-терапія набувала більш широкої концептуальної бази, включаючи гуманістичні моделі розвитку особистості К. Роджерса і А. Маслоу. В наш час арт-терапія актуальна як для лікувальної галузі, так і для психолого-педагогічної.

Загальні напрями педагогічних аспектів арт-терапії представлені у роботах Б.Карвасарського, О. Копитіна, А. Грішиної, Л. Лебедєвої та інших. Теоретико-методичні

© Stanisław Kunikowski, О.А. Біда, 2018

application. It has been established that English lexical competence in professionally oriented written communication of IT specialists is an integrated quality that envisages usage of the complex of lexical knowledge and skills while creating the texts of professionally oriented written communication. The process of building English lexical competence in professionally oriented written communication of IT specialists is based on the principles of competence, communicative and cognitive, activity-based communicative, personality-oriented and integrated approaches. The structural components of the methods of building English lexical competence in professionally oriented written communication of IT specialists by the tools of information and communication technologies are content, subsystem of exercises, teaching methods and learning techniques, appropriate linguodidactic model.

***Key words**: English lexical competence, professionally oriented written communication, prospective IT specialists, methods, linguodidactic model.*

УДК 378:1.07.316.6

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

STANISŁAW KUNIKOWSKI, Profesor, Rector of Cuiavian University in Włocławek, Poland.
E-mail: biurorektora@ksw.wloclawek.pl
О.А. БІДА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово
E-mail: tetyanna@ukr.net

***Анотація.** З'ясовано, що розглядають різні форми арт-терапії при роботі з дітьми, підлітками і дорослими. Найбільш актуальними є дві основні форми роботи – індивідуальної і групової арт-терапії. Арт-терапія розвиває творчість особистості. Тому під час арт-терапії зосереджується увага на внутрішньому світі, переживаннях, і почуттях. Тому вважаємо, що арт-терапія має все для потужного потенціалу формування особистості. Вченими арт-терапія розглядається як терапія засобами мистецтва, яка ґрунтується переживаннях, конфліктах, що можуть бути виражені в образотворчому мистецтві та музиці. Арт-терапія допомагає звільнитися від конфліктів і переживань. Відбувається це за допомогою розвитку уваги до почуттів, посилення власної особистісної цінності і підвищення художньої компетенції. Розглянуто різні форми арт-терапії при роботі з дітьми, підлітками і дорослими. Схарактеризовано ознаки, що характеризується арт-терапія. Виокремлено арт-терапевтичні технології, якими нині активно послуговуються психологи, педагоги і власне арт-терапевти.*

***Ключові слова:** арт-терапія, процес професійної підготовки, фахівці, форми арт-терапії, арт-терапевтичні технології.*

Актуальність (Introduction). Вченими арт-терапія розглядається як терапія засобами мистецтва. вона ґрунтується на внутрішніх переживаннях, конфліктах людин, що можуть бути виражені в образотворчому мистецтві та музиці. За допомогою розвитку уваги до почуттів, посилення власної особистісної цінності і підвищення художньої компетенції арт-терапія допомагає звільнитися від конфліктів і переживань [1].

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Спочатку арт-терапія виникла в контексті теоретичних ідей З. Фрейда і К. Юнга. Зокрема, на думку К. Юнга, мистецтво, особливо легенди, міфи і арт-терапія, значно полегшують процес індивідуалізації саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим «Я». Надалі арт-терапія набувала більш широкої концептуальної бази, включаючи гуманістичні моделі розвитку особистості К. Роджерса і А. Маслоу. В наш час арт-терапія актуальна як для лікувальної галузі, так і для психолого-педагогічної.

Загальні напрями педагогічних аспектів арт-терапії представлені у роботах Б.Карвасарського, О. Копитіна, А. Грішиної, Л. Лебедєвої та інших. Теоретико-методичні

© Stanisław Kunikowski, О.А. Біда, 2018

аспекти арт-терапії проаналізовано вченими – О. Вознесенською, Головатюк І.Г, Л. Калініною, О. Сорокою та ін.

Мета (Purpose). Метою даної роботи є з'ясування особливостей застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки фахівців.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через самовираження і самопізнання [2].

О. Вознесенська визначає арт-терапію через поняття «зцілення»: арт-терапія, на її думку – це спосіб зцілення за допомогою творчого самови раження, де «зцілення» – це досягнення клієнтом цілісності [3].

Розглядають різні форми арт-терапії при роботі з дітьми, підлітками і дорослими. Більш розповсюдженими є дві основні форми роботи – індивідуальної і групової арт-терапії.

Кожна з них, у свою чергу, має різновиди.

Індивідуальну арт-терапію можна використовувати для широкого кола клієнтів. Так, деякі клієнти у ряді випадків можуть досить успішно займатися з арт-терапевтом як індивідуально, так і в групі.

Особливу цінність арт-терапевтична робота має для дітей і дорослих, які мають певні труднощі у вербалізації своїх переживань, наприклад, через мовні порушення, малоконтактність, а також складність цих переживань та «невимовність» (в осіб з посттравматичним стресовим розладом). Необхідною умовою для початку індивідуальної роботи є встановлення психотерапевтичного контакту. При цьому детально обговорюються мета, характер і умови роботи. Складається психотерапевтичний контракт, що «захищає» клієнта і самого фахівця, причому не тільки юридично, але і психологічно, формуючи певну міру відповідальності обох сторін за прийняті ними зобов'язання. Підкреслюється, що ця робота не припускає спеціальних художніх здібностей чи навичок і не ставить своєю метою створення "високомистецьких творів», наголошується на вільному самовираженні клієнта за допомогою будь-яких матеріалів і засобів, що маються в його розпорядженні. Арт-терапевт враховує схильність клієнта до індивідуального, властивого для нього темпу діяльності. Поступово, в міру того, як формуються психотерапевтичні відносини, у клієнта виникає відчуття захищеності, внутрішнього комфорту, а атмосфера арт-терапевтичного кабінету сприймається їм як особлива, відмінна від тієї, що його як правило оточує. Клієнт починає працювати більш природньо з захопленням. У процесі роботи виникають найрізноманітніші асоціації, почуття і спогади. Можуть проявлятися сильні переживання, у тому числі негативного характеру, такі як почуття гніву, провини, втрати і т.п. Весь цей час арт-терапевт знаходиться поруч із клієнтом. Він намагається не заважати його роботі зауваженнями чи коментарями і прагне не перешкоджати прояву сильних, у тому числі й негативних емоцій. Арт-терапевт, час від часу ставлячи різні питання, прагне не пояснювати, але «прояснювати» все, що робить клієнт. Тим самим він звертає увагу на прихований зміст його власних дій. Встановлюється закономірний зв'язок між характером образотворчої діяльності клієнта, досвідом його дитинства, актуальними взаєминами з навколишніми і проблемами на даному етапі життя. Іноді арт-терапевтичний процес може проходити з деякими труднощами. Часом клієнт може виявлятися розгубленим, коли не знає, з чого почати роботу.

Індивідуальна арт-терапевтична робота може продовжуватися досить довго. У багатьох випадках - кілька місяців чи навіть років. Підставами для завершення індивідуальної роботи, поряд із зовнішніми факторами, є зміни в стані і характері діяльності клієнта, що відбивають позитивну динаміку арт-терапевтичного процесу.

Групові форми арт-терапевтичної роботи в даний час використовуються дуже широко, причому не тільки в охороні здоров'я, але й в освіті, соціальній сфері. Групова арт-терапія: дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички; пов'язана з наданням взаємної підтримки членами групи і дозволяє вирішувати загальні проблеми; дає можливість спостерігати результати своїх дій і їхній вплив на навколишніх; дозволяє опановувати нові ролі, а також спостерігати, як рольова поведінка впливає на взаємини з навколишніми; підвищує самооцінку і призводить до зміцнення особистої ідентичності; розвиває навички прийняття рішень [4].

Арт-терапія характеризується такими ознаками:

–сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, практичних навичок образотворчої діяльності, художніх здібностей;

–знімає втому, зменшує негативні емоційні стани й прояви;

–створює позитивний емоційний настрій у групі;

–дає змогу опрацювати думки й емоції, які людина звикла пригнічувати, надає можливість трансформувати їх у позитивні;

–дає можливість на символічному рівні експериментувати з найрізноманітнішими відчуттями, досліджувати й виражати їх у соціально прийнятній формі;

–створює умови для експериментування з кінестетичними й зоровими відчуттями, стимулює розвиток сенсомоторних умінь і в цілому правої півкулі головного мозку, що відповідає за інтуїцію й орієнтацію в просторі;

–полегшує процес комунікації з іншими людьми;

–сприяє створенню відносин взаємного прийняття та емпатії;

–дає змогу звернутися до тих реальних проблем, які складно обговорювати;

–розвиває відчуття внутрішнього контролю;

–підвищує адаптаційні можливості людини до повсякденного життя;

–ефективна при корекції різних відхилень і розладів особистості;

–спирається на здоровий потенціал особистості, внутрішні механізми саморегуляції і зцілення;

–дає змогу вибудовувати взаємини на основі любові й прихильності, і тим самим, компенсувати їх можливу відсутність у сім'ї [5].

Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення, відповідає потребі людини в самоактуалізації, в розкритті нових можливостей і ствердження свого індивідуально-неповторного способу буття в світі [3].

Серед арт-терапевтичних технологій, якими нині активно послуговуються психологи, педагоги і власне арт-терапевти, слід виокремити:

1. Анімаційну терапію, що являє собою сучасну технологію соціальної реабілітації з метою зміни поведінки, міжособистісних і колективних відносин. У процесі анімаційної терапії відбувається, з одного боку, «розблокування» громадських зв'язків і встановлення теплих, довірливих відносин, з іншого – навчання та оволодіння навиками позитивного мислення, естетики і поетики.

2. Арт-синтезтерапія – комплексний метод групової психотерапії, що використовує синтез мистецтв. Ця технологія розглядається як самостійний напрям в лікувально-корекційній роботі, де володіння технічними прийомами різних видів мистецтва поєднується із знаннями психопатології і підпорядковане психотерапії мистецтв, психопатології.

3. Бібліотерапія – технологія, в основі якої лежить лікування і виховання за допомогою книг. Це лікування людини словом, книгою. Вона займається вивченням особливостей читацького сприйняття під час хвороби і розробкою способів психологічної корекції за допомогою спеціально підібраної літератури.

4. Казкотерапія – програвання і аналіз казок. Це терапія середовищем, особливо казковою атмосферою, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, може матеріалізуватись мрія.

5. Кінотерапія – один з напрямків арт-терапії. Фільм – це метафора, де можна побачити відображення певної життєвої ситуації. Щоб допомогти пацієнтові, сюжет фільму має бути схожим із життєвою ситуацією, в яку потрапила людина, і запропонувати вихід з неї.

6. Драматерапія – терапія засобами театру і акторсько майстерності.

7. Ігротерапія – терапія через гру, ігрові ситуації.

8. Музикотерапія – використання музики як терапевтичного засобу.

9. Орігамі – створення фігур з паперу.

10. Пісочна терапія – лікування під час роботи пацієнта з піском.

11. Ізотерапія – використання прийомів графіки, живопису для лікування. Спільна участь у художній діяльності може сприяти створенню відносин емпатії і взаємного прийняття, розвинути почуття внутрішнього контролю. Так, робота над малюнками,

картинами або ліпленням передбачає упорядкування кольору і форм, концентрує увагу на відчуттях і почуттях. Заняття образотворчим мистецтвом створює багаті можливості для експериментування з кінестетичними і зоровими відчуттями, розвиває здатність до їх сприйняття, розвиває художні здібності та підвищує самооцінку. Сприятливим продуктом арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів та їх розвитку [2].

Висновки і перспективи (Discussion). Арт-терапія розвиває творчість особистості. Тому під час арт-терапії зосереджується увага на внутрішньому світі, переживаннях, і почуттях. Тому вважаємо, що арт-терапія має все для потужного потенціалу формування особистості. З'ясовано, що розглядають різні форми арт-терапії при роботі з дітьми, підлітками і дорослими. Найбільш актуальними є дві основні форми роботи – індивідуальної і групової арт-терапії.

Вченими арт-терапія розглядається як терапія засобами мистецтва, яка ґрунтується переживаннях, конфліктах, що можуть бути виражені в образотворчому мистецтві та музиці. Арт-терапія допомагає звільнитися від конфліктів і переживань. Відбувається це за допомогою розвитку уваги до почуттів, посилення власної особистісної цінності і підвищення художньої компетенції.

Список використаних джерел

1. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений. М.: Академия, 2005. 176 с.
2. Головатюк І.Г. Теоретичні основи застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки фахівців // «Молодий вчений». Педагогічні науки № 7 (47), липень, 2017 р. С. 276–279
3. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : [Зб. наук. праць] / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. К. : КНУ імені Тараса Шевченка. № 3 (29). С. 40–47.
4. Сорока О.В. Арт-терапія в соціальній сфері. Курс лекцій / Тернопіль, ТДПУ, 2008. 86 с.
5. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Людмила Дмитриевна Лебедева. СПб. : Речь, 2003. 256 с.

References

1. Kodzhaspyrova H. M. (2005) Pedahohycheskyy slovar [Pedagogical dictionary: for the student. higher and environments]: dlya stud. vyssh. y sred. ped. ucheb. zavedenyy. M.: Akademyya. 176.
2. Holovatyuk I.H. (2017) Teoretychni osnovy zastosuvannya art-terapiyi u protsesi profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv [Theoretical bases of application of art therapy in the process of professional training of specialists].«*Molodyy vchenyy»*. Pedahohichni nauky № 7 (47), lypen, 276–279.
3. Voznesenska O. L. (2015) Art-terapiya yak zasib psykhosotsial'noho vidnovlennya osobystosti [Art-therapy as a means of psychosocial restoration of personality]. *Aktualni problemy sotsiolohiyi, psykholohiyi, pedahohiky* : [Zb. nauk. prats] / Kyyivskyy natsionalnyy universytet imeni Tarasa Shevchenka, K. : KNU imeni Tarasa Shevchenka. № 3 (29). 40–47.
4. Soroka O.V. (2008) Art-terapiya v sotsialniy sferi [Art therapy in social sphere] Kurs lektsiy / Ternopil, TDPU, 86.
5. Lebedeva L.D. (2003) Praktyka art-terapyy: podkhody, dyahnostyka, systema zanyatyy [Practice of Art Therapy: Approaches, Diagnostics, Lecture]/ Lyudmyla Dmytryevna Lebedeva. SPb. : Rech, 256.

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Stanisław Kunikowski, Бида Е.А.

Аннотация. *Выяснено, что рассматривают различные формы арт-терапии при работе с детьми, подростками и взрослыми. Наиболее актуальными являются две основные формы работы - индивидуальной и групповой арт-терапии. Арт-терапия развивает творчество личности. Поэтому во время арт-терапии сосредотачивается внимание на внутреннем мире, переживаниях, и чувствах. Поэтому считаем, что арт-терапия имеет все для мощного потенциала формирования личности. Учеными арт-терапия рассматривается как терапия средствами искусства, основанная переживаниях, конфликтах, которые могут быть выражены в изобразительном искусстве и музыке. Арт-терапия помогает освободиться от конфликтов и переживаний. Происходит это за счет развития внимания к чувствам, усиления собственной личностной ценности и повышения художественной компетенции. Рассмотрены различные формы арт-терапии при работе с детьми, подростками и взрослыми. Охарактеризован признаки, характеризуется арт-терапия. Выделены арт-терапевтические технологии, которыми сейчас активно пользуются психологи, педагоги и собственно арт-терапевты.*

Ключевые слова*: арт-терапия, процесс профессиональной подготовки, специалисты, формы арт-терапии, арт-терапевтические технологии.*

APPLICATION OF ART-THERAPY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF PROFESSIONALS

Stanisław Kunikowski, Bida O.A.

Abstract. *It is found that they consider different forms of art therapy when working with children, adolescents and adults. The most relevant are the two main forms of work - individual and group art therapy. Art therapy develops the creativity of the individual. Therefore, during art therapy, attention is focused on the inner world, experiences, and feelings. Therefore, we believe that art therapy has everything for a powerful potential for the formation of personality. Scientists use art therapy as an art therapy based on experiences, conflicts that can be expressed in fine arts and music. Art therapy helps to get rid of conflicts and experiences. This occurs through the development of attention to feelings, strengthening their own personal values and raising artistic competence. Different forms of art-therapy are being considered when working with children, adolescents and adults. Characterized by features characterized by art therapy. The art-therapeutic technologies, which psychologists, educators and art-therapists are currently actively using, are singled out.*

Key words*: art therapy, process of professional training, specialists, forms of art therapy, art-therapeutic technologies.*

УДК 378

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

КУШНІР Н.С., *Кропивницький будівельний коледж*
E-mail: natalochka140387@gmail.com

Анотація. *У статті автором розроблено й обґрунтовано критерії та рівні сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей. У якості ключових компетентностей визначено узагальнені способи професійної діяльності фахівців економічного профілю. Критеріями сформованості складових професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей автором визначено як рівні якості вирішення професійних задач майбутніми економістами.*

Ключові слова*: ключові компетентності, знання, уміння, навички. критерії, показники, рівні сформованості.*

© Н.С. Кушнір, 2018

Аннотация. *Выяснено, что рассматривают различные формы арт-терапии при работе с детьми, подростками и взрослыми. Наиболее актуальными являются две основные формы работы - индивидуальной и групповой арт-терапии. Арт-терапия развивает творчество личности. Поэтому во время арт-терапии сосредотачивается внимание на внутреннем мире, переживаниях, и чувствах. Поэтому считаем, что арт-терапия имеет все для мощного потенциала формирования личности. Учеными арт-терапия рассматривается как терапия средствами искусства, основанная переживаниях, конфликтах, которые могут быть выражены в изобразительном искусстве и музыке. Арт-терапия помогает освободиться от конфликтов и переживаний. Происходит это за счет развития внимания к чувствам, усиления собственной личностной ценности и повышения художественной компетенции. Рассмотрены различные формы арт-терапии при работе с детьми, подростками и взрослыми. Охарактеризован признаки, характеризуется арт-терапия. Выделены арт-терапевтические технологии, которыми сейчас активно пользуются психологи, педагоги и собственно арт-терапевты.*

Ключевые слова*: арт-терапия, процесс профессиональной подготовки, специалисты, формы арт-терапии, арт-терапевтические технологии.*

APPLICATION OF ART-THERAPY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF PROFESSIONALS

Stanisław Kunikowski, Bida O.A.

Abstract. *It is found that they consider different forms of art therapy when working with children, adolescents and adults. The most relevant are the two main forms of work - individual and group art therapy. Art therapy develops the creativity of the individual. Therefore, during art therapy, attention is focused on the inner world, experiences, and feelings. Therefore, we believe that art therapy has everything for a powerful potential for the formation of personality. Scientists use art therapy as an art therapy based on experiences, conflicts that can be expressed in fine arts and music. Art therapy helps to get rid of conflicts and experiences. This occurs through the development of attention to feelings, strengthening their own personal values and raising artistic competence. Different forms of art-therapy are being considered when working with children, adolescents and adults. Characterized by features characterized by art therapy. The art-therapeutic technologies, which psychologists, educators and art-therapists are currently actively using, are singled out.*

Key words*: art therapy, process of professional training, specialists, forms of art therapy, art-therapeutic technologies.*

УДК 378

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

КУШНІР Н.С., *Кропивницький будівельний коледж*
E-mail: natalochka140387@gmail.com

Анотація. *У статті автором розроблено й обґрунтовано критерії та рівні сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей. У якості ключових компетентностей визначено узагальнені способи професійної діяльності фахівців економічного профілю. Критеріями сформованості складових професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей автором визначено як рівні якості вирішення професійних задач майбутніми економістами.*

Ключові слова*: ключові компетентності, знання, уміння, навички. критерії, показники, рівні сформованості.*

© Н.С. Кушнір, 2018

Актуальність (Introduction). Аналіз психолого-педагогічних досліджень сучасності визначив, що пріоритетним чинником економічного розвитку є професійна підготовка спеціалістів економічного профілю із орієнтацією на запити ринку праці та суспільних потреб у кваліфікованих, конкурентоздатних фахівцях. Це актуалізує проблему формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей і вимагає вдосконалення процесу їх професійної підготовки, що передбачає, зокрема, визначення критеріїв та рівнів сформованості, які потенційно удосконалюють ефект досягнення цієї мети.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Розв'язання зазначеного завдання базується на глибоко розробленій теоретичній основі, представленій у численних працях стосовно професійної культури як загальнонаукової проблеми (О. Аніщенка, С. Вітвицької, В. Гриньової, С. Дружилова, В. Кочергіна, В. Мазіна, Н. Миколаєнка, І. Михайліченка, І. Сабатовської, Ю. Чернова, Н. Ничкало, О. Смірнової, Г. Соколової, І. Радомського), професійної культури представників різних сфер трудової діяльності (М. Ананченка, Д. Аврамова, В. Безбородія, І. Герасимова, Н. Гончарова, Г. Золотова, А. Зюзько, Д. Калинкіна, В. Ковальчука, Н. Крилова, І. Михайличенко, А. Новикова, К. Островського, В. Сластьоніна, С. Сливки, Т. Щеголєва), зокрема професійної культури економістів та її окремих аспектів (І. Баштанара, С. Дубова, Н. Гайсинюка, Р. Коканова, О. Матвієнка, Г. Малика, Н. Назаренка, Ю. Палеха, Ю. Романишина, Л. Фільштейна).

Процес визначення стану сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей актуалізує з'ясування базових понять, до яких належать «критерій», «показник» та «рівень».

Мета (Purpose). Метою даної роботи є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури).

Результати (Results). Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу нам визначити, що поняття «критерій» розглядають як: стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном [4]; підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [3, с. 588]; ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення, класифікація явища чи процесу [3]; мірило оцінки, судження, а термін «рівні» – ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь [9]; якості, властивості і ознаки об'єкта, що досліджується, які дають змогу оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку [19;20].

Зокрема велика сучасна енциклопедія «Педагогіка» наводить наступне тлумачення критеріїв: критерії передового педагогічного досвіду (як показники, на основі яких складається експертна оцінка педагогічного досвіду); критерії ефективності педагогічного процесу (як оцінки знань, умінь та навичок, експертних оцінок і характеристик прищеплених учням переконань, рис характеру, якостей особистості - встановлюються психологією та педагогікою); критерії професійної освіти (об'єктивні, порівнянні показники професійної майстерності, наділені стійкістю на визначеному відрізку часу – самостійність у професійної діяльності, виконання технічних вимог, дотримання безпеки праці, отримання стійких позитивних результатів: продуктивність праці, професійноорієнтоване мислення, творче відношення до праці, відповідальність за виконання професійних завдань); критерії істини (засіб перевірки того чи іншого твердження, гіпотези, теоретичної побудови тощо – суспільна практика – дослідні наукові теорії отримують свою фундаментальну перевірку за допомогою практики у матеріальному виробництві, у діяльності мас по пере побудові суспільства тощо) [8].

За науковими висновками А. Макарової критерії окреслюються наступними блоками: об'єктивні та суб'єктивні; результативні та процесуальні; нормативні та індивідуально-варіативні; наявного та прогностичного рівнів; професійного навчання і творчості; соціальної активності та професійної придатності; якісні та кількісні [15].

Науковець А.В. Семенова наводить наступну класифікацію критеріїв: інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу; часткові критерії як оцінка складників явища або процесу; одиночні критерії як оцінка окремих сторін складників явища або процесу [14].

У нашому дослідженні ми погоджуємось з загальноприйнятою науковою думкою, що критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінка будь-чого, вимірювач; умовно прийнята міра, яка дозволяє здійснити вимір об'єкту і на основі цього дати йому оцінку. Саме тому, в якості узагальнюючого критерію професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей ми визначаємо результативність його професійно-прикладної діяльності. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, за таких умов, доцільно здійснювати через систему об'єктивних і суб'єктивних характеристик специфіки праці в галузі економічної діяльності.

Аналіз З. Абросимової ознак критеріїв професійної культури, на основі яких визначається оцінка сформованості цього феномену, показав, що критерії професійної культури повинні відповідати її компонентам, виділяючи при цьому такі основні критерії, як рівень підготовленості фахівця та рівень професійної діяльності [2; с. 68].

Найбільш продуктивним для нашого дослідження вважаємо визначення поняття «критерій» А. Галімовим, який зазначає, що це поняття виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках [4, с. 93]. В нашому дослідження за показники забезпечення сформованості критеріїв професійної культури майбутніх економістів було прийнято професійні компетентності майбутніх фахівців.

Поліструктурність змісту професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей зумовила необхідність виокремлення нами таких критеріїв: професійно-компетентнісний, професійно-інформаційний, професійно-креативний, професійно-комунікативний, професійно-моральний.

1. Професійно-компетентнісний критерій характеризується показниками сформованої системи фахових знань, умінь та компетенцій, які забезпечують оперативність, динамічність та ефективність рішень в різноманітних ситуаціях професійної виробничої та економічної діяльності. Досліджуючи питання розвитку й формування компетентностей майбутніх спеціалістів, Л. Дибкова визначає наступні складові професійної компетентності майбутніх економістів: компетенції у сфері економічної діяльності – економічне мислення, досвід практичної діяльності, опанування методами економічного аналізу й проектування, наявність системного уявлення про структуру й тенденції розвитку української й світової економіки, знання принципів прийняття управлінських рішень на мікро- й макрорівнях, формування особистої економічної позиції; компетенції в інших сферах професійної діяльності – система знань у галузі фінансів, маркетингу, аудиту, менеджменту, міжнародної економіки; інформаційна компетентність – здібність до пошуку необхідної інформації, застосування необхідних технологій, відповідних програм; комунікативна компетенція – знання ділового етикету, толерантність, ефективна групова взаємодія, позитивна установка до себе й до оточуючих. Компетентність дослідниця визначає як якість сфери самовизначення й саморегуляції – адекватна особиста оцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, безперервна освіта протягом усього життя [12, с. 29].

2. Професійно-інформаційний критерій забезпечується показниками вмінь пошуку, збереження, обробки, використання і передачі професійно необхідної інформації; знання сучасних комп'ютерних технологій; уміння працювати з великим масивом інформації та презентувати її.

3. Професійно-креативний критерій забезпечується показниками уміння вирішувати нестандартні професійні задачі; здатність до генерування креативних ідей; здатність продукувати новітні підходи до вирішення виробничих проблем та задач [16, с. 184]. Професійна діяльність економіста відбувається в динамічній співпраці з виробництвом, в якому можливі непрогнозовані (форс-мажорні) ситуації, які вимагають оперативної оцінки стану виробництва та прийняття ефективних рішень, а також прогнозування економічного ефекту від них, що можливо забезпечити при наявності розвиненого креативного мислення.

4. Професійно-комунікативний критерій визначається рівнем показника здатності обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії; вибудовувати професійно доцільні стосунки, аргументувати та відстоювати власну позицію; доцільно використовувати стилі спілкування; створювати сприятливий психологічний мікроклімат у колективі;

попереджати і конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; володіння мистецтвом самопрезентації [18, с. 173].

5. Професійно-моральний критерій полягає в сформованості морально-ціннісних орієнтацій і переконань, що ґрунтуються на почутті професійного обов'язку, професійної честі, гідності, ділової репутації та престижу професії. Особливе значення має професійна відповідальність економіста, яка полягає в розумінні покликання своєї діяльності, її соціальної місії, адекватній оцінці власних можливостей, активній життєвій позиції, здатності здійснювати самооцінку, самоконтроль і відповідати за свої дії [11].

Визначені нами критерії враховують специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей та забезпечують діагностику рівня сформованості професійної культури у майбутніх економістів. Підкреслимо, що природа критеріїв розкривається через систему показників, які їх формують.

Опираючись на психологію праці (За А. Карповим), пропонуємо виділити два основних способи вирішення проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей через аналіз прикладно-діяльнісної її складової:

1. За структурно-морфологічною парадигмою психологічного аналізу діяльності, основним структурним компонентом професійної діяльності майбутнього економіста є *дія,* а організація професійної діяльності в цілому визначається, як ієрархія систем дій різного рівня складності.

2. За функціонально-динамічною парадигмою професійна діяльність майбутніх економістів передбачає необхідність кількох якісно різнорідних психологічних компонентів – одиниць, які закономірно взаємопов'язані між собою і утворюють цілісну психологічну структуру діяльності. Адже, професійна діяльність в силу своєї виняткової складності не може ґрунтуватися і не ґрунтується на якомусь одному компоненті (дії) та знаходиться в постійній динаміці [11].

З погляду на *структурно-морфологічний підхід* професійна культура, має структурну ієрархію. Найбільш детально вона розкрита в психологічній теорії діяльності А. Леонтьєвим, за якої професійна культура побудована на основі структурно-рівневого принципу, який конкретизується у двох основних положеннях: по-перше, загальна структура діяльності утворена якісно різними рівнями, формами активності фахівця; по-друге, ці рівні ієрархічно підпорядковані і утворюють цілісну систему [6].

Під поняттям «рівень» в наукових джерелах розуміється відображення діалектичного характеру процесу розвитку, що дає можливість пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, відносин та зв'язків [17]. Поняття «рівень» відображає співвідношення «вищих» та «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів, процесів. Існує багато підходів до визначення рівнів культури фахівця. У дослідженнях В. Сластьоніна, В. Максимова, Н. Яковлєвої подані класифікації рівнів професійної діяльності студентів, у яких відображено діалектичну єдність таких моментів, як зміст, процес та особистісна готовність, яка виявляється під час вирішення ними певних завдань. До того ж кожний рівень є одночасно і наступним етапом розвитку професійної діяльності.

Опираючись, на даний науковий погляд та взявши за основу трирівневу структуру організації діяльності (Рис.1), викладемо основні рівні професійної діяльності та їх вплив на формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Рівень дій. В структурі професійної діяльності пріоритетний для розуміння психологічних особливостей самої діяльності та її будови. В дії, як в першоджерелі професійної діяльності майбутнього фахівця економічного профілю, знаходяться зачатки всіх сторін його професійної культури, які в той же час, знаходяться у постійних взаємозв'язках між собою в реальному часі.

Рівень операцій. Відображає співвідношення умов досягнення цілей, а не саме усвідомлення їх. При цьому, зовнішні умови – це система об'єктивних параметрів середовища, в якому реалізується та чи інша мета, а внутрішні – це сукупність ресурсів (знань, умінь, компетентності і т. д.), якими володіє суб'єкт. Якщо сукупність зовнішніх і внутрішніх умов така, що вона необхідна і достатня для реалізації тієї чи іншої дії, то воно має тенденцію автоматизуватися і переводитися на неусвідомлюваний рівень регуляції [10].

В контексті операційного рівня професійної діяльності, на основі діяльнісно-рольових

характеристик та суб'єктивно-діяльнісних якостей і властивостей, які необхідні для виконання майбутнім економістом професійних функцій, нами виділена суб'єктивна сторона праці фахівців економічних спеціальностей. Вона проявляється в професійних знаннях, професійних уміннях та навичках, індивідуально-психологічних особливостях, професійній позиції майбутніх фахівців економічного профілю.

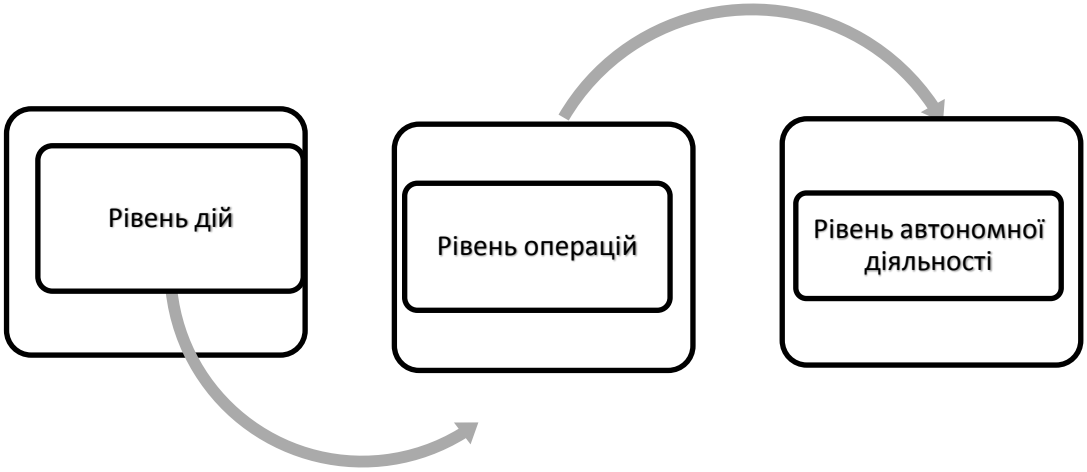


Рис.1. Структура організації діяльності

Рівень автономної діяльності. Дослідники J. Mirowsky та C.E. Ross визначають поняття «автономія в роботі» як деякий ступінь свободи, самостійності дій при їх виконанні, вміння самостійно орієнтуватись у визначенні змісту праці та прийнятті рішень, свободу від зовнішнього контролю та автономність у виконанні завдань [1].

Згідно з *функціонально-динамічним підходом* до формування структури професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, професійна діяльність майбутніх економістів повинна утворювати стійкий, постійний набір її основних компонентів, адже всі вони об'єктивно необхідні для реалізації діяльності, а їх сукупність позначається поняттям інваріантної психологічної структури професійної діяльності. За даних умов, основними компонентами інваріантної структури діяльності є мотивація, цілевизначення, інформаційна основа діяльності, прогнозування її результатів, прийняття рішення, планування, програмування, контроль, корекція, а також оперативний образ об'єкта діяльності, система індивідуальних якостей суб'єкта і сукупність виконавчих дій [10].

За даних умов, статичний стан компонентів професійної діяльності, у формі структурних психологічних утворень, які їх забезпечують, виступають фундаментом професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей. В той же час, динамічний їх стан, забезпечує основу регулятивних процесів формування професійної культури майбутніх економістів.

З позиції професійної підготовки майбутніх фахівців В. Сластьоніним виділяється п'ять рівнів професійної діяльності: інтуїтивний – де вирішення завдань відбувається на основі оволодіння сукупністю деяких умінь інтуїтивно; репродуктивний – деякі завдання виконуються за інструкцією чи правилами; репродуктивно-творчий – де завдання виконуються успішно, але в неочікуваних ситуаціях важко орієнтуватися; творчо - репродуктивний – де типові завдання вирішуються успішно, але не є при цьому оригінальними; недостатньо розвинені навички до прогнозування; творчий: завдання вирішуються на творчому рівні, способи вирішення вирізняються оригінальністю, пошуком нових методів і засобів [7].

Спираючись на думку дослідників, які традиційно виокремлюють чотири рівні: низький (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний та високий (творчий), ми визначили та адаптували під мету нашого дослідження чотири рівні сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, а саме:

а) *низький (рецептивно-продуктивний)* рівень професійної культури- характеризується:

– несформованістю професійних намірів, незадоволеністю вибором майбутньої професії, недостатнім усвідомленням цілей формування професійної культури;

– відсутністю знань та вмінь щодо розв'язання ситуацій в економічній сфері, що виникають у процесі професійно-практичної підготовки; формальністю та байдужістю до пошуку способів розв'язання ситуацій в економічній галузі;

– невмінням прогнозувати результати своєї діяльності та нести відповідальність за неї;

– майбутні фахівці в даному випадку мають абстрактне (загальне) уявлення, пасивну професійну позицію, байдуже ставлення до основних проблем економічного спрямування, недостатньо усвідомлюють сутність понять з управління, контролю та обліку, необхідних для ефективного виконання професійної економічної діяльності;

– недостатній досвід роботи за фахом, який забезпечує тільки низький рівень професійно-культурної діяльності; нерозвиненою мотивацією досягнення успіху;

– несформованістю ціннісних орієнтацій, які визначають успішність виконання професійної діяльності; навчально-виховна діяльність здійснюється тільки під впливом та за участю викладача;

– знання про культуру спілкування майже відсутні, мовна виразність відсутня, рівень комунікації з іншими студентами розглядається як допомога, очікує спонукання та допомогу викладача; неадекватна самооцінка, неволодіння способами самодіагностики та самоосвіти.

б) *середній (конструктивний)* рівень професійної культури визначається: нестійкою професійною позицією майбутніх економістів у відношенні до праці економічного спрямування. При цьому зазначається, відсутність чіткості завдань та мотивів професійної діяльності, вони мають окреслений характер, непостійність інтересу до прикладної діяльності.

Зауважимо, що мотивація формування професійної культури не відповідає потенціалу майбутнього фахівця економічного профілю, через відсутність конструктивного мислення, спеціальних та технологічних знань та навиків в системі формування професійної культури. Базові уміння загалом засвоєні, але недостатньо використовуються в практиці, а інструментарій базових знань дозволяє успішно виконувати типові нескладні задачі.

На цьому рівні сформованості професійної культури майбутні фахівці економічних спеціальностей здійснювати управлінську діяльність у традиційних типових обставинах, регулярно усувають недоліки навчальної та професійної підготовленості. Важливою умовою для визначення середнього рівня сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічного профілю є наявність у них мотивації до усвідомлення недоліків своєї підготовки та досягнення вищого професіоналізму;

в) *високий (креативний)* рівень професійної культури визначається високим рівнем сформованості професійної культури. Майбутнім фахівцям економічних спеціальностей властива позитивна мотивація та усвідомлення цілей професійної діяльності, високий рівень знань, комунікативних та організаторських здібностей, широко окреслені пізнавальні інтереси та постійний інтерес до формування професійної культури і професіоналізму, самостійність та рефлексія, вміння поєднувати управлінські та особистісні інтереси в професійній сфері, вирішувати нестандарті фахові задачі та ситуації. У них спостерігається високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає діяльності креативного характеру. При цьому, маючи розвинену самооцінку, ними вміло та адекватно співвідносяться власні можливості з вимогами професійних задач. Студентами відпрацьована чітко визначена мотивація досягнення успіху, та перспектива самовдосконалення та самореалізації.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, в процесі здійснення комплексної оцінки сформованості професійної культури студентів в системі підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей, ми виявили, що результатом цього процесу є імпульс руху в векторі професійного становлення майбутніх економістів, як імператив їхньої самореалізації. Одночасно із вищевказаним, існує зв'язок між усіма компонентами досліджуваної системи професійної культури майбутніх економістів, яка включає в себе статику встановлених критеріїв при динаміці її показників, у векторі рівня розвитку даного феномену.

Список використаних джерел

1. Mirowsky J. Creative Work and Health / J. Mirowsky, C.E. Ross // Journal of Health and Social Behavior. 2007. № 48. P. 385–403.
2. Абросимова З. Ф. Педагогическая культура учителя: учеб. пособие Курган : [б. и.], 1999. 67 с.
3. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. СПб.: Издание автора, 1991. 1370 с.
4. Галімов, А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерівприкордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. 376 с.
5. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб. : СПбГу, 1993. 63 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл; Академия, 2004. 352 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1987. 797с
8. Педагогіка. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич Мн.: «Соврем. Слово», 2005. 720 с.
9. Професійна освіта: словник / уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. К.: Вища шк., 2000. 149 с.
10. Прищак М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації: навч. посіб. — Вінниця : ВНТУ, 2012. 141 с.
11. Психология труда : учебник для бакалавров / А. В. Карпов [и др.] ; под ред. А. В. Карпова. 2-е изд. М. : Издательство Юрайт, 2014. 350 с. Серия : Бакалавр. Базовый курс.
12. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. 464 с.
13. Сабатовская И. С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И. С. Сабатовская // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». 2002. Т. 9. С. 206-214.
14. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів: монографія / А.В.Семенова. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
15. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; ред. І. А. Зязюн. К., 2000. С. 176-203.
16. Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров. М. : Издательство Юрайт, 2016. 447 с.
17. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В.Семенової. Одеса: Пальміра. 2006. 364 с
18. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори в 5 т. Т. 4. К. : Радянська школа, 1977. С. 393– 628.
19. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2006. 20 с.
20. Этнопедагогическая компетентность педагога: критерии, показатели и уровни сформированности / В.К. Кузьмин, Д.А. Крылов, В.А. Комелина, Н.В. Кузьмин. // Современные проблемы науки и образования. 2014. / URL: http://www.science-education.ru/119-14991.

References

1. Mirowsky J., Ross C. (2007)Creative Work and Health [Creative Work and Healt]. *Journal of Health and Social Behavior*. № 48. 385–403.
2. Abrosymova Z. F. (1999) Pedahohycheskaya kul'tura uchytelya [Pedagogical culture of the teacher: study. allowance]: ucheb. posobye / Abrosymova Z. F. Kurhan : [b. y.], 67.
3. Veysman A.D. (1991) Hrechesko-russkyy slovar [Greek-Russian dictionary] / Aleksandr Davydovych Veysman. 5-e yzd. SPb.: Yzdanye avtora,1370.
4. Halimov, A. V. (2004)bTeoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh

ofitserivprykordonnykiv do vykhovnoyi roboty z osobovym skladom [Theoretical and methodological principles of training of future officers border guards for educational work with personnel] : monohrafiya / A. V. Halimov. – Khmel'nyts'kyy : Vyd-vo Nats. akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny im. B. Khmel'nyts'koho, 376.

5. Kuz'myna N. V. (1993) Professyonalyzm pedahohycheskoy deyatel'nosty [Professionalism of pedagogical activity] / N. V. Kuz'myna, A. A. Rean. SPb. : SPbHu, 63.

6. Leont'ev A. N. (2004) Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost [Consciousness Personalit]. M. : Smysl; Akademyya,352.

7. Ozhehov S.Y. (1987) Slovar' russkoho yazyka [Dictionary of the Russian language] / Pod red. N.YU. Shvedovoy. M. : Russkyy yazyk, 797.

8. Pedahohika. Bol'shaya sovremennaya éntsyklopedyya [Pedagogy. Big Modern Encyclopedia] / Sost. E.S.Rapatsevych. Mn.: «Sovrem. Slovo», 2005. 720.

9. Profesiyna osvita: slovnyk [Professional education: vocabulary]/ uklad. S.U.Honcharenko ta in.; za red. N.H.Nychkalo. K.: Vyshcha shk., 2000. 149.

10. Pryshchak M. D., Les'ko O. Y. (2012) Psykholohiya upravlinnya v orhanizatsiyi [Psychology of management in organization]: navch. posib. Vinnytsya : VNTU, 141.

11. Psykholohyya truda : uchebnyk dlya bakalavrov [Psychology of labor: a textbook for bachelors] A. V. Karpov [y dr.]. 2-e yzd. M. : Yzdatel'stvo Yurayt, 2014. 350.

12. Romanova E. S. (2007) 99 populyarnykh professyy [99 popular professions]. Psykholohycheskyy analyz y professyohrammy / E. S. Romanova. 2-e yzd. SPb. : Pyter, 464.

13. Sabatovskaya Y. S. (2002) Problema professyonal'noy kul'tury v sovremennoy otechestvennoy sotsyolohycheskoy lyterature [The problem of professional culture in modern domestic sociological literature]/ Y. S. Sabatovskaya. *Vcheni zap. Khark. humanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. T. 9. 206-214.

14. Semenova A.V. (2009) Paradyhmal'ne modelyuvannya u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh vchyteliv [Paradigm simulation in the training of future teachers]: monohrafiya / A.V.Semenova. Odesa: Yurydychna literatura,504.

15. Semychenko V. A. (2000) Priorytety profesiynoyi pidhotovky: diyal'nisnyy chy osobystisnyy pidkhid?[Priorities of professional training: activity or personal approach?] / V. A. Semychenko. *Neperervna profesiyna osvita : problemy, poshuky, perspektyvy* / APN Ukrayiny, In-t pedahohiky i psykholohiyi prof. osvity ; red. I. A. Zyazyun. K.176-203.

16. Sytarov, V. A. (2016) Teoryya obuchenyya. Teoryya y praktyka [Theory of Learning. Theory and practice] : uchebnyk dlya bakalavrov / V. A. Sytarov. M. : Yzdatel'stvo Yurayt,. 447 s. (Seryya : Bakalavr. Akademycheskyy kurs). ISBN 978-5-9916-3059-7.

17. Slovnyk-dovidnyk z profesiynoyi pedahohiky [Dictionary of reference on professional pedagogy]/ za red. A.V.Semenovoyi. Odesa: Pal'mira. 2006. 364.

18. Sukhomlyns'kyy V. O. (1977) Rozmova z molodym dyrektorom [Conversation with the young director] / V. O. Sukhomlyns'kyy // Vybrani tvory v 5 t. T. 4. K. : Radyans'ka shkola, 393–628.

19. Tans'ka V.V. (2006) Pidhotovka maybutn'oho vchytelya biolohiyi do ekolohichnoyi osvity starshoklasnykiv [Preparation of the future teacher of biology for environmental education of senior pupils]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / Tans'ka Valentyna Volodymyrivna. Zhytomyr,20.

20. Étnopedahohycheskaya kompetentnost' pedahoha: kryteryy, pokazately y urovny sformyrovannosty [Ethnopedagogical competence of the teacher: criteria, indicators and levels of formation]/ V.K. Kuz'myn, D.A. Krylov, V.A. Komelyna, N.V. Kuz'myn. *Sovremennye problemy nauky y obrazovanyya*. 2014. / URL: http://www.science-education.ru/119-14991.

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Кушнир Н.С.

Аннотация. *В статье автором разработаны и обоснованы критерии и уровни сформированности профессиональной культуры будущих специалистов экономических специальностей. В качестве ключевых компетентностей определены обобщенные*

способы профессиональной деятельности специалистов экономического профиля. Критериями сформированности составляющих профессиональной культуры будущих специалистов экономических специальностей автором определены как равные качестве решения профессиональных задач будущими экономистами.

Ключевые слова: *ключевые компетентности, знания, умения, навыки. критерии, показатели, уровни сформированности.*

CRITERIA AND LEVELS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE EXPERTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Kushnir N.S.

Abstract. *In the article the author develops and substantiates the criteria and levels of the formation of professional culture of future specialists in economic specialties. As the key competencies, generalized methods of professional activity of specialists of the economic profile are defined. The criteria of the formation of the components of the professional culture of future specialists in economic specialties are defined by the author as the levels of the quality of solving professional problems by future economists.In the course of carrying out a comprehensive assessment of the formation of the professional culture of students in the system of training future specialists in economic specialties, we found that the result of this process is the impetus of the movement in the vector of professional formation of future economists as an imperative of their self-realization. Along with the foregoing, there is a connection between all the components of the studied system of professional culture of future economists, which includes the statics of the established criteria in the dynamics of its indicators, in the vector of the level of development of this phenomenon*

Key words*: key competences, knowledge, skills, skills. criteria, indicators, levels of formation.*

УДК 378.14.364.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ ГРУПАМИ КЛІЄНТІВ»

Г.А. РІДКОДУБСЬКА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, ***Хмельницький національний університет***
E-mail: Anutabanditka1@ukr.net

Анотація: *Проаналізовано питання підготовки до професійної мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери в рамках вивчення навчальної дисципліни «Соціальної роботи з різними групами клієнтів». Узагальнення і систематизація наукових досліджень в галузі соціальної роботи дозволили визначити зміст підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності.*

Ключові слова: *працівник соціальної сфери, професійна мобільність, підготовка до професійної мобільності, соціальна робота з різними групами клієнтів.*

Актуальність (Introduction). Нині проблема підготовки до професійної мобільності є актуальною, оскільки стрімкий розвиток суспільства вимагає спеціалістів, які здатні ефективно працювати в ситуаціях, що змінюються, креативно розв'язувати професійні задачі та по-новому використовувати професійні компетентності. Суспільство зацікавлене у такого виду фахівцеві, який вміє самостійно вирішувати складні ситуації, вирішувати різнопланові проблеми; володіє критичним і творчим мисленням; вміє здобувати нові знання, здатний до самоосвіти. Ситуація вибору на життєвому шляху людини є тим вузловим пунктом, коли проявляється готовність до мобільності.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). На сучасному етапі проблема підготовки до професійної мобільності майбутніх

© Г.А. Рідкодубська, 2018

способы профессиональной деятельности специалистов экономического профиля. Критериями сформированности составляющих профессиональной культуры будущих специалистов экономических специальностей автором определены как равные качестве решения профессиональных задач будущими экономистами.

Ключевые слова: *ключевые компетентности, знания, умения, навыки. критерии, показатели, уровни сформированности.*

CRITERIA AND LEVELS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE EXPERTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Kushnir N.S.

Abstract. *In the article the author develops and substantiates the criteria and levels of the formation of professional culture of future specialists in economic specialties. As the key competencies, generalized methods of professional activity of specialists of the economic profile are defined. The criteria of the formation of the components of the professional culture of future specialists in economic specialties are defined by the author as the levels of the quality of solving professional problems by future economists.In the course of carrying out a comprehensive assessment of the formation of the professional culture of students in the system of training future specialists in economic specialties, we found that the result of this process is the impetus of the movement in the vector of professional formation of future economists as an imperative of their self-realization. Along with the foregoing, there is a connection between all the components of the studied system of professional culture of future economists, which includes the statics of the established criteria in the dynamics of its indicators, in the vector of the level of development of this phenomenon*

Key words*: key competences, knowledge, skills, skills. criteria, indicators, levels of formation.*

УДК 378.14.364.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ ГРУПАМИ КЛІЄНТІВ»

Г.А. РІДКОДУБСЬКА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, ***Хмельницький національний університет***
E-mail: Anutabanditka1@ukr.net

Анотація: *Проаналізовано питання підготовки до професійної мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери в рамках вивчення навчальної дисципліни «Соціальної роботи з різними групами клієнтів». Узагальнення і систематизація наукових досліджень в галузі соціальної роботи дозволили визначити зміст підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності.*

Ключові слова: *працівник соціальної сфери, професійна мобільність, підготовка до професійної мобільності, соціальна робота з різними групами клієнтів.*

Актуальність (Introduction). Нині проблема підготовки до професійної мобільності є актуальною, оскільки стрімкий розвиток суспільства вимагає спеціалістів, які здатні ефективно працювати в ситуаціях, що змінюються, креативно розв'язувати професійні задачі та по-новому використовувати професійні компетентності. Суспільство зацікавлене у такого виду фахівцеві, який вміє самостійно вирішувати складні ситуації, вирішувати різнопланові проблеми; володіє критичним і творчим мисленням; вміє здобувати нові знання, здатний до самоосвіти. Ситуація вибору на життєвому шляху людини є тим вузловим пунктом, коли проявляється готовність до мобільності.

Аналіз останніх джерел та публікацій (Analysis of recent researches and publications). На сучасному етапі проблема підготовки до професійної мобільності майбутніх

© Г.А. Рідкодубська, 2018

працівників соціальної сфери аналізується в контексті оновленого соціального замовлення, що вимагає, аби фахівець був конкурентоспроможним, стійким до стресів, гнучким, здоровим та готовим до продуктивної професійної діяльності. Теорія і практика професійної освіти та проблеми її реформування відображено у дослідженнях О.Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, В.Корнещук, Л. Романишиної, та ін проблему підготовки професійно мобільних фахівців досліджували Ю. Дворецька, Н. Латуша, Л. Сушенцева, В. Поліщук, І. Шпекторенко та ін.

Мета (Purpose). метою статті є охарактеризувати зміст підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності під час вивчення «Соціальної роботи з різними групами клієнтів»

Методи (Methods). Теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), емпіричні (педагогічне спостереження, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду).

Результати (Results). На сьогодні в Україні існують такі рівні підготовки майбутніх працівників соціальної сфери: допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцеях; навчання у середніх навчальних закладах, що дає можливість очолити відділення обслуговування на дому, відділення денного перебування; навчання у вищих закладах освіти (термін навчання 4-6 років).

У свою чергу, вища професійна освіта має 2 ступені: підготовка бакалаврів (4 роки), магістрів (6 років). Останні після отримання диплому мають право займатися освітньою та науково – дослідницькою роботою.

Та перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів (система різноманітних курсів, стажувань і т.д.).

Зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної мобільності в рамках вивчення навчальної дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» нами розробляється як змістовий компонент педагогічної системи, підґрунтям якої є системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання.

До змісту фахової підготовки соціальних працівників С. Харченко ставить такі вимоги: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів; науковість; встановлення й врахування міжпредметних зв’язків; відповідність змісту реальним навчальним можливостям студентів; зв’язок теорії з практикою; єдність основних змістових блоків вузівської освіти; гуманізація; відкритість і принципова незавершеність; формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності тощо [5, с. 51-59]. Ми погоджуємося з позицією вченого, про те що зміст навчальної інформації, який пропонується для засвоєння студентам, визначає структуру та зміст професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери у закладі вищої освіти.

Науковець В. Поліщук визначає такі складові професійної підготовки: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вміння об'єктивно оцінювати соціальну політику, вміння пропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення й класифікація сучасних моделей, форм і методів практики соціальної роботи; розробка теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективну взаємодію соціального працівника і клієнта (групи клієнтів); розробка й реалізація програм, що сприяють формуванню професійної компетентності [2, с. 7].

Значення змісту дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» в підготовці до професійної мобільності обумовлено тим, що сьогодні є необхідність у поглибленні знань про напрями, форми, принципи, методи та методики соціальної роботи з різними категоріями населення та використання їх у роботі соціального працівника у соціальних службах та управліннях соціального захисту населення; а також формуванні та закріпленні у майбутніх соціальних працівників практичних навичок у соціальній роботі з різними категоріями населення.

Ми погоджуємось із В. Поліщук, про те, що «соціальний працівник працює з людьми різного віку незалежно від їх соціального стану, релігійних переконань, етнічної приналежності. Клієнтом соціального працівника може бути як окрема людина, так і сім’я, група, об’єднання, організація. Відповідно, діяльність соціального працівника повинна бути адресована людям у різних мікросередовищах і в різних сферах діяльності: соціально-педагогічній, правозахисній, просвітницькій, дозвіллєвій, організаційно-методичній, управлінській, дослідницькій, агітаційно-пропагандистській» [2].

Навчальна дисципліна «Соціальна робота з різними групами клієнтів» ми обрали як один із змістових компонентів професійної підготовки майбутнього соціального працівника, тому що: по-перше, він є в програмі державної атестації бакалавра за спеціальністю «Соціальна робота»; по-друге, його зміст передбачає тісний зв'язок із завданнями волонтерської практики студентів; по-третє, курс передбачає написання курсової роботи, що в свою чергу, передбачає відповідальність за розвиток науково-дослідницьких умінь та аналітичних навичок майбутнього соціального працівника.

Таким чином, можемо розглядати важливість даної навчальної дисципліни як в когнітивному, діяльністному та науково-пошуковому ракурсах.

У Хмельницькому національному університеті в навчальних планах спеціальності 231 «Соціальна робота» його вивчення передбачено в VII семестрі.

Навчальну дисципліну побудовано відповідно вимог кредитно-модульної системи. Навчальний матеріал об'єднано в змісті 13 навчальних тем. Кожна тема дисципліни має свою форму контролю у вигляді індивідуальних завдань, створення власних проектів, перевірки змісту самостійної навчальної діяльності, творчих робіт тощо. У тематичному плані подано розподіл годин кожної теми за видами навчальних занять та самостійної роботи студентів. Загальний обсяг дисципліни складає 120 годин, з них 68 аудиторних (34год. лекцій, 34 год. практичних занять); передбачено 52 год. самостійної роботи студентів спеціальності, що об'єднує всі види навчальної діяльності студента: аудиторні заняття, самостійна робота (у т.ч. підготовка до підсумкового контролю), екзамен.

Самостійна робота студентів передбачає дві складові: підготовка до аудиторних занять та до екзамену. Поряд із традиційними видами занять програмою предмету передбачено виконання індивідуальної аудиторної роботи під керівництвом викладача (створення соціального проекту), під час колективного чи індивідуального консультування студентів.

Змістом дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» передбачено використання рейтингової системи оцінювання знань студентів, що дозволяє врахувати як поточну підготовку студентів до аудиторних занять, так і визначити рівень засвоєння навчального матеріалу окремої теми. Підсумкова (екзаменаційна) оцінка виставляється за рейтинговими показниками з можливістю її покращення під час семестрового екзамену.

Аналіз змісту пояснювальної записки дисципліни дозволив зазначити, що метою дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» є ознайомлення студентів з предметом та пріоритетними завданнями, основними положеннями і принципами, а також формами, методиками і методами соціальної роботи з різними категоріями населення.

У результаті засвоєння дисципліни студенти повинні знати: основні засади соціальної роботи з різними категоріями населення; вимоги до соціального працівника щодо організації роботи з різними категоріями населення; особливості поведінки різних категорій населення; методи та методики соціальної роботи з різними категоріями населення; принципи соціальної роботи з різними категоріями населення; особливості соціальної роботи з сім'ями та з дітьми різного віку.

Нами розглянуто зміст основних складових програми з метою виявлення тих фрагментів, що спрямовують даний навчальну дисципліну на розв'язання завдань підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Дисципліна передбачає оволодіння студентами наступних умінь: добирати та адаптувати відповідно до мети, особливостей клієнтів і реальної ситуації технології соціальної роботи, методи, форми та прийоми реалізації завдань соціальної роботи; уміти здійснювати соціально-виховну роботу з різними категоріями населення; організовувати соціальну роботу з різними категоріями населення надавати допомогу різним категоріям населення; давати психолого-педагогічну характеристику поведінці різних категорій населення та розробляти план роботи з різними типами клієнтів із реалізацією цього плану під час надання кваліфікованої допомоги, реалізацію їх творчого потенціалу, здібностей, активізацію зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот) на вирішення власних проблем.

Саме в переліку вмінь, яких мають набути студенти ми бачимо наголос на завданні підготовки до професійної мобільності працівника соціальної сфери.

Відзначимо, що не зважаючи на практичну спрямованість курсу, лекція як

організаційна форма освітнього процесу відіграє суттєву роль, як-от: виступає фактором впливу викладача на емоційно-образну сферу студента, сприяє створенню ситуації науково-пошукової активності студентів, дозволяє узагальнити та систематизувати знання, закріплені на практичних заняттях, дозволяє деталізувати зміст питань, що недостатньо представлені в підручниках та посібниках з дисципліни. Це стало причиною аналізу змісту лекційного матеріалу, в якому контекст підготовки до професійної мобільності студента звучить найбільш яскраво. Аналіз даних, наведених у таблиці, дає можливість засвідчити достатній арсенал змісту, окремих тем, якими може користуватися викладач як для підготовки до професійної мобільності, так і до підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, зокрема. Зазвичай, назви тем не в змозі розкрити усіх змістових можливостей навчального матеріалу. Тому ми вважаємо за доцільне навести кілька прикладів, які б давали наочне уявлення про те, як ми спрямовуємо зміст дисципліни на виконання завдань, який представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз змісту лекційного матеріалу дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» в контексті підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери

Тема	Зміст питання, тези
Основні категорії, які будуть розглядатись в розрізі дисципліни. Основні якості соціального працівника: етичні норми роботи працівника соціальної сфери, професійна мобільність, емпатія, професійне вигоряння: причини та наслідки.	Модель соціального працівника, під час підготовки до професійної мобільності.
Соціальна робота з дітьми, які залишилися без батьківського піклування. Методи і методики роботи з дітьми, які залишилися без батьківського піклування.	Можливості реагування на складні життєві ситуації, в які потрапляють діти, залишені без батьківського піклування. Моделювання професійних задач, які вирішує соціальний працівник, під час надання соціальної допомоги таким клієнтам (групі клієнтів)
Соціальна робота з людьми, які мають психічні розлади. Методи і методики роботи з людьми, які мають психічні розлади.	Етапи професійного вигоряння працівника соціальної сфери під час роботи з клієнтами та можливості професійної переорієнтації (використання можливостей горизонтальної професійної мобільності)
Соціальна робота з людьми з інтелектуальною недостатністю. Методи і методики роботи з людьми з інтелектуальною недостатністю.	Можливості використання арт-терапії під час надання професійної допомоги клієнту (клієнтам) з інтелектуальною недостатністю.
Соціальна робота з людьми із залежністю від психоактивних речовин. Методи і методики роботи з людьми із залежністю від психоактивних речовин.	Адиктивність як явище: ефективні методи соціальної роботи з людьми із залежностями.
Соціальна робота з бездомними людьми. Методи і методики роботи з бездомними людьми.	Правові та моральні аспекти роботи з людьми, які стали бездомними. Зона психологічного комфорту під час роботи з такими клієнтами.
Соціальна робота з людьми, які зазнали насильства в сім'ї. Методи і методики роботи з людьми, які зазнали насильства в сім'ї.	Законодавчі акти щодо попередження та викорінення насильства в сімї. Можливості професійної мобільності як швидкої видозміни професійної діяльності клієнта.
Соціальна робота з людьми, які схильні до суїциду.	Психологічні методи діагностики суїцидальної поведінки клієнта.
Соціальна робота з дітьми схильними	Девіація – чи завжди це негативно?

до девіантної поведінки.	
Соціальна робота з людьми, що схильні до вживання алкоголю.	Гендерні аспекти вживання алкоголю та виходу від такого виду узалежненості.
Соціальна робота соціального працівника з групами ризику.	Питання входу/виходу із груп ризику, вмотивованості «жертви».
Соціальна профілактика адиктивної поведінки. Методи соціальної роботи з дітьми вулиці	Основні етапи профілактичних заходів.
Поняття та основні напрями профілактичної роботи з різними групами клієнтів. Комплексне планування соціальної профілактики.	Розробка соціального проекту профілактики (на вибір одну із запропонованих проблем.)

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, зміст підготовки до професійної мобільності фахівців соціальної сфери під час вивчення дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» полягає в: можливостях реалізації навчальних дисциплін, зміст яких містить знання, спрямовані на вирішення практичних завдань професійного змісту, розуміння себе, людей, які оточують майбутнього фахівця, формування професійної культури майбутніх фахівців, професійно значущих якостей; необхідності розвитку креативності майбутніх соціальних працівників; конструюванні змісту їх підготовки до професійної мобільності, які зосереджені на принципах цілісності і системності; поєднанні теорії із практикою, необхідності врахування особливостей майбутньої професійної діяльності в ході відбору структури і змісту підготовки. Ми розуміємо, що для того, аби підготувати до професійної мобільності недостатньо лише розкрити змістові складові його професійної діяльності. Реалізація цього завдання відбувається рамках відбору активних методів освітнього процесу підготовки до професійної мобільності студентів.

Список використаних джерел

1. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: Навч. посіб. К.: МАУП, 2002. 136 с.
2. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 184 с.
3. Рідкодубська А.А.Методика викладання теорії та практики соціальної роботи у вищих навчальних закладах:методичні вказівки до самостійного вивчення дисципліни студентами спеціальності «Соціальна робота» Електронний аналог дукованого видання (сертифікат №85) Хмельницький, 2018
4. Чубук Р.В. Професійна підготовка соціальних працівників з використанням методу проектів *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Вип. 1. - 2014.
5. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к соціально-педагогической деятельности. Луганск : Альма матер, 1999. 138 с.

References

1. Lukashevich M.P., Migovich I.I. (2002) TeorIya I metodi sotsIalnoYi roboti: Navch. posIb. K.: MAUP, 136 .
2. PolIschuk V.A. (2003) ProfesIyna pIdgotovka fahIvtsIv sotsIalnoYi sferi: zarubIzhniy dosvId. PosIbnik. TernopII: Navchalna kniga – Bogdan, 184.
3. RIdkodubska A.A. (2018) Metodika vikladannya teorIYi ta praktiki sotsIalnoYi roboti u vischih navchalnih zakladah:metodichnI vkazIvki do samostIynogo vivchennya distsiplIni studentami spetsIalnostI «SotsIalna robota» Elektronniy analog dukovanogo vidannya (sertifIkat #85) Hmelnitskiy,
4. Chubuk R.V. (2014) ProfesIyna pIdgotovka sotsIalnih pratsIvnikIv z vikoristannyam metodu proektIv / R. V. Chubuk // AktualnI problemi derzhavnogo upravlInnya, pedagogIki ta psihologIYi. Vip. 1.

5. Harchenko S.Ya. (1999) Didakticheskie osnovyi podgotovki studentov k sotsIalno-pedagogicheskoy deyatelnosti – Lugansk : Alma mater, 138 .

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С РАЗНЫМИ ГРУППАМИ КЛИЕНТОВ»

Редкодубская А. А.

Аннотация: *Исследованы вопросы подготовки к профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы во время изучения дисциплины «Социальная работа с разными группами клиентов». Обобщение и систематизация научных исследований в области социальной педагогики и социальной работы позволили определить содержание подготовки будущих работников социальной сферы к профессиональной мобильности.*

Ключевые слова*: работник социальной сферы, профессиональная мобильность, подготовка к профессиональной мобильности, содержание профессиональной подготовки, социальная работа с разными группами клиентов.*

THE CONTENT OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL MOBILITY DURING THE STUDY OF DISCIPLINE «SOCIAL WORK WITH DIFFERENT GROUPS OF CLIENTS»

Ridkodubska A.A.

Abstract*. The author explores issues of training for professional mobility in future specialists in social sphere during the study of the discipline "Social work with different groups of clients". Generalization and systematization of scientific research in the field of social pedagogy and social work allowed determining the content of training in future social workers to professional mobility. The content of preparation for professional mobility of social specialists during the study of the discipline "Social work with different groups of clients" consists of: opportunities for the implementation of educational disciplines, the content of which contains knowledge aimed at solving practical problems of professional content, understanding themselves, people surrounding the future specialist , formation of a professional culture of future specialists, professionally significant qualities; the need to develop the creativity of future social workers; designing the content of their training for professional mobility, focusing on the principles of integrity and integrity; the combination of theory with practice, the need to take into account the features of future professional activities during the selection of the structure and content of training. We understand that in order to prepare for professional mobility it is not enough to reveal the content of his professional activities. Realization of this task is carried out within the framework of selection of active methods of educational process of preparation for professional mobility of students.*

Key words*: social worker, professional mobility, preparation for professional mobility, content of professional training, social work with different groups of clients.*