

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXIX  
Том 2

Херсон-2016

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

**Федяєва В.Л.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

### **Відповідальний секретар:**

**Сараєва О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Члени редакційної колегії:**

**Андрієвський Б.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

**Барбіна Є.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

**Блах В.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Корольова І.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Кузьменков С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

**Ліда Ху** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

**Пентилюк М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

**Петухова Л.Є.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

**Римантас Сташиус** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

**Шарота Софія** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

**Яцула Т.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»**  
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки  
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);  
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету  
(Протокол № 7 від 28.03.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935  
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

**ЗМІСТ****СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

<b>Бєляєв С.Б.</b> АНАЛІЗ І ПЕРСПЕКТИВИ ВИБОРУ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	7
<b>Бойченко В.В.</b> ЗМІСТ І МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	12
<b>Булах А.В.</b> РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ.....	18
<b>Вікторова Л.В.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФРАНЦІЇ.....	23
<b>Ворона І.І.</b> ЗНАЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	27
<b>Гириловська І.В.</b> СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	32
<b>Голубенко Т.О.</b> МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА».....	36
<b>Дармограй П.В.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СЛУЖБИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	41
<b>Демір М.І.</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	46
<b>Жорняк Н.С., Новосілець О.В.</b> ВРАХУВАННЯ АНАЛІЗУ ПОТРЕБ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПРИ РОЗРОБЦІ КУРСУ ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	51
<b>Істоміна К.Ю.</b> МЕТОДИ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.....	55
<b>Корчагіна Г.С.</b> РОЛЬ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	60
<b>Корчова О.М.</b> ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РИТОРИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ.....	64
<b>Кравченко В.М.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	69
<b>Кузнецова О.В., Одарченко В.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНОЇ ТРАНСФЕРНО-НАКОПИЧУВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ.....	73
<b>Купрієвич В.О.</b> БЕЗПЕРЕРВНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	77
<b>Лебідь О.В.</b> СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	81



<b>Ліба О.М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>85</b>
<b>Мазур Ю.Я. ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....</b>	<b>90</b>
<b>Макеєва О.А. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....</b>	<b>94</b>
<b>Марченко О.Г. МОНІТОРИНГ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....</b>	<b>99</b>
<b>Микуліна А.К. ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ЯК НАУКОВЕ ПОНЯТТЯ ТА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА.....</b>	<b>104</b>
<b>Наумчук В.І. АНІМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....</b>	<b>108</b>
<b>Паржницький О.В. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ТОКАРІВ.....</b>	<b>113</b>
<b>Пермінова Л.А. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....</b>	<b>118</b>
<b>Ратич Б.Я. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЛІДЕРСТВА.....</b>	<b>124</b>
<b>Рокосовик Н.В. ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>129</b>
<b>Сембрат А.Л., Самойленко Н.І. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНОМУ ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....</b>	<b>134</b>
<b>Сердюк Н.М. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ.....</b>	<b>138</b>
<b>Сілютіна І.О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ.....</b>	<b>142</b>
<b>Сороквашин С.В. СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА.....</b>	<b>146</b>
<b>Стрельбицька С.М., ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВНЗ.....</b>	<b>151</b>
<b>Тимофєєва О.Я. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....</b>	<b>156</b>
<b>Тимцуник Ю.М. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>162</b>
<b>Тронь Т.В. СТРУКТУРА БЕРЕГОВОЇ ОХОРОНИ США Й ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЇЇ ФАХІВЦІВ.....</b>	<b>167</b>
<b>Хміль Н.А. НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНОГО СЕРВІСУ GOOGLE ФОРМИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....</b>	<b>171</b>

**CONTENTS****SECTION 3****THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION**

<b>Belyaev S.B.</b> ANALYSIS AND PROSPECTS OF CHOICE CONCEPTUAL APPROACH TO SHAPING CONTENT OF EDUCATION.....	7
<b>Boichenko V.V.</b> CONTENTS AND METHODS OF DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL THINKING.....	13
<b>Bulakh A.V.</b> RESULTS OF RESEARCH WORK OF VOCATION EDUCATION FORMATION OF SEWING PROFILE PUPILS' ENTERPRISE COMPETENCE.....	18
<b>Viktorova L.V.</b> ORGANIZATIONAL PRINCIPLES AND CONTENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN FRANCE.....	23
<b>Vorona I.I.</b> LATIN IN INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	27
<b>Hyrylovska I.V.</b> SMODERN VIEW ON COMPONENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE QUALIFIED EMPLOYEES IN TECHNICAL AND VOCATIONAL SCHOOLS..	33
<b>Golubenko T.A.</b> INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF ACADEMIC DISCIPLINES AS AN EFFECTIVE MEANS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE SPECIALTY «SOCIAL WORK».....	36
<b>Darmogray P.V.</b> ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON FORMATION IN FUTURE OFFICERS OF PENITENTIARY SERVICE OF PROFESSIONAL COMPETENCE DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING.....	41
<b>Demir M.I.</b> CRITERIONS, INDEXES AND LEVELS OF FORMATION OF INTERPRETATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC.....	46
<b>Zhorniak N.Ye., Novosilets O.V.</b> THE ESSENCE OF NEEDS ANALYSIS CONSIDERATION IN DEVELOPING ESP COURSE.....	51
<b>Istomina K.Yu.</b> METHODS AND FORMS OF EDUCATIONAL PROCESS SPECIALISTS IN INTERNATIONAL AFFAIRS IN UNIVERSITIES IN CANADA.....	55
<b>Korchagina G.S.</b> THE ROLE OF INSTRUMENTAL-PERFORMING PREPARATION IN THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS' INTELLECTUAL-CREATIVE SKILLS FORMATION.....	60
<b>Korchova O.M.</b> PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF RHETORICAL EDUCATION FOR FUTURE PROFESSIONALS IN SOCIONOMIC SPHERE.....	64
<b>Kravchenko V.M.</b> THEORETICAL APPROACHES OF FORMATION OF THE BASES OF FUTURE TEACHERS PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM IN HIGHER EDUCATION....	69
<b>Kuznetsova O.V., Odarchenko V.I.</b> FEATURES ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN HIGHER TEACHER TRAINING INSTITUTIONS IN THE EUROPEAN CREDIT TRANSFER-FUNDED SYSTEM.....	73
<b>Kuprievych V.O.</b> CONTINUOUS SELF-GROWS OF VOCATIONAL SCHOOLS MANAGERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	77
<b>Lebid O.V.</b> STRATEGIC MANAGEMENT AS NECESSARY CONDITION FOR COMPETITIVENESS GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	81
<b>Liba O.M.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS-TO-BE READINESS TO USE INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS.....	85





<b>Mazur Yu.Ya.</b> ANALYSIS OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS.....	90
<b>Makeieva O.A.</b> INTERACTIVE LEARNING METHODS IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS.....	94
<b>Marchenko O.G.</b> THE MONITORING OF EDUCATION ENVIRONMENT OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	99
<b>Mikulina A.K.</b> ARTISTIC CULTURE AS A SCIENTIFIC CONCEPT OF TEACHER'S PROFESSIONAL QUALITY.....	104
<b>Naumchuk V.I.</b> ANIMATION ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE.....	108
<b>Parzhnytskyi O.V.</b> THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TURNERS.....	113
<b>Perminova L.A.</b> COMPETENCE APPROACH TO FORMING COMPETITIVENESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	118
<b>Ratyh B.Ya.</b> RESULTS OF THE RESEARCH AND PRACTICAL SCRUTINY OF THE PEDAGOGIC MILIEU FOR DEVELOPING THE WILLINGNESS TO LEADERSHIP WITH INTENDED BG OFFICERS.....	124
<b>Rokosoviy N.V.</b> PEDAGOGICS MASTERS' TRAINING CURRICULUM BY MEANS OF DISTANCE EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM PEDAGOGICAL ANALYSES....	129
<b>Sembrat A.L., Samoilenko N.I.</b> COMPETENCE APPROACH IN TODAY'S DOMESTIC AND FOREIGN EDUCATIONAL SPACE.....	134
<b>Serdiuk N.M.</b> FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHING PSYCHOLOGY IN UKRAINE.....	138
<b>Silyutina I.O.</b> FEATURES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF SWEDEN.....	142
<b>Sorokvashin S.V.</b> THE NATURE, CONTENT AND STRUCTURE OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE SKILLED WORKERS.....	146
<b>Strelbitskaya S.M.</b> PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN UNIVERSITIES.....	151
<b>Tymofieieva O.Ya.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE NAVIGATORS' SOCIAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE LEARNING PROCESS OF HUMANITIES.....	156
<b>Tymtsunyk Yu.M.</b> MODEL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT TO MARKETING ACTIVITY.....	162
<b>Tron T.V.</b> STRUCTURE AND MAIN FEAUTERS OF PROFFSIONAL TRAINING OF THE US COAST GUARD PERSONNEL .....	167
<b>Khmil N.A.</b> STUDIES OF APPLICATION OF CLOUDY SERVICE GOOGLE FORM METHODS IN FUTURE TEACHERS' EDUCATIONAL PROCESS .....	171



## СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14.015.62

**АНАЛІЗ І ПЕРСПЕКТИВИ ВИБОРУ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ  
ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

Беляєв С.Б., к. пед. н.,  
доцент, професор кафедри педагогіки та психології  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

У статті розглядається проблема вибору концептуального підходу до формування змісту професійної педагогічної підготовки. Здійснено аналіз практичних підходів, на основі яких традиційно відбувалося формування змісту освіти та проаналізовано перспективи вибору концептуального підходу на основі сучасних наукових теорій.

**Ключові слова:** зміст професійної освіти, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, технологічний підхід, системний підхід.

В статье рассматривается проблема выбора концептуального подхода к формированию содержания профессиональной педагогической подготовки. Осуществлен анализ практических подходов, которые традиционно использовались при формировании содержания образования и приведен анализ перспектив выбора концептуального подхода на основе современных научных теорий.

**Ключевые слова:** содержание профессионального образования, компетентностный подход, деятельностный подход, технологический подход, системный подход.

Belyaev S.B. ANALYSIS AND PROSPECTS OF CHOICE CONCEPTUAL APPROACH TO SHAPING CONTENT OF EDUCATION

The problem of choice of conceptual going near forming of maintenance of professional pedagogical preparation is examined in article. The analysis of practical approaches that was traditionally used for forming of maintenance of education is carried out. An analysis over of prospects of choice of conceptual approach is brought on the basis of modern scientific theories.

**Key words:** content of vocational training, competence approach, activity approach, process approach, system approach.

**Постановка проблеми.** Питання визначення змісту професійної підготовки тривалий час залишаються актуальними, що обумовлюється об'єктивними умовами функціонування системи вищої освіти з орієнтацією на запити та вимоги ринку праці і суспільства. До показників ефективності вибору складових змісту професійної підготовки належить попит із боку роботодавців, успішне працевлаштування тощо. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку оптимальних концептуальних засад для реалізації процесу формування змісту освіти, враховуючи законодавчі норми, сучасні наукові підходи, критерії та показники якості професійної підготовки. Конкретизація проблеми визначення змісту професійної підготовки у вищому навчальному закладі педагогічного профілю у відповідності до наших дослідницьких позицій має враховувати тенденції та перспективи конкретизації вимог до її якості. У зв'язку з цим зазначений процес має спиратися виключно на результати моніторингу вимог до якості виконання професійних функцій, викори-

стання сучасних методів, підходів, технологій у педагогічній діяльності. Це забезпечує можливість гнучко реагувати на зміну у законодавчих нормах, наукових теоріях та практиці реалізації змісту освіти у загальноосвітньому навчальному закладі.

**Ступінь розробленості проблеми.** Аналіз досліджень із проблеми професійної педагогічної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, В. Беспалько, Є. Белозерцев, А. Брушлинський, А. Вербицький, Б. Вульф, В. Іванов, Т. Ільїна, О. Леонтьєв, Т. Полякова, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Шадріков) дав підстави зробити висновки, що під час визначення цілей та змісту науковці спираються на загальні вимоги, з допомогою яких можна описувати модель випускника з позиції загальнопрофесійних знань, умінь, особистісних якостей. Перевагою даного підходу є можливість формалізувати професійну діяльність і трансформувати її у модель підготовки фахівця (інтегральну характеристику системи знань, умінь і нави-



чок) з урахуванням ряду вимог: конкретизовані цілі освітнього процесу описуються з допомогою зрозумілих і доступних для вимірювання параметрів очікуваного результату; зміст освіти обґрунтовується на підставі аналізу майбутньої професійної діяльності фахівця; процесуальний бік навчання розробляється на підставі усвідомлення професійного досвіду; визначається процедура контролю та вимірювання якості засвоєння навчальної програми, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності тощо.

Критичний аналіз даного підходу вказує на його концептуальну невизначеність та відсутність методологічної основи у відборі елементів змісту професійної підготовки.

**Метою статті** є аналіз досвіду формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів та визначення перспективних концептуальних підходів для формування освітньо-професійної програми підготовки фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** Конкретизація цілей професійної підготовки належить до важливих категоріальних характеристик, дослідженню якої присвячені праці Ю. Бабанського, В. Беспалька, Т. Ільїної, В. Краєвського, В. Сластьоніна. Ступінь розробленості зазначеної проблематики дає підстави констатувати її складність, яка підсилюється необхідністю вибору об'єктивних критеріїв оцінки якості професійної підготовки, а також включенням елементів планування у визначенні зазначеної мети у формі проектування дій, алгоритмів, операцій, які інтегруються у складну систему, що послідовно веде до очікуваного результату.

Сучасні підходи до формування змісту освітньо-професійної програми ґрунтуються на ідеї дотримання відповідності затвердженій у державному стандарті моделі випускника, що втілюється в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. У педагогічному вимірі формування змісту освіти є моделлю соціального замовлення до системи освіти із багаторівневою структурою: від загальнотеоретичного уявлення про його зміст до узагальненого системного знання про зміст, елементи та структуру, функції соціального досвіду, що мають бути засвоєними суб'єктами навчального процесу.

Як педагогічна категорія, зміст освіти представляє собою модель підготовки випускника, що базується на актуальних потребах відповідної виробничої галузі з урахуванням перспектив її розвитку, потребах індивідууму в особистісному зростанні. Зміст освіти визначається системою наукових знань, умінь та навичок, оволодіння якими обумовлює розвиток особистості,

формування в неї необхідного світогляду та досвіду поведінки, що в сукупності дає право робити висновок про підготовленість до життя в соціумі.

У розрізі даної проблематики І. Драч та Є. Чернишова [1] пропонують здійснювати відбір змісту вищої освіти на загальнодидактичних принципах: науковості, наочності, доступності, відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, єдності змістовної та процесуальної сторін навчання, випереджального розвитку освіти.

Принципами наступності і перспективності; врахування потенційних можливостей для взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; можливості остатнього за тривалістю і частотою впливу на кінцеві результати навчання; об'єктивності передумов для організації навчальної діяльності різних рівнів складності пропонує користуватися Т. Козарь [2].

Сучасні наукові позиції щодо процедури визначення змісту освіти свідчать про наявність тенденцій до вибору методологічного підходу чи конкретизованої наукової концепції. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» оновлення цілей і змісту освіти названо пріоритетним напрямом реформування національної системи освіти. Зазначені процеси передбачається здійснювати на основі компетентного підходу та особистісної орієнтації, врахування світового досвіду та принципів сталого розвитку, переходу від процесної до результатної, компетентісної парадигми освіти.

Аналіз досліджень питання формування цілей та змісту освіти на основі компетентного підходу (В. Болотов, П. Борисов, А. Вербицький, С. Єфімова, І. Зимня, Н. Кузьміна, Дж. Равен, Ю. Татур, А. Хуторський, М. Бернс), а також різних аспектів формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі (В. Баркасі, Н. Бібік, І. Бондаренко, М. Васильєвої, Л. Ващенко, С. Вітвицької, І. Гудзик, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, М. Левківського, О. Локшина, А. Маркової, Г. Мухамедзянової, О. Овчарук, Л. Паращенко, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоевої, Н. Тализіної, С. Трубачева, Л. Шевчук) засвідчує, що основними чинниками виникнення досліджень питання формування професійної компетентності виступають пріоритетність освіти у сучасному світі, а також залежність інших показників життя від якості отриманої освіти. Зазначені чинники обумовлені:

– переходом до інформаційного суспільства у глобальних вимірах із змінами у пріо-





ритетах, що передбачає перехід від накопичення знань, умінь, навичок, до формування уміння навчатись, оволодіння навичками пошуку інформації, формування здатності до самонавчання впродовж життя;

– глобалізаційними процесами у різних сферах життєдіяльності особистості і суспільства, що вимагає створити умови для набуття особистістю здатності інтегруватися до соціуму, самовизначатися тощо.

Конкретизація завдань сучасної вищої школи у вимірах зазначених протиріч вказує на необхідність виходу за межі традиційного накопичення особистістю професійних умінь у бік усвідомлення нею своєї ролі у суспільстві, розвитку умінь творчого застосування знань на практиці, критичного осмислення отриманих результатів професійної діяльності, що тягне за собою зміни поглядів стосовно процедури формування змісту освіти.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що компетентність розглядається, як: характеристика особистості – здатності, якості, властивості (С. Вершловський, Ю. Кялюткін, В. Сластьонін, Ю. Татур); процедура розв'язання конкретної ситуації (І. Єрмаков, Л. Сохань); якості педагога, що необхідні для ефективної професійної діяльності (В. Баркасі, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна) тощо. У межах розглянутого компетентнісного підходу метою вищої освіти І. Зязюн [5, с. 13] визначає становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями.

Виходячи із традиційних уявлень, що викладені у положеннях знаннево-діяльнісного підходу, як такого, що традиційно визначався провідним у формуванні змісту професійної освіти (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Дьомін, Д. Ельконін, І. Ільясов, А. Кірсанов, М. Каган, О. Леонтьєв, Й. Лінгарт, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, Е. Юдін), виникає питання про спільні та відмінні ознаки у позиціях дослідників стосовно визначення цілей освіти із конкретизацією її параметрів у межах конкретизованого виду професійної діяльності. У зв'язку з цим вважаємо доцільним звернення до праць, у яких розглядається проблема формування системи компетенцій із визначенням суті даного особистісного утворення.

Процес переходу до компетентнісної моделі визначення цілей професійної підготовки Н. Бібик характеризує як перенесення акценту з процесу на результат у діяльнісному вимірі, що має наслідком забезпечення спроможності випускника відповідати

запитам ринку, «мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [4, с. 47]. При цьому Л. Коваль виділяє два аспекти переходу на компетентнісно орієнтовану професійну підготовку: модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу (набуття компетентностей); забезпечення формування в учителів умінь цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [3, с. 46].

Суть компетентнісного підходу розкриває В. Химинець [6], вкладаючи у це поняття спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Наведене визначення доводить спільність поглядів науковців, які належать до прихильників знаннево-діяльнісного та компетентнісного підходів у розрізі визначення метою та змістом освіти знань, умінь, навичок, оскільки компетентнісний підхід скеровує освіту на формування широкого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень).

Порівняння знаннево-діяльнісного підходу з компетентнісним показує, що принципово відмінністю виступає характер отриманого в освітньому процесі комплексу знань та умінь. Так, знаннево-діяльнісний підхід, на думку В. Химинець [6], догматично абсолютизував знання і сформував знанневий підхід до навчання. Поступово науковцями було перенесено акцент саме на знання, залишивши поза увагою їх призначення. Компетентнісний підхід додає до традиційних цілей і змісту освіти конкретизовані уміння, які є максимально інтегрованими в структуру особистісного досвіду і відповідають за своїм змістом системі функціональних професійних обов'язків.

Принципово новим акцентом, що з'являється у межах компетентнісного підходу, є переведення комплексу знань, умінь, навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти у різних ситуаціях, що потребують творчого переосмислення й застосування набутого досвіду. У межах традиційних підходів тотожні позиції з'являються у контексті риторики про необхідність забезпечення готовності до успішної професійної діяльності, а продуктивними шляхами виділяють ідеї особистісно-орієнтованої освіти. Їх спільною думкою є приведення суб'єкта діяльності у стан розуміння призначення його знань та умінь, що надає йому відчуття впевненості у своїх можливостях вирішувати різного рівня складності професійні завдання: від репродуктивного



до пошуково-творчого рівня. Хоча ідеї особистісно-орієнтованого навчання не визначають критеріїв формування змісту освіти, вони дають точну характеристику методів і засобів організації освітнього процесу із високими показниками якості його результатів.

У ході дослідження ми звернулися до аналізу змісту професійної педагогічної підготовки, що визначається у межах перелічених науково-педагогічних підходів. З цією метою ми порівняли процес формування професіограми вчителя у межах знаннево-діяльній парадигми зі змістом структурних компонентів професійної компетентності вчителя. Професіограма вчителя складається з опису психологічних норм і вимог до діяльності й особистості фахівця, які об'єднані у три інтегративні блоки: гуманістичний світогляд, педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, а в сукупності з теоретичними і практичними уміньми (аналітичними, прогностичними, проєктивними і рефлексивними) утворюють цілісну систему.

З позиції компетентнісного підходу модель фахівця утворюється, як інтегральна характеристика ключових компетентностей (роботи Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Зеєра, С. Зинов'єва, І. Зимньої, О. Кисельової, Н. Кузьміної, О. Локшиної, А. Маркової, К. Митрофанова, О. Овчарук, Е. Огарьова, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, А. Ткачова, Л. Хоружої, А. Хуторської, М. Чошанова, Н. Яциніної): пізнавальної, особистісної, самоосвітньої, соціальної, здоров'я особистості, творчої.

У розрізі розуміння суті професійної компетентності Г. Полякова визначає структурними компонентами: когнітивний (методологічні, загальнонаукові, методичні, технологічні знання), діяльній (методологічні, методичні, технологічні уміння і навички), соціально-комунікативний (здатність до соціальної взаємодії та ефективної комунікації), особистісний (особистісні і професійно значущі здібності та якості) [7, с. 82–83].

Процедура знаннево-діяльній та компетентнісного підходів до визначення системи цілей професійно-педагогічної підготовки, на наш погляд, потребує уточнення та конкретизації на основі методології технологічного підходу в освіті. Це обумовлюється рядом об'єктивних чинників: необхідністю приведення цілей професійної підготовки у відповідність до вимог щодо визначення мети педагогічної взаємодії у межах технологічного підходу; присутністю освітніх технологій у технологічній схемі реалізації окреслених завдань; тех-

нологічністю, як однією з ознак професійної педагогічної підготовки.

Слід відзначити, що професійна підготовка в умовах активного використання педагогічних технологій торкається питань міждисциплінарного рівня, оскільки в її межах вивчаються принципи, прийоми, методи, форми оптимізації освітнього процесу, що досягається на технологічному рівні спеціально створеною системою процедур; жорстка регламентація дій учителя, в межах якої вказує та її технологічність, а висока ймовірність досягнення чітко визначеного результату розкриває актуальність даного підходу.

Враховуючи принципи, вимоги та практичні підходи до формування змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій, ми взяли за основу блочно-модульний підхід (С. Батишев, Н. Борисова, Н. Бородіна, Н. Ерганова, В. Гаврилов, В. Єрмоленко, К. Кязімов, Г. Лаврент'єв, Н. Лаврент'єв, П. Юцявічене, М. Чошанов, Т. Шамова, Б. Скіннер), оскільки, з одного боку, він ґрунтується на аналізі професійної діяльності, вимог до її виконання, а з іншого – відповідає вимогам системного, діяльній, технологічного підходів і забезпечує достатнє підґрунтя для впровадження блоку змістовних модулів, що відповідають нашим дослідницьким позиціям стосовно суті професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій. При цьому ми дотримуємося вимог особистісно-орієнтованого підходу в освіті (І. Бех, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, Е. Плигін, В. Серіков, І. Якиманська), як такого, що дає можливість забезпечити особистісний розвиток студента, створити передумови для формування індивідуальної освітньої траєкторії. При такому підході якість очікуваних результатів професійної підготовки відповідатиме вимогам компетентнісного підходу в освіті.

Конкретизація змістовних модулів у межах блочно-модульного підходу, як і у випадку використання змістовно-компонентного підходу, має ґрунтуватися на конкретизації компонентів знань, що утворюють зміст професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. Виходячи з розуміння суті зазначеного поняття у межах вимог щодо виконання професійної педагогічної підготовки виникає достатня база для конкретизації зазначеної системи змістовних модулів. У даному процесі ми дотримувалися позиції діагностичного визначення мети із дотриманням поетапної її конкретизації, що дає можливість послідовно уточнювати зміст блоків навчальних дис-



циплін за такими базовими вимогами, як: чітко визначати якості, які необхідно сформувати і можна виділити на фоні інших якостей із допомогою зручних способів і критеріїв діагностики; розуміти мету вимогою і замовленням, а не визначати чи призначати її у межах навчального закладу; мета має співвідноситися з умовами навчання і може бути у повній мірі реалізованою; чітко визначена мета конкретизується до рівня можливості контролю за її досягненням із використанням об'єктивних критеріїв, що дає можливість конкретизувати зміст, методи, засоби, форми навчання; об'єктивні критерії визначення мети мають унеможливити абстрактність і неточність у її формулюванні; систематичність і повнота наповнення змісту освітньо-професійної програми приводить її у лаконічну систему взаємопов'язаних змістовних модулів без зайвих блоків інформації, що можуть накласти характер розрізнених цілей [8, с. 12–13].

У процесі створення моделі випускника О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова [9, с. 12-13] пропонують виділяти стратегічний, поетапний та оперативний рівні цілеутворення. Створена у такий спосіб ієрархія цілей розглядається як ефективний засіб вдосконалення навчального процесу на основі об'єктивного контролю і відповідає запропонованому В. Беспальком підходу діагностичного визначення мети, який відповідає логіці діяльнісного, системного та технологічного підходів у освіті. Зокрема зазначається, що на основі аналізу наукових праць Б. Блума, Дж. Керрولا, Л. Андерсона, П. Крейтсберга, Е. Круля, В. Беспалька, Н. Тализіної, М. Кларіна, В. Полонського, Т. Ільїної зроблено висновок про можливість із допомогою системного підходу побудувати зміст підготовки фахівця в умовах вищого педагогічного навчального закладу із конкретизацією цілей, змісту, засобів перевірки ефективності підготовки в цілому (визначається кінцева загальна мета дидактичної системи у вигляді моделі підготовки випускника; описуються проміжні цілі поетапного професійного становлення шляхом наступності і нашарування потенціалу особистості; обґрунтовується зміст навчально-виховного процесу; визначаються технології та педагогічні умови процесу підготовки фахівців).

Поетапність формування системи професійних знань та умінь, що на практиці має зрозумілий і конкретизований механізм реалізації шляхом конкретизації цілей на основі системи рівнів діагностичного визначення мети професійної підготовки фахівця, утворює індивідуальну освітню траєкторію, яка підпорядковується кон-

кретизованому змісту професійної підготовки. Послідовний рух студента за освітньою траєкторією передбачає вивчення сукупності змістових модулів, що містять обов'язковий мінімальний обсяг інформації й передбачають дії практичного характеру з метою формування професійно цінних умінь та навичок. Присутність окремого змістового модуля у структурі навчального плану визначається об'єктивною необхідністю накопичення конкретизованих знань та формування професійно необхідних умінь.

**Висновок.** Формування цілей та змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій має відповідати вимогам системного, діяльнісного й технологічного підходів у освіті; ґрунтуватися на інтеграції положень знаннево-діяльнісного й компетентнісного підходів, а також блочно-модульного підходу у визначенні структури освітньо-професійної підготовки на основі принципу діагностичності визначення мети. Закладений в основі моделі фахівця перелік актуальних вимог щодо його знань та умінь вказує на принципові вимоги щодо структурно-логічної схеми професійної підготовки на основі руху від загального до конкретного: максимальна кількість соціально-економічних змістовних модулів має припадати на перші роки навчання з поступовим збільшенням долі природничо-наукових та професійно орієнтованих дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Драч І.І., Чернишова Є.Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі / І.І. Драч, Є.Р. Чернишова // Теорія та методика управління освітою. – № 3. – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10dramhc.pdf>.
2. Козарь Т.П. Реформування змісту освіти як пріоритет державної освітньої політики / Т.П. Козарь // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2009. – № 4. – С. 48–51. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://firearticles.com/socialna-politika/89-reformuvannya-zmistu-osviti-yak-prioritet-derzhavnoyi-osvitnoyi-politiki-kozar-t-p.html>.
3. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія [текст] / Л.В. Коваль. – Донецьк: Юго-восток, 2009. – 375 с.
4. 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, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін]; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І.А. Зязюн. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ. – 2005. – С. 10–18.



6. Химинець В.В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В.В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinprou.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

7. Полякова Г.А. Вплив освітнього середовища вищого навчального закладу на формування професійної компетентності фахівця / Г.А. Полякова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–87.

8. Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.

9. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т. – 2003. – 193 с.

УДК 371.134+159.955

## ЗМІСТ І МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Бойченко В.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

На основі аналізу наукових джерел розглянуто сутність педагогічного мислення; сформульовано власне визначення цього поняття, як інтегративної характеристики, що базується на ґрунтовних знаннях про особливості педагогічної діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висунення і вирішення професійних завдань. Визначено компоненти педагогічного мислення майбутнього вчителя, конкретизовано критерії і показники його розвитку. Розкрито зміст і окремі аспекти констатувального етапу експерименту, спрямованого на виявлення домінуючого типу мислення майбутніх педагогів, а також властивого їм рівня рефлексивності. Встановлено, що для ефективного розвитку педагогічного мислення необхідне гармонійне поєднання логічного та практичного мислення, посилення уваги до формування творчого потенціалу майбутніх учителів. З'ясовано, що більшість майбутніх учителів характеризується недостатнім рівнем розвитку рефлексивності, що знижує їх здатність до самореалізації у педагогічній діяльності, зумовлює неадекватність самооцінки, невміння творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, розпорошення уваги про професійно значущі якості та вміння, механізми їх розвитку.

**Ключові слова:** педагогічне мислення, майбутні вчителі, діагностика, типи мислення, рефлексія.

На основе анализа научных источников рассмотрена сущность педагогического мышления; сформулировано собственное определение этого понятия, как характеристики, которая включает основательные знания об особенностях педагогической деятельности, обеспечивает обобщенное и опосредованное отображение профессиональной реальности, адекватную постановку и решение профессиональных задач. Определены компоненты педагогического мышления, конкретизированы критерии и показатели его развития. Раскрыто содержание и отдельные аспекты констатирующего этапа эксперимента, направленного на выявление доминирующего типа мышления будущих педагогов, а также свойственного им уровня рефлексивности. Установлено, что для эффективного развития педагогического мышления необходимо гармоничное соединение логического и практического мышления, усиление внимания к формированию творческого потенциала будущих учителей. Выявлено, что большинство будущих учителей характеризуется недостаточным уровнем развития рефлексивности, что снижает их способность к самореализации в педагогической деятельности, приводит к неадекватности самооценки, неумению творчески подходить к решению педагогических задач, нечеткости представлений о профессионально значимых качествах и умениях, механизмах их развития.

**Ключевые слова:** педагогическое мышление, будущие учителя, диагностика, типы мышления, рефлексия.



**Boichenko V.V. CONTENTS AND METHODS OF DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL THINKING**

On the basis of analysis of scientific sources essence of pedagogical thinking is considered; own determination of this concept as integrative description that is based on thorough knowledge about features of pedagogical activity, provides generalized and mediated reflection of professional reality, adequate advancement and decision of professional tasks is set forth. The components of pedagogical thinking of future teacher (cognitive, motivational-valued, operation, reflexive) are certain, criteria and indexes of his development are specified. Maintenance and separate aspects of diagnostic stage of experiment, oriented on expose of dominant type of thinking of future teachers and peculiar to them level of reflection are lighted out. It is set that effective development of pedagogical thinking demands harmonious combination of logical and practical thinking, strengthening attention to forming creative potential of future teachers. It is found out, that most of future teachers are characterized by insufficient level of development of reflection that reduces their capacity to self-realization in pedagogical activity, predetermine inadequacy of self-appraisal, lack of ability to creatively approaches to decision pedagogical tasks, dispersion of idea about professionally meaningful qualities and abilities, mechanisms of its development.

**Key words:** *pedagogical thinking, future teachers, diagnostics, thinking types, reflection.*

**Постановка проблеми.** Динамізм, при-  
таманий сучасній цивілізації, інтелекту-  
алізація праці, гуманізація та демократи-  
зація суспільства зумовлюють зростання  
соціальної ролі особистості, яка володіє  
високим рівнем інтелектуального розвит-  
ку і творчих можливостей, здатна до плід-  
ної професійної діяльності. Це актуалізує  
потребу в учителях, обізнаному з педа-  
гогічними інноваціями, спроможному кри-  
тично підходити до їх аналізу, генерувати  
продуктивні ідеї, ефективно вирішувати  
педагогічні завдання, тобто вчителю, що  
характеризується високим рівнем розвитку  
педагогічного мислення.

**Ступінь розробленості проблеми.**  
У наукових джерелах представлено різні  
трактування сутності педагогічного мислен-  
ня, що визначається як: особливий склад  
розуму (В. Тамарін, Д. Яковлева); процес  
виявлення прихованих властивостей пе-  
дагогічної діяльності під час порівняння і  
класифікації ситуацій, встановлення при-  
таманих їм причинно-наслідкових зв'язків  
(А. Маркова); готовність учителя до розв'я-  
зання різноманітних педагогічних ситуацій  
(Л. Нікітенкова); вміння аналізувати педа-  
гогічні ситуації, спираючись на педагогіч-  
ну теорію (М. Степанський, Є. Поляков);  
спрямованість розумових процесів на відо-  
браження особливостей об'єкта діяльності  
вчителя (С. Каргін).

На думку Л. Туринцевої, до основних  
ознак педагогічного мислення належать:  
усвідомлення життєвих і навчальних ситуа-  
цій з погляду їх використання для реаліза-  
ції певної виховної мети; сприйняття різних  
інформаційних джерел із позицій їх подаль-  
шого використання як засобів навчання і  
виховання; прагнення поглянути на матері-  
ал із позицій школяра; надання матеріалу  
психолого-лінгвістичної оцінки; прагнення  
осмислити мотиви, вчинки учнів, уявити  
собі їх психічні стани [8].

Аналізуючи особливості педагогічного  
мислення, дослідниця наголошує на важ-  
ливості його функціонального аспекту, що  
забезпечує педагогічний процес і передба-  
чає здійснення таких функцій:

– діагностичної (вивчення учнів, пізнання  
педагогічних ситуацій, отримання зворот-  
ного зв'язку щодо виконуваної професійної  
діяльності);

– стимулюючої (орієнтація учнів на вияв  
інтелектуальної ініціативи за допомогою  
певних педагогічних дій);

– інформаційної (повідомлення учням  
інформації про актуальні для конкретного  
віку проблеми і способи їх розв'язання);

– розвивальної (осмислення засобів  
формування провідних соціально корисних  
і навчально-пізнавальних якостей учнів);

– компенсаторної (вміння мислити кате-  
горіями успіху – позитивне мислення, вмін-  
ня бачити позитивне у невдачі для пошуку  
новітніх способів розв'язання педагогічних  
проблем);

– оцінюючої (повідомлення учням рівня  
результативності їх різноманітних дій);

– самовдосконалюючої (створення і за-  
безпечення можливості уникнення імпуль-  
сивності або рутинної педагогічної діяль-  
ності) [8].

У психолого-педагогічній літературі поряд  
із розкриттям сутності педагогічного мислен-  
ня пропонуються різні підходи до визначен-  
ня його структури. Так, А. Зубрик [2, с. 254]  
вважає, що ця структура має ґрунтуватися на  
динамічній взаємодії п'яти компонентів: мо-  
тиваційного (формування мотивації успіху);  
емоційного (сприяння позитивному емоцій-  
ному стану); компетентнісного (засвоєння  
певних знань із психолого-педагогічних ос-  
нов педагогічного мислення); операційного  
(оволодіння певними методами, прийомами,  
навичками продукування та аналізу ідей);  
результативного (формування педагогічного  
мислення майбутнього вчителя» [2, с. 254].





Зважаючи на цю структуру, до критеріїв сформованості педагогічного мислення А. Зубрик відносить: адекватну самооцінку, рефлексивність, винахідливість, адаптивність, а їх показники ранжує за такими ознаками: широта, системність, оригінальність, мобільність, гнучкість, самостійність, надійність, незалежність, швидкість, умовитованість, прогресивність, проникливість [1, с. 66].

Не заперечуючи в цілому запропоновану структуру, низку критеріїв і показників, хотіли б звернути увагу на деяку їх неузгодженість між собою. Не зрозуміло, яким чином чотири критерії підпорядковуються п'яти компонентам, як кожний із показників співвідноситься із заявленими критеріями, які їх ознаки (складові) характеризує.

Деяко іншого підходу дотримується Л. Лісіна [4], відносячи до компонентів педагогічного мислення ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-оцінний. Критеріальну основу рівневої характеристики сформованості педагогічного мислення, на її думку, становлять: міра просування студентів у вирішенні проблемних професійних завдань, досягнення суб'єктності, ціннісної визначеності, педагогічної спрямованості на самоактуалізацію і досягнення, міра розвитку основних розумових якостей (критичність, креативність, гнучкість, конструктивність, рефлексивність, прогностичність).

Наявні й інші підходи до інтерпретації компонентів педагогічного мислення, критеріїв і показників його сформованості та розвитку.

Наше дослідження, присвячене виявленню рівнів розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів, також потребувало визначення його структури, критеріїв і показників, проведення констатувального етапу експерименту за допомогою відповідного діагностичного інструментарію.

**Мета статті** – представити авторське трактування педагогічного мислення, окреслити його компоненти, критерії і показники розвитку, розкрити зміст і результати діагностичних процедур за окремими показниками його розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У своїй роботі розглядаємо педагогічне мислення майбутнього вчителя, як інтегративну характеристику, що базується на ґрунтовних знаннях щодо особливостей педагогічної діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висування і вирішення професійних завдань. Будучи інтегративною за своєю структурою, ця характеристика охоплює пізна-

вальний, мотиваційно-ціннісний, операційний і рефлексивний компоненти.

До критеріїв розвитку педагогічного мислення майбутнього вчителя, зважаючи на змістове наповнення кожного з названих компонентів, відносили теоретичну ерудицію; професійну спрямованість; реалізацію педагогічної діяльності; оцінювання педагогічної діяльності. Добираючи показники наведених критеріїв, зупинилися на таких: знання про сутність педагогічного мислення та способи його реалізації, основні характеристики (самостійність, гнучкість, реактивність, критичність), усвідомлення прийомів і стилів педагогічного мислення для вирішення професійно-педагогічних завдань; орієнтація на оволодіння способами, прийомами, стилями реалізації педагогічного мислення, потреба в творчості під час вирішення професійно-педагогічних завдань, прагнення до виявлення самостійності, гнучкості, реактивності, критичності мислення; вміння застосовувати прийоми і стилі педагогічного мислення, дотримання самостійності, гнучкості, реактивності, критичності мислення; здатність вирішувати професійно-педагогічні ситуації; самооцінка (рефлексія), самоаналіз способів, прийомів і стилів свого педагогічного мислення з погляду його самостійності, гнучкості, реактивності та критичності.

Для вимірювання рівнів педагогічного мислення майбутніх учителів за показниками критерію «професійна спрямованість» використовували малюнкові методики (тести «Практик і Логік» і «Сенсорик та Інтуїтивіст»), в основу яких покладено ідею про те, що як у практиків, так і в логіків (аналітиків) наявні свої сильні сторони, головне полягає в тому, щоб уміти ними користуватися.

Виконуючи тест «Практик і Логік», майбутні вчителі мали створити картину, орієнтуючись на ланцюжок овалів, як один із її фрагментів (частину цілого). Інтерпретуючи результати, з'ясовували, на чому респонденти зосереджували основну увагу – сприймали ланцюжок овалів як основний чи додатковий елемент. У першому разі запропонований малюнок свідчив про розвиненість у майбутнього вчителя практичного мислення, у другому – логічного, абстрактного.

Отримані результати засвідчили, що більшість (53,7%) респондентів характеризуються логічним мисленням, тобто належать до логіків. На їхніх малюнках запропонований ланцюжок овалів використовувався як додаток до основного малюнку (наприклад: людина залишає на снігу ланцюжок слідів, овали – хвіст птиці або тварини). 20,1% респондентів віднесли до



практиків (акцентування уваги на запропонованому ланцюжку – колос, китиця винограду, гілка з листям).

Важливість володіння практичним мисленням забезпечує успішну взаємодію з іншими, спільне виконання діяльності, відповідальність, акуратність, здатність виконувати великі обсяги роботи завдяки вмінню чітко організовувати її і розподіляти всі справи, зважаючи на їх важливість і терміновість. Практики доволі рідко потрапляють у скрутні ситуації, оскільки заздалегідь розраховують кожний свій крок, надають перевагу планомірній діяльності.

Логіки виявляють негативне ставлення до рутинної діяльності, орієнтуючись на її творчий характер, що дає їм змогу виявити велику різноманітність ідей; вони не звикли планувати свої справи, розподіляючи їх рівномірно; продукування активності співвідноситься з натхненням.

Безумовно, що і в практиків, і в логіків є свої сильні сторони. Головне полягає в тому, щоб уміти ними користуватися. Зустрічаються люди, які однаковою мірою володіють абстрактним і конкретним мисленням. До таких респондентів належало 26,2% майбутніх учителів.

Більш сприятливим для розвитку педагогічного мислення вважали наявність практичного і змішаного типів мислення, яким володіла помітно менша кількість респондентів. При цьому встановлено, що практичне мислення більшою мірою властиве юнакам, логічне – дівчатам. Серед майбутніх учителів зі змішаним типом мислення гендерні відмінності не зафіксовані.

Уточнення отриманих результатів відбувалося за допомогою тесту «Сенсорик та Інтуїтивіст», стимульний матеріал якого містив довільний набір фігур, що створювали певну композицію. Завдання полягало в тому, щоб користуючись однією, двома або більшою кількістю фігур, намалювати людину. Інтерпретуючи результати виконання тесту, керувалися такими ознаками: виконання завдання за допомогою однієї, двох, трьох або чотирьох фігур свідчило про належність майбутнього вчителя до сенсориків (виконання завдання з урахуванням конкретних деталей, окремий розгляд кожної з них, базування на конкретних фактах, уникнення відволікання на узагальнення та абстрактність, спостережливість, увага до всього, що оточує, вмілий аналіз реальних подій); сприйняття довільної композиції як обличчя людини, домальовування деяких елементів свідчило на користь того, що майбутній учитель належить до інтуїтивістів (схильність до аналізу, звернення уваги не на конкретні деталі, а на їх сукупність,

швидке охоплення загальних рис, формулювання правильних висновків).

Більш сприйнятливими до педагогічного мислення вважали сенсориків, оскільки вони значною мірою орієнтовані на практичні дії, тоді як інтуїтивісти характеризуються схильністю до теоретизування. У відсотковому вимірі до сенсориків віднесли 21,2% майбутніх учителів (переважно юнаки), до інтуїтивістів – 78,8% майбутніх учителів (переважно дівчата). Ці результати корелювалися з результатами, отриманими за попереднім тестом, що підтверджувало їх вірогідність.

У структурі педагогічного мислення майбутнього вчителя важливе місце належить рефлексивному компоненту, рівень розвитку якого характеризується такими показниками, як: самооцінка, самоаналіз способів, прийомів і стилів свого педагогічного мислення з погляду його самостійності, гнучкості, реактивності та критичності.

Рефлексія – це звернення уваги суб'єкта на самого себе, на продукти власної активності, зміст і функції своєї свідомості, до складу якої входять усі особистісні структури (цінності, інтереси, мотиви), мислення, механізми сприйняття, ухвалення рішень, емоційного реагування, поведінкові шаблони, а також їх переосмислення [6].

Рефлексія начебто призупиняє, перекриває плин буденного життя, виводить людину за його межі у світ законів і цінностей, дає їй можливість «усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення, які «висвічуються» з аналізу його діяльності та її продуктів, оскільки суб'єкт активно проявляє себе в тих пріоритетних для нього галузях буття і способах діяльності, які властиві його індивідуальності» [9, с. 120].

У педагогічній діяльності рефлексія – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з наявною педагогічною ситуацією: учнями, колегами, умовами розвитку учасників педагогічної реальності, середовищем, змістом, педагогічними технологіями [7, с. 26].

Іншими словами, рефлексія як професійно значуща особистісна якість, невідривна від процесу педагогічної діяльності й становить важливу складову розвитку педагогічного мислення. Вона дає вчителю змогу організувати і фіксувати результат стану розвитку, саморозвитку, а також причини позитивної чи негативної динаміки цього процесу. Здатність педагога до рефлексії виступає механізмом переосмислення стереотипів свідомості, поведінки, спілкування, мислення, усвідомлення засобів, стереотипів діяльності, їх критичного та евристичного переосмислення, продукування



інновацій у різних аспектах професійної діяльності [5, с. 63].

Для діагностики розвитку педагогічного мислення за показниками рефлексивного компоненту застосовували методику «Діагностика рівня рефлексивності», що базується на теоретичних трактуваннях рефлексивності та інших особливостях цієї властивості, які узагальнюються у таких положеннях:

1. Рефлексивність як психічна властивість становить один із провідних аспектів інтегральної реальності, що пов'язана з рефлексією у цілому. Інші два модули – рефлексія в її процесуальному статусі та рефлексування, як особливий психічний стан. Ці три модули тісно взаємопов'язані та взаємодетерміновані, створюючи якісну визначеність, що позначається поняттям «рефлексія». Звідси випливає, що ті поведінкові й інтроспективні індикатори, в яких конкретизується теоретичний конструкт, а також твердження методики, враховують рефлексивність як психічну властивість, рефлексію як процес і рефлексування як стан.

2. Діагностика рефлексивності має враховувати диференціацію її вияву за спрямованістю. У цьому плані вирізняють два типи рефлексії, які умовно позначаються як «інтра- та інтерпсихічна» рефлексія. Перша пов'язана з рефлексивністю, як здатністю до самосприйняття змісту власної психіки та його аналізу, друга – із здатністю розуміти психіку інших людей, що передбачає поряд із рефлексивністю, як здатністю ставати на місце іншого, механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Загальна властивість рефлексивності містить обидва названі типи, а рівень її розвитку є похідним від них обох одночасно.

3. Прояв індикаторів рефлексивності передбачає врахування трьох основних видів рефлексії, в основу яких покладено «часовий» принцип: ситуативної рефлексії (забезпечує самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність співвідносити свої дії із ситуацією та їх координація відповідно до умов, що змінюються, власним станом); ретроспективної рефлексії (схильність до аналізу вже виконаної у минулому діяльності і минулих подій); перспективної рефлексії (аналіз діяльності і поведінки, які передбачається здійснити, планування, прогнозування можливих наслідків [3, с. 45–57].

Текст методики складається з 27 тверджень, які треба було оцінити, спираючись на таку шкалу: 1 бал – зовсім неправильно; 2 бали – неправильно; 3 бали – скоріше неправильно; 4 бали – не знаю; 5 балів –

скоріше правильно; 6 балів – правильно; 7 балів – повністю правильно. Майбутніх учителів, які набрали більше 7 балів, відносили до високого рівня розвитку рефлексивності; тих, хто набрав бали в діапазоні від 4 до 7 – до середнього рівня; менше 4 балів – до низького рівня розвитку рефлексивності.

Узагальнення результатів дало змогу встановити, що до високого рівня розвитку рефлексивності, а отже, й до високого рівня розвитку педагогічного мислення за цим компонентом, належало 21,2% майбутніх учителів; до середнього рівня – 44,1% майбутніх учителів; до низького рівня – 34,7% майбутніх учителів. Виявлені деякі гендерні відмінності: для дівчат більш характерним є високий і середній рівні розвитку рефлексивності, тоді як для юнаків – низький рівень.

Щодо «часового» принципу встановлено, що ситуативна рефлексія властива 26,4% майбутніх учителів без будь-яких суттєвих гендерних відмінностей. Ретроспективна рефлексія характерна для 31,4% майбутніх учителів, більше третини яких становили дівчата. Перспективна рефлексія властива 42,2% майбутніх учителів, серед яких більше половини склали юнаки.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки.

Педагогічне мислення майбутнього вчителя – це інтегративна характеристика, що базується на ґрунтовних знаннях щодо особливостей педагогічної діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висунення і вирішення професійних завдань. Його структура включає пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, операційний і рефлексивний компоненти.

Діагностика, яка проводилася на констатувальному етапі дослідження, спрямовувалася на встановлення домінуючого типу мислення майбутніх педагогів, а також властивого їм рівня рефлексивності. Встановлено, що серед респондентів переважають ті, які характеризуються логічним мисленням. Це свідчить, що у процесі навчання більше уваги приділяється розвитку саме цього типу мислення на шкоду практичному. Як наслідок, спостерігається обмеження майбутніх учителів власними логічними мисленнєвими схемами, ігнорування орієнтації на творчість. Для ефективного розвитку педагогічного мислення необхідне гармонійне поєднання логічного та практичного мислення, посилення уваги до формування творчого потенціалу майбутніх учителів. Ця теза повною мірою стосується й сенсорного та інтуїтивного типів мислення.



З'ясовано, що більшість майбутніх учителів не володіє належним рівнем розвитку рефлексивності, знижуючи їх здатність до самореалізації у педагогічній діяльності, зумовлюючи неадекватність самооцінки, невміння творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, розпорошення уваги про професійно значущі якості та вміння, механізми їх розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделі розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів у системі роботи вищого педагогічного навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Зубрик А.Р. Модель формування продуктивного педагогічного мислення вчителів гуманітарних дисциплін: психолого-педагогічні умови, критерії та рівні сформованості / А.Р. Зубрик // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 58–68.
2. Зубрик А.Р. Структура, особливості та умови формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів іноземних мов / А.Р. Зубрик // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 251–255.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Лісіна Л.О. Теоретичні основи формування педагогічного мислення майбутнього вчителя / Л.О. Лісіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2015/797-142506286.pdf>.
5. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). – С. 62–66.
6. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 31–40.
7. Суворова Н.Г. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.Г. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–27.
8. Туринцева Л.В. Педагогічне мислення, як об'єкт дослідження психологічної служби / Л.В. Туринцева. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://VKhnpu\\_psychol.2013\\_46\(2\)\\_31.pdf](http://VKhnpu_psychol.2013_46(2)_31.pdf).
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 320 с.





УДК 378.011.3–051:62

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Булах А.В., аспірант  
Інституту професійно-технічної освіти  
Академія педагогічних наук України

Стаття присвячена розкриттю фактів про реалізацію педагогічних умов формування такої професійної якості майбутнього фахівця, як підприємницька компетентність. Приводиться теоретичне обґрунтування і описується практичне здійснення виділених педагогічних умов формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю в процесі навчання. Автор доводить взаємодоповнюваність досліджуваних умов, а також наводить критеріально-рівневий апарат експериментальної роботи з даної проблематики.

**Ключові слова:** учні ПТНЗ, підприємницька компетентність, професійна підготовка, педагогічні умови, експеримент, критерії та рівні, показники.

Статья посвящена раскрытию фактов о реализации педагогических условий формирования такого профессионального качества будущего специалиста, как предпринимательская компетентность. Приводится теоретическое обоснование и описывается практическое осуществление выделенных педагогических условий формирования предпринимательской компетентности учеников ПТУ швейного профиля в процессе обучения. Автор доказывает взаимодополняемость исследуемых условий, а также приводит критериально-уровневый аппарат экспериментальной работы по данной проблематике.

**Ключевые слова:** ученики ПТУ, предпринимательская компетентность, профессиональная подготовка, педагогические условия, эксперимент, критерии и уровни, показатели.

Bulakh A.V. RESULTS OF RESEARCH WORK OF VOCATION EDUCATION FORMATION OF SEWING PROFILE PUPILS' ENTERPRISE COMPETENCE

This article is devoted to disclosure of facts of realization of pedagogical conditions of formation of such a future specialist's professional quality as enterprise competence. Theoretical basis is given and practical implementation of selected pedagogical conditions of formation of sewing profile pupils' enterprise competence is described during learning process. The author proves complementarity of studied conditions, as well as criterion-level criticus of experimental work on this agenda.

**Key words:** pupils of vocational schools, enterprise competence, vocational training, pedagogical conditions, experiment, criteria and levels, factors.

**Постановка проблеми.** У дослідженнях, присвячених проблемі професійно-педагогічної підготовки учнів, практично всі автори тією чи іншою мірою торкаються питань визначення педагогічних умов, необхідних для ефективного здійснення процесу їх підготовки до найрізноманітніших аспектів професійної діяльності. Науковці вказують, що сукупність педагогічних умов повинна відрізнятися гнучкістю й динамічністю, охоплювати всі сторони досліджуваного педагогічного явища й одночасно з цим враховувати специфіку професійної підготовки учнів, своєчасно реагувати на можливі зміни в цьому процесі.

**Ступінь розробленості проблеми.** Проблема формування компетентності в сфері підприємництва на різних рівнях освіти розглянута в дослідженнях Н. Городоцької, Т. Елісіної, Н. Шевирін та ін. (загальноосвітня школа); В. Анісімова, М. Савіної, І. Смірнова, О. Чітаєва (професійно-технічна освіта); О. Барижікової, А. Іванова, С. Куликової Л. Семушина та ін. (неповна

вища освіта); М. Меліхової, Т. Обухової, І. Тетеревкова, І. Федорової та ін. (вища професійна освіта). Економічна підготовка до підприємницької діяльності представлена роботами А. Велігона, А. Смірнова, С. Чернер, Н. Шадріної та ін.

Щодо поняття «педагогічні умови», то даний феномен розглядали в наукових працях В. Андреев, Ю. Бабанський, М. Боритко, Л. Горбатюк, Л. Дольнікова, П. Олійник, І. Підласний, І. Шимко та ін.

Існують серйозні протиріччя між необхідністю підготовки фахівців до залучення до підприємницької діяльності через формування його компетентності в сфері підприємництва та підготовкою учнів до підприємництва в конкретній сфері діяльності відповідно до профілю навчального закладу, як наслідок – відсутністю у випускників широкого кола знань про можливі рішення в різноманітних підприємницьких ситуаціях, з якими особистості доведеться зіткнутися протягом життя; невідповідністю підходів до формування підприємницької компе-





тентності в педагогічній та психологічній науках; спрямованістю підготовки на формування тільки однієї з підприємницьких якостей (тільки економічної, інформаційної або правової компетентності та ін.).

Перераховані вище протиріччя викликають необхідність вирішення важливої педагогічної проблеми – на основі осмислення досвіду формування компетентності особистості в сфері підприємництва виділити принципи, механізми, методи та педагогічні умови цієї діяльності з позицій сучасних вимог.

**Метою** написання статті є висвітлення результатів проведеної нами дослідно-експериментальної роботи з формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз науково-педагогічної літератури у вибраному напрямку нашого дослідження, а також здійснений теоретичний аналіз сутності та змісту практико-орієнтованих технологій у контексті формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців випускників ПТНЗ швейного профілю дозволив визначити стратегію й тактику експериментальної роботи, рівень сформованості підприємницької компетентності учнів. Такий аналіз дозволяє з'ясувати особливості підприємницької компетентності, основні складності, проблеми й недоліки в процесі навчання майбутніх фахівців швейного профілю у ПТНЗ.

З метою визначення педагогічних умов формування компетентності учнів у сфері підприємництва нами проаналізовані існуючі підходи з даної проблеми.

Отже, педагогічні умови визначаються, як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених цілей [1, с. 143].

У дослідженнях, присвячених проблемі професійно-педагогічної підготовки учнів, практично всі автори тією чи тією мірою торкаються питань визначення педагогічних умов, необхідних для ефективного здійснення процесу їх підготовки до найрізноманітніших аспектів професійної діяльності. Науковці вказують, що сукупність педагогічних умов повинна відрізнятися гнучкістю й динамічністю, охоплювати всі сторони досліджуваного педагогічного явища й одночасно з цим враховувати специфіку професійної підготовки учнів, своєчасно реагувати на можливі зміни в цьому процесі.

Під педагогічними умовами ми будемо розуміти такі обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого від-

бору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), засобів та організаційних форм для досягнення поставлених цілей [2, с. 76].

Перш ніж визначити комплекс педагогічних умов, які забезпечать ефективне формування підприємницької компетентності в учнів ПТНЗ швейного профілю, ознайомимось з підходами науковців до вибору педагогічних умов становлення та розвитку фахівця.

О. Собчук, розглядаючи проблему вдосконалення підготовки студентів до самоосвіти, виділяє сукупність таких педагогічних умов і засобів: 1) засвоєння студентами соціального досвіду на основі поетапного управління самоосвітою; 2) створення навчального науково-виховного виробничого процесу, який інтегрує науку, освіту й виробництво; 3) забезпечення цілеспрямованості педагогічного процесу; 4) зближення педагогічного процесу з самоосвітою [3, с. 87].

Н. Ничкало відзначає такі змістовно-процесуальні умови ефективного функціонування і розвитку системи підготовки майбутнього вчителя до управління диференціацією освіти: 1) стимулювання пізнавальної діяльності вчителя; 2) розвиток його творчого мислення; 3) включення в освітній процес спецкурсу «Управління диференціацією освіти»; 4) проведення педагогічних практик; 5) управління самостійною роботою майбутніх учителів [4].

До педагогічних умов формування професійних якостей і підприємницької активності Т. Обухова відносить [5, с. 72–73]:

- застосування методів активізації пізнавальної та підприємницької діяльності студентів (проблемне навчання);
- інтенсифікацію процесу навчання;
- використання міжпредметних зв'язків;
- ділові ігри, що імітують виробничі ситуації в бізнесі і формують особистісні та професійні якості підприємця;
- вирішення спеціальних різномірних, проблемних завдань, що забезпечують інтенсивну емоційну та інтелектуальну роботу студентів;
- накопичення досвіду підприємницької діяльності.

Автор зазначає, що спецкурс «Основи малого підприємництва» дозволяє організувати навчально-професійну діяльність студентів, спрямовану на засвоєння техніко-технологічних, економічних, підприємницьких і педагогічних знань і умінь; формування професійно важливих якостей особистості, в тому числі їх підприємницької активності.

Таким чином, аналіз підходів науковців та власні міркування дозволили у нашому



дослідженні розглядати педагогічні умови як цілеспрямовано створені в освітньому середовищі навчального закладу обставини, які забезпечують ефективність професійного становлення майбутнього фахівця.

Говорячи про цілеспрямованість створення у навчально-виховному процесі педагогічних умов, науковці мають на увазі розвиток певних властивостей особистості, професійних якостей, знань, умінь й навичок, які забезпечать можливість майбутнього фахівця ефективно реалізувати себе в обраній сфері професійної діяльності, створять умови для соціалізації його у професійному середовищі, комунікативної взаємодії з оточенням [6, с. 111].

Отже, педагогічні умови формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю становлять сукупність застосовуваних у навчально-виховному процесі заходів, які повинні забезпечити досягнення учнями її необхідного рівня та формування відповідної готовності.

При виявленні педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю, ми спиралися на такі аспекти:

- визначення специфіки формування підприємницької компетентності в процесі навчання у ПТНЗ;

- розгляд сутності економічної освіти як творчого процесу, спрямованого на розвиток економічного мислення;

- використання системно-діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів.

Цілеспрямоване формування підприємницької компетентності учнів дозволяє формувати професійну кваліфікацію, професійну мобільність, конкурентоспроможність, можливість продовження навчання в системі неперервної освіти в умовах зміцнення міжнародних зв'язків.

Однією з підстав для визначення комплексу педагогічних умов, спрямованого на успішне функціонування процесу формування підприємницької компетентності, ми вважаємо творчий характер економічної освіти, спрямованість його на розвиток економічного мислення учнів.

Враховуючи наявні підходи науковців, результати аналізу стану формування досліджуваної нами проблеми у наявному навчальному процесі ПТНЗ, а також власний досвід роботи, ми висуваємо припущення, що для формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю у навчальному процесі учбового закладу необхідно створити та забезпечити певні педагогічні умови.

Виходячи з цього, нами визначено такий комплекс педагогічних умов:

- забезпечення розвитку вмотивованості учнів ПТНЗ швейного профілю щодо оволодіння підприємницькою компетентністю на основі усвідомлення ними цінностей економічної освіти ще на початковому етапі навчання;

- формування економічних знань і вмінь, як теоретичного підґрунтя становлення підприємницької компетентності в межах розробленого спецкурсу «Основи підприємницької діяльності, маркетингу, менеджменту»;

- застосування в навчальному процесі ПТНЗ низки навчально-творчих завдань, які спрямовано на розвиток економічного мислення учнів шляхом включення їх у різні види позааудиторної практичної діяльності, що дозволяє активізувати суб'єктно-рефлексивну позицію в процесі набуття підприємницької компетентності.

Ефективність формування будь-якої компетентності, зокрема й підприємницької, вимагає розробки певних критеріїв і показників.

У педагогічній науці існує кілька підходів до критеріїв оцінювання підприємницької компетентності майбутніх фахівців. Більшість дослідників за основу побудови сукупності критеріїв беруть таку ознаку, як мета навчання, й відповідно до цієї мети формулюють виділені критерії. Під час дослідження нами було сформульовано та обґрунтовано критерії і рівні щодо визначення ефективності формування підприємницької компетентності учнів на різних етапах дослідно-експериментальної роботи.

У процесі визначення критеріїв і показників ми враховували усвідомлення учнями економіки, як основи розвитку суспільства та особистості; комплекс ціннісних орієнтацій учнів, що визначають значення й сенс економічних знань, умінь та навичок у навчальній та майбутній професійній діяльності; знання економічних законів, явищ, понять, основних принципів функціонування ринкової економіки та вміння використовувати їх у практичній діяльності; систему мотивів, яка стимулює проектування життєвих прагнень учнів відповідно до загальнолюдських, зокрема й економічних цінностей, та спрямована економічною направленістю особистості; методи, прийоми й способи прийняття рішень у нестандартних ситуаціях та участь у науково-дослідницькій роботі; уміння користуватися навчальною, науково-економічною літературою, комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, яке використовують фахівці; індивідуально-психологічні якості особистості, наявність яких уможливорює досягнення поставлених цілей та реалізацію прагнень.



ня до самовдосконалення через самоконтроль і самоаналіз.

У ході дослідження нами виявлено загальні та специфічні особливості формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю: цільова установка, формування позитивного ставлення до підприємницької діяльності, вміння ставити цілі і розробляти програму їх досягнення, бачити практичні результати, володіти інноваційними засобами здійснення підприємницької діяльності.

Обов'язковим фактором формування підприємницької компетентності ми вважаємо комплексний підхід до формування знань, умінь, особистісних якостей, практичного досвіду діяльності. Ми встановили, що в різних умовах навчання можуть бути досягнуті різні рівні сформованості підприємницької компетентності. В основу авторської концепції рівнів сформованості підприємницької компетентності лягли рівні, розроблені американськими вченими, а також інтерпретовані вченим І. Бімом, стосовно навчання іноземним мовам [7].

Отже, формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю буде відбуватися за різними рівнями:

– оптимальний рівень – сформована підприємницька компетентність: учень володіє нестандартним економічним мисленням. Учень позитивно налаштований на процес вивчення економічних дисциплін та усвідомлює значущість високого рівня підприємницької компетентності для майбутньої професійної діяльності й практичного життя. Учень ініціативний, комунікабельний, уміє вести ділові бесіди, проявляючи високу обізнаність в економічних проблемах. Проявляє розуміння багатоваріантних типів економічного розвитку, різноманіття поведінки індивідів в економічній системі;

– допустимий рівень – учень відрізняється позитивним ставленням до формування підприємницької компетентності, усвідомлює значущість економічних знань і умінь для майбутньої професійної діяльності, а також для практичного життя. Ним достатньою мірою засвоєні економічні знання та вміння, сформовані соціально значущі якості особистості. В учня розвинені організаційні вміння, він товариський і легко вступає в ділові партнерські стосунки. У процесі навчання виявляє економічно значущі якості особистості, достатньою мірою проявляє самостійність, ініціативність, мобільність і заповзятливість;

– критичний рівень – в учня недостатньо сформована позитивна мотивація до

вивчення економічних дисциплін. Економічні проблеми його мало цікавлять. Запас економічних знань і умінь обмежений. Нескладними й невеликими за обсягом дослідженнями може займатися тільки при безпосередній участі й допомозі викладача. Є слабкі уявлення про роль економічних знань у професійній діяльності, усвідомленість застосування знань у практичному житті виражена слабо. Економічно значущі якості особистості не проявляє в процесі діяльності, несамостійний, немобільний, безініціативний.

Сучасний підхід до навчання підприємницької діяльності може бути охарактеризований, як особистісно-орієнтований, діяльнісний, інтегративний підхід, який забезпечує реалізацію адекватних цілей навчання, а саме: формування підприємницької компетентності.

Для оцінки сформованості підприємницької компетентності нами були розроблені критерії та показники на основі критеріїв і показників сформованості готовності старшокласників до професійного самовизначення, запропонованих М. Скибою [8].

Критеріями сформованості підприємницької компетентності в учнів ПТНЗ є:

1. Засвоєння теоретичного матеріалу з основ підприємництва;
2. Сформованість творчої активності;
3. Володіння базовими засобами реалізації функції діяльності суб'єкта, а також засобами рішення підприємницьких завдань;
4. Суб'єктивна готовність підприємницької діяльності.

Як показники, що характеризують сформованість підприємницької компетентності, використовувалися:

– рівень засвоєння учбової інформації: розуміння, впізнавання, відтворення, застосування, творчість;

– рівень творчої активності, що визначається за чотирма показниками: відчуття новизни, критичність, здатність перетворювати структуру об'єкта і спрямованість на творчість;

– аналітичні (здатність до аналізу ситуацій і умов для прийняття рішень), проєктувальні (здатність до визначення засобів досягнення мети, прогнозування результатів), конструктивні (готовність до розробки засобів і прийомів досягнення мети), рефлексивні (здатність до осмислення процесу і результату діяльності з метою підвищення її ефективності), комунікативні засоби (стиль спілкування, рівень комунікабельності, ступінь комунікативного контролю, стиль поведінки в ситуації розбіжності);

– рівень самооцінки підготовленості до здійснення основних функцій підприємця.



Дані критерії та показники відповідають даному нами визначенню підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю.

У нашому дослідженні рівні сформованості підприємницької компетентності учнів ПТНЗ є механізмом переведення якісних показників у кількісні.

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити такі висновки, що важливе значення для ефективного формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю має критеріально-рівневий підхід до оцінки її сформованості. Отже, для об'єктивного встановлення рівня сформованості підприємницької компетентності учнів ПТНЗ нами була запропонована система відповідних критеріїв та показників підприємницької компетентності.

Новизна виділених нами педагогічних умов ефективного формування підприємницької компетентності учнів полягає в тому, що запропоновані нами умови раніше комплексно не використовувалися. При реалізації педагогічних умов ми приділили особливу увагу наданню професійної спрямованості змісту економічної підготовки учнів ПТНЗ швейного профілю, практико-зорієнтованому характеру практичних завдань, застосуванню таких методів, форм і засобів навчання, які активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, забезпечують розвиток мотивації до формування підприємницької компетентності, сприяють формуванню економічного мислення учнів та відповідального здійснення професійної діяльності в контексті її економічної доцільності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті : монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. ; за ред. С.О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
2. Коваленко О.В. Формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коваленко О.В.. – Луганськ, 2014. – 248 с.
3. Собчук О.М. Технологія економічної освіти старших підлітків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Собчук О.М. – Івано-Франківськ, 1997. – 194 с.
4. Ничкало Н.Г. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький стан і перспективи / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 6–26.
5. Обухова Т.В. Формирование профессиональной предпринимательской компетентности (на примере факультета технологии и предпринимательства) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Обухова Т.В. – М., 2012. – 203 с.
6. Тандир Л.В. Формування мотиваційного компоненту творчого потенціалу студентів у професійній підготовці / Л.В. Тандир // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методол. семінару АПН України (Київ, 16 груд. 2004 р.) / упоряд. С.Д. Максименко. – К., 2005. – С. 668–673.
7. Бим И.Л. Концептуальные основы современного обучения иностранным языкам и их соотносительность с концептуальными основами 12-летней школы. На пути к 12-летней школе: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: НОСО РАО, 2010. – С. 107–112.
8. Скиба М.Є. Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю: навч. посіб. / М.Є. Скиба, О.М. Коханко. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – 322 с.





УДК 378:371.335

## ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФРАНЦІЇ

Вікторова Л.В., д. пед. н.,  
професор кафедри української та класичних мов  
Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті висвітлюються зміст, організаційні, структурно-функціональні засади іншомовної підготовки фахівців спеціальних відомств Франції у їх розвитку від Школи лінгвістичних досліджень (EIREL) до Центру розвідувальної підготовки видів збройних сил Франції (CFRIA). Описані особливості роботи центрів лінгвістичної підготовки для різних категорій службовців, особливості функціонування перекладацької служби з резерву лінгвістів, забезпечення активної дослідницької діяльності спеціальних відомств.

**Ключові слова:** іншомовна підготовка, іншомовна освіта, лінгвістичні центри, зарубіжний досвід.

В статье освещаются содержание, организационные, структурно-функциональные аспекты иноязычной подготовки специалистов сектора безопасности Франции в их развитии от Школы лингвистических исследований (EIREL) до Центра разведывательной подготовки видов вооруженных сил Франции (CFRIA). Описаны особенности работы центров лингвистической подготовки для различных категорий служащих, особенности функционирования переводческой службы из резерва лингвистов, обеспечение активной исследовательской деятельности специальных ведомств.

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка, иноязычное образование, лингвистические центры, зарубежный опыт.

Viktorova L.V. ORGANIZATIONAL PRINCIPLES AND CONTENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN FRANCE

The article highlights structural and functional aspects of foreign language training specialists security sector of France in their development of School of Linguistic Studies (EIREL) to Center of intelligence preparation of armed forces of France (CFRIA). We describe features of language training centers for different categories of servicemen, peculiarities of translation services from reserve linguists, providing foreign language training to needs of partner countries and active research.

**Key words:** foreign language training, linguistic centers, international experience.

**Постановка проблеми.** Помітні зміни, що відбуваються в Україні у зв'язку із військово-політичними процесами, викликають нагальну необхідність вивчення зарубіжного досвіду функціонування та реформування інституцій сектору безпеки, зокрема практики іншомовної підготовки.

Особливого значення за таких умов набуває навчання професійного іншомовного спілкування співробітників спеціальних відомств, без якого неможливо розширювати спектр професійних та кар'єрних можливостей, встановлювати і розвивати міжособистісні контакти та отримувати оперативну інформацію засобами іноземної мови. Оптимізація принципів та форм організації навчального процесу підготовки фахівців спеціальних відомств в Україні, можлива її уніфікація з вимогами нормативних документів ЄС та НАТО дозволить підвищити якість професійної підготовки для вирішення важливих питань національної безпеки.

Франція приділяє значну увагу лінгвістичній підготовці співробітників спеціальних відомств, що пов'язано з визнанням ключової ролі якості взаємодії різноманітних служб і підрозділів у вирішенні завдань

оперативного або військового характеру. Зокрема, за останні десятиліття створено багаторівневу лінгвістичну підготовку співробітників сектору безпеки.

**Ступінь розробленості проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується перманентними змінами у соціально-економічному та політичному житті, що обумовлює необхідність перегляду підходів до питань професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки, зважаючи на їхню специфіку [1–4].

Базуючись на дослідженнях, присвячених поняттю професіоналізму (І. Ломакіна, О. Москальова, А. Позднякова, Л. Шипуліна, І. Ярощук та ін.), розглядаємо професійну іншомовну освіту, як процес навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців у межах дисципліни «іноземна мова», як індивідуальну інтегративну цінність фахівця, як майстерність вищого класу, як засвоєння особистістю мовних знань, навичок та мовленнєвих умінь, які характерні для конкретної професії.

Особливістю професійної іншомовної підготовки сучасних фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з безпекою,





є її спрямованість як на засвоєння лінгвістичних та соціокультурних знань, так і на вдосконалення інтелектуальних, розумових здібностей, що забезпечують ефективне вирішення професійних і комунікативних завдань засобами іноземної мови. В даний час, коли реформування системи спеціальної освіти спрямоване на забезпечення готовності офіцерського корпусу до інноваційної діяльності, зростає необхідність застосування іноземної мови, як засобу формування професійної спрямованості навчання і прагнення отримувати професійні знання з якомога більшої кількості комунікативних каналів. Зважаючи на вищевикладене, на особливу увагу заслуговують дослідження М. Ганачевської, К. Мамчура,

О. Лагодинського, В. Свистун, В. Ягупова та ін. щодо іншомовної підготовки курсантів та слухачів спеціалізованих вищих військових навчальних закладах України; а також дослідження стосовно формування вторинної мовної особистості [5; 6], готової до професійного міжкультурного спілкування та саморозвитку в умовах глобального інформаційного суспільства.

Аналіз та узагальнення досліджень, що присвячені навчанню професійного іншомовного спілкування співробітників спеціальних відомств зарубіжних країн, показав, що не дивлячись на кількість існуючих розробок та їх достатню глибину, авторами розглядалися лише деякі аспекти цієї складної наукової проблеми.

Наведені дані дозволяють стверджувати, що проблеми навчання професійного іншомовного спілкування співробітників спеціальних служб Франції мають бути предметом спеціального дослідження, є актуальними і мають теоретичне і практичне значення.

Завдання дослідження – проаналізувати стан та визначити перспективні напрями удосконалення професійної іншомовної комунікативної компетентності на прикладі організації лінгвістичної підготовки співробітників спеціальних відомств Франції.

**Виклад основного матеріалу.** Для розвитку сучасної іншомовної освіти необхідна міжпредметна спеціалізація та багаторівневий підхід до вивчення іноземних мов, орієнтація на міжкультурний аспект володіння мовами. Ось чому детальний аналіз досвіду різних світових інституцій у реформуванні системи навчання іноземних мов важливий для добору найкращих його елементів за реформування іншомовної підготовки фахівців в Україні.

Незважаючи на те, що Рекомендації Ради Європи з мовної освіти впроваджувалися з однаковою інтенсивністю, основ-

ні реформи пов'язані із такими аспектами [7]: перегляд структури освітньої системи у світлі необхідності впровадження навчання іноземних мов упродовж життя; реалізація у навчальних планах принципу CLIL (Content and language integrated learning), який визначає викладання одного предмета різними мовами, приділяючи увагу як розвитку професійних знань, так і рівням володіння мовою; направлення більшої кількості викладачів іноземних мов на стажування за кордоном та активізація розробки і видавництва друкованих та електронних підручників; перегляд навчальних планів, екзаменів і сертифікатів із метою приєднання до загальноєвропейської шкали оцінки рівнів володіння іноземними мовами, запровадженої Радою Європи; участь в європейських програмах і заходах, що реалізуються Єврокомісією та Радою Європи з метою огляду національних освітніх систем, розроблення необхідних для вивчення іноземних мов матеріалів і тестів.

Особливості викладання іноземної мови полягають у комплексному підході, що має враховувати аспекти комунікативної, соціокультурної, когнітивно-інтелектуальної та міжкультурної спрямованості, бути особистісно орієнтованим, забезпечувати контрактивні елементи до вивчення, паралельного розвитку всіх видів мовної діяльності, інтенсифікації вивчення, використання опорних пунктів [8].

Залежно від етнічної приналежності, мети вивчення мови, характеру завдання та інших факторів за вивчення іноземних мов можуть використовуватися різні стратегії (методи) навчання [4]: метакогнітивні техніки, афективні, соціальні та когнітивні стратегії, методи стимуляції запам'ятовування, а також стратегії компенсації.

Найбільший тренд у наукових дослідженнях та практиці викладання іноземних мов пов'язаний із реалізацією принципів компетентнісного підходу. Слід зважати у зв'язку з цим на високу актуальність розробок у галузі професійної освіти.

Враховуючи окреслені вище особливості у спеціальних відомчих навчальних закладах, іншомовна підготовка фахівців сектору безпеки держави має враховувати напрями діяльності та відповідні потреби (замовлення) практичних оперативних підрозділів, що виконують роботу в політичній, економічній, військово-технічній, інформаційній та екологічній сферах.

На основі аналізу наукових робіт щодо зарубіжного досвіду мовної підготовки фахівців спеціальних служб можна зробити висновок про те, що незважаючи на широ-



кий діапазон наявних підходів до навчання іноземної мови (комунікативний, компетентнісний, професійно-орієнтований), проблема прикладного застосування мови в професійній діяльності залишається актуальною.

У силових відомствах Франції протягом багатьох років дотримуються єдиної базової концепції організації та здійснення лінгвістичної підготовки військовослужбовців. Військове відомство має кілька навчальних закладів, де військовослужбовці опановують іноземні мови в потрібному обсязі. Школа лінгвістичних досліджень збройних сил Франції (EIREL) була створена у вересні 1985 року в м. Страсбург на базі навчального центру підготовки розвідувальних кадрів (CFIR), навчального центру повітряної розвідки і дешифрування аерознімків (CIRIP), військового навчального центру вивчення іноземних мов (CLEEM), центру навчання німецької мови кадрів жандармерії в складі французьких сил у ФРН, а також мережі спеціальних шкіл ВПС.

В останнє десятиліття школа випускала фахівців за такими напрямками:

- для роботи в інформаційно-аналітичних підрозділах управління військової розвідки, штабів видів ЗС, органів жандармерії;

- для участі в складі обмеженого контингенту французьких збройних сил у національних і багатонаціональних операціях на віддалених територіях, департаментах і в зонах національних інтересів Франції (Нова Каледонія, Французька Полінезія, Африканський континент, Балкани, Афганістан та ін.);

- для роботи у військових і спеціальних підрозділах радіо- і радіотехнічної розвідки збройних сил і в групі радіоелектронного контролю генеральної дирекції зовнішньої безпеки;

- для роботи в підрозділах дешифрування аерокосмічної, фотокосмічної і відеорозвідувальної інформації;

- для лінгвістичного забезпечення діяльності органів військової розвідки, штабів видів збройних сил, центрального апарату міністерства оборони і штабу ЗС Франції;

- для ведення військово-наукової роботи з проблем теорії та практики військової розвідки, методики викладання та вивчення іноземних мов, а також аналізу та прогнозування військового потенціалу зарубіжних країн.

В останні роки школа стала готувати також фахівців для органів французької військової розвідки з добування та обробки

інформації із всесвітньої інформаційної мережі Інтернет. Крім того, на постійній основі діють курси підготовки та підвищення кваліфікації офіцерів із країн-учасниць НАТО для роботи в оперативних центрах на командних пунктах, де використовуються автоматизовані системи бойового управління, розвідки і зв'язку. Зокрема, школа вже випустила значну групу офіцерів з 15 держав, що входять в альянс, для роботи з бойовою інформаційною системою BICES (Battlefield Information Collection and Exploitation System).

Кафедра іноземних мов відповідає за лінгвістичну підготовку слухачів. На постійній основі вивчається близько 30 найпоширеніших у світі мов. У ряді випадків на певний період вводиться курс прискореного вивчення рідкісних мов. Це пов'язано з необхідністю підготовки фахівців, які направляються на роботу в райони і зони виникнення кризових ситуацій, або для вирішення нагальних розвідувальних або інших завдань по лінії міністерства оборони та інших державних відомств. На даний момент акцентується увага на вивченні сербсько-хорватської, албанської, російської та арабської мов [4]. Підвищенню якості іншомовної підготовки сприяє врахування відносної складності мов: спорідненість із французькою мовою, морфологічна класифікація мов, принцип побудови орфографії, диглосія, фонетична система, графічна система. Так, на основі спорідненості мов розроблено карту диференціальних відстаней лексиконів мов Європи. Класифікуючи мови за рівнем складності, враховують явище диглосії (те, наскільки розмовний варіант мови відрізняється від літературної норми). Викладацький склад – це висококваліфіковані військові та цивільні фахівці. Якщо виникає необхідність підготовки слухачів із рідкісних мов, залучаються (за контрактом) викладачі з групи офіцерів-перекладачів резерву сухопутних військ, ВПС і ВМС, які разом із постійним складом можуть забезпечити навчання більшого контингенту слухачів і можливість вивчення більшого числа іноземних мов.

Лінгвістична підготовка в школі поряд із офіцерами й унтер-офіцерами військової розвідки є обов'язковою і для військовослужбовців інших спеціальностей. Так, щорічно двомісячні курси вдосконалення англійської мови проходять всі екіпажі вертольотів і літаків французької армійської авіації. Також на постійній основі для французьких військовослужбовців, пов'язаних за родом служби з виконанням завдань по взаємодії з колегами НАТО,



організуються курси з удосконалення німецької, іспанської та португальської мов.

Методика викладання мов як на базових відділеннях розвідки, так і на прискорених курсах підготовки військовослужбовців для видів і родів військ передбачає використання сучасних технологій вивчення іноземних мов, аудіо- та відеотехніки. Програми викладання на короткострокових курсах досить інтенсивні, що враховують особливості та специфіку майбутньої службової діяльності військовослужбовців. У більшості випадків ними передбачається не менше 6 годин роботи слухача з викладачем (індивідуально або в складі невеликих груп) і кілька годин самостійної підготовки (в тому числі у лінгафонних кабінетах) щодня. Основний упор робиться на розвиток розмовних навичок і вільне сприйняття досліджуваної мови на слух.

Виходячи з такого широкого спектра викладання в школі дисциплін, командування ЗС Франції вимагає, щоб усі офіцери й унтер-офіцери військової розвідки, а також інших структур, що направляються на роботу за кордон, в обов'язковому порядку проходили навчання в даному навчальному закладі на очному відділенні або прискорених курсах.

Відповідно до планів французького командування Школа лінгвістичних досліджень ЗС була перетворена в Центр розвідувальної підготовки видів збройних сил (Centre de Formation ai Renseignement Interarmees – CFRIA). Структура цього Центру є такою: начальник та заступник начальника Центру; відділ кадрів; навчальний відділ; служба охорони та безпеки; відділ інформаційних технологій з двома відділеннями – обслуговування засобів обчислювальної техніки та інформатики, а також програмування; кафедра розвідувальної підготовки, що включає три відділення – оперативної розвідувальної підготовки для роботи в штабах і багатонаціональних органах і підрозділах; навчання використанню оперативно-технічних засобів розвідки та обробки отримуваних з їх допомогою даних; навчання роботі з інформаційними системами; кафедра іноземних мов, куди входять п'ять мовних відділень: російської, сербсько-хорватської, арабської, англійської та німецької мов.

Основними завданнями перекладацької служби є здійснення письмового перекладу, збір відомостей, а також координація групових та індивідуальних заходів у відділенні перекладацької служби; участь у вітчизняних та міжнародних комісіях із контролю за дотриманням норм мови; співпраця з лінгвістичними і перекладацькими служ-

бами країни та зарубіжжя; професійний відбір фахівців письмового та усного перекладу; підтримка контингенту за кордоном (координаційно-плановий відділ «Підтримка служби за кордоном»). Завданнями відділу є підготовка персоналу перекладачів, які забезпечують ефективність засвоєння спеціальної інформації місцевими збройними силами, професійна підтримка при наймі персоналу з інших країн зі знаннями відповідної державної мови, підготовка й облік особливостей термінології, що характерна для даної місцевості перебування контингенту, підготовка лінгвістичних розмовників і словників співставних мов в одній сфері застосування.

CFRIA, за задумом керівництва штабу ЗС Франції, повинен сконцентрувати свою діяльність на вирішенні пріоритетного і важливого завдання – підготовки фахівців із військової розвідки для вирішення різноманітних завдань на стратегічному та оперативному рівні при їх знаходженні в підрозділах збройних сил, а також у штабах і органах багатонаціональних сил. Крім того, Центр має продовжити кращі традиції Школи розвідки і лінгвістичних досліджень ЗС Франції з підготовки високопрофесійних лінгвістів зі знанням різних мов для штабу збройних сил і підвищити ефективність навчання слухачів, які оволодівають англійською мовою.

**Висновки.** Організаційні підходи та практика лінгвістичної підготовки фахівців спеціальних відомств Франції має свої особливості, що пов'язані з чіткою структурою побудови різнорівневих навчальних курсів у межах окремих підрозділів (секторів) за вузькими напрямками підготовки; постійним та обов'язковим характером удосконалення іншомовної комунікативної компетентності різних категорій службовців (принцип малих груп); існуванням резерву кваліфікованих лінгвістів із спеціальними знаннями та активним їх залученням до іншомовної підготовки за необхідності; забезпеченням іншомовної підготовки фахівців країн-партнерів; інтенсивними науковими дослідженнями, що спрямовані на удосконалення методів навчання іноземних мов, використання можливостей інтерактивного обладнання та прогнозування лінгвістичних аспектів забезпечення національної безпеки.

Перспективи подальших розробок полягають в аналізі зарубіжного досвіду функціонування системи залучення цивільних фахівців-лінгвістів до потреб підрозділів спеціальних відомств та питання кількості часу, необхідного для опанування різними за складністю іноземними мовами.



## ЛІТЕРАТУРА:

1. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.
2. Матвеева И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: автореф. ... дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.А. Матвеева; ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова». – Самара, 2012. – 22 с.
3. Ганачевская М.Б. Педагогическое моделирование иноязычной подготовки курсантов военного вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.Б. Ганачевская; ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет». – Казань, 2011. – 19 с.
4. Вікторова Л.В. Іноземні мови для практичної діяльності: потреби світової спільноти / Л.В. Вікторова // Zbiór raportów naukowych. Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka (materialach Międzynarodowej Naukowi-Praktycznej Konferencji 30.07.2014 – 31.07.2014 roku, Sopot). – Warszawa :
5. Wydawca: Sp. Z o. o. «Diamond trading tour», 2014. – S. 92–95.
6. Хоменко А.В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах / А.В. Хоменко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 11 (29) : в 2-х ч. – Ч. II. – С. 187–190.
7. Вікторова Л.В. Формування мовної особистості студентів / Л.В. Вікторова // «Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів». Матеріали IV міжнародної науково-методичної конференції (3–4 жовтня 2013р.). – Одеса: Видавництво «ВМВ», 2013. – С. 186–190.
8. Тадеєва М.І. Досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради Європи / М.І. Тадеєва // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 28. – С. 272–279.
9. Чорна С.С. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей / С.С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 33 (86). – С. 645–651.

УДК 37.03:811.124

## ЗНАЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ворона І.І., к. філол. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Тернопільський державний медичний університет  
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України

У статті розкрито роль латинської мови у процесі міжкультурної комунікації, вказано на те, що наповнення занять латинської мови гуманітарним змістом допоможе розвитку мислення, творчих здібностей особистості. Вивчення латинської мови допомагає формувати якісно нові здібності студентів, які в майбутньому зможуть забезпечити високу ефективність професійної та громадської діяльності.

**Ключові слова:** латинська мова, міжмовна комунікація, запозичення, медична термінологія, культурологічне значення, афоризми.

В статье раскрыта роль латинского языка в процессе межкультурной коммуникации, указано на то, что наполнение занятий латинского языка гуманитарным содержанием поможет развитию мышления, творческих способностей личности. Изучение латинского языка помогает формировать качественно новые возможности студентов, которые в будущем смогут обеспечить высокую эффективность профессиональной и общественной деятельности.

**Ключевые слова:** латинский язык, межязычная коммуникация, заимствования, медицинская терминология, культурологическое значение, афоризмы.

### Vorona I.I. LATIN IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The role of Latin in process of intercultural communication is described in article, enriching Latin classes with humanities contributes to development of thinking and creativity of a person is shown. Mastering Latin helps to generate qualitatively new abilities with students who in future will raise efficiency of professional and social activities.

**Key words:** latin, inter-language communication, borrowing, medical terminology, cultural values, aphorisms.





**Постановка проблеми.** Латинська мова є єдиною літературною мовою у європейських народів більше тисячі років та є засобом інтернаціонального об'єднання різних народів, засобом спілкування, яке в змозі пристосуватися до найрізноманітніших умов і потреб суспільства [7, с. 301].

Латинська мова була офіційною мовою багатоплемінної Римської імперії, до складу якої входили території багатьох сучасних держав; нею велася документація, виголошувалися промови. Після розпаду Римської імперії латина стала міжнародним засобом спілкування в більшій частині Європи і єдиною літературною мовою, знаряддям художньої творчості і наукової думки, але перш за все – мовою католицької церкви, що складала основу середньовічної ідеології. Без знання латини неможливо було ознайомитися з фундаментом європейської цивілізації. Але навіть сьогодні вивчати цю «мертву» мову, якщо нею практично більше не розмовляють; чому після англійської, німецької та французької мов вона займає четверте місце в рейтингу вивчення? Це правда, що ніхто не говорить більше латинською як рідною мовою, проте без неї неможливо уявити собі жодної сфери людської діяльності. Та чи можна вважати латину повністю мертвою мовою? За класифікацією Олексія Мусоріна, латинська мова належить до мертвих мов, які й сьогодні активно функціонують у книжково-письмовій сфері. Такі мови вивчаються відповідно до накопиченого практичного досвіду, узгодженого з традиціями, та великій кількості навчальних закладів [3, с. 33]. Від розмовних живих мов вони відрізняються лише тим, що для жодного народу не є рідними, а засвоюються лише в процесі навчання певних терміносистем. Погоджуємося з думкою О. Подосинова, який зауважив, що, якщо латинська мова і «мертва», то її «смерть» була чудовою – вона «помирала» тисячі років і запліднювала більшість європейських мов, ставши основою для одних (італійська, іспанська, французька, португальська, румунська та ін.) і подарувавши сотні, тисячі слів і термінів іншим мовам [5, с. 3].

**Ступінь розробленості проблеми.** Загальні питання вивчення латинської мови, її роль у розвитку та збагаченні лексичного фонду, її культурологічне значення висвітлювалися у працях багатьох учених (О. Сутула, О. Румик, Т. Вільчинська, О. Пилипів). Проте проблема визначення значення латинської мови у процесі міжнародної комунікації не досліджувалась.

**Мета статті.** Завданням нашого дослідження є визначення ролі латинської

мови як міжнародної мови науки, яка у системі університетських дисциплін повинна мати не тільки професійне, а й загальнокультурне спрямування; вказати на важливість вивчення курсу латинської мови у вищих навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Латинська мова, хоча і вважається «мертвою» та витіснена новими мовами з багатьох сфер нашого життя, проте вона і сьогодні є міжнародною мовою науки. Вона залишилася у текстах, які дійшли до наших днів, як невичерпна скарбниця мудрості, в історичних пам'ятках й документах Середньовіччя, у творіннях епохи Відродження, у романських, германських і слов'янських мовах, у нових наукових медичних, біологічних, юридичних, лінгвістичних та технічних термінах. Упродовж багатьох століть латина була обов'язковою дисципліною у навчальних закладах, її значення надзвичайно вагоме, адже вона стала класичним підґрунтям терміносистем багатьох мов світу [6, с. 8]. Так як римляни домінували майже повністю у давній Європі, то латинська мова лежить в основі багатьох мов європейського культурного простору. Близько 90 відсотків словникового складу романських (французька, італійська, іспанська, португальська) мов латинського походження. Та навіть в англійській мові частка слів латинського походження становить 50–60 відсотків [11]! Майже всі європейські мови утворилися з латини, і не лише їх лексичний склад. Граматика багатьох із цих мов будується на основі латинської граматики. Таким чином, знання латини є ідеальною основою для вивчення інших мов (англійської, французької, італійської, іспанської, португальської та ін.). Навчання латинської граматики не тільки знімає у студентів труднощі в запам'ятовуванні іншомовної лексики, а й розширює їх інтерпретативні здібності, інформативний і духовний потенціал (звернення до античної літератури, екскурс в історію слова). Тому роль латинської мови в процесі мовної комунікації важко переоцінити.

Професор Жан Крапель, відомий французький учений, директор Національного інституту прикладних знань, у своїй статті «Латинь або вавилонське стовпотворіння» зауважив, що в умовах того, як швидко зростає багатомовність наукової літератури, все більш нагальною стає потреба в міжнародній мові, а оскільки жодна з національних мов у цій функції не зустріла б необхідної одностайної підтримки в усіх країнах, то єдине рішення проблеми – довести нижнє функціонування латинської мови, як міжнародної мови науки, до такого рівня,



при якому вона задовольняла би потреби спілкування в усіх галузях науки [1, с. 65].

Сьогодні латинська мова хоч і витіснена новими мовами з багатьох сфер нашого життя, до цих пір є міжнародною, а її вивчення – досить актуальна закономірність. Сучасна освіта та наука неможливі без оволодіння основами латині. Латинською мовою друкуються книги, пишуться дисертації, проводяться конференції, ведеться ділове листування у Ватикані, вона викладається в школах, інститутах і університетах. Опанувавши основи граматики, можна вільно спілкуватися з латиністами всього світу [12, с. 38]. На рівних правах із новими мовами латинська мова використовується у солідних філологічних журналах багатьох країн, а також у збірках «Eirene», які видаються Комітетом сприяння класичній філології у різних країнах. Варшавське видання «Meander», публікуючи основний текст статті польською мовою, супроводжує їх латинським резюме. Оксфордський науково-популярний журнал «Greece and Roma», що видається англійською мовою, майже в кожному номері надає місце для публікації латинських віршів, а також розважальним матеріалам – кросвордам тощо – латинською мовою. Латиною видаються видання, присвячені живій латині: «Latinitas» (Ватикан), «Palaestra Latina» (Барселона), «Vita Latina» (Авіньйон). У цих журналах систематично публікуються результати роботи, що виконуються в різних країнах із нормування новолатинської лексики [9, с. 117].

У сучасному суспільстві міжкультурна комунікація відбувається практично в усіх сферах людської діяльності. Звернімося до медицини, де інструментом професійної міжкультурної комунікації є латинська мова. Латинська мова – це дисципліна гуманітарного циклу, яка навчає студента-медика мислити науково, поняттями і категоріями майбутньої спеціальності. Саме предмет «Латинська мова» закладає основи наукових знань, допомагає освоїтися в фаховій термінології, надає великі можливості для формування і розвитку професійного мовлення, що дозволяє виконувати комунікативні завдання медичного працівника. Слово лікаря, його вміння встановити з хворим довірчі відносини, пояснити пацієнтові процес лікування визначають його професіоналізм, що, зрештою, підвищує шанси людини на одужання. Дискурсивна компетенція лікаря і результативність лікування знаходяться, таким чином, у безпосередній залежності один від одного. Без знання латинської мови досить складно читати іншомовні, професійно орієнтовані тексти, наповнені інтернаціональною гре-

ко-латинською термінологією. Латинська лежить в основі всієї медичної термінології, сприяючи тим самим міжмовній професійній комунікації. Медики не випадково кажуть: «Invia est in medicina via sine lingua latina. – Непрохідний шлях у медицині без латинської мови». Так, назви хвороб, патологічних станів, методів дослідження і лікування хворих практично в усіх мовах подаються через греко-латинську термінологію. Як приклад, можна назвати такі терміни, як *arthritis, gastritis, stenosis, anaemia*. В українській медичній термінології ці терміни перекладаються через транслітерацію: артрит, гастрит, стеноз, анемія. Часто навіть при наявності українського варіанту того чи іншого терміна лікарі вибирають грецький синонім (не підвищений тиск, а гіпертонія; не пухлина залози, а аденома; не наука про захворювання серця, а кардіологія; не фахівець із захворювань ротової порожнини, а стоматолог тощо). Важливу роль відіграє латинська мова в анатомії та фармакології. Всі органи і частини людського тіла мають латинські номінації. Це ж стосується і назв ліків: тут уніфікація особливо важлива, адже без неї неможливо орієнтуватися у безмежній кількості лікарських препаратів. У багатьох галузях науки, зокрема, у зоології чи ботаніці, термінологія базується на латинській мові. Кожна тварина та рослина має відповідну «стандартну» наукову назву, що дозволяє вченим різних країн чітко та недвозначно позначати ті чи інші явища природи. Все це призводить до інтернаціоналізації медичної термінології, що, у свою чергу, сприяє більш тісному міжнародному співробітництву, міжкультурній комунікації в галузі медицини.

Курс латинської мови має велике культурологічне значення. Складність полягає не в знаходженні матеріалу, а в його відборі та оптимальному використанні, що залежить від особистісного і творчого ставлення самого викладача. Формування міжкультурної комунікації в рамках предмета «латинська мова» може здійснюватися на кожному занятті. Для цього існують величезні можливості. Так, повідомляючи студентам значення нового терміна, викладач може звернутися до етимології слова, до історичних умов його розвитку. З одного боку, студенти дізнаються про походження слова, з іншого – ще раз усвідомлюють для себе важливість вивчення латинської мови. Порівняння термінів із різних мов привчає студента до структурності думки, допомагає зрозуміти, що вивчення однієї мови допомагає в освоєнні іншої.

У період вивчення латинської мови через наповнення занять гуманітарним зміс-



том (коментарі до таких ономастичних термінів, як ахіллове сухожилля, гіпократове обличчя, комплекси Антігони, Електри, Едіпа, міфологічні асоціації з фармацевтичними термінами, як, наприклад, адоніс, берега, морфін та ін.) реалізується можливість розвитку мислення студентів, збагачується їх ерудиція.

Вивчення латинської мови має велике значення у підготовці спеціалістів медичної сфери, оскільки допомагає свідомо засвоювати і розуміти терміни грецько-латинського походження та вислови, з якими будуть зустрічатися студенти навчальних закладів у практичній діяльності. Латина приваблює своєю лаконічністю, досконалістю морфологічної структури, своїм лексичним багатством, виразністю. У міжнародному багатомовному фразеологічному фонді чи не найвизначніше місце належить латинській фразеології. Це пояснюється великим значенням латинської мови і латиномовної літератури в історії європейської культури [8, с. 90]. Фразеологічний фонд латинської мови містить численні прислів'я та приказки, що увійшли до складу багатьох мов світу не тільки у перекладній формі, а й як прямі запозичення із збереженням графіки та орфографії, властивих мові-джерелу. Ці влучні й дотепні вислови нерідко образно узагальнюють багатовіковий суспільно-історичний досвід народу, його культурну і мовну самобутність. Латинські афоризми – це і своєрідні слушні поради, і філософські міркування та судження щодо людського буття. Вони виразно і лаконічно відображають основи світогляду народу, його непохитні моральні та етичні приписи. Сконденсована в прислів'ях і приказках народна мудрість передає безмежне розмаїття людських взаємин. Латинські афоризми та крилаті вислови, їх зміст та історичний коментар мають велике пізнавальне і виховне значення, адже багато афоризмів не тільки відбивають світогляд античного суспільства, а й можуть бути корисними для ідейно-політичного й естетичного виховання сучасної молоді. Крім того, вивчення лаконічних і влучних латинських крилатих висловів, більшість із яких містить у собі літературні й міфологічні образи, відіграє важливу роль у художньо-естетичному вихованні студентів, прищеплює їм навички мовної культури, навчає чітко, яскраво й дохідливо висловлювати свої думки, що є необхідним у формуванні кваліфікованого та ерудованого фахівця [4, с. 83]. Афоризми, як відомо, широко використовуються в медійному просторі. Всі знають такі вирази, як *Per aspera ad astra* («Через терни – до зірок»), *Omnia mea mecum porto* («Все своє

ношу з собою»), *Alma mater* («мати-годувальниця»). Науковцям із давніх часів відомі вислови: *Doctrina est fructus dulcis radicis amore* («Наука – солодкий плід гіркокого кореня»); *Experimentum crucis* (досвід Христа; вирішальний експеримент, що визначав напрям подальшого пошуку); *Honoris causa* («за заслугу, задля пошестей» – цей вираз вживається під час присвоєння наукового ступеня). Вислів Вергілія *Mens agitat molem* («Розум рухає масу») означає, що матеріал рухається завдяки думці. Загальновідомий вираз *Tabula rasa* ми перекладаємо як «чиста дошка», хоча є й інше тлумачення, що означає «абсолютне невігластво». Деякі латинські вирази стали життєвим кредо для великих людей: *Vivere est cogitare* («Жити – значить мислити» – ці слова стали девізом для Вольтера); *Scio me nihil scire* («Я знаю, що нічого не знаю» – це латинська версія сентенції, яку Платон приписав Сократу); *Faber est suae quisque fortunae* («Кожен є ковалем своєї долі» – Аппій Клавдій); *De nihilo nihil* («З нічого нічого й не виникає» – Лукрецій).

У професійному спілкуванні майбутній медик повинен чітко висловлювати свої думки, вживаючи слова, вислови і фразеологізми, що у сукупності становлять його ідіолект. Як приємно, легко і цікаво спілкуватися з людиною, у якої багата й колоритна мова! Почувши лише декілька перших речень, ми вміємо розпізнаємо високоерудовану, інтелектуально і духовно багату людину. Іноді ми навіть не замислюємося, як мова і стиль співрозмовника, який дотепно та вміло вплітає у свою мовленнєву канву «золоті класичні скарби», захоплює нас, створює в нашій уяві адекватні ситуації, заставляє аналізувати, думати, хвилюватися. Звичайно, цього можна досягти, лише працюючи над своєю мовою, вникаючи у глибинний зміст кожного слова, зокрема прислів'їв та приказок, які припали до серця. В українській та інших мовах чимало скалькованих із латинської мови висловів не видаються запозиченнями, оскільки процес асиміляції на всіх рівнях мови відбувся у повному обсязі, спричинивши навіть виникнення паремічних варіантів, наприклад: *лат. De gustibus et coloribus non est disputandum*; *укр. Про смаки не сперечаються*; *англ. Every man to his taste / There is no accounting for taste / Tastes differ*; *нім. Jeder (den) Geschmack Idsst sich nicht streiten / Die Geschmдcke sind verschieden*; *фр. Des goûts et des couleurs il ne faut pas disputer*; *ісп. Sobre gustos, no hay nada escrito*. І ще приклад: *лат. Amicus optima vitae possessio*; *укр. Приятель – найкращий скарб у житті*; *англ. A friend is need is a friend indeed / They*





are rich who have true friends; *нім.* Ein treuer Freund ist ein großer Schatz; *фр.* Mieux vaut un ami en voie que denier en courroie; *ісп.* Amigo cabal, tesoro ideal.

На превеликий жаль, у звичайне заняття культурологічний матеріал зазвичай поміщається не системно, а уривками. Поглиблено ж античну культуру можна вивчати у позааудиторні години. На нашій кафедрі, зокрема, працює гурток латинської мови. Все більшою популярністю користується олімпіада з латинської мови, де студенти показують не тільки своє лінгвістичне чуття, а й загальнокультурну ерудицію та творчі здібності. Саме тут повною мірою проявляється не лише інтелект, але й допитливість, фантазія, винахідливість, творчість. Користь включення у навчальний матеріал із латинської мови лінгвістичних завдань, культурологічних питань з античної культури незаперечна: вони сприяють розвитку творчого та логічного мислення, вмінню розмірковувати на теми, пов'язані з майбутньою професією, підвищують грамотність, допомагають розширити кругозір.

Якщо опустити те велике значення, яке приносить знання стародавніх мов для науки та духовного розвитку, важливим залишається застосування латині у повсякденному житті. Наприклад, існує багато латинських скорочень, які є загальноприйнятими і зрозумілими в усьому світі: AM/PM (ante meridiem – до полудня, тобто час із 00 годин до 12 години дня; post meridiem – після полудня, тобто час із 12 години дня до 24); N.B. (Nota bene! – Зверни увагу!); P.S. (Post scriptum – після написаного), e.g. (exempli gratia – наприклад), і etc. (et cetera – і так далі). Знання латинської мови та античної культури набагато підвищило б коефіцієнт інтелекту і знання майбутніх фахівців. У наш час знання латинської мови потрібне спеціалістам різних галузей науки, оскільки політичні, філологічні, математичні, технічні, медичні, юридичні та інші наукові терміни походять із латинської мови: *календар* (calendarium, і n [2, с. 394]), *конспект* (conspicuum, us m [2, с. 405]), *доцент* (docens, ntis m [2, с. 352]), *асистент* (assistens, ntis m [2, с. 303]), *факультет* (facultas, atis f [2, с. 558]), *університет* (Universitas, atis f [2, с. 554]), *ефект* (effectus, us m [2, с. 357]), *прогрес* (progressus, us m [2, с. 497]), *інфляція* (inflatio, onis f [2, с. 391]), *суб'єкт* (subjectum, і n [2, с. 539]), *синус* (sinus, us m [2, с. 524]) та інші.

Вирішити проблему гуманізації суспільства можна лише в умовах освіти, оскільки саме тут закладаються норми і правила поведінки, традиції. Саме тому потрібно

враховувати потенціал наук гуманітарного циклу, який об'єднує пізнавально-освітній і морально-виховний аспекти. Латинська мова, поряд із іншими гуманітарними дисциплінами, виступає протиположно до сучасного світу скажених ритмів, швидко мінливих технологій, інформаційного буму, постійної відсутності часу. Гуманітарна підготовка створює фундамент для зростання професійних якостей майбутнього фахівця, розуміння відповідальності за свою діяльність, вміння мислити самостійно і вирішувати проблемні ситуації. Однак гуманітарна підготовка не повинна обмежуватися тільки граматичним матеріалом із латинської мови чи перекладом афоризмів, необхідно ознайомлюватися з античною історією та культурою. Студенти повинні самостійно готувати доповіді та презентації, пов'язані з античністю. Читання доповіді вчить висловлювати думки ясно, чітко, з використанням спеціальних термінів латинського походження; дає можливість висловити студенту свою думку на тему виступу і викликати на дискусію слухачів із приводу почутого. У сучасному суспільстві внаслідок глобалізації інформаційних мереж збільшується обсяг знань, необхідних для успішної професійної діяльності, що призводить до швидкого старіння професійного багажу, накопиченого за період навчання у вузі. Саме тому сьогодні зростає значення системи безперервної освіти (часто за кордоном) і здатність випускника до самоосвіти і розвитку. Тут теж варто нагадати про роль латинської мови, адже саме вона у свій час вплинула на всі романські, і не тільки, мови. Лексичне ядро сучасної міжнародної медичної термінології становлять терміноелементи, запозичені з грецької мови. Величезна кількість слів української мови також має греко-латинське походження. Згадаймо хоча б деякі слова, що мають відношення до вищої школи: аудиторія (лат. audire *слухати* і лат. суф. із закінченням orium *місце*), колоквиум (лат. colloquium, і n *розмова, бесіда*), лекція (лат. lectio, onis *читання*), професор (лат. professor, oris *м вчитель, наставник*).

Закінчити хотілося б словами найвідомішого представника німецького класичного гуманізму Вільгельма фон Гумбольдта: «У кожній мові закладено самобутнє світобачення. Як окремий звук постає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на нього зсередини і ззовні. І кожна мова описує навколо народу, якому він належить, коло, звідки людині дано вийти лише тому, що воно тут же вступає в коло іншої мови [2, с. 80].





**Висновки.** Узагальнюючи все вищесказане, можемо сказати, що латинська мова є міжнародною мовою наукової і художньої літератури, продовжує жити і розвиватися відповідно до потреб нашого часу. Вивчення латинської мови, підтримання високого рівня знань у цій сфері, забезпечення високої якості засвоєння термінологічної латини студентами вищих навчальних закладів для формування їх мовно-професійної компетентності є одним із першочергових завдань сучасної освіти. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні методики викладання латинської мови та медичної термінології.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боровский Я.М. Латинский язык Ломоносова / Я.М. Боровский // Собрание сочинений М.В. Ломоносова. – Т. 4. – М.; Л., 1962. – 65 с.
2. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – 298 с.
3. Мусорин А.Ю. Преподавание латинского языка в неязыковом вузе / А.Ю. Мусорин // Материалы 1-й метод. конф. профессорско-препод. состава Института

та экономики и менеджмента. – Новосибирск, 1999. – С. 32–34.

4. Пилипів О.Г. Культурологічний аспект викладання латинської мови в системі університетської освіти / О.Г. Пилипів, Л.В. Мисловська // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 80–84.
5. Подосинов А.В. Lingua Latina. Введение в латинский язык и античную культуру / А.В. Подосинов, Н.И. Щавелева. – М.: Флинта, 1998. – 354 с.
6. Ревак Н.Г. Латинська мова (для неспеціальних факультетів) / Н.Г. Ревак, В.Т. Сулим // 2-ге вид., виправлене і доповнене. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 415 с.
7. Румик О.Л. Щодо гуманітарного аспекту при вивченні латинської мови / О.Л. Румик // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: «Мовознавство». – 2010. – Т. 18. – Вип. 16. – С. 299–304.
8. Тронский И.М. Очерки с истории латинского языка / И.М. Тронский. – М.: Молодая гвардия, 1953. – С. 212–214.
9. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы терминологии / М.Н. Чернявский. – М.: Медицина, 2000. – С. 116–118.
10. Чуракова Л.П. Латинсько-український та українсько-латинський словник / Л.П. Чуракова. – К. : «Чумацький шлях», 2009. – 612 с.
11. Vossen C. Mutter Latein und ihre Töchter / Carl Vossen. – Düsseldorf : Buchhaus Stern-Verlag GmbH & Co. KG, 1984. – 288 s.
12. Stroh W. Latein ist tot, es lebe Latein!: Kleine Geschichte einer großen Sprache / Wilfried Stroh. – Berlin : List, 2007. – 276 s.

УДК 377

## СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Гириловська І.В., к. пед. н.,  
докторант

*Інституту професійно-технічної освіти  
Національна академія педагогічних наук України*

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки робітничих кадрів у сфері професійно-технічної освіти. В ній окреслено вимоги до сучасного робітника; здійснено аналіз існуючих у професійно-технічних навчальних закладах показників якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; висвітлено новий погляд на складові професійної підготовки та надано їм характеристику. Коротко представлені напрямки подальших досліджень.

**Ключові слова:** *якість, показник, професійна підготовка, кваліфікований робітник, випускник, професійно-технічний навчальний заклад.*

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки рабочих кадров в сфере профессионально-технического образования. В ней обозначены требования к современному рабочему; проведен анализ существующих в профессионально-технических учебных заведениях показателей качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих; представлен новый взгляд на компоненты профессиональной подготовки и дана им характеристика. Коротко описаны направления дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** *качество, показатель, профессиональная подготовка, квалифицированный рабочий, выпускник, профессионально-техническое учебное заведение.*



## Hyrylovska I.V. SMODERN VIEW ON COMPONENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE QUALIFIED EMPLOYEES IN TECHNICAL AND VOCATIONAL SCHOOLS

The article is devoted to training of working personnel in area of vocational training. It outlines requirements for modern worker; performs analysis of quality indicators of future qualified workers existing in vocational schools; highlights a new view on components of training and gives them a characteristic. It also briefly presents directions for future research.

**Key words:** *quality, indicator, professional training, qualified employee, graduate, technical and vocational school.*

**Постановка проблеми.** Конкуренентоздатність кожної країни значною мірою залежить від якості освіти її трудового потенціалу. Тому в багатьох країнах світу першочергове значення надають саме вирішенню проблем професійної підготовки, перепідготовки та підвищенню кваліфікації фахівців. Оскільки в Україні впродовж останніх років суб'єктів господарювання не задовольняє якість підготовки робітничих кадрів, то зазначені проблеми набувають особливої значущості і в нашій державі.

Зауважимо, що навчання молоді робітничим спеціальностям здебільшого відбувається в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). Але застаріла матеріально-технічна база ПТНЗ, недосконалість кваліфікаційних характеристик на професії та види робіт, невідповідність державних стандартів професійно-технічної освіти (ПТО) вимогам сучасного виробництва, недостатній рівень підготовки педагогічних працівників призводять до появи неякісної робочої сили на ринку праці. Розрив між результатами діяльності сфери освітніх послуг (змістом і рівнем знань, умінь, навичок випускників) і потребами її клієнтів (учнів) та кінцевих потреб споживачів її продукції (роботодавців) вимагає нового погляду на професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ.

**Ступінь розробленості проблеми.** Аналіз наукових публікацій показав, що існує багато праць, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців. Важливі теоретичні дослідження з проблем професійно-технічної освіти здійснили С.У. Гончаренко, Т.М. Десятов, В.І. Луговий, Б.Ф. Мельніченко, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, В.І. Свистун, С.О. Сисоєва, О.В. Сухомлинська та інші. Порівняльно-педагогічні аспекти розвитку сучасних зарубіжних систем освіти вивчали Н.В. Абашкіна, А.Г. Андрощук, І.А. Зязюн, Л.П. Пуховська та інші. Але при цьому питання якості професійної підготовки випускників ПТНЗ залишається відкритим.

**Мета статті** – запропонувати новий погляд на складові сучасної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-технічна освіта є найважливішим чинником розвитку економіки, трудових ресурсів та якості робочої сили. Її освітня продукція – це конкретна людина, підготовлена до активної високопрофесійної діяльності в різних галузях промислового, сільськогосподарського виробництва і сфери послуг [4]. У зв'язку з цим професійна підготовка повинна передбачати поглиблене ознайомлення майбутнього фахівця з науковими основами й технологією обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [2]. Сучасні роботодавці зацікавлені у фахівцях, які не лише здатні кваліфіковано виконувати професійні завдання, але вміють самостійно мислити та вирішувати різні проблеми; володіють критичним і творчим мисленням, сформованим у процесі навчання; володіють багатим словниковим запасом, що базується на вмінні застосовувати його адекватно ситуації; здатних до самоосвіти. Тому професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ повинна бути значно ширшою та об'ємнішою, ніж простий набір професійних знань, умінь та навичок. Вважаємо, що її доцільно визначати за такими складовими: 1) інтелектуальною (теоретичні, професійні, процедурні знання); 2) діяльнісною (професійні уміння та навички, професійний досвід, готовність до певних видів професійно спрямованих робіт); 3) компетентною (володіння професійно важливими якостями відповідно до конкретної професії); 4) комунікативною (комунікабельність, перцептивність, культура спілкування); 5) рефлексивною (самоаналіз, саморегуляція, саморозвиток). Обґрунтовуємо присутність усіх зазначених складових у професійній підготовці, наприклад, майбутніх робітників будівельної галузі.

Теоретичні знання є основою будь-якої діяльності і засвоюються учнями ПТНЗ за принципом «від загального до конкретного». Так, для майбутніх робітників будівельної галузі оволодіння змістом навчального матеріалу з загальнопрофесійних предметів (професійне мовлення та діловодство,



професійна етика та психологія, основи галузевої економіки та підприємництва, інформаційні технології в галузі, основи трудового права, основи екології та енергозбереження, креслення, охорона праці) дає змогу перейти до подальшого набуття професійних знань зі спецдисциплін, які надалі конкретизуються для кожного виду робіт. Наприклад, для професії «монтажник будівельних із дрібних будівельних матеріалів» за кваліфікацією «спорудження будівель із дрібних будівельних матеріалів» пропонуються учням знання про будівлі з дрібних будівельних матеріалів, технічну документацію на виконання будівельних робіт; читання будівельних креслень, порядок проведення підготовчих робіт при зведенні будівель; елементи геодезичних робіт на будівництві; види такелажного та монтажного обладнання, механізмів, пристроїв; види та властивості матеріалів для монтажу фундаментів і стін; види інструменту, пристроїв, інвентарю та такелажного обладнання; технології влаштування фундаментів різних типів. Надалі для кожного виду робіт визначаються уміння, якими повинен оволодіти майбутній кваліфікований фахівець, що формуються під час виробничого навчання в ПТНЗ та виробничій практиці.

Успішність здійснення робітником виробничої діяльності значною мірою обумовлюється наявними у нього відповідними знаннями, уміннями та навичками у поєднанні з його досвідом та особистісними професійно значущими якостями, тобто такими індивідуально-психологічними особливостями людини, які визначають успішність освоєння професії і зумовлюють її професійне зростання [1; 6]. Тому професійно значущі якості є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Аналіз довідника сучасних професій [3], кваліфікаційних характеристик робітників будівельної галузі [5], вивчення змісту й характеру їх праці вказує на такі основні професійно значущі якості особистості, необхідні для оволодіння професією будівельника, інваріантні щодо економічних змін у житті суспільства, як: розвинута просторова уява; уміння просторово мислити; наявність розвинутого лінійного, об'ємного та кутового окоміру. Так, розвинена просторова уява пов'язана із зоровим сприйняттям і полягає у створенні уявних просторових образів при аналізі плоских зображень. Це дає можливість людині ефективно проектувати, планувати й коригувати свої дії, які є невід'ємною частиною професійної діяльності робітника

будівельної професії. В свою чергу, розвиток просторової уяви сприяє інтенсивному розвитку просторового мислення, змістом якого є оперування просторовими образами. Це важливий компонент у вирішенні практичних і професійних завдань. Наприклад, бетоняру потрібне розвинуте просторове мислення для визначення розташування сталевих каркасів, що закладається в опалубку, правильного і ретельного ущільнення вібратором усіх складних за конфігурацією місць. Наявність розвинутого лінійного, об'ємного та кутового окоміру визначає здатність людини встановлювати розміри предметів та відстаней між ними у просторі за допомогою власних аналізаторів без застосування спеціальних вимірювальних приладів. Розвинутий окомір як життєво важлива якість особистості необхідна для виконання практично всіх будівельних робіт. Наприклад, точний кутовий окомір потрібний плиточнику-лицювальнику при облицюванні криволінійних поверхонь. Для бетоняра точне дозування суміші та рівномірний її розподіл залежать від ступеня розвитку його об'ємного окоміру. Лінійний окомір відіграє важливу роль у роботі маляра-альфрейника для оцінки паралельності ліній при витягуванні філенок. Усі зазначені якості особистості виявляються в міру необхідності розв'язування нею різних практичних завдань і можуть допомогти в їх вирішенні, не вдаючись до використання матеріальних об'єктів, а тільки маніпулюючи їхніми образами, що утворюються в уяві.

Важливим також у роботі майбутнього кваліфікованого робітника будівельної галузі є володіння професійною термінологією, дотримання професійної етики та етикету, здатність працювати в команді, самостійно приймати рішення, діяти в нестандартних ситуаціях, бачити та виправляти допущені помилки, прогнозувати наслідки власних професійних дій, планувати трудову діяльність, організовувати робоче місце.

Таким чином, у сукупності зазначені нами складові надають цілісності професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, зокрема будівельної галузі. На основі оцінювання кожної складової, розглядаючи її як об'єкт моніторингового дослідження, можна визначати якість професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів.

Проводячи дослідження з метою встановлення складових, за якими характеризується сучасна професійна підготовка випускників у ПТНЗ, ми провели анкетування поміж 81 навчального закладу Львівської, Дніпропетровської та Вінницької областей. Респондентами виступили заступники ди-





ректорів із навчально-виробничої роботи ПТНЗ, які відмітили, що професійна підготовка в ПТНЗ головним чином спрямована на вироблення в учнів спеціальних знань та практичних вмінь. Водночас, на питання «Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що оцінювати якість професійної підготовки випускників ПТНЗ необхідно за такими складовими: 1) інтелектуальною (теоретичні, процедурні, професійні знання); 2) діяльністю (професійні вміння та навички, професійний досвід, готовність до певних видів професійно спрямованих робіт); 3) компетентністю (володіння професійно важливими якостями відповідно до певної професії); 4) комунікативною (комунікабельність, перцептивність, культура спілкування); 5) рефлексивною (самоаналіз, саморегуляція, саморозвиток)?», 85% відповіли: «Погоджуюся з усіма зазначеними складовими», 15% відповіли: «Погоджуюсь із частиною зазначених складових». На питання: «У який спосіб відбувається оцінювання якості професійної підготовки випускників вашого ПТНЗ?», було зазначено, що оцінками державного кваліфікаційного іспиту (81%), оцінками державної кваліфікаційної роботи (93%), оцінками зі спеціально проведених зрізів знань, тестів (74%), річними оцінками учнів із тих предметів, які характеризують їх професійну підготовку (81%). Отже, існує суперечність між наявними критеріями, які використовує навчальний заклад щодо оцінювання якості професійної підготовки власних випускників та сучасними вимогами суспільства до робітника нового типу.

Крім того, під час дослідження виявилось, що ПТНЗ є «замкнутими» в оцінюванні досягнень своїх учнів. Так, на запитання: «Якщо у вашому навчальному закладі проводиться моніторинг якості професійної підготовки випускників, то отримані результати порівнюються з якими іншими результатами?», відповіді респондентів розподілилися таким чином: «з результатами власного закладу в порівнянні з минулими роками» – 96%, «з аналогічними результатами іншого закладу» – 4%. Використання навчальними закладами лише одного напрямку для порівняння моніторингових даних «сам до себе» не дає можливості визначити якість професійної підготовки випускників ПТНЗ у загальному регіональному контексті. Цікавим також є той факт, що на фоні 48% навчальних закладів, які не задоволені наявною у них системою внутрішнього моніторингу, 89% відповіли,

що обов'язково запровадили б нову, а 7% ПТНЗ самостійно над цим вже працюють. Отже, аналіз відповідей респондентів свідчить, що на даний час у навчальних закладах зберігається застарілий механізм проведення моніторингу професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, який потребує оновлення та нових підходів.

**Висновки.** Таким чином, сучасний випускник ПТНЗ має бути робітником достатньо широкої кваліфікації, здатним успішно працювати в межах певного поля професійної діяльності на будь-якому підприємстві, володіти ґрунтовною загальнотехнічною, загальнотехнологічною та соціальною базою знань і вмінь, що забезпечує можливість самостійно формувати нові професійні вміння і знання впродовж усього трудового життя, бути спроможним до професійної адаптації. Професійна підготовка такого випускника повинна визначатися складовими, що відповідають сучасним вимогам до робітника нового типу і оцінюватися через оновлену систему внутрішнього моніторингу в ПТНЗ. Тому в перспективі – розробка моніторингових технологій та методик оцінювання якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за її складовими.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисюк А.С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.С. Борисюк ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 390 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Довідник сучасних професій / уклад. Л.О. Дриль. – Х. : Торсінг плюс, 2010. – 416 с.
4. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу та Україні у перспективних вимірах / Н.Г. Ничкало // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції, 22–24 квітня 2009 р., Київ, Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. : КІМ, 2009. – С. 122–134.
5. Професіограми. [Електронний ресурс] // Портал професійного консультування / авт. проекту: С.О. Сисоева, В.В. Осадчий. – Режим доступу: <http://prof.org.ua/profes/in.shtml>.
6. Савіщенко В.М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.М. Савіщенко. – Запоріжжя, 2008. – 263 с.





УДК 37.014.623

## МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Голубенко Т.О., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри теорії та технології соціальної роботи  
факультету соціально-психологічних наук та управління  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті окреслено прикладний аспект міждисциплінарної інтеграції у професійній підготовці фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» шляхом інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін. Зосереджується увага на міждисциплінарних зв'язках у процесі вивчення навчальних дисциплін професійного спрямування за спеціальністю «Соціальна робота». Розглядаються умови для подальшої ефективної професійної підготовки фахівців за спеціальністю «Соціальна робота».

**Ключові слова:** міждисциплінарна інтеграція, міжпредметні зв'язки, напрямки міжпредметних зв'язків, соціальна робота, професійна підготовка соціальних працівників.

В статті обозначено прикладний аспект междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке специалистов по специальности «Социальная работа» путем интегрирования содержания нормативных учебных дисциплин. Концентрируется внимание на междисциплинарных связях в процессе изучения учебных дисциплин профессионального направления по специальности «Социальная работа». Рассматриваются условия для дальнейшей эффективной профессиональной подготовки специалистов по специальности «Социальная работа».

**Ключевые слова:** междисциплинарная интеграция, межпредметные связи, направления межпредметных связей, социальная работа, профессиональная подготовка социальных работников.

Golubenko T.A. INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF ACADEMIC DISCIPLINES AS AN EFFECTIVE MEANS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE SPECIALTY «SOCIAL WORK»

The article indicated by applied aspect of interdisciplinary integration in vocational training in specialty «Social Work» by integrating content of regulatory disciplines. Focus on interdisciplinary connections in process of studying disciplines of vocational direction in specialty «Social work». The conditions for further effective training in specialty «Social work».

**Key words:** interdisciplinary integration, interdisciplinary communication, directions interdisciplinary connections, social work, training of social workers.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі нові соціально-демографічні, соціально-економічні, соціально-політичні умови і високі вимоги до інтелектуального, професійного та духовно-етичного розвитку ставлять перед всією системою освіти України завдання, які безпосередньо відображаються на системі вузівської підготовки фахівців зі спеціальності «Соціальна робота».

Оптимізація навчально-виховного процесу можлива лише на базі оволодіння студентами основними педагогічними знаннями та уміннями, для чого необхідний пошук таких варіантів прийняття найкращого методичного рішення, які б найбільш продуктивно сприяли формуванню готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Для цього необхідно забезпечити цілеспрямованість навчання, посилення мотивації студентів до даного виду діяльності, підвищення рівня інформаційного наповнення змісту навчальних предметів, використання інноваційних освітніх технологій, орієнтованих саме на

підготовку особистості майбутнього соціального працівника. Тому визначальним постає міждисциплінарний підхід: інтегрування та структурування змісту підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Соціальна робота» засобами нормативних навчальних дисциплін, практики.

На думку О. Карпенко, «процес становлення і розвитку спеціаліста як суб'єкта соціальної роботи забезпечується також залученням його до соціально-значущих цінностей в умовах професійно-орієнтованої підготовки студентів у вищій школі» [8, с. 42].

**Ступінь розробленості проблеми.** Зазначена проблема представлена різними підходами до її вирішення, серед яких: аналіз професійної взаємодії, як процес цілеспрямованої комунікативної інтеракції між соціальним працівником і клієнтом, професіоналізму, продуктивності і ефективності діяльності спеціалістів із соціальної сфери (С. Толстоухова, О. Безпалько, Р. Вайнола, В. Васильев, А. Капська, О. Карпенко,



Л. Міщик та ін.); способи реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери (А. Коломієць, І. Зверев, О. Пехота, В. Семиченко та ін.); питання щодо необхідних особистісних рис соціального працівника при підготовці до професійної діяльності (В. Бех, І. Пінчук, І. Мигович); проблема науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у різних навчальних закладах досліджена такими науковцями, як: Я. Болюбаш, Р. Вайнола, А. Дубасенюк, О. Карпенко та ін.

**Мета статті** полягає в окресленні прикладного аспекту інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основним завданням міждисциплінарної інтеграції є вивчення певної теми з актуалізацією на раніше засвоєних знаннях, навичках та вміннях, що необхідні для вивчення цієї теми, враховуючи при цьому інтереси предметів. Міждисциплінарна інтеграція може бути реалізована різними способами: міждисциплінарна лекція, теоретична комплексна бесіда, вирішення завдань із широким міждисциплінарним контекстом, використання тестів інтегрованого змісту тощо. Найбільш адекватною формою міждисциплінарної інтеграції на сьогодні є метод формування змістовних зв'язків.

Ми спираємося на положення Р. Вайноли, яка наголошує, що основними вимогами забезпечення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студента мають бути:

- забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків;
- створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища;
- застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- координація змісту професійної підготовки відповідно індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку;
- залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності [1, с. 207].

Ми погоджуємось із вказаними позиціями, оскільки таке бачення основних вимог щодо забезпечення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студентів дозволяє сформулювати необхідні професійні знання у процесі вивчення фахових дисциплін та забезпечити підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Одним із дієвих засобів у плані навчання майбутніх соціальних працівників, підго-

товки їх до професійної життєдіяльності є міжпредметні зв'язки, як обов'язковий елемент навчального процесу. Вони сприяють формуванню цілісного розуміння студентами ролі і місця наук у загальному освітньому процесі, їх взаємовідносин і меж їх застосування.

Проблема встановлення міжпредметних зв'язків є однією із важливих проблем в організації навчально-виховного процесу. Мету впровадження міжпредметних зв'язків при підготовці майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності ми визначили як:

- забезпечення логічного зв'язку при вивченні всіх предметів за навчальним планом, оволодіння формами і змістом навчання відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики;
- встановлення зв'язків між предметами загальнонаукового і професійно-практичного циклу;
- виявлення ефективних шляхів, форм і засобів встановлення зв'язків у процесі вивчення кожного навчального предмета та зв'язків між теоретичним і практичним навчанням, що дозволяє майбутнім соціальним працівникам вміло, творчо вирішувати проблеми в процесі професійної діяльності відповідно до сучасних вимог соціальної роботи (рис. 1) [6, с. 131].

Здійснення міжпредметних зв'язків реалізується за такими основними напрямками:

- а) необхідність використання знань, умінь та навичок студентів із загальноосвітніх предметів при вивченні професійно орієнтованих предметів;

- б) використання знань, умінь і навичок студентів із спеціальних предметів при вивченні загальноосвітніх дисциплін;

- в) розробка карток-завдань професійного спрямування загальнонаукових циклів;

- г) виготовлення комплексних посібників із використанням міжпредметних зв'язків;

- д) розробка і впровадження комплексних завдань на період проходження практики студентами.

Враховуючи той факт, що уміння виступають як приведені в дію знання, розуміючи і поділяючи думку про те, що особистість може діяти успішно і усвідомлено лише тоді, коли знає мету, вміє передбачати проміжні й кінцеві результати, характер і зміст професійної діяльності, постає можливим зробити аналіз змісту нормативних навчальних дисциплін задля актуалізації знань, умінь, формування особистісно-професійних студентів у ракурсі готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Міжпредметні зв'язки конкретизують знання, необхідні для майбутньої професій-



ної діяльності, пронизують усі види і форми навчально-виховного процесу, що підтверджується положенням С. Гончаренка: міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, що дозволяє виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції, оскільки підвищують продуктивність перебігу психічних процесів [7, с. 210].

У свою чергу із числа факторів оптимізації навчально-виховного процесу названо реалізацію міжпредметних зв'язків, тому що в процесі формування загальнонаукових умінь і навичок, а також розвитку волі, емоцій і здібностей важливо передбачити формування системо-утворюючих понять, законів і теорій, а також засвоєння фундаментальних наукових фактів. Вичленувати їх можливо, лише спираючись на методологію виокремлення головних, істотних елементів змісту, генералізацію загальноосвітніх завдань.

Слід зауважити, що міжпредметні зв'язки стимулюють студентів до кращого засвоєння матеріалу, сприяють розвитку мислення, підвищують інтерес до навчального предмета, впливають на підвищення якості знань, формують уміння використовувати науково-методичну літературу, аналізувати, зіставляти факти з різних галузей знань. Все це в сукупності сприяє ефективності навчально-виховного процесу, єдності різних систем знань і умінь.

На нашу думку, якщо процес навчання побудований правильно, то здійснюється цілеспрямована робота студентів, що дає прогнозований результат, а засвоєні знання перетворюються студентом у значущу для нього систему, й у нього з'являється стійкий інтерес до того, що він робить, а також є стимулом до самостійної навчальної діяльності.

Що стосується посилення ефективності навчально-виховного процесу професійної підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота», то ми визначили взаємозв'язок між такими навчальними дисциплінами, як: «Вступ до спеціальності» (I курс), «Історія соціальної роботи» (I курс), «Теорія соціальної роботи» (II курс), «Соціальна політика в Україні» (II курс), «Спеціалізовані служби у соціальній сфері» (II курс), «Соціальне страхування» (II курс), «Технології соціальної роботи» (III курс), «Прикладні методики в соціальній роботі» (II–III курси), «Соціально-правовий захист населення» (I–IV курси), «Соціальне забезпечення населення» (IV курс), «Інноваційні методи соціальної

роботи» (IV курс), «Соціальна робота у сфері зайнятості населення» (IV курс) тощо.

Вітчизняні науковці (І. Зверева, М. Лукашевич, В. Поліщук) розглядають міжпредметні зв'язки та пропонують класифікацію за об'єктом, на основі якого встановлюються зв'язки між навчальними дисциплінами, виходячи зі спільності структури навчальних предметів і структури навчального виховного процесу. Це дозволило нам розрізнити такі типи взаємозв'язків:

1) за змістом навчального матеріалу (змістовно-інформаційні). Так, навчальна дисципліна «Філософія» – I курс, розкриває філософську сутність людини та оточуючого соціального середовища; «Психологія» – I–III курси, дає змогу пізнати соціально-психологічний портрет людини похилого віку; 2) за умінями, що формуються у студентів (операційно-діяльнісні) міжпредметні зв'язки сприяють формуванню у майбутніх соціальних працівників системи загальнонаукових умінь, необхідних для професійної діяльності. Наприклад, під час вивчення курсу «Технології соціальної роботи» (III курс) у студента формуються навички та уміння щодо організації патронажної роботи з людьми похилого віку, застосовуючи накопичені теоретичні знання з таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності» (I курс), «Історія соціальної роботи» (I курс), «Теорія соціальної роботи» (II курс), «Соціальна політика в Україні» (II курс). Використання між зазначеними навчальними дисциплінами взаємозв'язків є важливим при формуванні інтегрованої системи умінь до патронажної роботи з людьми похилого віку на основі вивчених навчальних дисциплін; 3) за методами і засобами навчання (організаційно-методичні), коли відбувається в організаційно-методичному плані використання міжпредметних зв'язків, цілеспрямована орієнтація мислення студентів на використання таких методів, як аналіз, моделювання, аналогія, ідеалізація, уявний експеримент. Зокрема, моделювання комунікативної ситуації (проведення тематичних бесід зі студентами); участь у роботі експериментальної студії, зокрема створеної нами експериментальної студії «Основи патронажної роботи з людьми похилого віку», у тренінгових програмах (проведений спільно зі студентами-волонтерами групи «Назустріч людям» тренінг у територіальному центрі соціального обслуговування на тему «Захист прав людей похилого віку») може задовольнити різні потреби міжособистісного та ділового спілкування, а також надасть можливість студенту відчувати себе у ролі соціального працівника [2; 3; 4; 5]. Студенти оволодівають умінями на осно-

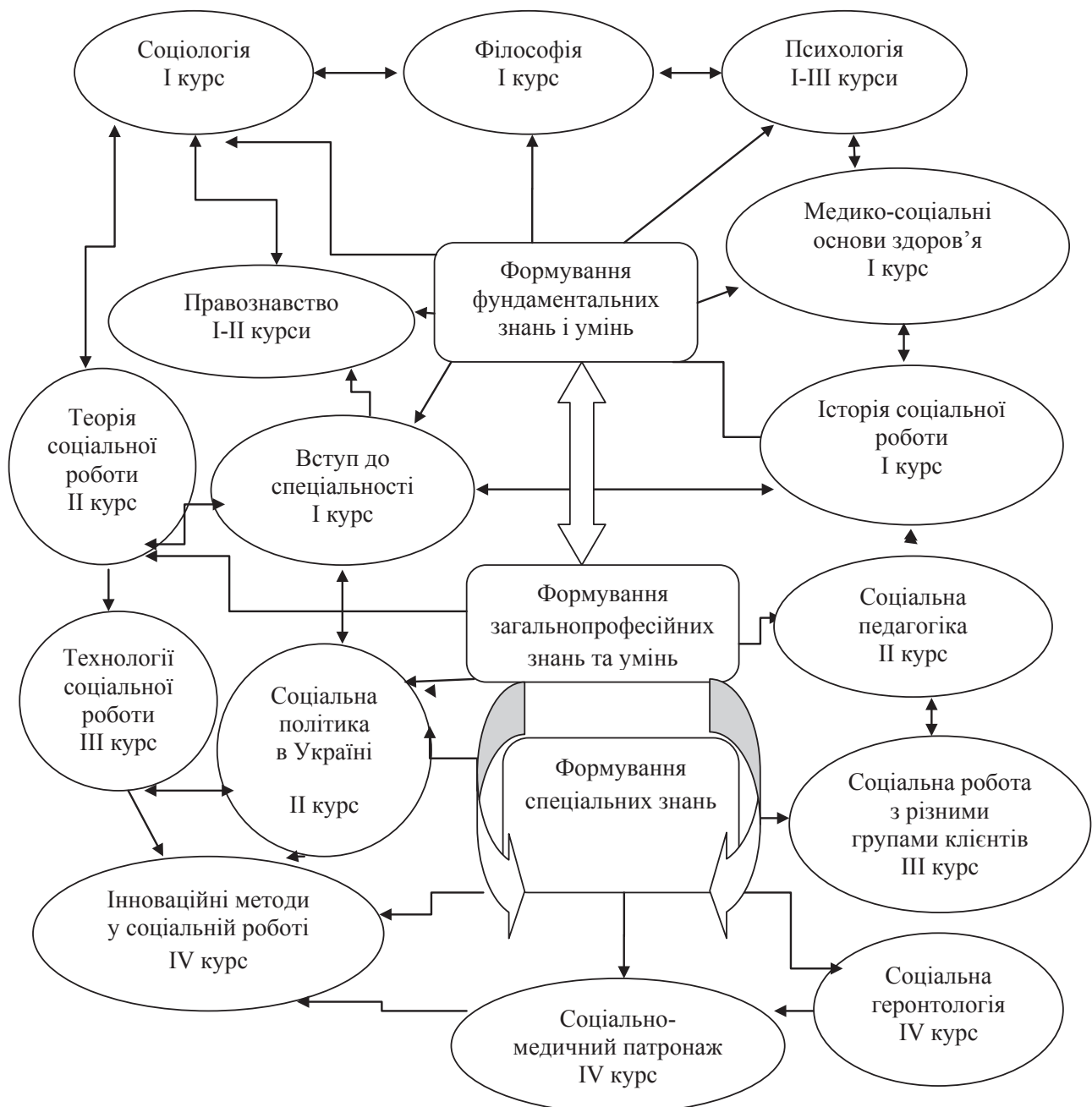


ві зразка чи шаблону оформлення ділових документів (лист-договір, програма патронажної роботи з людьми похилого віку, ділове листування тощо) [4]. Так, студенти-учасники експериментальної студії «Основи патронажної роботи з людьми похилого віку» набули практичного досвіду при заповненні ділових документів після звернення у територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) за місцем проживання щодо оформлення людини похилого віку для організації патронажної роботи.

Аналіз наукових педагогічних джерел засвідчив, що міжпредметні зв'язки сприяють: активізації пізнавальної діяльності

студентів, кращому засвоєнню навчального матеріалу, оскільки розкривають його зв'язок із практичною діяльністю; формуванню інтегрованих знань, умінь і навичок; підвищенню рівня доступності і науковості навчання. Таким чином, міжпредметні зв'язки є соціально-педагогічною умовою вдосконалення всіх ланок процесу навчання. Вони здійснюють багатосторонній виховний вплив на особистість студента.

Відповідно до вищезазначеного, нами було з'ясовано взаємозв'язок професійно-орієнтованих знань і умінь, які передбачають поступове оволодіння майбутніми спеціалістами дисциплінами, які впливають на формування готовності майбутніх соці-







альних працівників до ефективного здійснення професійної діяльності.

При визначеному взаємозв'язку професійно-орієнтованих знань і умінь процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників прогнозується, що студенти отримують необхідні знання, навички та вміння з різних дисциплін, що, у свою чергу, забезпечує повноцінну підготовку студента до майбутньої професійної діяльності.

**Висновки.** З наведеного вище можна зробити такі висновки: міжпредметна інтеграція є важливою складовою частиною професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Соціальна робота», що дозволяє показати значущість кожної навчальної дисципліни навчально-виховного процесу, що викладаються у вищому навчальному закладі, причинно-наслідкові зв'язки, спонукати студентів до систематизації знань, навичок та вмінь; у зв'язку з переходом на кредитно-модульну систему навчання горизонтальна інтеграція навчальних дисциплін професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Соціальна робота» найбільш відповідає розвитку вищої освіти, що дозволяє здійснити об'єктивно-орієнтоване навчання і досягти вищого рівня міжпредметної інтеграції.

У перспективі подальших досліджень потрібно зосередити увагу на розробці нових моделей навчання студентів щодо професійної підготовки соціальних працівників до професійної діяльності; дослідженні технологічних аспектів професійно-орієнтованого навчання студентів зі спеціальності «Соціальна робота»; використанні зарубіжного досвіду створення навчальних програм із професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнола Р.Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Р.Х. Вайнола. – К., 2009. – 542 с.
2. Голубенко Т.О. Метод практичних ситуацій у процесі роботи експериментальної студії «Основи патронажної роботи з людьми похилого віку» / Т.О. Голубенко: методичні рекомендації. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 45 с.
3. Голубенко Т.О. Організація патронажної роботи з людьми похилого віку, як складова практики студентів спеціальності «Соціальна робота»: освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» / Т.О. Голубенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 134 с.
4. Голубенко Т.О. Основи патронажної роботи з людьми похилого віку / Т.О. Голубенко: методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 135 с.
5. Голубенко Т.О. Технології соціальної роботи з людьми похилого віку / Т.О. Голубенко: навчальний посібник. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 163 с.
6. Голубенко Т.О. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т.О. Голубенко. – К., 2015. – 227 с.
7. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
8. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О.Г. Карпенко за ред. С.Я. Харченко. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
9. Коломієць А.М. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А.М. Коломієць, Д.І. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 1999. – № 2. – С. 61–66.



УДК 378.37.01:343.82(477)

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СЛУЖБИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Дармограй П.В., здобувач  
Інституту кримінально-виконавчої служби

У статті представлено особливості організації педагогічного експерименту з формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів пенітенціарної служби, що передбачав організацію професійної підготовки на основі компетентнісного підходу, конструювання змісту професійної підготовки на основі системи професійних, правових та гуманістичних ціннісних пріоритетів та ін.

**Ключові слова:** офіцер пенітенціарної служби, професійна компетентність, педагогічні умови, педагогічний експеримент.

В статье раскрыты особенности организации педагогического эксперимента по формированию профессиональной компетентности у будущих офицеров пенитенциарной службы, предусматривающего организацию профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода, конструирование содержания профессиональной подготовки на основе системы профессиональных, правовых и гуманистических ценностных приоритетов и т. д.

**Ключевые слова:** офицер пенитенциарной службы, профессиональная компетентность, педагогические условия, педагогический эксперимент.

Darmogray P.V. ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON FORMATION IN FUTURE OFFICERS OF PENITENTIARY SERVICE OF PROFESSIONAL COMPETENCE DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING

The article shows peculiarities of organization of pedagogical experiment on formation of professional competence in future officers of penitentiary service, which included organizing of professional training based on competency approach, constructing of content of professional training on basis of professional, legal and humanistic value priorities, etc.

**Key words:** officer of penitentiary service, professional competence, pedagogical conditions, pedagogical experiment.

**Постановка проблеми.** У наш час обраний Україною курс на європейську інтеграцію передбачає унормування національного кримінально-виконавчого законодавства відповідно до європейських стандартів щодо умов утримання засуджених в установах виконання покарань, організації діяльності пенітенціарної системи на засадах гуманізації покарань, максимальної «прозорості» роботи тюремних установ, створення центрів соціальної адаптації осіб, звільнених із місць позбавлення волі та ін. Все це обумовлює необхідність удосконалення роботи щодо підготовки майбутніх офіцерів пенітенціарної служби, формування їх професійної компетентності.

**Ступінь розробленості проблеми.** На сучасному етапі значно зросла увага вчених до пенітенціарної тематики. Інтерес сучасних дослідників до пенітенціарної проблематики свідчить про розуміння ними тієї ролі, яку відіграє інститут виконання покарань у системі боротьби зі злочинністю. Концептуальні засади підготовки персоналу органів кримінально-виконавчої системи на сьогодні здійснили І. Іваньков, М. Клімов, В. Синьов та ін. Зокрема В. Синьов та М. Клімов роз-

робили концепцію кадрового забезпечення діяльності пенітенціарної системи, а також, з урахуванням досягнень пенітенціарної теорії, визначили основні засади розвитку відомчої професійної освіти в сучасних умовах [3].

Багато дослідників на сьогодні звертають увагу на інші аспекти підготовки фахівців для пенітенціарних установ. Зокрема, В. Байдуж з'ясовує шляхи удосконалення системи підбору та навчання кадрів для служби в підрозділах Державної кримінально-виконавчої служби України (за матеріалами Дніпропетровської області), В. Баулін – кадрове забезпечення діяльності Державної кримінально-виконавчої служби України та шляхи вдосконалення роботи з персоналом, О. Галінський – шляхи вдосконалення системи підбору та навчання кадрів для служби в підрозділах Державної кримінально-виконавчої служби, С. Горенко – умови реалізації кадрової політики в умовах реформування Державної кримінально-виконавчої служби, З. Шумейко – психолого-педагогічні передумови вдосконалення професійної культури співробітників Державної кримінально-виконавчої служби та ін.



Серед психологічних досліджень слід назвати роботи Т. Якимчука про шляхи удосконалення системи підбору та навчання кадрів для служби в підрозділах Державної кримінально-виконавчої служби та про негативні психічні стани особистості в установах виконання покарань і їх психокорекцію. Важливе значення має також система оцінки та корекції психічних станів співробітників органів виконання покарань, яку запропонувала Н. Гук, а також дослідження щодо шляхів формування культури мовлення спеціалістів пенітенціарної системи, проведене Г. Давиденко.

Серед російських напрацювань із проблеми вдосконалення підготовки кадрів для кримінально-виконавчої системи слід назвати роботи В. Анісімова, Д. Брикова, А. Варушкіна, А. Димитрова, Б. Казака та А. Ушатнікова, О. Кисельова, Р. Пузиревського та ін. Учені дослідили різні аспекти професійної підготовки курсантів (слухачів) освітніх установ кримінально-виконавчих установ Міністерства юстиції й шляхи її вдосконалення при вивченні різних навчальних дисциплін.

**Метою статті** є визначення особливостей організації педагогічного експерименту з формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів пенітенціарної служби.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Педагогічний експеримент, який тривав із вересня 2011 р. до липня 2014 р., було проведено відповідно до завдань дослідження для перевірки результативності педагогічних умов формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів пенітенціарної служби у процесі фахової підготовки.

На початку роботи відповідно до розроблених критеріїв і показників сформованості професійної компетентності у курсантів ми визначили експериментальну й контрольну групи для участі у формуальному етапі педагогічного експерименту. На цьому етапі в експерименті взяли участь 194 курсанти 2 курсу (потім 3–4 курсу) юридичного (освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за напрямом «Правознавство») та психологічного (освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за напрямом «Психологія») факультетів Інституту кримінально-виконавчої служби Національної академії внутрішніх справ України (м. Київ).

Під час педагогічного експерименту в усіх навчальних групах ми використовували одні й ті ж завдання та методики опитування для оцінки рівнів сформованості професійної компетентності, тому всі курсанти були приблизно в однакових умовах. Зокрема сформованість компонентів

професійної компетентності ми вивчали за допомогою анкетування, спостереження за навчальною діяльністю та поведінкою курсантів, експертного оцінювання, методики незакінчених речень та ін. Вхідний контроль засвідчив недостатній рівень сформованості у курсантів професійної компетентності. Так, наприклад, виявлено, що переважна більшість курсантів (від 68,08% до 71,42%) має низький рівень сформованості професійної компетентності. Кількість курсантів із середнім рівнем сформованості професійної компетентності становить від 18,36% до 20,21%, з високим рівнем – від 10,20% до 11,70%.

Під час формуального етапу експерименту перший напрям роботи передбачав організацію професійної підготовки на основі компетентнісного підходу з урахуванням особливостей управлінської службової діяльності офіцера пенітенціарної служби. Для цього ми перед організацією експериментальної роботи визначили необхідні освітні результати професійної підготовки курсантів відповідно до вимог компетентнісного підходу. Врахування особливостей професійної діяльності офіцерів пенітенціарної служби, зокрема її поліфункціонального характеру, дозволило визначити, що курсантів потрібно готувати до кримінально-виконавчої, соціально-педагогічної діяльності, діяльності з організації трудової діяльності засуджених, а також аналітичної та оперативно-розшукової діяльності.

Далі ми врахували вимоги до офіцера пенітенціарної служби, викладені у нормативних документах, що регулюють діяльність установ виконання покарань, а також викладені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці оперативно-службової функції, завдання діяльності та уміння, якими повинен володіти офіцер пенітенціарної служби. На підставі цього аналізу ми визначили основні напрями його діяльності, набір знань, якими повинен володіти офіцер пенітенціарної служби, умінь та навичок із вирішення комплексу узагальнених завдань професійної діяльності в установі виконання покарань.

При виборі навчальних дисциплін для експериментального навчання ми врахували необхідність підготовки такого фахівця пенітенціарної служби, який би мав інтегративні вміння й відрізнявся професійною мобільністю, тобто міг відповісти на виклики часу. Для цього ми вважаємо за потрібне звертати увагу на озброєння курсантів загальною інтегральною (міждисциплінарною) методологією професійної діяльності, що передбачає формування у них здатності використовувати «апарат» кожної дис-



ципліни у зв'язку з іншими, як засіб вирішення різноманітних завдань професійної діяльності, формування цілісного уявлення про свою професійну діяльність, системного професійного мислення при вирішенні пізнавальних і практичних завдань. Отже, для проведення експериментального дослідження ми обрали такі навчальні дисципліни: «Філософія», «Релігієзнавство», «Пенітенціарна педагогіка», «Пенітенціарна психологія», «Історія та теорія пенітенціарії», «Кримінально-виконавче право», «Пенітенціарна політика та пенітенціарна система України», «Виконання покарань в установах виконання покарань», «Забезпечення режиму в установах виконання покарань», «Діяльність персоналу кримінально-виконавчої служби» та «Управління в кримінально-виконавчій службі».

Далі з огляду на завдання педагогічного експерименту ми проаналізували навчальні програми та навчально-матеріальне забезпечення зазначених навчальних дисциплін й доповнили їх з огляду на зазначені педагогічні умови та модель формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів пенітенціарної служби. На основі аналізу навчальних програм цих навчальних дисциплін ми з урахуванням мети й завдань фахової підготовки узгодили методи, форми й засоби навчання в аспекті формування у майбутніх офіцерів пенітенціарної служби всіх складових професійної компетентності. Також ми підібрали відповідні матеріали для проведення занять, зокрема розробили ситуативні завдання, проблемні та дослідницькі завдання з урахуванням необхідності формування у курсантів професійних, правових та гуманістичних ціннісних пріоритетів, розвитку в них комунікативних професійних умінь та навичок дій у повсякденних та конфліктних ситуаціях. Грунтовну увагу ми звернули також на матеріали, необхідні для організації самостійної роботи курсантів під час планових занять та самостійної підготовки.

При вивченні зазначених навчальних дисциплін великого значення ми надавали методу аналізу конкретних ситуацій. Це дозволило залучати майбутніх офіцерів пенітенціарної служби до активного вирішення завдань професійної діяльності. При виборі ситуацій ми звертали увагу на важливість відповідності ситуацій життєвій контекстності, діалогічності й ігровій (рольовій) взаємодії її учасників. Це були, наприклад, ситуації, пов'язані з організацією індивідуальної виховної роботи. Зокрема на заняттях із навчальної дисципліни «Пенітенціарна педагогіка» курсанти повинні були провести ознайомлювально-інформаційну

бесіду із засудженим, який нібито прибув із іншої установи і має істероїдний тип, або провести бесіду з матір'ю засудженого. В іншому випадку курсанти визначали можливі варіанти поведінки із засудженим, який є злісним порушником режиму.

Окрім методу аналізу конкретних ситуацій, для формування управлінських та організаційних навичок – складових професійної компетентності офіцера пенітенціарної служби, ми використовували метод вирішення завдань, зокрема пізнавальних та дослідницьких. Ці завдання охоплювали максимальну кількість тем із необхідних навчальних дисциплін, мали комплексний характер, що унеможливило ймовірність несамотійного їх виконання. Зокрема завдання репродуктивного рівня ми використовували для організації повторення та закріплення курсантами необхідної інформації. У свою чергу завдання дослідницького характеру передбачали велику частку самостійності курсантів, допомагали формувати в них уміння приймати рішення в ситуації професійного вибору, розробляти нестандартний підхід для досягнення мети.

Загалом використання зазначених методів дозволило формувати у курсантів позитивне ставлення до професійної діяльності, своїх управлінських функцій, забезпечити набуття відповідного досвіду, вчити актуалізувати систему знань про професійну діяльність для вирішення поставлених у межах ситуації завдань. Окрім того, важливе значення мало те, що курсанти відпрацьовували основні елементи управлінської професійної діяльності, набували досвіду цілепокладання й планування при вирішенні професійних завдань.

Наступна педагогічна умова стосувалася конструювання змісту професійної підготовки на основі системи професійних, правових та гуманістичних ціннісних пріоритетів. У цьому випадку ми враховували, що результативність професійної діяльності офіцера пенітенціарної служби багато в чому визначається характером його моральних ціннісних орієнтацій. Ми використали, насамперед, потенціал таких навчальних дисциплін, як «Філософія» та «Релігієзнавство». Вивчення філософських дисциплін – це можливість осмислення людиною своєї природи й сутності, змісту буття, щастя, що є важливою умовою вироблення чіткої життєвої позиції, міцного морального фундаменту, який забезпечує моральну й психологічну стійкість при вирішенні складних виховних завдань.

Ці питання стосувалися формування світогляду майбутніх офіцерів пенітенціарної служби, специфіки вибору ними своїх мо-





ральних пріоритетів, відповідного способу життя, напряму думок, системи норм і цінностей, зокрема для нас важливими були питання щодо світоглядної готовності до роботи із засудженими в установах виконання покарань, усвідомленої громадянської позиції, соціального світогляду, позитивного погляду на життєві процеси і явища та ін. Ми орієнтувалися на положення вчених (В. Андронов, Ю. Гагарін, В. Пономаренко, С. Сливка та ін.) про те, що розгляд професійної діяльності офіцера пенітенціарної служби у філософському аспекті має особливий сенс, так як розуміння офіцером мети та сенсу своєї професійної діяльності, усвідомлення мети свого життя допоможе правильно вибудувати цінності професійної діяльності.

Значну увагу ми звертали на ситуації вибору майбутніми офіцерами пенітенціарної служби життєвої стратегії. Зокрема, ми обговорювали з курсантами слова В. Сухомлинського про те, що є основним у житті людини: «Від того, що є основним джерелом радості людини, – чи те, що вона дістає від інших, чи те, що дає суспільству, – залежить її життєва дорога, її відповідальність перед суспільством і перед власним сумлінням... Розніжені й розбещені індивідууми формуються тоді, коли в їхньому житті є тільки одна радість – радість споживання [4, с. 425–426].

Серед важливих проблем ми звертали увагу на випадки більшого чи меншого відхилення від суспільних норм, причини порушення людиною норм моралі та вимог закону. Зокрема при вивченні з навчальної дисципліни «Філософія» теми № 4 «Філософські проблеми онтології» ми пропонували курсантам точку зору З. Баумана про «моральну сліпоту» у наші часи, яку вчений пов'язує з підміною моральності економікою, з втратою природності [1, с. 183–184].

Важливе значення для нас мала також думка Е. Фромма про сутність людського існування, про ототожнення щастя у житті з тим, що людина має, і з тим, як людина живе («Мати чи бути») [5]. Ми звертали увагу на такі категорії принципів володіння і буття: аскетизм і володіння, безпека – небезпека, солідарність – антагонізм, радість – задоволення, гріх – прощення, страх смерті – утвердження життя, тут і тепер – минуле і майбутнє. Для нас важливою стала думка Е. Фромма про те, що жадоба володіння є причиною багатьох людських проблем та неминуче призводить до нескінченної війни класів [5, с. 18]. Протистояти цьому, як зазначає вчений, може відмова від «щастя через споживання», орієнтація на буття – велетенська потенційна

сила людської природи [5, с. 211], яку ми розглядали більш детально (через систему цінностей сучасних людей, вивчення особливостей соціального клімату нашого суспільства та ін.).

Особливо великої уваги ми надавали питанню про вину і покарання, про ступінь вини та належність/необов'язковість чи неминучість покарання і прощення. Курсанти засвоювали, що вимоги принципу гуманізму є не тільки суттю професійної моралі, але й службовим обов'язком, який зобов'язує офіцера пенітенціарної установи швидко та своєчасно реагувати на всі негідні вчинки і тим більше правопорушення. Ми робили висновок, що гуманізм діяльності офіцера пенітенціарної служби проявляється в тому, що вона спрямована на боротьбу зі злом та захист інтересів всього суспільства та кожного громадянина в контексті порушень норм права і моралі [2, с. 27].

Філософський аспект аналізу професійно-правової діяльності офіцерів пенітенціарної служби стосувався правової самосвідомості особистості, її суспільного самовизначення, як суб'єкта професійної діяльності й правових відносин, прийняття нею правових цінностей, норм права. Така робота дозволила розширити систему відкритих правових цінностей, виховувати у курсантів потребу у виборі ціннісних пріоритетів, формувати їх морально-правову свідомість, тобто прийняття рівноправності й рівноцінності іншої людини, цінності її життя, здоров'я, поваги до її гідності.

Третя педагогічна умова передбачала відпрацювання комунікативних професійних умінь та навичок дій у повсякденних і конфліктних ситуаціях. Для цього при вивченні курсантами всіх згаданих навчальних дисциплін ми звертали увагу на комунікативний аспект їх майбутньої діяльності, використовуючи методи інтерактивного навчання. Зокрема, при вивченні теми № 2 «Характеристика сучасного персоналу кримінально-виконавчої служби та його діяльності» з навчальної дисципліни «Діяльність персоналу кримінально-виконавчої служби» ми використовували метод бесіди. Ми обговорювали питання про різні типи відносин між офіцером пенітенціарної служби і засудженими, зокрема нейтральні, позитивні, приховано негативні, відкрито негативні, відкрито агресивні, панибратські. Курсанти робили висновок, що переважна більшість таких стилів має неконструктивний характер, хоча вони часто переважають у відносинах із засудженими. Часто вони переносяться на відносини між співробітниками різних відділів і служб установ виконання покарань, що в підсум-



ку негативно впливає на морально-психологічний клімат в установі. Курсанти робили висновок, що конструктивний стиль взаємин може бути тільки тоді, коли керівник установи буде надавати перевагу мотивам самодослідження, саморозвитку, досягнення результату, підтримувати відповідну систему особистісних цінностей і цілей у підлеглих. Ми звертали також увагу на уміння курсантів розпізнавати важливу інформацію під час спілкування з різними категоріями ув'язнених. Йдеться про вміння слухання, як активну діяльність, яка передбачає вміння використовувати вербальний зв'язок із різними категоріями засуджених для досягнення комунікативної мети.

Таким чином, курсанти засвоювали, що офіцер пенітенціарної служби для ефективного виконання завдань професійної діяльності повинен не тільки віддавати накази, але й часто пояснювати, доводити, переконувати. За допомогою інтерактивних методів ми вчили курсантів належним чином використовувати мовні та мовленнєві засоби, як інструменти думки і переконання, а також ефективного управлінського впливу.

Четверта педагогічна умова формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів пенітенціарної служби передбачала активізацію їх самостійної роботи під час планових занять та самостійної підготовки. При створенні навчально-методичного забезпечення ми враховували вимоги освітньо-кваліфікаційного рівня, тематику робочих програм, логіку вивчення матеріалу й обсяг необхідних понять, що їх мали засвоїти курсанти. Загалом навчально-матеріальне забезпечення самостійної роботи курсантів містило інформаційні матеріали (ключову інформацію з теми самостійної роботи, що поглиблювала базову навчальну інформацію), матеріали для поточного та підсумкового контролю, комплект завдань для самостійної роботи та методичні вказівки для курсантів щодо виконання окремих завдань (пояснення щодо виконання завдань, опорні схеми та критерії правильного виконання завдань). Ці завдання були доступним для курсантів, передбачали використання ними здобутих знань й життєвого досвіду, а також містили певний елемент новизни.

При виконанні таких завдань курсанти розвивали уміння працювати з інформацією, аналізувати та логічно упорядковувати, розпізнавати її засоби й види, планувати й організовувати роботу з джерелами. Загалом самостійне виконання курсантами запропонованих завдань ми розглядали,

як обов'язкову умову успішного виконання ними завдань професійної діяльності. Вирішення курсантами практичних завдань під час самостійної роботи стимулювало їх пізнавальну активність, мотивувало на вироблення власної правової позиції. Знання, що їх курсанти здобували під час самостійної роботи, стали результатом глибокого осмислення досліджуваного матеріалу. Курсанти перебували у позиції дослідника, що виробляє власні правові рішення, аналізує конструктивні принципи й критерії оцінки цих рішень. Відповідні матеріали для самостійного опрацювання, як підтвердив експеримент, дозволили більш ефективно організовувати професійну підготовку майбутніх офіцерів пенітенціарної служби.

**Висновки.** Під час формувального експерименту було впроваджено модель та педагогічні умови, що стосувалися впливу на всі складові професійної компетентності майбутніх офіцерів пенітенціарної служби. Професійну підготовку курсантів було організовано на основі компетентного підходу з урахуванням особливостей управлінської службової діяльності офіцера пенітенціарної служби, конструювали зміст професійної підготовки на основі системи професійних, правових та гуманістичних ціннісних пріоритетів, звертали увагу на розвиток комунікативних професійних умінь та навичок дій у повсякденних і конфліктних ситуаціях та активізацію самостійної роботи курсантів під час планових занять та самостійної підготовки.

Після проведення експерименту результати аналізу отриманих даних засвідчили, що кількісні та якісні зміни, які відбулися у курсантів експериментальної групи, за всіма критеріями та показниками показали позитивну динаміку. Після проведення формувального етапу в експериментальній групі частка курсантів, що мають високий та середній рівень сформованості професійної компетентності, зросла відповідно на 24,83% і 39,81%, а в контрольній – на 8,51% і 32,98%. Відповідна математична обробка результатів формувального експерименту засвідчила високу ефективність обґрунтованих моделі та педагогічних умов формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів пенітенціарної служби і підтвердила гіпотезу дослідження.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення результатів педагогічного експерименту з формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів Державної пенітенціарної служби України в процесі їх фахової підготовки.



### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бауман З. Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності / З. Бауман, Л. Донскіс ; пер. з англ. О. Буценка. – К. : Дух і літера, 2014. – 280 с. – (Бібліотека спротиву, бібліотека надії).

2. Этика сотрудников правоохранительных органов : учебник / под ред. Г.В. Дубова. – М.: Щит-М, 2001. – 524 с.

3. Синьов В.М. Концепція кадрового забезпечення діяльності пенітенціарної системи / В.М. Синьов, М.В. Клімов // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – К. : РВВ КІВС, 1998. – № 2. – С. 70–84.

4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк, 1976. – Т. 1. – 654 с.

5. Фромм Е. Мати чи бути? : пер. з англ. / Е. Фромм. – К. : Укр. письм., 2010. – 222 с. – (Світло світогляду).

УДК 378.781.68.008

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Демір М.І., аспірант  
кафедри педагогіки

*Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського*

У статті уточнені поняття «критерій», «показник», «рівень». Визначено критерії інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, виявлено показники сформованості цих компонентів, охарактеризовано рівні сформованості означеного феномена.

**Ключові слова:** *інтерпретаційна культура, критерій, показник, рівень, майбутній учитель музики.*

В статье уточнены понятия «критерий», «показатель», «уровень». Определены критерии интерпретационной культуры будущих учителей музыки, выявлены показатели сформированности этих компонентов, охарактеризованы уровни сформированности определенного феномена.

**Ключевые слова:** *интерпретационная культура, критерий, показатель, уровень, будущий учитель музыки.*

Demir M.I. CRITERIONS, INDEXES AND LEVELS OF FORMATION OF INTERPRETATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC

The article clarified term «criterion», «index», «level». Criterions interpretative culture of future music teachers, found rates of formation of components, described levels of definite phenomenon.

**Key words:** *interpretive culture, criterion, index, level, future music teacher.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі змінами, пов'язаними з адаптацією до європейських стандартів, які відбуваються в українській системі освіти, підвищуються вимоги до майбутніх учителів та якості їх підготовки. За таких умов відбувається поступовий процес переорієнтації навчання студентів на більш високий рівень. При цьому роль формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики набуває особливої актуальності.

**Ступінь розробленості проблеми.** Окремі аспекти інтерпретаційної культури у філософському напрямку досліджували М. Бахтін, В. Дільтей, М. Каган, П. Рікер, Г. Рузавін, Ф. Шлейермахер та ін., у психологічному – О. Бодальов, А. Брудний, А. Славська та ін., у педагогічному – О. Колоянова, Ю. Сенько, Н. Телишева, Н. Юдзіонко та ін., у галузі музичної освіти – М. Корноухов, Д. Лісун, А. Линенко, О. Олексюк, М. Петренко та ін.

**Мета статті** – визначити та представити систему критеріїв, показників та рівнів сформованості інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики.

**Виклад основного матеріалу.** На кожному уроці, а також у період підготовки до нього, вчитель стикається з проблемою інтерпретації будь-якої інформації, подій, фактів, музично-педагогічних текстів та ін. Його завдання полягає у виявленні, розумінні, інтерпретації, у передачі учням сенсу твору. Звісно, інтерпретація завжди носить відтінок авторського, особистісного, суб'єктивного бачення. Тому, щоб інтерпретація була адекватною, ми вважаємо, що кожен педагог повинен володіти інтерпретаційною культурою, оскільки остання є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя, його педагогічної майстерності. На нашу думку, інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики – це цілісне інтегративне утворення, яке вира-



жається в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної дійсності у всій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, яке засноване на комплексі знань, умінь та навичок, а також на творчому досвіді, спрямованому на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів.

У рамках нашого дослідження вважаємо доцільним більш детально виявити генезис понять «критерій», «показник» та «рівень».

Критерій (у перекладі з грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [1, с. 15]. У педагогіці критерій розуміють, як якість явища, що відображає його суттєві характеристики, а тому підлягає оцінці [2, с. 187]. У загальному значенні критерій – це важлива і визначальна ознака, яка характеризує якісні аспекти явища, його сутність.

Для нашого дослідження важливими є позиції З. Курлянд та С. Савченко відносно визначення поняття «критерій». Так, З. Курлянд характеризує критерій, як мірило оцінки, судження, як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу. Вчена вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі [3, с. 17]. С. Савченко, зокрема, визначає критерій, як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища, а показники – як ступінь її прояву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток [4, с. 21].

Резюмуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що критерій – це стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном. У процесі вивчення критеріїв важливим є визначення їх показників. За своєю сутністю поняття «критерій» є більш ширшим, ніж «показник», тому за одним критерієм закріплена ціла система показників. Показник надає кількісну характеристику явищам, що дає змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці. Разом із тим критерій тісно взаємопов'язаний із показником, оскільки науково-обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

При розробці критеріїв та показників ми підтримували позицію І. Блощинського, враховуючи такі обставини:

– розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження;

– сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів;

– ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища;

– система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [5, с. 75].

Також під час визначення критеріїв ми керувалися такими положеннями:

– критерії визначаються в дискусіях, а не з чиеїсь волі;

– установлення критерію незалежно від процедури вимагає експертних висновків;

– за наявності фіксованої кількості «вакантних місць» перевага віддається критерію, що ґрунтується на рівні оволодіння предметом;

– до визначення критеріїв залучаються різнобічно інформовані експерти (різні погляди знижують ефект суворості або поблагливісті);

– для встановлення критеріїв експерти мають одержувати дані результатів іспитів [6, с. 235; 7, с. 162]. На думку І. Булаха [6] та Т. Іщенко [7], критерії, які встановлені без урахування таких даних, будуть неінформативними та призведуть до необґрунтованих результатів.

Формулюючи критерії сформованості інтерпретаційної культури, ми виходили з того, що: по-перше, процес формування означеного феномена здійснюється у взаємозв'язку особистості викладача та особистості студента, цілісності і взаємовпливі сформованих педагогічних умов, життєвих подій і ситуацій навчально-професійної комунікації; по-друге, ми враховували сутнісну характеристику інтерпретаційної культури, роль і місце означеного конструкту в структурі навчально-пізнавальної діяльності; по-третє, враховували те, що аналіз критеріїв повинен виявляти ступінь розвитку того чи іншого компонента інтерпретаційної культури.

Також при визначенні показників ми дотримувалися таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта; на результативність, ефективність показників [8, с. 58].

Враховуючи зазначені положення, результати інтерв'ю, бесід, опитування серед викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів, були визначені такі критерії інтерпретаційної культури: оцін-





ний, ціннісний, змістовно-процесуальний та суб'єктний.

Першим критерієм інтерпретаційної культури було обрано оцінний, оскільки для формування означеного феномена студенти повинні усвідомлювати себе, постійно здійснювати самооцінку, самоідентифікацію, самоконтроль, усвідомлювати свої можливості у професійному вимірі, розуміти свої недоліки і виправляти їх.

Перший показник оцінного критерію – самоідентифікація. Вона дозволяє співвідносити себе з педагогом-ідеалом, який володіє високим рівнем сформованості інтерпретаційної культури. В результаті цього у студента формуються уявлення про себе, як про цілісну особистість, фахівця, професіонала в тій чи іншій галузі. Самоідентифікація має велике значення для майбутнього вчителя музики, а саме: допомагає зрозуміти Я-реальне і Я-ідеальне, пізнати і прийняти самого себе, визначити власне місце та призначення в житті та професійній діяльності; дозволяє успішно освоювати педагогічні норми та цінності, виконувати свої обов'язки на високому професійному рівні.

Другим показником оцінного критерію виступила самооцінка. Обираючи цей критерій, ми виходили з того, що самооцінка дозволяє майбутньому вчителю дати власну оцінку собі, своїм якостям, можливостям та обрати місце серед інших людей у професійному просторі. Як відомо, вона буває адекватною та неадекватною (завищеною чи заниженою). Від самооцінки залежать відношення до власних успіхів і невдач, взаємини особистості з тими, хто її оточує, вимогливість до себе, критичність. Все це впливає на ефективність діяльності і подальший розвиток особистості. Для формування інтерпретаційної культури необхідна саме адекватна самооцінка, тому що вона складає передумову професійного самовдосконалення, допомагає здійснювати свідому роботу з розвитку власної особистості, як майбутнього професіонала.

Третім показником оцінного критерію було обрано усталену професійну рефлексивну позицію. У контексті досліджуваної проблеми вона відіграє велике значення, оскільки за своєю природою професійна діяльність рефлексивна, і майбутній учитель може розвиватися успішно тільки тоді, коли постійно переживає, осмислює, міркує над собою в процесі побудови свого професійного життя й організації педагогічної діяльності. Для формування інтерпретаційної культури майбутньому фахівцю необхідно здійснювати постійний самоаналіз навчально-професійних інтересів, цілей, очікувань, дій, якостей, досягнень,

результатів. Отже, усталена професійна рефлексивна позиція – це передумова для цілеспрямованої зміни себе, переходу на вищий рівень власного розвитку, оскільки в її процесі відбувається усвідомлення особистістю самої себе.

Другим критерієм інтерпретаційної культури ми обрали ціннісний, до складу якого увійшли такі показники: наявність духовно-гуманістичних, морально-етичних та музично-культурних цінностей.

Для формування інтерпретаційної культури майбутній учитель має володіти низкою необхідних знань, умінь та навичок. Тому третім критерієм виступив змістовно-процесуальний, який дав змогу визначити рівень психолого-педагогічних, філософсько-культурологічних, методичних, музично-історичних, музично-теоретичних, спеціальних знань, а також музично-виконавських вмінь та навичок.

Наступний критерій – суб'єктний, першим показником якого виступила комунікативність. Ми керувалися тим, що своєрідністю професійної діяльності вчителя є спілкування, яке будується на взаємодії і комунікації в системі «вчитель – учні». Комунікативність для формування інтерпретаційної культури відіграє значну роль, тому що є спрямованою на здійснення продуктивної взаємодії між викладачем і студентом, метою якої є взаєморозуміння і постійне прагнення до пошуку сумісних сенсів в освітній діяльності. Майбутній фахівець повинен уміти спілкуватися на високому професійному рівні: грамотно вести діалог, послідовно та логічно висловлювати свої думки, слухати співрозмовника, відчувати його емоційний настрій, а також знаходити спільну мову зі своїм оточенням (учнями, батьками, вчителями), налагоджувати з ними доброзичливі відносини тощо.

Другий показник суб'єктного критерію інтерпретаційної культури – емоційна гнучкість, яка складається з емоційної стійкості та емоційної експресивності. Обираючи цей показник, ми керувалися тим, що вчитель повинен уміти керувати власним психічним станом для продуктивної міжособистісної взаємодії з учнями, а також ефективного спілкування з ними. Особливим питанням є наявність емоційної гнучкості саме у майбутнього вчителя музики, оскільки це пов'язано з особливістю його професії. Під час порушення учнями дисципліни і правил поведінки на уроці, ігнорування його зауважень, конфліктних ситуацій з батьками учнів, тощо майбутній фахівець повинен проявляти емоційну стійкість, а під час виконання музичного твору (його показу) – емоційну експресивність,



оскільки без цього фактору інтерпретація буде неповною.

Третім показником суб'єктного критерію було обрано вольовий самоконтроль, який дає змогу студентів постійно контролювати свої дії, емоції тощо. Для формування інтерпретаційної культури майбутній учитель музики повинен проявляти вольовий самоконтроль, інтерпретуючи музичний твір.

Після визначення критеріїв та їх показників наступний етап нашої роботи було зосереджено на характеристиці рівнів сформованості інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики за кожним критерієм. Ми виходили з того, що рівень – це ступінь розвитку якості, величина розвитку значущості будь-чого. Організація роботи з формування інтерпретаційної культури вимагала чіткого уявлення про рівні її сформованості. Вирішуючи це завдання, ми в кожному із зазначених вище критеріїв, які відображали найбільш характерні риси, притаманні інтерпретаційній культурі, виділили чотири рівні сформованості: високий, достатній, середній, низький. Прагнучи досягти чіткості у визначенні того чи іншого рівня, ми розробили їх якісні характеристики, які дали змогу більш наочно показати результати експериментальної роботи.

Нами було встановлено межі розподілу: високий рівень сформованості інтерпретаційної культури відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,85 і вище; достатній рівень відповідав значенням коефіцієнта успішності – від 0,77 до 0,84; середній – від 0,66 до 0,76 балів; низький рівень – до 0,65 балів. Рівні вимірювались у коефіцієнтах успішності (КУ):

$$K = \frac{n}{m}$$

де,  $n$  – фактична сума балів, отримана за показником;  $m$  – максимально можлива сума балів за показником [9, с. 275].

Високий рівень сформованості інтерпретаційної культури характеризувався яскраво вираженою наявністю у студентів духовно-гуманістичних, морально-етичних та музично-культурних цінностей: виявлення толерантного відношення, розуміння та поваги до старших, одноліток та представників культури інших народів та ін. Студенти в повній мірі усвідомлювали значення та роль інтерпретаційної культури у професійній діяльності. Для означеного контингенту майбутніх фахівців були властиві глибокі методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні, спеціальні знання та яскраво виражені музично-виконавські вміння і навички. У студентів із високим рівнем інтерпретаційної культу-

ри була яскраво виражена самоідентифікація, усталена професійна рефлексивна позиція, емоційна гнучкість, вольовий самоконтроль та адекватна самооцінка себе, своїх можливостей в якості майбутнього вчителя музики. У них була добре розвинена здатність до комунікації. Студенти визначали адекватний стиль спілкування, швидко встановлювали контакт з учнями на основі діалогу, емпатії, завжди позитивно ставилися до співрозмовника, вміли успішно виходити з конфліктних ситуацій.

Достатній рівень сформованості інтерпретаційної культури характеризувався недостатньою наявністю у студентів духовно-гуманістичних, морально-етичних та музично-культурних цінностей. Майбутні вчителі усвідомлювали значущість інтерпретаційної культури у професійній діяльності; мали достатньо повний обсяг методологічних, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних, спеціальних знань та музично-виконавських умінь і навичок. Студентам була притаманна самоідентифікація з ідеалом учителя музики, усталена педагогічна рефлексивна позиція, вміння свідомо керувати своїм емоційним станом та проявляти емоційну гнучкість. Натомість, вони не завжди виявляли адекватну самооцінку. У майбутніх вчителів була достатньо розвинена здатність до комунікації. Вони визначали адекватний стиль спілкування, швидко встановлювали контакт з учнями на основі діалогу, емпатії, позитивно ставилися до співрозмовника.

До середнього рівня сформованості інтерпретаційної культури було віднесено тих студентів, які недостатньо усвідомлювали себе носіями духовно-гуманістичних, морально-етичних та музично-культурних цінностей. Але цим студентам було притаманне прагнення до злагоди у взаємовідносинах з іншими людьми. Вони не чітко усвідомлювали значущість інтерпретаційної культури у професійній діяльності. Рівень їх методологічних, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних, спеціальних знань, та комплекс професійних музично-виконавських умінь і навичок був недостатнім та фрагментарним. У майбутніх фахівців цього рівня самооцінка здебільшого була неадекватною, вони не ідентифікували себе з фахівцем майбутньої професійної діяльності, професійна рефлексивна позиція була недостатньо стійкою. Ці студенти стихійно вибирали стиль спілкування, не вміли встановлювати контакт з учнями, грамотно вести діалог, виходити з конфліктних ситуацій, не завжди позитивно ставилися до співрозмовни-



ка та недостатньо контролювали власний емоційний стан, не проявляли волевий самоконтроль.

Для студентів із низьким рівнем сформованості інтерпретаційної культури було характерне неусвідомлення себе, як носіїв духовно-гуманістичних, морально-етичних та музично-культурних цінностей. У цих студентів не виявлялися розуміння та повага до інших поглядів. Студенти цього рівня не усвідомлювали роль інтерпретаційної культури в майбутній професійній діяльності. Рівень методологічних, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних, спеціальних знань та комплекс музично-виконавських умінь і навичок був незадовільним. Вони не ідентифікували себе з фахівцем майбутньої професійної діяльності, їх самооцінка була неадекватною. Здатність до комунікації в означеного контингенту студентів була слабозрозуміною: вони не вмiли встановлювати контакти з учнями, успішно вирішувати конфлікти, грамотно вести з ними діалог. Їм була властива слабка емоційна гнучкість та волевий самоконтроль.

Доходимо **висновку**, що нами було обрано такі критерії інтерпретаційної культури: оцінний (з показниками: самооцінка, самоідентифікація, усталена професійна рефлексивна позиція), ціннісний (з показниками: наявність духовно-гуманістичних, морально-етичних та музично-культурних цінностей), змістовно-процесуальний (з показниками: професійні знання (психолого-педагогічні, філософсько-культурологічні, методичні, музично-історичні, музично-теоретичні та спеціальні); музично-виконавські вміння; музично-виконавські навички), суб'єктний (з показниками: комунікативність; емоційна гнучкість; во-

левий самоконтроль), а також такі рівні сформованості означеного феномена: високий, достатній, середній, низький. Наступним етапом нашої роботи є діагностика рівнів сформованості інтерпретаційної культури.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Улятовская Е.А. Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. – Измаил, 1998. – 21 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1992. – 39 с.
4. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т. – Луганськ, 2004. – 43 с.
5. Блощинський І.Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І.Г. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – Вип. 4. – С. 74–76. – (Педагогіка і психологія).
6. Булах І.Є. Сучасні підходи до встановлення критерію «склав / не склав» у системі американських медичних ліцензійних іспитів / І.Є. Булах, І.М. Шило // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 230–236.
7. Іщенко Т.Д. Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти / Т.Д. Іщенко. – К.: Аграрна освіта, 2000. – 242 с.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: «Педагогика», 1988. – 190 с.
9. Лук'яненко І.Г. Економетрика: підручник / І.Г. Лук'яненко, Л.І. Краснікова. – К.: Товариство «Знання», КОО, 1998. – 494 с.



УДК 378.145.026:81.111

## ВРАХУВАННЯ АНАЛІЗУ ПОТРЕБ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПРИ РОЗРОБЦІ КУРСУ ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Жорняк Н.Є., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов

*Національний університет «Львівська політехніка»*

Новосілець О.В., асистент  
кафедри іноземних мов

*Національний університет «Львівська політехніка»*

У статті розглянуто основні теоретичні та практичні аспекти врахування аналізу потреб спеціальності при розробці курсу фахової іноземної мови. Здійснено аналіз останніх джерел та публікацій досліджуваної теми. Розглянуто основні підходи до розробки курсів фахової іноземної мови та їхня відмінність від оволодіння загальними іношомовними навичками. Проаналізовано особливості вивчення фахової іноземної мови на підприємствах та у вищих навчальних закладах. На основі проведеного опитування студентів інституту ІТРЕ НУ ЛП зібрано інформацію щодо зацікавленості курсом фахової іноземної мови, для чого потрібен такий курс, який із методів навчання є найбільш ефективним і які навчально-методичні матеріали сприятимуть покращенню майбутньої фахової майстерності.

**Ключові слова:** *фахова іноземна мова, аналіз потреб, іношомовні навички, анкетування, опитувальник, навчальні програми, рівні іношомовної компетентності.*

В статье рассмотрены основные теоретические и практические аспекты учета анализа потребностей специальности при разработке курса профессионального иностранного языка. Осуществлен анализ последних источников и публикаций исследуемой темы. Рассмотрены основные подходы к разработке курсов профессионального иностранного языка и их отличие от овладения общими иноязычными навыками. Проанализированы особенности изучения профессионального иностранного языка на предприятиях и в высших учебных заведениях. На основе проведенного опроса студентов института ИТРЭ НУ ЛП собрана информация относительно заинтересованности курсом профессионального иностранного языка, для чего нужен такой курс, какие методы обучения являются наиболее эффективными, какие учебно-методические материалы будут способствовать улучшению будущего профессионального мастерства.

**Ключевые слова:** *профессиональный иностранный язык, анализ потребностей, иноязычные навыки, анкетирование, опросник, учебные программы, уровни иноязычной компетентности.*

Zhorniak N.Ye., Novosilets O.V. THE ESSENCE OF NEEDS ANALYSIS CONSIDERATION IN DEVELOPING ESP COURSE

The article deals with problem of needs analysis consideration in ESP course development. Both theoretical and practical aspects are taken into consideration. The analysis of recent publications and sources on subject is made. The main approaches to ESP course development and their difference from general foreign-language acquisition skills are dwelt upon. The peculiarities of ESP courses at enterprise and in higher educational establishment are considered. On basis of survey conducted in Institute of Telecommunications Radioelectronics and Electronic Engineering (Lviv Polytechnic National University) information about interest rate in an ESP course, why such a course is needed, which teaching methods are most effective, what teaching materials will enhance future of their professional skills was collected.

**Key words:** *ESP, needs analysis, foreign language skills, survey, questionnaire, curricula, levels of foreign language proficiency.*

З розвитком інформаційних технологій знання англійської мови для технічних спеціальностей стає вкрай важливим і це вимагає детального дослідження, оскільки в багатьох сферах науки та техніки постійно з'являються нові поняття, які потребують якісного перекладу та розуміння як вузькими спеціалістами, так і загалом. Адаже незнання нових термінів, понять та напрямків досліджень, невміння спілкуватися з іноземними колегами, неможливість висловитися на міжнародних заходах призводить

до інкапсуляції вітчизняної науки загалом та технічного прогресу зокрема. Тому просто достатній загальний рівень володіння іноземною мовою без знання спеціальної термінології та мовних кластерів певної галузі істотно знижує конкурентоздатність випускника. Саме прив'язаність іноземної мови до майбутньої професії є однією з найсильніших мотивацій студентів до її вивчення у вишах.

Проблемам навчання іноземної мови за професійним спрямуванням були присвя-





чені наукові дослідження низки вчених-педагогів і методистів: І. Бермана, Т. Серової, С. Фоломкиної, П. Робінсон, Б. Кофі, Р. Боліто, Н. Брігер, Дж. Комфорт, Т. Хачінсон, А. Вотерс, Т. Дадлі-Еванс, Ст. Джонс та ін. У більшості публікацій з теми автори погоджуються з тим, що формування фахової іншомовної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей має певні відмінності та потребує спеціальних технологій і підходів, однак конкретних розробок, які б відповідали умовам сьогодення, мало.

**Метою** цієї публікації є розгляд теоретичної та практичної сутності підходів до розробки курсу фахової іноземної мови з урахуванням аналізу потреб спеціальності.

Як вважають основоположники цього напрямку Том Хатчінсон та Алан Уотерс, фахова англійська мова – це підхід до викладання мови, в якому всі рішення щодо змісту і методики викладання ґрунтуються на тому, які підстави до навчання має учень [1]. Навчання іноземних мов через використання змісту фахових дисциплін, як один із підходів до викладання іноземної мови професійного спрямування, поступово набуває все більшої популярності серед викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах України. Такий підхід забезпечує одночасне засвоєння знань із певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєвих навичок і вмінь, пов'язаних із мовою, що вивчається, та зі спілкуванням нею.

Варто зауважити, що вивчення фахової іноземної мови в університетах та на підприємствах (тренінги, курси підвищення іншомовної компетентності) суттєво різняться. Якщо на курсах у межах підприємства достатньо лише опанування вузькоспеціалізованого словника та мінімального набору граматичних кластерів, то навчання в університеті передбачає ширший підхід. Сфера майбутнього застосування іншомовних навичок не є чітко окресленою та однозначно визначеною. Тому вивчення англійської у вишах, окрім професійного спрямування, повинне передбачати засвоєння основних академічних елементів.

Підхід до навчання англійської мови за професійним спрямуванням істотно відрізняється на Заході і в нашій країні. Основні розбіжності полягають у тому, що в нашій системі вищої освіти навчання фахової іноземної мови відбувається на основі програм, навчальних планів і матеріалів, складених спеціалістами-мовознавцями і методистами (звичайно, із залученням, зазвичай мінімальним, спеціалістів у відповідній галузі). Думки й побажання конкретних студентів щодо їхніх мовних потреб, перспектив на майбутнє, намірів із вико-

ристання іноземної мови не з'ясовуються й не враховуються. Мета, зміст і методи навчання формулюються централізовано, а потім переносяться в аудиторію разом із готовими навчальними матеріалами, так що студенти практично не мають вибору: що вчити, для чого, з використанням яких матеріалів [2].

Західна методика в якості свого провідного постулату вимагає починати навчання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) з *learning needs analysis*, тобто з аналізу потреб студентів кожного конкретного напрямку, сучасних вимог працедавців, пропозицій галузевих фахівців та вивчення загальнодержавних напрацювань у цьому напрямку. Тільки на підставі такого аналізу викладач, який працює в даній групі, повинен скласти (а не отримати централізовано) програму й навчальний план для цієї групи. Такий підхід найбільше відповідає вимогам загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, в яких пропонується в навчанні іноземних мов виходити з потреб, мотивів, характеристик і здібностей студентів, які б можна було гармонійно поєднати з вимогами майбутнього робочого середовища [3].

Для окреслення потреб студента та галузі, ми повинні спочатку визначити, що мається на увазі під аналізом потреб і вибрати найбільш відповідний їхній тип для нашого навчального контексту. Щодо визначення самого терміну, то на думку Річарда Бервіка загальну структуру його найчастіше визначають, як вимірювану прогалину між поточним станом справ та бажаним майбутнім результатом [4]. Якщо застосувати це доволі об'ємне визначення до університетського курсу іноземної мови, варто найперше визначити рівень студентської наявної мовної компетентності (тобто поточний стан справ) і встановити кінцеву мету для курсу (бажаний майбутній результат).

Англійський дослідник Річард Уест виділив такі п'ять категорій аналізу потреб:

1) ситуативний аналіз – встановлення вимог до вивчення мови з урахуванням сучасних професійних та академічних вимог;

2) аналіз прогалин загальних іншомовних навичок – показати відповідність наявних іншомовних навичок встановленим вимогам;

3) стратегічний аналіз – визначає, що і як потрібно вивчити та які методи застосувати;

4) аналіз наявних засобів здійснюється розробниками курсу для визначення сильних і слабких сторін усіх учасників навчального процесу;

5) аналіз мови галузі – вивчення галузевих вимог щодо фахових іншомовних навичок [5].



Щодо загальнодержавної політики, то, як відомо, 2016 рік оголошено роком англійської мови в Україні. Відповідний Указ підписав Президент України Петро Порошенко. Таке рішення ухвалене з метою сприяння її вивченню для розширення доступу українців до світових можливостей, забезпечення інтеграції України до європейського простору та підтримки програми Go Global та Україна Speaking, які визначають вивчення англійської мови одним із пріоритетів стратегії розвитку. Кабінету Міністрів України доручено розробити і затвердити комплекс заходів на 2016 та наступні роки, що будуть спрямовані на активізацію вивчення англійської мови громадянами. Зокрема, уряд має передбачити організацію на базі вищих навчальних закладів курсів із вивчення англійської студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними і науково-педагогічними працівниками, сприяти розширенню навчальних дисциплін англійською мовою.

Фахова іноземна мова на відміну від загальноосвітньої має певні специфічні характеристики, які англійські дослідники Тоні Дадлі-Еванс та Мері Ст. Джонс поділили на змінні та постійні.

До постійних належать такі характеристики:

1) фахова іноземна мова відповідає специфічним потребам студента;

2) фахова іноземна мова використовує методи та прийоми, властиві галузі знань, яку вона обслуговує (методика спеціалізованих дисциплін);

3) фахова іноземна мова бере за основу мову (лексику, граматику), жанр і дискурс спеціальних текстів.

Змінними є такі характеристики:

1) програма з фахової іноземної мови може бути розроблена для різних спеціальних дисциплін;

2) в певних ситуаціях вивчення фахової іноземної мови може використовувати методи, які є відмінними від методів викладання загальноосвітньої англійської мови;

3) як правило, програми з фахової іноземної мови розробляють для студентів вишів та працівників певної галузі;

4) фахова іноземна мова передбачає, що студенти вже оволоділи базовими знаннями англійської мови [6].

Одна з основних проблем, з якою стикаються викладачі фахової іноземної мови – це різний рівень загальної іншомовної компетентності студентів у межах однієї групи. Для вивчення курсу фахової іноземної мови необхідно оволодіти її базовим рівнем не нижче рівня B1 (розуміти основні ідеї простих чітких повідомлень зі знайомих царин,

що регулярно зустрічаються на роботі, у школі, на відпочинку тощо; могли спілкуватися в більшості ситуацій, що можуть виникнути під час подорожування місцями, де говорять цією мовою; бути здатним скласти зв'язне повідомлення на теми, які знайомі чи які стосуються особистих інтересів; могли описати враження, події, мрії, сподівання і прагнення, викласти та обґрунтувати свою думку та плани) [3].

Беручи до уваги вищезгадані теоретичні положення, нами був здійснений аналіз потреб одного з інститутів НУ ЛП – ІТРЕ для розробки курсу фахової іноземної мови.

Метою цього аналізу було виявити основні вимоги галузі, проаналізувати прогалини загальних іншомовних навичок та визначитися з методами навчання. Окрім вивчення галузевих стандартів та навчальної документації, бесід із керівництвом інституту та співпраці з галузевими фахівцями, основним обраним методом дослідження було анкетування студентів.

В опитуванні брало участь 170 студентів ОКР «бакалавр» (141 студент першого та другого курсів) та «магістр» (29 студентів першого року навчання). Воно проводилося серед напрямків підготовки «Телекомунікація», «Радіотехніка», «Радіоелектронні апарати», «Мікро– та наноелектроніка», «Електронні пристрої та системи», «Оптитехніка», (ОКР «бакалавр») та спеціальностей «Інформаційні мережі зв'язку», «Радіоелектронні апарати та засоби», «Мікро– та наноелектронні прилади і пристрої», «Електронні прилади і пристрої», «Лазерна та оптоелектронна техніка» (ОКР «магістр»). За гендерним розподілом представники чоловічої статі переважали (86%). Рідною мовою респондентів була українська (147 ос.), російська (8 ос.), польська (1 ос.), білінгви (2 ос.) та не вказали мову (11 ос.).

Нашим основним завданням було зібрати інформацію, що стосується зацікавленості курсом фахової іноземної мови, для чого потрібен такий курс, визначити поточний рівень володіння іноземною мовою, які види та підвиди навичок є найважливішими для їхнього майбутнього професійного розвитку, котрі з методів навчання є для них найбільш ефективними, які навчально-методичні матеріали сприятимуть покращенню їхньої майбутньої фахової майстерності.

Анкетування проводилось англійською мовою. Для зручності та кращого розуміння респондентами запитань було також запропоновано глосарій ключових термінів питальника.

Проведене нами опитування виявило, що 70% респондентів вважають доцільним



вивчення курсу іноземної мови загально-го призначення перед проходженням курсу фахової. Щодо наявного рівня володіння іноземною мовою, який студенти мали оцінити самостійно (наявність сертифікатів, які б його підтверджували відсутня), то результати були такими: 55% респондентів вважають, що здатні читати і перекладати англійські тексти без словника, 18% – читають і перекладають зі словником; 31% опитуваних вважають свої письмові навички достатніми для виконання професійних завдань, 44% навички письма з іноземної мови оцінюють як недостатні через слабкі граматичні, орфографічні та лексичні вміння; 47% легко розуміють англомовного співрозмовника, для 28% опитаних зрозуміти англомовного співрозмовника складало істотні труднощі; 33% легко висловлюються англійською, натомість 42% це зробити доволі важко. В опитувальниках часто траплялося поєднання «я без проблем розумію співрозмовника, але мені важко висловлюватись самому» і «читаю і перекладаю без словника, але існує проблема письмових навичок», що часто вказує на пасивне володіння англійською.

Лише 30% респондентів додатково відвідують курси іноземних мов чи займаються з репетитором, 64% надають перевагу живому спілкуванню при вивченні іноземної, а 17% воліють вивчати її он-лайн. Більшість опитаних (67%) вважають, що курси фахової іноземної мови доцільно вводити не раніше другого року навчання, оскільки на початку навчання студенти не володіють достатнім рівнем галузевих знань.

Щодо практичного використання набутих іншомовних навичок, то для 74% вони необхідні, оскільки англійська є основною мовою майбутнього робочого місця, 41% співпрацює з англомовними колегами, 24% планують відвідувати фахові курси, які викладати-муть англійською, та 39% потребують її, бо більшість сучасної фахової літератури видається англійською мовою.

Особливістю навчання іноземної мови професійного спрямування є також той факт, що для кожної професійної галузі (ІТ, бізнес, право) або спеціальності (соціологія, фінанси) програма з іноземної мови повинна брати до уваги специфіку лексичного наповнення та особливий формат усних та письмових текстів, властивих саме цій професії. За цих умов дослідники вважають перспективним побудову між-дисциплінарних курсів англійської мови професійного спрямування, які б відображали різні предмети спеціальності. Фахова іноземна мова може стати не тільки об'єктом засвоєння, а й засобом розвитку

професійних умінь. Це можливо за умови використання в навчанні не тільки професійно орієнтованих навчальних матеріалів, а й видів діяльності, які спрямовані на формування професійних умінь майбутніх фахівців. Професійна спрямованість діяльності передбачає:

1) інтеграцію фахової іноземної мови з профілюючими дисциплінами;

2) завдання навчити майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову, як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань, і як засіб формування професійних умінь і навичок;

3) використання форм і методів навчання, спрямованих на забезпечення формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця [7].

Отже, на даному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням та виділення в цьому процесі формування іншомовної фахової компетентності потребує значних змін і вдосконалення. Ініціаторами таких змін мають виступати викладачі ESP – англійської мови для спеціальних цілей та замовники – керівники фірм, підприємств, агенцій, яким необхідні фахівці з хорошим знанням іноземної мови та розвитими вміннями професійного спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Hutchinson T. English for Specific Purposes : A Learner-centered Approach / Tom Hutchinson, Alan Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 315 p.
2. Микитенко Н.О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д. п. н.: спец. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти, 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Н.О. Микитенко. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 42 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Berwick R. The Normative Basement for Needs Assessment in Applied Linguistics : A Critical Re-examination / Richard Berwick // JALT Journal. – 1984. – Vol. 6 (1). – P. 147–168.
5. West R. Needs Analysis in Language Teaching / Richard West // Language Teaching : Cambridge University Press. – 1994. – Vol. 27. – P. 3–19.
6. Dudley-Evans A. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach / Tony Dudley-Evans, Mary St. John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
7. Carver D. Some propositions about ESP / David Carver // The ESP Journal. – 1983. – № 2. – P. 131–137.





УДК 378.4(71)+327

## МЕТОДИ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Істоміна К.Ю., викладач  
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

У цій статті представлено теоретичне дослідження операційного компоненту професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук з міжнародних відносин у провідних університетах Канади. Проаналізовані методи, прийоми і форми організації навчального процесу, які використовують для створення і підтримання оптимальної взаємодії між викладачами і студентами. Окрім цього також описуються методичні стратегії для оптимізації навчального процесу і мотивації студентів.

**Ключові слова:** професійна підготовка, метод навчання, прийом навчання, форма організації навчального процесу, операційний компонент навчального процесу.

В этой статье представлено теоретическое исследование операционного компонента профессиональной подготовки бакалавров гуманитарных наук по международным отношениям в ведущих университетах Канады. Проанализированы методы, приемы и формы организации учебного процесса, которые используют для создания и поддержания оптимального взаимодействия между преподавателями и студентами. Кроме этого, также описываются методические стратегии для оптимизации учебного процесса и мотивации студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, метод обучения, прием обучения, форма организации учебного процесса, операционный компонент учебного процесса.

Istomina K.Yu. METHODS AND FORMS OF EDUCATIONAL PROCESS SPECIALISTS IN INTERNATIONAL AFFAIRS IN UNIVERSITIES IN CANADA

The article represents theoretical research of operational component of training of the Bachelors of Arts in International Policy Studies in major Canada universities. Analyzed the educational process' methods, techniques and organization forms, which are used for creating and supporting of optimal interaction between lecturers and students. Also stated methodological strategies for optimization of educational process and students' motivation.

**Key words:** training, training method, training technique, form of organization of educational process, operational component of educational process.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин в Україні спрямовані на оптимізацію операційного компоненту навчання для забезпечення необхідних умов навчального середовища, сприятливого для формування компетентних спеціалістів. Це зумовлює потребу постійного пошуку нових методів і форм організації навчального процесу. Ситуація сьогодення в канадському освітньому просторі дозволяє застосовувати широкий спектр традиційних та інноваційних форм і методів навчання у межах професійної підготовки майбутніх фахівців. Зважаючи на високу ефективність навчальних програм із міжнародних відносин у Канаді і необхідність збагачення методологічного аспекту навчального процесу в Україні, вивчення операційного компоненту професійної підготовки фахівців із міжнародних відносин в університетах Канади є доцільним і актуальним.

**Ступінь розробленості проблеми.** Операційний компонент досліджується у працях багатьох вітчизняних й зарубіж-

них науковців педагогічної сфери. Дослідженню різних моделей, форм і методів навчання присвятили свої праці вітчизняні і зарубіжні науковці, а саме: вивченню і класифікації методів навчання (І. Лернер, Л. Товажнянський, М. Кошелева, М. Скаткіна, С. Батишева, О. Новікова, К. Кнаппер, Г. Джоунс, Е. Саймон); дослідженню операційного компоненту професійної підготовки фахівців-міжнародників у Канаді (Р. Кроуфорд, Дж. Лантіс, Б. МакКерчер, Г. Скіллінг, Т. Кірквуд-Тукер), ігровим й інтерактивним методам навчання (Дж. Каарбо, Дж. Лантіс, К. Джеферсон, М. Каннер, С. Вілер, Г. Гобс, Д. Морено).

**Актуальність теми дослідження** зумовлена недостатнім рівнем вивчення і аналізу різноманітних методів навчання і форм організації навчального процесу, які застосовують у ході професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук із міжнародних відносин в університетах Канади. Зокрема, окрім традиційних методів навчання особливий інтерес представляють методи і прийоми, характерні для активного навчання.





**Метою статті** є здійснення теоретичного дослідження операційного компоненту професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук із міжнародних відносин університетах Канади.

Успішне досягнення визначеної мети залежить від виконання таких завдань: проаналізувати навчальні програми канадських університетів для вивчення форм і методів навчання, а також принципів активного навчання, які формують операційний компонент у межах професійної підготовки; визначити і описати методи, прийоми навчання, які застосовують в університетах Канади; охарактеризувати форми організації навчального процесу майбутніх фахівців-міжнародників.

**Виклад основного матеріалу.** Ґрунтовне вивчення навчальних програм канадських університетів показало, що професійна підготовка у сфері міжнародних відносин у Канаді передбачає застосування не лише специфічних підходів, форм, методів і прийомів, а також тих, які були запозичені з вивчення інших наук гуманітарного і суспільного спрямування, зокрема філософії, історії, соціології, політології, а також основ економіки і права. Це, передусім, зумовлене застосуванням міждисциплінарного підходу до професійної підготовки фахівців-міжнародників у Канаді.

Дослідивши систему професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин у Канаді, можна стверджувати, що в цьому процесі викладачі застосовують різноманітні традиційні й інноваційні методи навчання, що є міцною основою побудови плідної взаємодії зі студентами [10].

Автономія вищих навчальних закладів Канади передбачає свободу планування навчального процесу викладачами, в тому числі і вибору методів і форм організації навчального процесу. Вибір і застосування відповідних форм навчання відбувається заради створення оптимальних умов для професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин, тому ці форми навчання обирають із метою досягнення конкретних цілей навчальних програм. Вибір методів, форм і стратегій навчання, а також навчальних матеріалів ґрунтується на інформації про студентів про їх національність, релігійну приналежність, особисті інтереси, попередній досвід навчання і професійної діяльності. Окрім цього, планування навчального процесу, вибір методів і форм навчання починається з аналізу і тестування наявних знань студентів на початку вивчення курсу дисципліни [3].

З метою здійснення цілісного аналізу операційного компоненту професій-

ної підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин в умовах сучасного університету Канади використовуємо класифікацію методів навчання, запропоновану Ю. Бабанським, яка охоплює три групи методів навчання, а саме: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, методи контролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності студентів [1, с. 197].

Згідно з результатами дослідження навчальних програм із міжнародних відносин в університетах Канади широкий спектр методів навчання і взаємодії зі студентами використовується для професійної підготовки фахівців-міжнародників. Зокрема, проаналізувавши навчальні програми з міжнародних відносин Університету Західного Онтаріо, Університету Торонто, Університету Північної Британської Колумбії, Університету Британської Колумбії, Гуельфського університету, Карлтонського університету тощо, можемо стверджувати, що для професійної підготовки фахівців-міжнародників у Канаді використовують такі методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності: словесні (бесіда, розповідь, лекція, пояснення), наочні (демонстрація, ілюстрація); практичні (досліди, вправи, лабораторні та практичні роботи, написання творів, рефератів, есе); творчі (передбачають самостійний творчий підхід до навчання і виконання індивідуальних завдань); проблемно-пошукові (виконання завдань, які потребують самостійного пошуку оптимального вирішення); методи самостійної роботи, включаючи виконання завдань під керівництвом викладача [3; 6; 8; 9; 10; 12].

Важливу роль у процесі професійної підготовки фахівців-міжнародників у Канаді відіграють методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, що стимулюють активне й орієнтоване на студента навчання. У канадських університетах викладачі застосовують методи стимулювання зацікавленості студентів, а саме: ведення навчальних дискусій, під час яких студенти обґрунтовують власну точку зору; застосування методів і прийомів навчання, що сприяють формуванню мотивації обов'язку і відповідальності, а саме волонтерство, співпраця з громадами і неурядовими організаціями [12].

Заключну групу формують методи контролю і корекції за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності студентів. У контексті професійної підготовки в університетах Канади розрізняють методи усного контролю, самоконтролю, взаємоконтролю (англ. – peerreview), у процесі



якого студенти аналізують і коментують матеріали, підготовані іншими студентами, а також методи комп'ютерного контролю, що передбачає використання мультимедійних засобів для проведення тестувань і обліку навчальних результатів шляхом використання віртуальних навчальних середовищ і ведення електронних журналів [3].

Важливим аспектом формування ефективного навчального процесу є форми його організації. Навчальний процес в університетах Канади з метою професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин здійснюється у таких формах: навчальне заняття, індивідуальні завдання, контрольні заходи, самостійна робота, практика. Навчальні заняття у контексті вищої освіти в університетах Канади представлені різними видами, а саме: лекційні заняття, практичні заняття, семінари, консультації [3; 6; 8; 9; 10; 12].

Методи навчання, які застосовуються в університетах Канади, характеризуються еkleктичністю, в основу якої покладено принцип індивідуального підходу до навчального процесу. Таким чином, підбір відповідних методів допомагає студентам досягнути їхніх навчальних цілей. Наприклад, в Університеті Манітоби для професійної підготовки майбутніх фахівців використовують такі методи навчання: навчання великих груп (лекції, презентації, відео, демонстрації); семінари (дискусії, прийом «мозкового штурму», вирішення проблемних завдань); практичні заняття (кейс методи, рольові ігри, симуляції, навчання під керівництвом); лабораторні заняття (розвиток практичних навичок); незалежне навчання (самостійне навчання); виробнича практика [9].

Університет Північної Британської Колумбії у своїх навчальних програмах також використовує різноманітні сучасні методи і прийоми навчання, які широко застосовують під час вивчення політології і міжнародних відносин, а саме: ламання припущень (англ. – assumption busting); концептуальне планування (англ. – concept mapping); створення п'єс і скетчів (англ. – creating plays and skits); дебати; підготовка і створення постерів; вправи типу «Зроби це» (англ. – do it exercises), які передбачають визначення проблеми, окреслення всіх можливих способів вирішення, ідентифікацію найкращого вирішення, застосування ефективних дій; розкадрування (англ. – storyboarding), вправа, що допомагає студентам правильно структурувати всі ідеї і допоміжні деталі відповідної ситуації чи інформації; ведення щоденника тощо [10].

У процесі професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин за-

стосовують велику кількість інтерактивних методів навчання, які є пов'язаними з нестандартними завданнями, головними ознаками яких є безпосередній зв'язок із професійною діяльністю, самостійний пошук студентами шляхів і варіантів розв'язання поставленого навчального або наукового завдання; вибір одного із запропонованих варіантів або знаходження власного варіанта вирішення ситуації; обґрунтування ухваленого рішення; незвичайні умови роботи, які стимулюють творчий підхід до здійснення поставлених завдань; активне відтворення суми раніше отриманих знань у нових умовах тощо [3].

Ефективним прийомом, який можна застосовувати з різними методами навчання, у тому числі і з кейс-методом, є мозковий штурм. Використання мозкового штурму є способом формування та представлення радикально різних ідей і думок студентів. Цей метод створює умови для розвитку творчого підходу до аналізу проблеми. Застосування мозкового штурму є ефективним у великих і середніх групах студентів і складається з наступних етапів: творчий підхід для визначення проблеми чи питання; запис студентських ідей без жодної критики; визначення критеріїв оцінювання за відповідність ідеї меті дослідження; оцінювання обраних ідей відповідно до визначених критеріїв; вибір ідей, які найбільше відповідають даному питанню, застосовуючи метод виключення; виявлення кращої ідеї для вирішення даної проблеми. В Карлтонському університеті також використовують прийом «Думай, співпрацюй, ділись» (англ. – Think, Pair, Share), у ході виконання якого студенти обмірковують відповідь на запитання і згодом діляться своїми думками з іншими студентами. Обидва прийоми рекомендовано застосовувати зі словесними і практичними формами організації навчального процесу [3].

В університетах Канади для професійної підготовки фахівців-міжнародників активно використовують методи і прийоми ігрового навчання, такі як симуляції і рольові ігри. Ці методи навчання передбачають використання заздалегідь підготовлених сценаріїв чи ситуацій, що дозволяють студентам оцінити проблему з різних точок зору та сформулювати альтернативні погляди, а також допомагають зрозуміти теоретичні концепти за допомогою взаємодії в аудиторії. Це покращує рівень запам'ятовування інформації, оскільки залучає різні відчуття, візуальні і вербальні стимули. Використання методів ігрового навчання має підпорядковуватися чітким правилам, а саме: бути спрямованими на досягнення конкретних навчальних



цілей; бути організованими навколо обраної тематики; правила проведення повинні бути чіткими і зрозумілими; можливим є використання додаткових матеріалів; система оцінювання має бути зрозумілою [12].

Ще одним сучасним методом навчання студентів-міжнародників є симуляція конфліктів. Велика кількість студентів-міжнародників виявляють прагнення у майбутньому працевлаштуватися у різноманітних міжнародних організаціях. Ця сфера є надзвичайно конкурентною, що вимагає від бажаючих отримати вакансію проявляти здібності, вміння і навички, які виходять за межі теоретичного аудиторного навчання. Як наслідок, студенти потребують практичного досвіду в галузі, який формується у роботі з реальними людьми і конфліктними ситуаціями. Це має позитивний вплив на розвиток таких умінь і навичок, як ведення переговорів, аналізу конфліктів, вирішення проблем та інших навичок, які є необхідними для роботи у конфліктних регіонах. Цей метод беззаперечно має свої переваги, проте варто зазначити, що він також потребує відповідної підготовки від викладачів, а також віддачі від студентів. Поїздки у конфліктні регіони пов'язані із затратами часу, енергії, а також часто залишають травматичні спогади в учасників. Студенти, які не пройшли відповідної підготовки, після поїздок у регіони для роботи з жертвами насильства, крайньої бідності і репресій можуть відчувати психологічний та етичний дискомфорт. Натомість це також покращує навички студентів здійснювати наукові дослідження і вміння пристосовуватися до нового середовища [2, с. 3].

Результати виконаного дослідження свідчать, що університети Канади обирають стратегію поєднання наукової діяльності та інноваційних стратегій у підготовці майбутніх фахівців, а також співробітництво з громадами, заради яких і здійснюється їхня робота. Студенти, які отримують базову вищу освіту за напрямом «Міжнародні відносини», зобов'язані брати активну участь у вирішенні проблем громад, тому їх заохочують співпрацювати з цими організаціями через програми стажування, волонтерську діяльність чи в будь-який інший доступний їм спосіб, проводити опитування постійного персоналу організацій, цікавитися цілями і стратегіями їхньої професійної діяльності. Це розвиває активну позицію і громадську відповідальність. Окрім цього, такий елемент освітньої програми дає студентам доступ до великої кількості освітніх матеріалів, формує розуміння основних впливів глобалізаційних процесів і їх ключових дійових осіб [4, с. 2–4].

Наукову діяльність студенти-міжнародники у Канаді можуть реалізовувати через численні стипендіальні програми навчання. Так, наприклад, Університет Торонто пропонує цілий спектр таких стипендіальних програм, а саме: Джона Холмса (англ. – John Holmes Scholarship), Джорджа Ігнат'єва (англ. – George Ignatieff Scholarship), Клауса Голдшлага (англ. – Klaus Goldschlag In-Course Scholarship), Роберта Катервуда (англ. – Robert H. Catherwood G8 Scholarship) тощо [11].

Університет Західного Онтаріо також не поступається запропонованими програмами стажування для студентів у таких організаціях: Канадське посольство у Вашингтоні (англ. – Canadian Embassy in Washington DC), Агентство міжнародного розвитку Канади (англ. – Canada International Development Agency). Студенти можуть обирати можливість стажування за кордоном, а саме у програмах допомоги громадам Танзанії (англ. – Action in Communities of Tanzania) і в Інституті сільської освіти Мексики (англ. – Rural Education Institute of Mexico) тощо [13].

Університет Британської Колумбії також підтримує подібні ініціативи. Зокрема, студенти можуть брати участь у програмі навчання за кордоном «Go Global». Студентів-міжнародників також заохочують здійснювати відповідну професійну і волонтерську діяльність у різних країнах світу. Майбутні фахівці можуть попрацювати у Генеральному консульстві Канади у Гонконзі (англ. – Canadian Consulate General, Hong Kong), в Організації допомоги у боротьбі зі СНІД (англ. – AIDS Support Organization, Uganda) тощо [6].

Виробнича практика (англ. – job placement) є ще одним обов'язковим елементом навчальних програм із міжнародних відносин в університетах Канади, який створює для студентів можливість спробувати свої сили у реальній професійній діяльності. Ця частина навчального процесу відіграє важливу роль, оскільки практика допомагає сформуванню балансу між розвитком теоретичних і професійних компетенцій, які мають формуватися у взаємозалежності. Виробнича практика пов'язана з регіоном чи країною, яку вивчає студент, це дає можливість глибше зрозуміти її устрій, роботу органів державного управління тощо. У ході практики студент освоює знання, вміння і навички, які не можливо отримати в межах аудиторії. Практику для студентів в університетах Канади організовують у різних країнах, таких як: Австралія, Китай, Коста Ріка, Німеччина, Ямайка, Південна Корея,





Сінгапур, Уганда, Сполучені Штати Америки, Японія тощо. Це сприятиме майбутній конкурентоспроможності випускників на ринку праці, однак освоювати знання, розвивати вміння і навички студенти можуть і без виїзду за кордон. Зокрема, Університет Британської Колумбії пропонує студентам можливість брати участь у роботі Інституту глобальних проблем Ліу (англ. – Liu Institute for Global Issues), студентських клубах із міжнародних відносин, дискусійних групах тощо [7].

Організація та успішне проведення багатьох форм навчального процесу, таких як: дискусії, дебати, бесіди, аудиторні обговорення, вимагають від викладача відповідної стратегії поведінки. Викладач повинен дотримуватись стратегії нейтральності і неупередженості, що полягає у сприянні вираження і відстоювання різних точок зору під час аудиторних обговорень і дебатів. Це стосується пояснень різних політичних теорій і концепцій, стратегій та ідеологій у спосіб, який передбачає їх представлення з позитивної точки зору, а згодом роз'яснення критичних підходів до того ж питання. В іншому випадку студенти можуть відчувати тиск, знаючи думку викладача. Це може негативно впливати на їхнє бажання висловлювати свої думки через страх бути незрозумілими, навіть покараними чи низько оціненими [5, с. 1388].

**Висновки.** Підсумовуючи, слід зазначити, що застосування різноманітних методів і форм навчання сприяє формуванню сприятливого навчального середовища для професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин і передбачає залучення студентів до активного вивчення всіх необхідних дисциплін. Динаміка цієї тенденції сприяє розробці нових засобів, технік і стратегій у підготовці фахівців-міжнародників.

Перспективою подальших досліджень вважаємо більш детальне вивчення ініціатив з розвитку громадської відповідальності у майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин у Канаді.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин. Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Calkin, S., Mitchell, A. (2012) Conflict Simulation in International Relations Teaching. University of York, 23.
3. Carleton University. Interactive Lecture Techniques. Retrieved 03.05.2016 from: <http://serc.carleton.edu/introgeo/interactive/typesoftechniqu.html>.
4. Heckel H. (2006). Using Service Learning in International Relations Courses. The American Political Science Association Annual Conference, 22.
5. Kimmelmeier M., Danielson C., Basten J. (2005). What is a Grade? Academic Success and Political Orientation. Personality and Social Psychological Bulletin, 31. – 1386–1399.
6. University of British Columbia. International Relations Program. International Experience. Retrieved 02.05.2016 from: <http://ir.arts.ubc.ca/undergraduates/international/>.
7. University of British Columbia. Liu Institute for Global Issues. Retrieved 02.05.2016 from: <http://liu.arts.ubc.ca/>.
8. University of Guelph. International Development Program Requirements. Retrieved 06.05.2016 from: <https://www.uoguelph.ca/registrar/calendars/undergraduate/current/c10/c10ba-id.shtml>.
9. University of Manitoba. Curriculum Guide. Educational Approach and Instructional Methods. Retrieved 29.04.2016 from: [http://umanitoba.ca/rehabsciences/ot/ot\\_methods.html](http://umanitoba.ca/rehabsciences/ot/ot_methods.html).
10. University of Northern British Columbia. Global and International Studies. Program Pedagogy. Retrieved 01.05.2016 from: <http://www.unbc.ca/international-studies/about>.
11. University of Toronto. Scholarships in International Relations. Retrieved 28.04.2016 from: <http://web.trinity.utoronto.ca/current/programs-courses/international-relations/scholarships.html>.
12. University of Toronto. Teaching Principles and Practices. Retrieved 01.05.2016 from: [http://webspace.oise.utoronto.ca/~benczela/Teaching.html#TandL\\_Approaches](http://webspace.oise.utoronto.ca/~benczela/Teaching.html#TandL_Approaches).
13. University of Western Ontario. International Relations Program Opportunities. Retrieved 04.05.2016 from: [http://history.uwo.ca/international\\_relations/Opportunities/index.html](http://history.uwo.ca/international_relations/Opportunities/index.html).





УДК 371.124:7.071.2

## РОЛЬ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Корчагіна Г.С., к. пед. н.,  
викладач кафедри музично-інструментальної підготовки  
Харківський національний університет імені Г.С. Сковороди

У статті розкрито значення інструментально-виконавської підготовки для формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва. На підставі аналізу вітчизняних та закордонних наукових праць встановлено, що в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва велике місце відводиться предметам інструментально-виконавського спрямування.

**Ключові слова:** інтелект, уміння, творчість, інструментально-виконавська підготовка, мистецтво.

В статье раскрыто значение инструментально-исполнительской подготовки для формирования интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства. На основании анализа отечественных и зарубежных научных работ установлено, что в процессе подготовки учителей музыкального искусства большое место отводится предметам инструментально-исполнительского направления.

**Ключевые слова:** интеллект, умение, творчество, инструментально-исполнительская подготовка, искусство.

Korchagina G.S. THE ROLE OF INSTRUMENTAL-PERFORMING PREPARATION IN THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS' INTELLECTUAL-CREATIVE SKILLS FORMATION

In this article the role of instrumental-performing preparation in the future musical art teachers' intellectual-creative skills formation is expanded. By virtue of the native and foreign scientific works analysis, it was determined that in the process of musical art teachers' preparation the great attention is paid to the instrumental-performing based subjects.

**Key words:** intelligence, skill, creativity, performing instrumental training, art.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта передбачає зміщення акценту у визначенні цілей, засвоєння знань учнями на розвиток їх особистості, на підготовку такої особистості, що здатна до саморозвитку, володіє нестандартним мисленням, виявляє готовність до життєдіяльності в умовах соціальних змін. Для вчителя музичного мистецтва це питання особливо актуальне, тому що музичне мистецтво є ефективним засобом особистісного розвитку учнів, здобуття універсальних знань, що доповнюють цілісну картину світу. Вчитель музичного мистецтва впливає на смаки вихованців, заохочує їх до музики, спонукає до творчого самовдосконалення. З огляду на це особливого значення набуває проблема формування інтелектуально-творчих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки вони є основою для засвоєння нових знань, перенесення їх в інші умови, дають можливість самостійно аналізувати й порівнювати музичну інформацію, що постійно поповнюється, оцінювати власну виконавську й музично-педагогічну діяльність, що в майбутньому сприятиме посиленню ефективності мистецької освіти молодого покоління. Саме тому виникає потреба у пошуку дієвих засобів для розвитку творчого та ін-

телектуального росту педагога-музиканта. Важливу роль у цьому відіграє інструментально-виконавська підготовка. Аналіз навчального плану галузі «Мистецтво» (0202), за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» (6.020204; 7.02020401; 8.02020401) дає можливість визначити, що велике місце відводиться предметам інструментально-виконавського спрямування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній музичній педагогіці накопичено багато наукових знань, які стосуються питань розвитку інтелектуально-творчого потенціалу студентів (Л. Арчажникова, Н. Біла, Р. Верхолаз, В. Живов, З. Квасниця, О. Кузнецова, Є. Куришева, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Рудницька, З. Рум'янцева, О. Скрипкина, Т. Смирнова, М. Черниш, І. Шинтяпіна, О. Щолокова та інші).

Суттєвим внеском у розвиток теоретичних питань у галузі музично-творчої підготовки майбутніх фахівців стали дослідження з психології творчості (О. Леонт'єв, В. Моляко, В. Петрушин, С. Рубінштейн, В. Теплов); музикознавства (Б. Афанасьєв, Л. Баренбойм, В. Медушевський, А. Сохор); теорії музичного виконавства (М. Давидов, Г. Коган, Г. Нейгауз). Професійні творчо-виконавські якості вчите-



ля музичного мистецтва були предметом досліджень Б. Бриліна, А. Болгарського, І. Гринчук, В. Крицького, Є. Куришева, О. Ростовського та інших учених.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розгляді ролі інструментально-виконавської підготовки у формуванні інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміст інструментально-виконавської підготовки можна поділити на дві взаємодоповнюючі частини. Перша частина є власне інструментально-практичною, а друга – методико-практичною. Інструментально-практична частина підготовки здійснюється в рамках дисциплін «Основний музичний інструмент», «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас та читання з листа», «Електроклавішні інструменти», а методико-практична – в рамках курсу «Методика музичного виховання», «Методика викладання дисциплін за кваліфікацією» тощо.

Провідною дисципліною підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є «Основний музичний інструмент» і у більшості випадків цим інструментом є фортепіано. Навіть для тих студентів, для яких основним музичним інструментом є гітара, скрипка, бандура, фортепіано є хоча і додатковим, але важливим інструментом. Фортепіанне виконавське мистецтво яскраво проявляє себе і в академічному, фольклорному, і в естрадно-джазовому напрямі. Ми погоджуємось з думкою Л. Арчажникової про те, що «головна роль у підготовці висококваліфікованого вчителя музичного мистецтва належить курсу «Основний музичний інструмент (фортепіано)» [1, с. 66]. Під час уроку вчителю доводиться не лише виконувати сольні твори чи їх фрагменти, а й бути акомпаніатором під час хорового співу, диригувати однією рукою, грати партитуру. Володіння фортепіано сприяє підвищенню рівня музично-естетичної підготовки, розвиває художній смак, розширює музичний кругозір, створює умови для більш глибокого вивчення музичної літератури [1]. На заняттях в класі «Основного музичного інструменту» у студентів формуються такі вміння, як аналіз музичного твору, узагальнення, виділення головного, орієнтація у стилях (когнітивно-аналітичне вміння), розуміння ремарок авторського тексту, моделювання художнього образу музичного твору, навчання (виконавсько-моделювальні вміння), оцінка власної виконавської діяльності; здатність володіти собою, зберігання са-

моконтролю під час концертного виступу (емоційно-експресивні вміння), конструювання художньо-інтерпретаційного плану та реалізація його, інтерпретація музичних творів; вміння визначати інтегративні зв'язки в процесі музичної художньо-інтерпретаційної діяльності (конструктивно-інтерпретаційні вміння).

Заняття з «Додаткового музичного інструмента» є вагомою складовою частиною професійної підготовки майбутнього вчителя музики. У процесі оволодіння другим інструментом формуються естетичні смаки і переконання, професійна майстерність майбутнього вчителя, удосконалюється його виконавська культура, конкретизуються музично-теоретичні знання, розвиваються особистісні якості» [2].

Вивчення цієї дисципліни сприяє формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва конструктивно-інтерпретаційних умінь, а також емоційно-експресивних через концертний виступ як особливий вид музично-виконавської діяльності. Концертний виступ передбачає мобілізацію зусиль, використання теоретичних знань та практичних умінь.

У процесі вивчення курсу «Оркестровий клас» формується уявлення про те, як створюється колектив, як будується його робота від репетицій до показових виступів. Студенти пізнають всі ці питання, будучи учасниками творчого процесу.

Організація освітнього процесу інструментально-виконавської підготовки студентів включає індивідуальні та індивідуально-практичні заняття, лекційно-практичні заняття, а також самостійну роботу студента і виконавську практику.

Важливу роль в організації освітнього процесу відіграють індивідуальні заняття, які проводяться в рамках дисципліни «Основний музичний інструмент» та «Додатковий музичний інструмент». Їх головною метою є інструментально-практична підготовка студентів, оскільки базовою складовою освітнього процесу є індивідуальна робота викладача з учнем над музичним твором на основі ретельного аналізу авторського тексту. На наш погляд, тут одним з найважливіших завдань є формування в учнів самостійного музичного мислення на основі розвитку творчої ініціативи.

Оскільки фахові заняття студентів на музично-педагогічних факультетах проходять переважно у формі індивідуальних занять, особливою значення набуває проблема педагогічного спілкування. Питанням педагогічного спілкування приділено велику увагу в психолого-педагогічній літературі. Можна виокремити праці С. Батракової,



В. Грехнева, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Б. Ломова, К. Левітана, О. Леонтєва, Л. Мітіної, П. Підкасистого, І. Підласого, І. Риданової, С. Смирнова та інших. Емоційний вид педагогічного спілкування передбачає вироблення позитивних емоцій у самому процесі навчання, створення досвіду емоційних переживань студентів, які відіграють значну роль у засвоєнні навчальної інформації, формують почуття студента. На вершині емоційної хвилі відбувається загальної підйом музичних інтелектуально-творчих умінь, вони насичуються більшою енергією, протікають з особливою чіткістю і визначеністю. Емоції відіграють важливу роль і у формуванні ціннісної системи людини. Неможливо уявити собі цінність, яка не має емоційного значення для її власника. Ми цінуємо те, що пробуджує в нас певні почуття, а більше того – значущі для нас відповідні їм цінності. Тому так важливо в навчанні викликати позитивні емоції.

Практика показує, що навчання виявляється більш ефективним та продуктивним тоді, коли в навчальному процесі акцентується увага на створенні позитивного настрою, виникає задоволення від своєї діяльності. Помічено, що все, що створює комфортні умови на занятті і сприяє включенню ініціативи та емоцій студента під час заняття, безпосереднім чином сприяє успішності засвоєння інформації.

Наявність емоційних явищ у процесі пізнання зазначали ще давньогрецькі філософи (Платон, Аристотель). Роль емоцій у навчанні акцентується в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях таких науковців, як П. Анохін, К. Абульханова-Славська, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Леонтєв, В. Медушевський, Л. Надірова, Е. Назайкінський, Н. Нікандров. Однак початок обговоренню питання щодо ролі емоцій у когнітивному процесі поклали такі психологи, як П. Жане і Т. Рібо. На думку П. Жане, емоції, будучи «вторинними діями», реакцією суб'єкта на свою власну дію, регулюють «первинні дії», в тому числі і інтелектуальні. Т. Рібо, навпаки, вважав, що в інтелектуальному мисленні не повинно бути ніяких «емоційних домішок», оскільки саме афективна природа людини і є найчастіше причиною нелогічності [4].

На сучасному етапі більшість психологів, які займаються вивченням інтелектуальної діяльності, визнають роль емоцій в процесі пізнання [4, с. 122]. Так, С. Рубінштейн писав, що ефективність включення учня в роботу визначається не тільки тим, що поставлені завдання йому зрозумілі, але й тим, як вони внутрішньо прийняті ним, тобто, який вони знайшли «відгук і опорну

крапку в його переживанні». Отже, емоції, включаючись у пізнавальну діяльність, стають її регулятором [8, с. 6].

Емоційна складова, що включена в навчальну діяльність не як супроводжуючий, а як значущий елемент, впливає як на результати навчальної діяльності, так і на формування особистісних структур, пов'язаних з самооцінкою, рівнем домагань, персоналізацією та іншими показниками. Тому правильне співвідношення емоційних і пізнавальних процесів у навчанні набуває особливої значущості. Недооцінка емоційних компонентів призводить до великої кількості ускладнень і помилок в організації процесу навчання. Взагалі роль емоцій в інтелектуально-творчій діяльності багатоманітна: це і радість відкриття, і муки творчості, і переживання стану суб'єктивної проблемності, що стимулюють початкові та контрольні механізми творчості. Глибоко пережита музика впливає на свідомість, створюючи необхідний настрій, активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності. В. Медушевський підкреслює, що «біологічний зміст емоцій полягає не тільки в оцінці, але й у миттєвій підготовці <...> сприйняття, мислення <...> м'язового апарата до дій в цій ситуації» [5].

Різновидом індивідуально-практичних занять є індивідуально-групові заняття, які проводяться в рамках дисципліни «Концертмейстерський клас та читання з листа». Вони також є роботою викладача з учнем над музичним твором, однак у присутності інших студентів. Такі заняття сприяють залученню всіх присутніх у музично-педагогічний процес, що, в свою чергу, створює умови для формування у студентів досвіду самостійного вирішення актуальних завдань.

Принципово важливою формою організації освітнього процесу інструментально-виконавської підготовки є самостійна робота студента. При цьому виді самостійна робота може бути різною як за формою, так і за змістом: робота над програмними музичними творами з урахуванням поставлених викладачем завдань, вивчення і засвоєння нового навчально-виконавського матеріалу на основі аналізу авторського тексту музичного твору, читання нотного тексту з листа, підбір музики по слуху, транспонування нотного тексту, вивчення теоретичної та науково-методичної літератури з питань виконавства та педагогіки, прослуховування аудіозаписів музичних творів та їх виконавський аналіз.

У цілому самостійна робота студентів спрямована на поглиблення та закріплення отриманих знань, умінь і навичок, за-





безпечення взаємозв'язку теорії і практики. Вона орієнтована на розвиток професійного потенціалу, становлення особистісної методичної позиції, стимулювання творчих пошуків у галузі методичних знань, виконавської та дослідницької діяльності, розвиток ініціативи, самостійності та готовності до самореалізації. Кожен з учених-музикантів ототожнює самостійність з різними сторонами багатогранної профільної діяльності, а саме з підвищенням тезауруса (М. Калашник, Г. Падалка); моделюванням діяльності (Н. Тимошенко); виконавською діяльністю (Н. Згурська, Т. Лізньова,); створенням моделі репертуарного блоку (С. Чабаєва) та ін.

Учений Й. Кяйс виокремлював два поняття: «самостійність» і «самостійна робота» [10; 6]. Поняття «самостійність» він розглядав ширше, ніж поняття «самостійна робота», яку він розумів як початкову сходинку. Перша сходинка – студент виконує поставлене викладачем навчальне завдання, але без будь-якої його допомоги. Другою сходинкою самостійної роботи Й. Кяйс уважав таку її організацію, в якій студент має можливість вибору навчального завдання із запропонованих викладачем. Третьою сходинкою є можливість самостійно визначити мету виконання завдання, вибрати саме завдання і організувати власну діяльність, спрямовану на його виконання.

Видатний педагог-музикант Г. Нейгауз у своїй книзі «Об искусстве фортепианной игры» зазначає: «Одна з головних задач педагога – зробити якомога швидше і повніше так, аби бути непотрібним учню, тобто прищепити йому самостійність мислення, методи роботи самопізнання та вміння добиватися цілей, що зветься зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [7].

Л. Баренбойм у своїх працях вказує, на те, що тільки в самостійних пошуках, самостійному зіставленні явищ, самостійному відборі та оцінці відбувається розвиток творчого мислення та уяви. До стимулювання самостійності він відносить такі чинники, як читання нот з аркуша, виховання волі та інтересу до музикування, робота над сучасним репертуаром, для виконання якого ще немає установлених норм та сформованих традицій, тому молодий виконавець змушений шукати своє трактування, своє тлумачення, свою інтерпретацію [3].

Г. Ципін до головних ознак самостійності виконавця відносить готовність самостійно відшукувати ефективні шляхи в роботі, знаходити потрібні засоби втілення художнього задуму, вміння без сторонньої допомоги орієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, вірно розкодувати авторський текст, здатність критично оцінювати ре-

зультати власної музично-виконавської діяльності [9].

Специфічною формою інструментально-виконавської підготовки студентів є виконавська практика – важлива складова інструментально-виконавської частини підготовки. Виконавська практика передбачає відкриті публічні виступи студентів перед аудиторією різних вікових груп. У ході виконавської практики студенти здобувають необхідний для майбутнього вчителя музики досвід публічного виступу. Ця форма підготовки вимагає від учнів мобілізації та активізації всіх творчих сил, що сприяє, у свою чергу, розвитку здатності до самоконтролю, прояву артистичних якостей.

Виконавська практика включає різні форми:

- виступи на заліках, академічних концертах, іспитах упродовж усього періоду навчання;
- участь у кафедральних, факультетських публічних концертних виступах, виїзних просвітницьких концертах;
- участь у місцевих, регіональних, міжрегіональних та міжнародних конкурсах та фестивалях;
- робота в професійних творчих організаціях, виконавських колективах.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва вищезазначених дисциплін сприяє формуванню таких умінь, як використання мисленневих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) в процесі роботи над музичним твором; розробка авторських уроків та музичних концертно-освітніх програм; визначення інтегративних зв'язків в процесі музичної художньо-інтерпретаційної діяльності; спрощування музичного матеріалу під час виконання музичних творів, розуміння ремарок авторського тексту, вміння музично-сценічної самопрезентації, ансамблевої гри, вміння оцінювати власну виконавську діяльність; здатність володіти собою, зберігати самоконтроль під час концертного виступу, коригувати виконання з особливостями аудиторії, що сприймає, здійснювати контроль-корекційні дії; конструкція художньо-інтерпретаційного плану та реалізація його.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Арчажникова Л. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя / Л. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Асафьев Б. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки / Б. Асафьев // Избранные статьи о музыке, просвещении и образовании. – 1965. – С. 86–98.





3. Баренбойм Л. Путь к музицированию / Л. Баренбойм. – Л. ; М. : Музыка, 1979. – 231 с.
4. Кабанова-Меллер Е. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
5. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Медушевский В. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
6. Моляко В. Психологічна готовність до творчої праці. / В. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.

7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
8. Основы дидактики / под. ред. Б. Есипова. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.
9. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано / Г. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 174 с.
10. Чебышева В. Психология трудового обучения / В. Чебышева. – М. : Просвещение, 1969. – 397 с.

УДК 378

## ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РИТОРИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Корчова О.М., аспірант  
кафедри української мови, літератури та методики навчання  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

У статті здійснено спробу обґрунтувати філософсько-методологічні засади риторичної освіти майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей (соціальних працівників / педагогів, практичних психологів). З огляду на це окреслено трирівневу методологію риторики; виокремлено основні завдання риторичної освіти соціономістів з опертям на філософсько-методологічне підґрунтя риторики в соціономічній сфері – загальнофілософські погляди на людину, культуру й мову. Доведено, що об'єктом філософії риторики є мовлення як складник національної культури, а предметом – комунікант, його концептуально вербалізоване буття.

**Ключові слова:** *риторика, риторична освіта, риторична компетентність, методологія, методологія риторики.*

В статье предпринята попытка обосновать философско-методологические основы риторического образования будущих специалистов социономических специальностей (социальных работников / педагогов, практических психологов). Учитывая это, очерчена трехуровневая методология риторики; выделены основные задачи риторического образования социономистов с опорой на философско-методологическое основание риторики в социономической сфере – общеприкладные взгляды на человека, культуру и язык. Доказано, что объектом философии риторики является речь как составляющая национальной культуры, а предметом – коммуникант, его концептуально вербаллизованное бытие.

**Ключевые слова:** *риторика, риторическое образование, риторическая компетентность, методология, методология риторики.*

Korchova O.M. PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF RHETORICAL EDUCATION FOR FUTURE PROFESSIONALS IN SOCIONOMIC SPHERE

The article is an attempt to justify the philosophical and methodological principles of rhetorical education for future professionals of socionomic specialities (social workers / teachers, practical psychologists). Taking this into account three-level methodology of rhetoric is outlined; the main tasks of rhetorical education for socionomists are singled with reliance on philosophical and methodological basis of rhetoric in socionomic sphere – general philosophical views on man, culture and language. It is proved that the object of rhetoric philosophy is speaking as a component of national culture and the subject is a communicant, his conceptually verbalized being.

**Key words:** *rhetoric, rhetorical education, rhetorical competence, methodology, methodology of rhetoric.*

**Постановка проблеми.** Глобалізаційні комунікативні процеси сьогодення породжують запити суспільства на становлення кожного індивіда як культуромовної особистості – «носія національного коду» (за О. Семенов), здатного не лише до нормативного володіння мовно-мовленневою

системою, а й до конструювання міжособистісної комунікативної взаємодії відповідно до соціально-культурних традицій, світоглядних цінностей, індивідуального світосприйняття. Передусім йдеться про фахівців соціономічних спеціальностей (соціальних працівників / педагогів, практич-



них психологів), професійна діяльність яких зорієнтована на дослідження, організацію, управління, розвиток, підтримку й корекцію соціальної взаємодії в суспільстві.

Задовольнити окреслені потреби спроможна риторика й риторична освіта, метою якої є формування риторичної компетентності майбутніх соціологів як передумови духовного розвитку суб'єктів комунікативної взаємодії й людства загалом; основи культури вербальної взаємодії й соціалізації індивіда; особистісної якості, що формується на основі мовно-мовленнєвої вправності та виражається через здатність особистості унормовано, усвідомлено, риторично правильно використовувати мовні ресурси для продукування авторсько-адресного тексту з огляду на мету висловлювання в мінливих умовах соціологічної комунікації зі збереженням психологічного комфорту спілкування.

Реалізація таких нагальних завдань, на нашу думку, неможлива без ґрунтовної методологічної бази риторики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Порушена проблема щодо особливостей риторичної методології взагалі і у сфері соціології зокрема не знайшла достатнього висвітлення у вітчизняній науковій думці. Лише дотиково досліджуване питання було розглянуто в наукових працях Г. Сагач (методологічне підґрунтя риторичної освіти з огляду на формування мовної особистості в контексті оновленої лінгвістичної освіти [13]), Л. Мацько (методологічні основи риторики, стилістики крізь проекцію національної культури [7; 8]), О. Семенов (риторика в контексті формування культуромовної особистості [15]), Н. Голуб (орієнтири в створенні методології риторики – гуманізація, гуманітаризація і демократизація [2]), К. Климової (методологічне підґрунтя формування мовнокомунікативної компетентності в компетентнісній, особистісно орієнтованій, комунікативній, гуманістичній і когнітивній освітніх парадигмах [5]), М. Препотенської (філософсько-антропологічний, екзистенційний, діяльнісний підходи як методологічні концепти екзистенційних вимірів риторики [10]) та інших.

Здійснений аналіз наукових досліджень спонукає до висновку про різноаспектність риторичної методології, зумовлену, на наш погляд, багатовимірністю риторики як наскрізної гуманітарної лінгвокультурологічної науки й навчальної дисципліни про теорію та практику красномовства.

**Постановка завдання.** З огляду на це метою й завданнями публікації є спроба обґрунтувати філософсько-методологічні засади риторики загалом і риторичної освіти

ти майбутніх фахівців соціологічних спеціальностей зокрема.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогодні концепт, означений номеном «риторика», репрезентується такими пропозиційними структурами, як «наука й мистецтво красномовства», «мистецтво прикрашання мовлення», «суспільна комунікація», «мистецтво й технологія переконання», «пошук істини», «мовленнєва доцільність», «засіб управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю», «технологія створення і виголошення промов», та інтегрує комунікативний процес, мовленнєві технології та продуктивну рефлексію. Зазначене спонукає нас до визначення риторики як елементу духовної культури; методу пізнання дійсності; наскрізної гуманітарної лінгвокультурологічної науки й навчальної дисципліни про теорію та практику красномовства; засобу організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності; основи формування ефективної комунікації, орієнтованої на становлення й розвиток свідомої творчої культуромовної особистості, здатної не лише висловлювати свої думки, а й відстоювати власну позицію в соціальних і професійних ситуаціях спілкування відповідно до культурних норм суспільного життя.

За вихідне тлумачення поняття «методологія» обираємо такі три аспекти, як філософський, педагогічний та лінгвістичний:

– філософське трактування зводиться до двох дефініцій: 1) сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети – отримання об'єктивного істинного наукового знання або побудова наукової теорії та її логічне обґрунтування, досягнення певного ефекту в експерименті чи спостереженні тощо; 2) галузь теоретичних знань і уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів та процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності [20, с. 374];

– педагогічне – «1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [3, с. 207]; «вчення про принципи, форми і методи наукового пізнання педагогічної дійсності» [21, с. 555]; науку «про головні підходи, принципи побудови, форми і способи пізнання та зміни навколишнього світу» [9, с. 32], що передбачає «вивчення питань вибору цілей підготовки людини до життя, концепцій та підходів до пізнання педагогічної дійсності, рушійних сил розвитку освіти, самого пред-



мета педагогіки як науки, методів педагогічних досліджень та ін.» [12, с. 13]; «вчення про метод, наука про побудову людської діяльності» [4, с. 498];

– лінгвістичне – «1) система вихідних принципів і спеціальних методів дослідження мови; 2) вчення про принципи дослідницької діяльності в науці про мову» [17, с. 338]; «1) спосіб пізнання й осмислення об'єктивної дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини (загальна філософська методологія), що визначають світоглядну позицію дослідника та впливають на розуміння ним об'єкта своєї науки, співвідношення предмета, об'єкта й суб'єкта дослідження тощо; 2) загальні дослідницькі принципи та способи аналізу об'єктів різних наук (загальнонаукова методологія); 3) дослідницькі принципи та способи аналізу конкретної науки, які ґрунтуються й на загальнонауковій методології; 4) учення про способи пізнання й осмислення дійсності, формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини та дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук» [14; с. 344–346].

Означене дає змогу: 1) констатувати вагіативність тлумачення поняття «методологія», фіксовану в колі «система принципів, підходів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності – учення про цю систему»; 2) описати трирівневу диференціацію методології на часткову / спеціальну, загальну / загальнонаукову, філософську / загальнофілософську, покликаючись на довідкові джерела [17, с. 338; 11, с. 90–91; 3, с. 207; 20, с. 374], причому часткова є сукупністю конкретних методів у кожній науці, загальна – сукупністю більш загальних методів, а філософська – системою діалектичних методів і принципів, які є найзагальнішими й діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [11, с. 90–91; 3, с. 207]; 3) усвідомити рівневу взаємозалежність методології, орієнтовану на науково обґрунтовані й методично дієві педагогічні дослідження.

З огляду на це можемо зробити висновки, що окреслення риторичної методології закономірно відбувається в трьох площинах. Найзагальнішим першим рівнем методології риторики є філософія як теоретичний світогляд, сума наукових знань, водночас «сучасною загальною теорією розвитку всього сутнього, яка адекватно відображає його еволюцію у своїх законах, категоріях та принципах» є діалектика [18, с. 222]. Саме тому окреслення методологічних передумов риторики в соціономічній сфері цілком закономірно потребує філософсько-

го підґрунтя з опертям на універсальні категорії діалектики: річ – поняття, одиничне – загальне, форма – зміст, частина – ціле, причина – наслідок тощо [18, с. 242–250; 19, с. 226–237], що лежать в основі діалектичного методу пізнання – єдності свідомості й діяльності, теорії й практики.

Сутність загальнонаукової методології для риторичної освіти, ймовірно, полягає у визначенні вихідних наукових позицій: теорій, підходів, типів наукових досліджень, їх етапів і складників, без чого наукове пізнання дійсності, і передусім риторичної, є неможливим.

Методологія риторики як частковий / спеціальний рівень методології, на нашу думку, акумулює загальнофілософські й загальнонаукові уявлення та узагальнення про систему дослідницьких способів пізнання дійсності, проектує їх на риторичну теорію й практику.

Отже, *методологію риторики* трактуємо з огляду на: 1) пізнання й осягнення суспільної дійсності (філософська площина); 2) систему знань про комунікативну вербалізацію буття (теоретична / загальнонаукова площина); 3) індивідуальну мовно-мовленнєву риторичну діяльність особистості (прикладна площина).

Риторика є дотичною до всіх сфер діяльності, і соціономічній передусім, оскільки основою соціальної взаємодії є спілкування, що зумовлює необхідність упровадження гуманістично спрямованої та особистісно зорієнтованої риторичної освіти майбутніх соціономістів, метою якої є становлення кожного індивіда повноцінним суб'єктом суспільних процесів (діяльності, пізнання, спілкування) для дослідження, організації, управління, розвитку, підтримки й корекції соціальної взаємодії в суспільстві.

З огляду на це основними завданнями риторики в соціономічній сфері вбачаємо становлення індивіда як особистості в системі суспільних відносин; окреслення норм публічної комунікації; організація комунікативної взаємодії в суспільстві з метою впровадження технологій урегулювання соціальних стосунків на всіх рівнях соціальної взаємодії; формування й розвиток майбутнього фахівця-соціономіста як культуромовної особистості; ідентифікація національного світогляду.

Означене спонукає до висновку про те, що риторика має бути предметом науково-філософського й науково-методичного розгляду й усвідомлення, оскільки оволодіння риторичними канонами є не лише способом та інструментом формування висококваліфікованого фахівця, а й засобом становлення світогляду особистості.





Вважаємо, що риторика як універсальна динамічна система, кожен складник якої має свої детермінанти, потребує розгляду на перетині трьох рівноправних, взаємоперетворювальних і водночас самостійних гуманітарних площин – наук про мову, культуру, людину.

Відповідно до цього *філософсько-методологічним підґрунтям* риторики в соціономічній сфері є загальнофілософські погляди на людину як центральний пункт космічного (за І. Еріугеноу), живу істоту, яка має логос – розум, мову й мовлення; загальнофілософські погляди на культуру як соціальну творчу діяльність людства, спрямовану на перетворення набутків історії людства на внутрішнє особистісне багатство; загальнофілософські положення про мову як світоглядну сутність людини, що акумулює особистісне, соціальне й національне. Все це програмує інтелектуальний і морально-етичний розвиток суспільства, укладає мовну й концептуальну картини світу, формує й водночас демонструє ментальність нації – «соціально-психологічні характеристики суспільного суб'єкта (людини, етносу, класу та іншої великої соціальної групи), що реалізуються у способі та характері мислення, світовідчуття, соціальних і психічних установках та поведінці» [16, с. 70]. Ментальність визначається соціокультурними чинниками: культурою, соціально-політичними структурами та суспільними інститутами. З огляду на це ментальне підґрунтя риторичного мовлення, ймовірно, полягає в усвідомленому відборі й реалізації особистістю-представником певного етносу моделей комунікативної діяльності відповідно до мети й ситуації спілкування. Основою таких моделей, на нашу думку, є соціальна пам'ять, психологічні особливості мовлення, культурні традиції, комунікативні стратегії й тактики.

Отже, наскрізним складником окресленого методологічного підґрунтя є відношення в колі «людина – мова – всесвіт», що мають виразну націоментальну своєрідність. Це ілюструє концепт (як основа концептуальної картини світу народу – універсуму, що акумулює увесь «континуум знань про світ»; тоді як мова, мовна картина світу є засобом «експлікації цих знань» (за А. Лисиченко [6])) – «ідеальний об'єкт, образ, оперативна змістовна одиниця ментального лексикону, пам'яті, у якій втілилися певні культурно зумовлені уявлення носія мови про світ» [1, с. 221]. З огляду на це українська мова, що є засобом об'єктивації змісту індивідуального пізнання й культурної традиції України, розвивається поряд з соціально-культурним поступом українського суспільства та відпо-

відно до нього інтегрує концептуально ментальні константи, складає основу риторики, яка засобами мови покликана формувати, розвивати та виражати національну культуру та самосвідомість українців. Ймовірно, *об'єктом філософії риторики* є мовлення як складник та показник національної культури, а *предметом* – суб'єкт, який реалізує мовленнєву діяльність, його концептуально вербалізоване буття.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Основним *філософсько-методологічним принципом риторики* взагалі і в соціономічній сфері зокрема є філософія пізнання народу шляхом оволодіння його мовою через усвідомлення сутності її носія – народу, його культури, історії, побуту тощо. Змодельовані окресленим принципом методи й прийоми, за допомогою яких досліджують риторичні явища, зумовлюються: 1) філософським методом діалектичних опозицій (ціннісного – пізнавального, суб'єктивного – об'єктивного, раціонального – ірраціонального тощо), що окреслює ментальне в риторичній мові шляхом мовно-мовленнєвого вираження уявлень і переконань народу про світобуття; 2) особливістю риторичного матеріалу, спродукованого суб'єкт – суб'єктною взаємодією; 3) загальною методологією сучасного українознавчого пошуку – інтерпретативною, що дає змогу «по-новому визначити функції мови в соціумі, сформулювати векторність і значимість категорії «лінгвістична свідомість» та розглянути мову як культурний концепт, еволюційно змінний та інтелектуально поліваріантний» [22, с. 311].

Відповідно до цього окреслена методологія є теоретико-філософським підґрунтям для практично-конкретних технологій, зокрема формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічній сфері, що потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бацевич Ф. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень : [підручник] / Ф. Бацевич. – 2-ге вид., стереотип. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 240 с.
2. Голуб Н. Риторика у вищій школі : [монографія] / Н. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Климова К. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : [монографія] / К. Климова. – Житомир : ПП «РУТА», 2010. – 560 с.





6. Лисиченко Л. Структура мовної картини світу / Л. Лисиченко // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 36–41.
7. Мацько Л. Риторика : [навч. посібник] / Л. Мацько, О. Мацько. – 2-ге вид., стер. – К. : Вища школа, 2006. – 311 с.
8. Стилїстика української мови : [підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] / [Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько] ; за ред. Л. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
9. Ортинський В. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
10. Препотенська М. Філософія риторики. Екзистенційні та метаантропологічні аспекти : [навчальний посібник] / М. Препотенська. – К. : Фірма «ІНКОС», 2011. – 228 с.
11. Психологічний словник / за ред. В. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
12. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
13. Сагач Г. Золотослів : [навч. посіб. для середніх і вищих навч. закл.] / Г. Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – 378 с.
14. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
15. Семенов О. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : [монографія] / О. Семенов ; за ред. Л. Мацько. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 272 с.
16. Термінологічний словник з культурології / авт.-уклад.: Н. Больша, Н. Сфімчук. – К. : МАУП, 2004. – 144 с.
17. Українська мова: енциклопедія / [ред. кол.: В. Русанівський (співголова), О. Тараненко (співголова), М. Зяблюк (заступник голови) та ін.]. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. Бажана, 2004. – 842 с.
18. Філософія : [навчальний посібник] / [І. Надольний, В. Андрущенко, І. Бойченко, В. Розумний та ін.] ; за ред. І. Надольного. – К. : Вікар, 1997. – 584 с.
19. Філософія. Курс лекцій : [навч. посібник] / [І. Бичко, Ю. Осічнюк, В. Табачковський та ін.]. – К. : Либідь, 1991. – 456 с.
20. Філософський енциклопедичний словник / [ред. кол.: В. Шинкарук (голова редколегії), С. Бистрицький, М. Булатов, А. Ішмуратов, П. Йолон (заступник голови редколегії) та ін.]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
21. Фіцула М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
22. Шевченко Л. Інтелектуальна еволюція української літературної мови: теорія аналізу : [монографія] / Л. Шевченко. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2001. – 478 с.



УДК 371.2:355.233

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Кравченко В.М., к. е. н., доцент  
кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичний приватний університет

Розкрито сутність професіоналізму. Висвітлено наукові погляди на професіоналізм педагога. Теоретично обґрунтовано особливості формування засад педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи у процесі фахової підготовки в магістратурі.

**Ключові слова:** викладач вищої школи, компетентність, педагогічна майстерність, професіоналізм.

Раскрыта сущность профессионализма. Освещены научные взгляды на профессионализм педагога. Теоретически обоснованы особенности формирования основ педагогического профессионализма у будущих преподавателей высшей школы в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.

**Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, компетентность, педагогическое мастерство, профессионализм.

Kravchenko V.M. THEORETICAL APPROACHES OF FORMATION OF THE BASES OF FUTURE TEACHERS PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM IN HIGHER EDUCATION

The essence of professionalism is disclosed. Scientific views on the professionalism of a teacher lit. Features of formation of bases of pedagogical professionalism of future teachers of higher school in the process of professional training in graduate theoretically justified.

**Key words:** teaching, competence, teaching skills, professionalism.

Соціально-економічні трансформації, що сталися в Україні на межі ХХ–ХХІ ст., зумовили значні зміни у сфері професійної освіти, зокрема в підготовці майбутніх викладачів вищої школи. В умовах становлення громадянського суспільства під впливом нових інформаційних технологій, комп'ютеризації праці та життя людини сталися зміни в уявленнях про професійну діяльність і професіоналізм. Актуальність статті викликана необхідністю узагальнення наукових поглядів на професіоналізм педагога й теоретичного обґрунтування особливостей формування засад педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи у процесі фахової підготовки в магістратурі, що з опертям на теоретичну значущість проблеми й зумовило мету нашого дослідження.

Проблемі формування професіоналізму фахівців присвячені наукові розвідки В. Абрамова, С. Батищева, С. Дубенко, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Мельниченко, В. Нижник, М. Пряжнікова, В. Сластьоніна та ін. Теоретичні положення щодо закономірностей становлення особистості професіонала представлені працях В. Бодрова, К. Гуревича, Є. Єрмолаєвої, Б. Ломова, В. Толочка, В. Шадрікова та ін.

Питання розвитку професіоналізму педагога набувають все більшої актуальності, про що свідчать численні дослідження початку ХХІ ст. вітчизняних (І. Нинюк, Н. Гузій, І. Лисакова та ін.) та зарубіжних (Є. Зеєр,

Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Пряжнікова та ін.) учених.

У педагогіці професіоналізм тлумачиться як висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності й результат систематичного підвищення кваліфікації спеціаліста, його творчої активності [15, с. 638];

За визначенням з «Енциклопедії освіти» [7, с. 742], професіоналізм – це сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, які оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи; сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій.

Головним системоутворювальним фактором професіоналізму (за Ю. Черновою) є образ результату, досягти якого прагне суб'єкт діяльності. Потреба в його досягненні формує професіоналізм особистості [18].

Представники акмеологічної школи (А. Деркач, О. Зазикін, В. Сластьонін та ін.) тлумачать професіоналізм як інтегровану якість, що складається з діяльнісного й особистісного аспектів, якісну характеристику суб'єкта праці, яка позначає високу професійну кваліфікацію та компетентність, наявність різноманітних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних за-



вданий, що дозволяє здійснювати діяльність з високою та стабільною продуктивністю.

Як зазначає Н. Гузій професіоналізм педагога є такою характеристикою, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності й наявність у нього професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань щодо навчання й виховання. Професіоналізм педагога, на думку вченої, має відповідати таким критеріям: 1) об'єктивні критерії: ефективність педагогічної діяльності (основних її видів навчальної, розвивальної, виховної, а також допоміжних – діагностичної, корекційної, консультативної, організаційно-управлінської, самоосвітньої); 2) суб'єктивні критерії: стійка педагогічна спрямованість (бажання залишатися на професійній ниві), розуміння ціннісних орієнтацій професії педагога, задоволеність працею; 3) процесуальні критерії: використання педагогом гуманістично спрямованих способів, технологій у своїй праці; 4) результативні критерії: досягнення в педагогічній праці результатів, необхідних суспільству [5, с. 11].

У площині психологічних досліджень (А. Маркової, Ф. Ісмагілової, В. Горчакової) професіоналізм розглядається: як велика сукупність елементів, що відображають високу продуктивність професійної діяльності, а професіонал («носіє» професіоналізму) – як багаторівнева система, що має не тільки зовнішні функції, але і складні різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції; особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність в найрізноманітніших умовах; як інтегральна характеристика людини-професіонала (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності), що виявляється в діяльності та спілкуванні (С. Дружилов).

На думку А. К. Маркової, професіоналізм складається з таких рівнів: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм (вищий професіоналізм), непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм), післяпрофесіоналізм. Перехід від одного рівня професіоналізму до наступного відбувається у людини як послідовне оволодіння етапами. Вона виділила й описала наступні етапи: адаптація, самоактуалізація, етап вільного володіння людиною професією, вільного володіння професією в формі творчості, вільного володіння декількома професіями, етап творчого самопроекування себе як особистості професіонала [11, с. 124].

На думку психолога Є. Климова, професіоналізм необхідно розглядати не просто як якийсь високий рівень знань, умінь та результатів людини в даній сфері діяльно-

сті, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини [9].

За твердженням С. Дружилова, професіоналізм людини – це не тільки досягнення нею високих виробничих показників, але й особливості її професійної мотивації, система прагнень, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини. Як стверджує науковець, у понятті «професіоналізм» відображається такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам [6].

Професіоналізм у сучасному світі припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити, передбачає погляд на людину, як на мету будь-якої діяльності, причетність до ключових проблем людства [10, с. 171].

Професіонал, на думку О. Бодальова, – це суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або такими психічними властивостями, які складають сталу структуру, дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, у якій він зарекомендував себе як справжній фахівець. За словами вченого, «дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [2, с. 74].

Як зауважує дослідниця Л. Мітіна, доцільно виокремлювати три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення і стагнацію, а розгляд професійного розвитку як безперервного процесу самопроекування особистості дозволяє їй виокремити три стадії в цьому процесі: самовизначення, самовираження і самореалізацію [12].

За баченням С. Сисоєвої, рівні професіоналізму викладача являють собою ступені, етапи його руху до високих показників педагогічної праці: рівень володіння професією, адаптація до неї, первинне засвоєння викладачем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій; рівень педагогічної майстерності як виконання на високому рівні найкращих зразків передового педагогічного досвіду, що були накопичені у професії; володіння прийомами індивідуального підходу до студентів, методами передачі знань; здійснення особисто-орієнтованого навчання; рівень самоактуалізації педагога в професії, усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості [17, с. 108].



Професіоналізм, у першу чергу, можна пов'язувати з педагогічною позицією викладача, яка характеризується його ціннісно-смысловим самовизначенням, інакше кажучи – усвідомленням ціннісних підстав своєї діяльності, розумінням її сенсу і свого місця в ній у сучасній соціокультурній ситуації. Така педагогічна позиція передбачає освоєння педагогом іншої нормативної структури діяльності: повинні бути переосмислені її цілі, зміст, технології та методи. Для того, щоби створювати освітні ситуації, які складають живу тканину освітнього процесу, сучасний педагог повинен володіти низкою здібностей для здійснення таких типів діяльності, як дослідження, конструювання, проектування, організаційного управління [4].

Основним складником у структурі професіоналізму є професійна компетентність як одна з провідних якостей сучасного фахівця, що передбачає, окрім технологічної підготовки, цілу низку інших якостей, які мають позапрофесійний або надпрофесійний характер, але водночас є необхідними сьогодні кожному фахівцю. Це, перш за все, такі якості особистості як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи; уміння доводити справу до кінця і постійно вчитися, гнучкість мислення; абстрактне, системне й експериментальне мислення; уміння вести діалог; комунікабельність; здатність до співробітництва тощо (С. Сисоєва [16, с. 97]).

Нам імпонує думка про те, що професіоналами не народжуються – професіоналами стають... Отримавши основу свого розвитку, професіонал продовжує вдосконалюватися вже сам і так поступово народжується професіоналізм [1, с. 121], який у викладача, досягаючи найвищого рівня, переростає в педагогічну майстерність.

Педагогічну майстерність визначають як характеристику педагогічної діяльності високого рівня, головною ознакою якої є бездоганне вміння навчати своїх учнів, сформулювати у них позитивні риси особистості й характеру [13, с. 235]; як гарне володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів, досконале знання свого навчального предмета, досягнення стабільних високих результатів у педагогічній діяльності [11].

На думку І. Зязюна, майстерність – це вияв педагогом свого «Я» у професії, це – самореалізація його особистості в педагогічній діяльності, це – комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дають змогу педагогові ефективно управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів і здійсню-

вати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію, синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва й особистих якостей педагога, це – вищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів [8].

За словами В. Сластьоніна, педагогічна майстерність є поєднанням особистісно-ділових якостей і професійної компетентності викладача, комплексом властивостей, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. При цьому високий рівень розвитку ряду професійних умінь дає майстерність, а теоретичні знання й засновані на них уміння – це головний, об'єктивний зміст педагогічної майстерності, єдиний і загальний для всіх учителів [14].

Педагогічна майстерність ґрунтується на високому рівні професіоналізму, педагогічному досвіді й загальній та професійній культурі викладача. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція, особистісні та професійні риси педагога [3, с. 251].

На думку С. Якушевої, основою саморозвитку педагогічної майстерності є сплав знань і професійної спрямованості, а умовою успішності викладача – педагогічні здібності [19, с. 229].

Критеріями актуалізації педагогічної майстерності в контексті формування професіоналізму майбутнього викладача виступають: творча активність, самоорганізація творчої самостійності, розширення самосвідомості, стійке усвідомлене прагнення до творчого особистісного і професійного саморозвитку й самовдосконалення, що здатні стимулювати й регулювати його творчу педагогічну діяльність.

Отже, аналіз першоджерел, психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень феномена педагогічного професіоналізму дають змогу стверджувати, що сучасний викладач вищої школи повинен: мати вищу педагогічну та спеціальну (в галузі, з якої буде викладати дисципліни для майбутніх фахівців) освіту; володіти високим рівнем професійної компетентності й системи педагогічних знань (зокрема з теорії та методики професійної освіти) і фахової культури; мати певні творчо-педагогічні й аналітичні здібності; знати психологію спілкування, іноземні мови; бути комунікабельним, допитливим, професійно мобільним, ерудованим, доброзичливим, ввічливим, конкурентоспроможним.

Наразі педагогічний професіоналізм викладача вищої школи поєднує в собі творчий характер професійної діяльності; здатність





успішно й результативно працювати в умовах ринкової економіки, забезпечуючи високий рівень знань студентів; майстерність як вищий прояв професіоналізму педагога; готовність до безперервного професійного самовдосконалення і творчого саморозвитку; професійну конкурентоспроможність.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Белухин Д. А. Становление профессионала и рождение профессионализма. Учебное пособие. / Д. А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 128 с.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинт-Наука, 1998. – 230 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Громько Ю. В. Мыследеятельная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
5. Гузій Н. В. Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності: методичні рекомендації / Гузій Н. В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 24 с.
6. Дружилов С. А. Психология профессионализма / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 35–42.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Зязюн І А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионала. / Е. А. Климов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО М «ОДЭК», 1996. – 400 с.
10. Кудрявцева М. Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М. Е. Кудрявцева // Вестн. МГУ. Сер. : Филология. Журналистика. – 2005. – № 1.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 45–48.
13. Професійна освіта. Словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко; ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
14. Сластенин В. А. Антропологический подход в педагогическом образовании / В. А. Сластенин // Народное образование. – 1994. – № 9–10. – С. 124–126.
15. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
16. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [монографія] / С. О. Сисоева. – К. : Поліграф книга, 1996. – 446 с.
17. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости: Підручник. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
18. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения / Чернова Ю. К. – Москва-Тольятти: Издательство ТолПИ, 2000. – 230 с.
19. Якушева С. Д. Учебное пособие дисциплины «Основы педагогического мастерства» / С. Д. Якушева. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 230 с.



УДК 378. 147.091.33 – 027.22

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНОЇ ТРАНСФЕРНО-НАКОПИЧУВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Кузнецова О.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки та психології

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Одарченко В.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки та психології

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У статті висвітлено особливості організації самостійної роботи студентів за Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи у вищому педагогічному навчальному закладі. На підставі аналізу наукової літератури визначено суть, види та способи організації самостійної роботи студентів за цієї системи. Обґрунтовано вимоги до її організації, що впливають на ефективність, інтенсивність та результативність самостійної роботи студентів, дається характеристика етапів виконання самостійної роботи, якими передбачається активізація самоосвітньої діяльності студентів.

**Ключові слова:** *самостійна робота студентів, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система, вищий педагогічний навчальний заклад, вимоги до організації самостійної роботи, пізнавальний інтерес, мотиваційна сфера.*

В статье раскрыты особенности организации самостоятельной работы студентов по Европейской кредитной трансферно-накопительной системе в высшем педагогическом учебном заведении. На основе анализа научной литературы определены суть, типы и способы организации самостоятельной работы студентов в условиях этой системы. Характеризуются этапы организации самостоятельной работы, требующие активизации образовательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа студентов, Европейская кредитная трансферно-накопительная система, высшее педагогическое учебное заведение, требования к организации самостоятельной работы, познавательный интерес, мотивационная сфера.*

Kuznetsova O.V., Odarchenko V.I. FEATURES ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN HIGHER TEACHER TRAINING INSTITUTIONS IN THE EUROPEAN CREDIT TRANSFER-FUNDED SYSTEM

In the article the features of organization of independent students' work on European credit transfer-funded system in higher educational institution. Based on the analysis of scientific literature, it identifies the essence, types and methods of organization independent students' work of in conditions of the system. There are characteristics of stages of performance of independent work, which require activation of educational activity of students.

**Key words:** *independent students' work, the European Credit Transfer-funded system, requirements for the organization of independent work, institution of higher learning teacher, cognitive interest, motivational sphere.*

**Постановка проблеми.** Однією з умов подальшого входження України в єдиний Європейський і світовий простір є впровадження в систему вітчизняної вищої освіти основних ідей Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS), що функціонує на інституційному, національному та Європейському рівнях і є провідною вимогою Болонської декларації 1999 року.

Оскільки сьогодні актуальною є проблема забезпечення неперервності всіх ланок навчання, створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами

й уміннями, особливого значення набуває проблема підготовки фахівців, спроможних виконувати свої професійні обов'язки на продуктивному та творчому рівнях. Важливою умовою розв'язання цієї проблеми є озброєння студентів знаннями, завдяки яким у них сформується самостійність, здатність ефективно виконувати професійні завдання, і вони будуть конкурентоспроможними на ринку праці. Приєднання України до Болонського процесу ставить перед вищими педагогічними навчальними закладами нові вимоги щодо підготовки студентів, зокрема в аспекті організації їхньої самостійної роботи.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На теоретичному й методологічному рівнях проблема організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями досліджена Л. Аристовою, В. Буряком, М. Даниловим, Б. Єсиповим, Л. Жаровою, В. Казаковим та іншими науковцями, у працях яких доведено, що саме за самостійної роботи у студентів успішно формується свідомість і зміцнюються знання, удосконалюються вміння й навички, визначені програмою кожної навчальної дисципліни. Висвітленню суті організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів присвячено наукові дослідження Л. Черчати, Л. Савенкової, Т. Балицької. Дидактичним умовам організації самостійної роботи на засадах особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних педагогічних закладах присвячено праці С. Шарова, Н. Герасименко, Т. Каушан, І. Шимко та інших.

Однак, незважаючи на велику кількість наукових праць учених, у яких із різних сторін розглянуто проблему самостійної діяльності студентів, питання організації самостійної роботи майбутніх педагогів за Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, не були предметом дослідження.

На підставі аналізу наукових праць і власного практичного досвіду ми визначили суперечності стосовно означеної проблеми, а саме між проголошенням важливості ролі самостійної роботи студентів, зумовленої перебудовою системи вищої освіти в Україні у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, і недостатнім використанням можливостей вищого навчального закладу в галузі професійної підготовки майбутнього фахівця.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб обґрунтувати особливості організації самостійної роботи студентів за Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою у вищому педагогічному навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оскільки за сучасної системи підготовки фахівців із вищою освітою є певні хиби: брак систематичної роботи студентів упродовж навчального семестру; низький рівень активності студентів і відсутність елементів змагання; випадки необ'єктивного оцінювання знань студентів; значні затрати часу на екзаменаційні сесії; недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці; низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки,

спеціальностей та вищих навчальних закладів; вузький вибір студентами навчальних дисциплін, то одним із перспективних шляхів їх подолання є перебудова навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на основі впровадження нової системи організації навчального процесу.

Нагальною суспільною проблемою сьогодення є створення системи вищої освіти, якою б не тільки моделювався соціально-культурний простір, а й забезпечувалась можливість реалізації позитивного потенціалу особистості в оволодінні національними надбаннями. Саме такою є кредитно-трансферна система, за якої стимулюється різнобічний розвиток особистості, активізується творча діяльність студентів, їхня ініціатива, викладач зближується з конкретним студентом, створюються умови для розкриття індивідуальних особливостей [1].

Ця система є не просто визнаним стандартом, обов'язковим для впровадження в усіх вищих педагогічних навчальних закладах України, це насамперед можливість об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студента, можливість у разі необхідності переривати навчання та продовжувати його з урахуванням набраних кредитів.

Упровадження ECTS сприяє вирішенню важливих завдань вищої освіти:

- адаптація ідей ECTS до системи вищої освіти України з метою забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців із огляду на швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;
- забезпечення студентам можливості навчання за індивідуальною інваріантною частиною освітньо-професійної програми, сформованої на вимоги замовників і за бажаннями студентів, що сприятиме їхньому саморозвитку й підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;
- стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;
- унормування порядку надання студенту можливості здобуття професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці [2].

За цією системи перед викладачами вищого педагогічного навчального закладу ставляться важливі завдання, а саме: правильно організувати самостійну роботу студентів, забезпечити умови успішного її перебігу, що передбачає не лише базові наукові знання, а й уміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні інтереси студентів у навчальному процесі.

Зазначимо, що від організації самостійної роботи багато в чому залежать резуль-



тати навчання студентів та їхня майбутня практична діяльність. Самостійна робота студентів є досить широким поняттям, до тлумачення якого сформувалися різні підходи, що й зумовлено відмінностями в розумінні суті цього явища.

Самостійну роботу частіше розглядають як окремий вид навчальних занять [3; 4; 5; 11; 12; 13]. При цьому її суттєвими ознаками вважають обов'язковість заняття у відведений розпорядком дня ВПНЗ час, роботу без безпосередньої участі викладача, але за обов'язковим його контролем. За іншими твердженнями, самостійною роботою є вся активна розумова діяльність студентів у навчальному процесі, це є внутрішньою основою зв'язку різних видів і форм занять між собою. Вважаючи самостійну роботу основним методом засвоєння знань, прихильники цього підходу стверджують, що нею охоплюється пізнавальна діяльність, яку здійснюють студенти не лише позааудиторно, а й на лекціях, семінарах, індивідуальних співбесідах, заліках, іспитах, під час захисту курсових, дипломних робіт тощо. Тобто самостійною роботою, за таким баченням, охоплюються всі види та форми навчального процесу.

Отже, самостійна робота є активною розумовою діяльністю студента, пов'язаною з виконанням навчального завдання [12, с. 132–133]. Наявність завдання й цільової установи на його виконання є визначними ознаками самостійної роботи.

Зауважимо, що на ефективність самостійної роботи студента завжди впливатиме керівництво нею викладача, яким передбачаються планування самостійної роботи студентів; формування в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи; навчання студентів основам самостійної роботи; контроль за виконанням навчальних завдань. Отже, найкращим способом формування у студентів потреб і мотивів до самостійної роботи є розвиток пізнавального інтересу до певної навчальної дисципліни, процесу оволодіння нею. Діяльність, в основі якої лежить глибокий інтерес не лише до результату, а й до її процесуальних компонентів, найпродуктивніша, адже саме від неї людина отримує найбільше задоволення.

Формування у студентів потреб і мотивів до активної самостійної роботи відбувається внаслідок спонукання (наказ, жорстка вимога) викладача. Цей спосіб не є ефективним, оскільки будь-яка діяльність, що не викликає в людини професійного інтересу, малопродуктивна. Значно ефективнішим способом формування у студентів потреб і мотивів до самостійної роботи є розвиток

пізнавального інтересу до дисципліни, що вивчається, процесу оволодіння нею. Зрозуміло, що викликати у студентів інтерес до навчальної дисципліни, її змісту повинен викладач.

Саме тому слід змінити психологічний підхід до організації самостійної роботи за Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, ставитися до неї не як до засобу накопичення оцінок і визначення на їх підставі якості роботи викладача і студента, а як до засобу забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання, керування пізнавальною діяльністю студентів. Безперечно, саме самостійна робота відіграє важливу роль у підвищенні якості знань, умінь і навичок студентів [11, с. 221]. А тому педагог як організатор навчально-виховного процесу повинен на кожному його етапі знати, що конкретний студент сприйняв, усвідомив, запам'ятав, чим може оперувати на практиці.

Самостійна робота сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому фахівцеві. Самостійність у студентів виробляються стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, прищеплюються працелюбність, організованість й ініціативність, випробовується їхня сила, перевіряється воля, дисциплінованість тощо.

Під час самостійної роботи студенти мають можливість краще реалізувати свої індивідуальні здібності. Вони вивчають, конспектують літературні джерела, за потреби повторно перечитують їх окремі розділи, абзаци, звертаються до відповідних довідників і словників. Усе це сприяє глибокому осмисленню навчального матеріалу, у студентів виробляється цілеспрямованість у здобутті знань, самостійність мислення. Самостійною роботою здійснюється і виховний вплив на студентів, що сприяє формуванню й удосконаленню необхідних моральних якостей.

Визначимо вимоги щодо організації самостійної роботи студентів за Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи.

Розвиток мотиваційної установки у студентів. Умовою будь-якої цілеспрямованої діяльності є установка – готовність до певної активності, виникнення якої безпосередньо залежить від наявності в людини потреби й від об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби. Установка відчутно впливає на характер і результати діяльності студентів, сприяє підвищенню ефективності дій, активізує мислення, пам'ять, робить сприйняття точнішим, увагу більш зосередженою, більш спрямованою на об'єкт пізнання. Отже, сту-





дент повинен виробити в собі внутрішню потребу в постійній самостійній роботі [6].

Систематичність і безперервність. Тривала перерва в роботі з навчальним матеріалом негативно впливає на засвоєння знань, призводить до втрати логічного зв'язку з раніше вивченим. Несистематичність самої роботи унеможлиблює досягнення високих результатів у навчанні, тому студент повинен привчити себе працювати над навчальним матеріалом постійно, не випускаючи з поля зору жодної з дисциплін, уміло поєднувати їх вивчення [6].

Послідовність у роботі. Послідовність означає чітку впорядкованість, черговість етапів роботи. Не закінчивши вивчення однієї книги, не можна братися за іншу, далі – за третю. Розкиданість і безсистемність читання породжують поверховість знань, унеможливають тривале запам'ятовування прочитаного.

При читанні конспекту лекцій, монографії, підручника, навчального посібника не повинно залишатися нічого, що студент не з'ясував. Не розібравшись хоча б в одному елементі системи міркувань автора книги, студент не зможе надалі повноцінно засвоювати навчальний матеріал [7].

Правильне планування самої роботи, ощадлива витрата часу. Чіткий план допоможе раціонально структурувати самостійну роботу, зосередитися на найбільш суттєвих питаннях [8].

Запровадження відповідних методів, способів і прийомів роботи. Багато студентів працюють із книгою неправильно: читають текст і відразу занотовують, намагаючись запам'ятати прочитане. За такого підходу ігнорується найважливіший елемент самої роботи – глибоке осмислення матеріалу. Це призводить до того, що студенти засвоюють його поверхово, їм складно на практиці повною мірою застосувати теорію. У них формується шкідлива звичка не думати, а запам'ятовувати, що також негативно впливає на результати навчання [9].

Керівництво викладачів. Основними формами керівництва самої роботою студентів є визначення програмних вимог до вивчення навчальних дисциплін; орієнтування студентів у переліку літератури; проведення групових та індивідуальних консультацій; організація спеціальних занять із методики вивчення наукової та навчальної літератури, прийомів конспектування; підготовка навчально-методичної літератури, рекомендацій, пам'яток тощо [10].

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити такі висновки. Формування у студентів умінь і навичок самої роботи належить до пер-

шочергових завдань вищої школи, оскільки разом із правильною організацією їхньої самостійної діяльності сприятиме вихованню в них організованості, системності, діловитості, зосередженості, без чого не обійтися їм в майбутній професійній діяльності.

Зазначимо, що самої робота є завершальним етапом вирішення навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарських, практичних заняттях та які виносяться для самостійного опрацювання. Упевнені, що знання можна вважати надбанням студента тільки за умови того, що він доклав до їх здобуття свої розумові і практичні зусилля.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акімова О. Організація самої роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання / О. Акімова // Кредитно-модульна та модульно-рейтингова організація навчального процесу в коледжах і технікумах. Стан. Проблеми. Перспективи : матеріали наук.-практ. конф. (22 лютого 2008 року). – Х., 2008. – С. 6–7.
2. Бойко Н. Форми та шляхи організації самої роботи студентів / Н. Бойко. // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2001. – № 5. – С. 10–13.
3. Види навчально– та науково-дослідної роботи студентів : [навч.-метод. посіб. для підготовки та написання рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт, наукових статей і тез доповідей] / [В. Одарченко, С. Беляєв та ін.] ; за заг. ред. І. Репко. – 4-те вид. – Х. : ХГПА, 2012. – 204 с.
4. Самої робота студентів : [навч. посіб.] / [В. Євдокимов, Л. Покроєва, Т. Агапова, В. Луценко]. – Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2004. – 140 с.
5. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : [навчальний посібник] / [В. Євдокимов, Г. Пономарьова, Л. Покроєва, В. Луценко]. – Х. : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.
6. Павлютенков Є. Основи управління школою / Є. Павлютенков, В. Крижко. – Х. : Основа, 2006. – 356 с.
7. Пономарьова Г. Педагогіка. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на заняттях з педагогіки : [навчально-методичний посібник з практикумом] / Г. Пономарьова, І. Степанець – Х., 2010 – 214 с.
8. Педагогіка. Рейтингова перевірка знань, умінь і навичок студентів з педагогіки : [навчально-методичний посібник] / [Г. Пономарьова, І. Степанець, О. Кузнецова, С. Рябокін]. – Х., 2011. – 310 с.
9. Репко І. Дидактика: робочий зошит / І. Репко, В. Одарченко. – Х. : ХГПА, 2014. – 120 с.
10. Теорія виховання : [навч. посібник] / [І. Репко, В. Одарченко, О. Ільченко]. – Х. : ХГПА, 2011. – 136 с.
11. Савченко О. Педагогіка. Виховний потенціал початкової освіти : [посібник для вчителів і методистів початкового навчання] / О. Савченко – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : А. Богданова, 2009. – 226 с.
12. Савченко О. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Савченко – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
13. Ягупов В. Педагогіка : [навчальний посібник] / В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 520 с.



УДК 377.378.37.014

## БЕЗПЕРЕРВНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Купрієвич В.О., старший викладач  
кафедри державної служби та менеджменту освіти  
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти  
*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
Національної академії педагогічних наук України*

Актуалізується проблема безперервного самовдосконалення керівників закладів професійної освіти як важливої умови їх розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти. Розкриваються напрями та зміст процесу підвищення кваліфікації керівників професійних навчальних закладів у контексті забезпечення безперервності їх професійного зростання та самовдосконалення.

**Ключові слова:** *безперервна освіта, професійний розвиток, професійне самовдосконалення, система післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації.*

Актуализируется проблема непрерывного самосовершенствования руководителей учреждений профессионального образования как важного условия их развития в системе последипломного педагогического образования. Раскрываются направления и содержание процесса повышения квалификации руководителей профессиональных учебных заведений в контексте обеспечения непрерывности их профессионального роста и самосовершенствования.

**Ключевые слова:** *непрерывное образование, профессиональное развитие, профессиональное самосовершенствование, система последипломного педагогического образования, повышение квалификации.*

Kuprievych V.O. CONTINUOUS SELF-GROWS OF VOCATIONAL SCHOOLS MANAGERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with the problem of continuously self-grow of managers in vocational education as an important condition for their development in the system of postgraduate pedagogical education. It also discloses direction and content of vocational schools managers training in the context of ensuring continuity of their professional growth and self-improvement.

**Key words:** *continuous education, professional grows, professional self-improvement, system of postgraduate pedagogical education, professional training.*

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в Україні вийшло на новий етап. Зміна парадигми сучасної освіти потребує структурних, змістових і функціональних змін у всіх її ланках, зокрема в післядипломній.

Сучасна інформаційна епоха гостро актуалізує проблему безперервного професійного розвитку фахівця. Потреба в постійному професійному самовдосконаленні зумовлена й систематичним оновленням теоретичних знань. На думку президента Національної академії педагогічних наук України В. Кременя, змінюваність (знань, інформації, технологій) стає буденною характеристикою сьогодення. Поява значних обсягів нової інформації веде до втрати актуальності тих знань, якими володіє людина, різкого зниження її професійної компетентності. Лише спрямування на безперервність освіти забезпечуватиме успішну адаптацію фахівців (зокрема керівників професійних навчальних закладів) до нових професійних викликів, гарантуватиме конкурентоздатність на ринку праці. З огляду

на зазначене актуальною стає ідея утвердження «суспільства знань», формування «знаннєвої людини», для якої безперервне освоєння нового стане змістом життєдіяльності [3, с. 4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Першими розробниками теоретичних засад безперервної освіти стали П. Ленгранд, Е. Фор, Ф. Кумис. В наш час проблемі безперервної професійної освіти присвячено численні наукові праці (В. Бондар, Н. Клокар, В. Кремень, С. Крисяк, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Сергеева, М. Скрипник, Т. Сорочан).

Всебічно аналізуються у працях вітчизняних авторів (В. Астахова, В. Луговий, М. Лукашевич, В. Солодков та ін.) проблеми самоосвіти як організаційної структури, складової інституту освіти дорослих. Зазначається, що показниками найвищих досягнень у фаховій діяльності є прагнення і здатність до самовдосконалення та інноваційної діяльності, поява потреби в безперервній освіті. Настав час, коли немає потреби переконувати освітянську спільноту



у важливості безперервної освіти. Взагалі освіта дорослих через орієнтацію на європейську модель освіти поступово набуває статусу універсальної світової системи підготовки фахівців, які відповідають вимогам сучасного світу.

В Україні роль аттрактора в системі безперервної освіти педагогів узяли на себе заклади післядипломної педагогічної освіти, що створили і постійно вдосконалюють і модернізують систему післядипломної педагогічної освіти відповідно до вимог суспільства, державних стратегій реформування й розвитку освіти. Важливою складовою післядипломної освіти є підвищення кваліфікації, що передбачає вдосконалення професійної діяльності. Під поняттям «підвищення кваліфікації» уже недостатньо вважати лише здобуття додаткових знань з базового фаху. Будь-який обсяг знань може залишатися мертвим вантажем, а то й просто застаріти, якщо не навчити людину користуватися цими знаннями і самій їх нарощувати. Післядипломна освіта в сучасних умовах модернізації освіти має перетворитися на гнучку підсистему безперервної освіти, що оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно забезпечує зростання фахової компетентності особистості, здобуття додаткових знань з базового фаху й удосконалення фахових умінь на підставі осмислення власної діяльності та співвіднесення її результатів із запитамі сучасного соціуму [10, с. 143].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в розгляді процесу безперервного професійного самовдосконалення керівника закладу професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти, в аналізі стану методичного забезпечення підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Безперервна освіта складається з базової (навчання, що передує професійній діяльності) і подальшої освіти (післядипломної), що передбачає поєднання навчання, підвищення кваліфікації з практичною діяльністю у сфері суспільного виробництва та сфери обслуговування.

Сприятливе соціально-освітнє середовище, що підсилює безперервність освіти керівників закладів професійної освіти, створюється в умовах післядипломної освіти. Центральною підсистемою післядипломної педагогічної освіти є підвищення кваліфікації керівників професійних закладів, якою займаються відповідні структурні підрозділи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

В умовах модернізації національної системи освіти проблема управління якістю

підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти є особливо актуальною. Вона аргументована потребою зростання рівня професійної культури керівника як високоосвіченого, компетентного управлінця, здатного до роботи в умовах конкуренції, підприємництва і ринкових відносин.

Керівник професійного навчального закладу має володіти технологіями менеджменту та маркетингу в освіті, щоб не залишитися осторонь реалій сучасного життя. Керівник – це менеджер, він управляє педагогічною системою школи, її розвитком, організовує і стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню культури організації, вивчає попит на освітні послуги, забезпечує їхню якість.

Як правило, сьогодні керівники закладів професійної освіти не мають спеціальної менеджерської освіти. Тому управління професійним навчальним закладом часто здійснюється на рівні власної інтуїції, власного педагогічного (життєвого) досвіду керівника чи просто сліпого виконання вказівок «зверху». Зрозуміло, що такі керівники не можуть повною мірою реалізувати завдання сучасної освіти. А отже, відчувають гостру потребу в здобутті необхідних знань, в постійному розвитку професійної компетентності. Крім того, важливою нині є проблема забезпечення якості здобутих знань і розвитку професійної компетентності керівника професійного навчального закладу.

Формула «освіта впродовж життя» має швидко стати не лише філософським обґрунтуванням української національної концепції неперервної освіти, а й життєвим кредо, філософією життя багатьох наших сучасників, які прагнуть самовдосконалення, самореалізації в усіх сферах діяльності і, насамперед, визначення й визнання її у професійній сфері.

Той факт, що знання старіють кожні п'ять років, динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві й виробництві, зростання її потреб, гуманізація та демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технологій – ці та інші тенденції зумовлюють необхідність заміни формули «освіти на все життя» формулою «освіта через усе життя».

Саме система післядипломної освіти і є однією з найдієвіших ланок, яка стимулює керівників закладів професійної освіти до саморозвитку та самовдосконалення.

Сьогодні намітилися концептуальні новації, спрямовані на розв'язання кризи в системі підвищення кваліфікації керівників професійних навчальних закладів. Серед





найзначущих теоретичних розробок у цій галузі можна назвати введення інваріантної (базової) і варіативної частин в зміст підвищення кваліфікації; оновлення функцій системи підвищення кваліфікації та виділення в ній освітньої, інформаційної, консультативної, дослідницької, проектувальної та експертної функцій; взаємозв'язок підвищення кваліфікації та атестації педагогічних і керівних працівників освітніх установ; врахування інтересів, підготовленості і психологічних особливостей слухачів; опора на соціально-психологічні механізми розвитку кваліфікації.

Навчання в системі підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти виконує специфічні функції. Одна з них полягає в руйнуванні стереотипів мислення і стиля професійної діяльності, які можуть суперечити новим науковим підходам та соціальним вимогами до управління, що, безсумнівно, заважає досягненню високої якості та результативності освітнього процесу.

Аналіз літератури з питань підвищення кваліфікації керівників професійних навчальних закладів, а також досвід роботи з керівними та педагогічними кадрами професійно-технічних навчальних закладів на курсах підвищення кваліфікації Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти дає можливість розглядати їх навчання у взаємозв'язку і взаємозумовленості об'єктивних і суб'єктивних факторів (психологічних, організаційно-педагогічних, матеріально-технічних).

Наприклад, до психологічних факторів можуть бути віднесені особливості особистості та діяльності керівників закладів професійної освіти (специфіка змісту і характеру професійної діяльності керівника; досягнутий ним рівень управлінської кваліфікації і потреби в її вдосконаленні, ставлення керівника до того, що відбувається в системі освіти реформ, і готовність підвищувати кваліфікацію з метою підтримки і реалізації цих реформ тощо).

Організаційно-педагогічні чинники пов'язані з особливостями функціонування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів. До них відносяться частота проходження курсів підвищення кваліфікації або перепідготовки; добровільність або традиційний адміністративний підхід, який зобов'язує керівників закладів професійної освіти підвищувати кваліфікацію через певні проміжки часу. Надзвичайно важливе значення для успішності навчання має якість і зміст навчальних та навчально-тематичних планів, освітньо-професійних програм інститутів підвищення квалі-

фікації, вибір способів навчальної роботи, виявлення й облік особистісних потреб керівників навчальних закладів у вдосконаленні професійних знань і практичних управлінських умінь, діагностування змін професійної кваліфікації слухачів.

Істотно підвищує ефективність навчання керівників закладів професійної освіти і матеріально-технічне забезпечення: дидактична, методична та технічна оснащеність освітнього процесу; обсяг бібліотечних фондів; наявність і різноманітність матеріалів, що відображають інновації в освіті й управлінні освітньою установою тощо.

Не можна забувати про те, що система підвищення кваліфікації має справу з людьми, які вже визначилися у своєму професійному покликанні, що володіють фізіологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю. Тому під час організації навчання керівників на курсах підвищення кваліфікації слід виходити з того, що це – доросла людина, яка вже зарекомендувала себе як фахівець високого рівня (тому його і призначили на посаду керівника). Як правило, слухачі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти мають багатий життєвий і професійний досвід, високу і конкретну мотивацію до підвищення своєї кваліфікації, прагнуть до безперервного практичного застосування здобутих знань і умінь в практиці управлінської діяльності, ставлять підвищені вимоги щодо якості та результатів навчання.

Ми вважаємо за доцільне організовувати підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти таким чином, щоб:

- використовувалися різні форми роботи зі слухачами залежно від попереднього досвіду їхньої управлінської діяльності;
- навчання мало насамперед практичну спрямованість;
- здійснювалася спільна діяльність викладача і слухачів;
- існувала гнучкість у відборі змісту навчання;
- у слухачів була можливість вибору часу і темпів навчання.

Практика організації підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів професійної освіти показує, що в процесі навчання в інститутах підвищення кваліфікації використовуються найрізноманітніші форми навчальних занять. Освоєння керівниками відповідного змісту здійснюється у формі лекцій, семінарів, тематичних дискусій, круглих столів, відеолекцій, вебінарів, виїзних практичних занять, конференцій з обміну досвідом, стажування, підготовки випускних робіт, індивідуальних і групових консультацій тощо.





Серед індивідуальних форм навчання керівників закладів професійної освіти центральне місце посідає самоосвіта та прагнення до самовдосконалення. Курси підвищення кваліфікації, як показує практика, дають сильний стимул для самоосвіти керівників, вказують основні напрями для подальшої їхньої роботи в міжкурсовий період. При цьому слід максимально враховувати активність керівників в самоосвіті, яка залежить від рівня розвитку професійної самосвідомості особистості, ступеня об'єктивності самооцінки, усвідомлення особистих потреб у підвищенні кваліфікації. Без пробудження внутрішньої активності керівників їхнє професійне самовдосконалення навряд чи можливо.

Перед сучасною системою післядипломної освіти постала необхідність у розробці та експериментальній апробації нових форм дидактичної взаємодії, що відбувається не один раз на п'ять років, а триває безперервно і ґрунтується на усвідомленні значущості процесу самостійного і цілеспрямованого здобуття потрібної інформації. Для цього необхідно проаналізувати, розробити та запровадити умови, за яких відбувається активізація мотиваційних, інтелектуальних, вольових зусиль фахівців, що спрямовані за залучення їх у систему безперервного професійного самовдосконалення й саморозвитку.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, організація підвищення кваліфікації керівників професійних навчальних закладів є актуальною педагогічною проблемою. Її рішення бачиться в органічному поєднанні різних видів підвищення кваліфікації керівників (продовження неперервної професійної освіти, курсова підготовка в системі інститутів підвищення кваліфікації, самоосвіта та прагнення до самовдосконалення) залежно від можливостей і потреб особистості.

Ефективність підвищення кваліфікації та всієї системи післядипломної педагогічної освіти залежить від злагодженої роботи всіх ланок цієї системи, від комплексного підходу до їх вдосконалення на основі розвитку науково-дослідної, навчально-методичної та викладацької діяльності.

В цілому можна відзначити, що організація безперервного процесу підвищення

кваліфікації керівників закладів професійної освіти є актуальною андрогогічною проблемою. Її рішення бачиться в удосконаленні наявної системи та використанні повною мірою наукових і методологічних розробок у галузі навчання дорослих. Важливе значення мають і подальші пошуки найефективніших форм, методів, змісту підвищення кваліфікації професійно-педагогічних кадрів, які відповідають андрогогічним принципам.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти / [В. Дивак, Ю. Завалевський, Г. Литвиненко] // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 21–24.
2. Змеев С. Андрогогіка: основи теорії, історії і технології обучения взрослых / С. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін: актуальні проблеми / В. Кремень // Управління освітою. – 2011. – № 2 (254). – С. 3–5.
4. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
5. Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення : [навч.-метод. посіб.] / за ред. Г. Данилової, Г. Дмитренка. – К. : ІЗМН, 2000. – 385 с.
6. Олійник В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : [монографія] / В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.
7. Олійник В. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу : [навч.-метод. посіб.] / В. Олійник, Л. Сергеева. – К. : АртЕк, 2010. – 176 с.
8. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах : [навч. посіб.] / [А. Чміль, В. Маслов, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Г. Федоров] ; за ред. А. Чміля. – К. : Логос, 2006. – 126 с.
9. Покроєва Л. Модель організації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Покроєва // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн. – 2014. – № 2 (78). – С. 17–20.
10. Покроєва Л. Розвивальне середовище як умова безперервності педагогічної освіти / Л. Покроєва // Вісник післядипломної освіти : збірник наук. праць. – Вип. 15 (28). – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2015. – С. 142–147.
11. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / за заг. ред. С. Ніколаєнка, В. Тесленка. – К. : Пед. преса, 2007. – 176 с.



УДК 37.014

## СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Лебідь О.В., к. пед. н., доцент,  
докторант кафедри педагогіки і психології  
ПВНЗ «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля»

У статті порушено проблему стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами. Зазначається, що стратегічне управління є важливою умовою ефективного функціонування загальноосвітнього навчального закладу. Обґрунтовано доцільність використання основ стратегічного управління в управлінській діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

**Ключові слова:** управління, стратегічне управління, загальноосвітній навчальний заклад, стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом, конкурентоспроможність, конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу.

В статтю затронута проблема стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами. Отзначається, що стратегічне управління є важливим умовою ефективного функціонування загальноосвітнього навчального закладу. Обґрунтовано доцільність використання основ стратегічного управління в управлінській діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

**Ключевые слова:** управление, стратегическое управление, общеобразовательное учебное заведение, стратегическое управление общеобразовательным учебным заведением, конкурентоспособность, конкурентоспособность общеобразовательного учебного заведения.

Lebid O.V. STRATEGIC MANAGEMENT AS NECESSARY CONDITION FOR COMPETITIVENESS  
GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article raised the issue of strategic management of general educational institutions. It is noted that strategic management is essential for the effective functioning of general educational institutions. The expediency of using the basics of strategic management in the management of the head of an general educational institutions.

**Key words:** management, strategic management, general education institution, strategic management of general education institutions, competitiveness, competitiveness of general education institutions.

**Постановка проблеми.** Сьогодні система управління загальноосвітніми навчальними закладами, як правило, не характеризується чітко вираженою стратегічною спрямованістю. Це дуже ускладнює процес своєчасної адаптації загальноосвітніх навчальних закладів до швидкозмінюваних та важкопередбачуваних ринкових умов. В свою чергу, сучасні умови посилення конкуренції вимагають від загальноосвітніх навчальних закладів пошуку нових можливостей досягнення конкурентних переваг. Одним зі шляхів досягнення цих переваг є впровадження ідей стратегічного управління. Саме цей вид управління є запорукою підвищення ефективності та результативності діяльності загальноосвітнього навчального закладу, тому вимагає детального вивчення і аналізу.

Н. Касьянова підкреслює, що «прискорення змін у навколишньому середовищі, поява нових потреб і зміна позицій споживача, зростання конкурентної боротьби за ресурси, глобалізація бізнесу, розвиток інформаційних мереж, що роблять можливим блискавичне розповсюдження та

одержання інформації, широка доступність сучасних технологій, зміна ролі людських ресурсів, а також ряд інших чинників привели до різкого зростання значення стратегічного управління» [3, с. 161].

Таким чином, стратегічне управління на сучасному етапі функціонування загальноосвітніх навчальних закладів є головним засобом збереження конкурентоспроможності й невід'ємною частиною їх розвитку. Такий вид управління визначає темпи зростання рівня освіченості всієї країни й перспективи суспільного розвитку. Сучасний етап розвитку управління загальноосвітнім навчальним закладом об'єктивно викликає необхідність вирішення принципово нових проблем, в основу яких покладено пошук адекватних методів і способів досягнення і утримання конкурентних позицій, розробку стратегії і тактики забезпечення довгострокового успіху тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми стратегічного управління організацією досліджували чимало науковців: С. Алексєєв, І. Ансофф, Т. Безземельна, І. Бриль, О. Віханський, В. Виногра-



дова, О. Гусєва, В. Дикань, Т. Кравченко, В. Немцов, С. Оборська, Л. Романюк, А. Сельський, О. Скідцький, Н. Тарановська, Л. Щоголева та інші.

У дослідженнях В. Вознюка, Б. Гершунського, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Т. Жорняк, Л. Карамушки, К. Колеснікової, В. Колпакова, О. Мармази, В. Маслової, В. Мельника, Н. Островерхової, О. Пометун, М. Поташника, О. Родіонова, П. Третьякова, Л. Щоголевої висвітлено ключові питання стратегічного управління в системі освіти. Актуальні проблеми стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами досліджувалися Н. Благун, М. Навроцькою, Б. Ренькас та ін. Але все ж частина пов'язаних з цим питань сьогодні залишається не до кінця вирішеною.

Недостатність розробок, що забезпечують можливість ефективно використовувати основи стратегічного управління на практиці, різноманітність підходів і неоднозначність тлумачення понять «стратегічне управління», «стратегія», «стратегічне мислення», «місія» тощо, а також стереотипи мислення керівників і дефіцит кваліфікованих кадрів є причинами того, що сьогодні в Україні загальноосвітні навчальні заклади не мають чітко сформульованої і обґрунтованої стратегії свого розвитку.

З вищесказаного виходить, що проведення наукових досліджень у сфері стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом є важливим завданням, що вимагає рішення.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні сутності стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом з метою її обґрунтування як чинника конкурентоспроможності. Для досягнення цього завдання у статті поставлено такі цілі: розкрити сутність категорії «стратегічне управління»; визначити роль і обґрунтувати стратегічне управління в процесі функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проблеми управління загальноосвітнім навчальним закладом свідчить про те, що саме концепція стратегічного управління є тією системою методів та прийомів, яка відповідає вимогам функціонування закладів освіти в сучасних умовах.

Специфічні особливості стратегічного управління полягають в тому, що замість попереднього управління на основі контролю над виконанням обов'язків виникає принципово нова концепція управління, заснована на передбаченні можливих змін

і майбутніх тенденцій, моніторингу й прогнозування зовнішніх умов з метою моделювання організаційних змін, що забезпечують оптимальне функціонування і сталий розвиток закладу освіти.

Стратегічне управління дослідники трактували таким чином:

– процес, за допомогою якого керівники здійснюють довгострокове керівництво організацією, визначають специфічні цілі діяльності, розробляють стратегії для досягнення цих цілей, враховуючи всі зовнішні та внутрішні умови, а також забезпечують виконання розроблених планів, постійно розвиваючись і змінюючись [11, с. 24];

– стиль управління і методи комунікації, передачі інформації, прийняття рішень і планування, за допомогою яких апарат управління і лінійні керівники своєчасно приймають і конкретизують рішення щодо цілей діяльності [1, с. 45];

– вид управління підприємством, фірмою тощо, який базується на людському потенціалі як основі організації, орієнтує виробничу діяльність на запити ринку, здійснює гнучке регулювання і своєчасні зміни в організації, що відповідають змінам навколишнього оточення і дозволяють отримати конкретні переваги, що в сукупності допомагає організації вижити і досягти своєї мети в довготерміновій перспективі [9, с. 29];

– безперервний процес управління організацією, направлений на збереження життєздатності компанії та надбання конкурентних переваг на основі можливостей зовнішнього середовища та внутрішнього потенціалу компанії [2, с. 51].

Узагальнюючи наведені визначення, стверджуємо, що стратегічне управління є системою дій, необхідних для досягнення поставлених цілей, найчастіше в умовах обмеженості ресурсів. Цей вид управління базується на результатах аналізу і прогнозу існуючих умов внутрішнього і зовнішнього середовища, а тому зберігає і розвиває досягнуті успіхи в освітній галузі, відкриває нові можливості, створює і забезпечує перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів в довгостроковій перспективі.

Крім того, слід відзначити ряд особливостей стратегічного управління, які охарактеризувала З. Шершньова. Автор стверджує, що стратегічне управління є сукупністю якісних характеристик, що стосуються майбутнього стану системи, але не дають детального опису цього стану; не зводиться до набору конкретних правил, процедур і схем, а є певною філософією чи ідеологією управління; потребує створення спеціального підрозділу, який відповідатиме за



аналіз, розробку і виконання стратегії; не допускає помилок, оскільки це призводить до поразки в конкурентній боротьбі [11].

Отже, визначаючи місце і роль стратегічного управління в діяльності загальноосвітнього навчального закладу, доцільно звернути увагу на те, що використання стратегічного управління можливе, тільки якщо заклад є стратегічно орієнтованим. Це означає, що керівництво повинно володіти стратегічним мисленням, має застосовуватися система стратегічного планування, а повсякденна діяльність загальноосвітнього навчального закладу повинна бути підпорядкована досягненню поставлених стратегічних цілей. Як результат, має бути стратегічна орієнтація всіх членів педагогічного колективу та узгодженість планів підрозділів, відповідальних за реалізацію цілей навчального закладу.

С. Натрошвілі відзначає, що «основне призначення стратегічного управління організацією – виходячи із розробленої стратегії (набору стратегій) забезпечити успіх організації на основі ефективного використання внутрішніх можливостей з урахуванням викликів зовнішнього середовища» [7, с. 22].

На наш погляд, вищезазначене твердження дає змогу зробити висновок, що стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом повинно базуватися на таких передумовах: чітке визначення того, що навчальний заклад хоче досягти в майбутньому; усвідомлення, що основні проблеми криються у зовнішньому середовищі; уміння своєчасно розпізнавати проблеми і знати механізми їх вирішення або зменшення негативного впливу; прийняття управлінських рішень з урахуванням відповідності між можливостями, які знаходяться поза організацією, і її сильними сторонами; настройки управління на конкретизацію стратегічного розвитку.

Для розуміння необхідності використання основ стратегічного управління в загальноосвітньому навчальному закладі необхідно навести його переваги. В. Дикань та співавтори у навчальному посібнику «Стратегічне управління» виділяють переваги стратегічно орієнтованого бізнесу [9, с. 7], які ми адаптували до стратегічно орієнтованого загальноосвітнього навчального закладу:

- зменшення до мінімуму негативних наслідків змін, що відбуваються;
- можливість враховувати зовнішні та внутрішні фактори, що формують зміни, зосередитись на вивченні цих факторів;
- можливість отримати необхідну інформаційну базу для прийняття стратегічних і тактичних рішень;

- полегшення роботи із забезпечення довго- та короткострокової ефективності;

- можливість зробити управління більш керованим, оскільки за наявності системи стратегічних планів є змога порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями;

- можливість встановлення системи стимулювання підлеглих для розвитку гнучкості та пристосованості загальноосвітнього навчального закладу та окремих його підсистем до змін;

- забезпечення динамічності змін через прискорення практичних дій щодо реалізації стратегічних планів на основі відповідної системи регулювання, контролю та аналізу;

- формування виробничого потенціалу та системи зовнішніх зв'язків, які є сприятливими до змін і дають можливість досягти майбутніх цілей;

- реалізація зазначених принципів дає змогу побудувати обґрунтовану послідовність дій щодо реалізації концепції та формування системи стратегічного управління.

Можна стверджувати, що, розуміючи переваги стратегічного управління, керівники загальноосвітніх навчальних закладів зможуть краще визначити стратегію, що сприятиме досягненню намічених цілей і необхідних результатів.

На думку В. Мікловди, впровадження стратегічного управління є необхідною умовою ефективного і стабільного функціонування організації, це передбачає, що розробка стратегічних підходів до розвитку загальноосвітнього навчального закладу функціонально спрямована на забезпечення його динамічного розвитку у довгостроковому періоді [6].

Доцільність впровадження стратегічного управління також обґрунтовує О. Ковтун. На думку вченого, таке управління допомагатиме зорієнтувати персонал у потрібному напрямі; аналіз внутрішнього та зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу визначатиме його еволюцію; забезпечення узгодження цілей, а у випадку виникнення протиріч сприятиме досягненню компромісів, допомагатиме здійснювати діагностику діяльності загальноосвітнього навчального закладу, визначаючи причини відхилень між результатами та цілями; підвищення адаптивної готовності загальноосвітнього навчального закладу до непередбачених змін, демонструючи зв'язок між функціональними підрозділами, сприятиме обґрунтованому управлінню [4].

Стратегічне управління для багатьох загальноосвітніх навчальних закладів є новим, незвичним, але таким, що набирає силу, явищем. Його важливість обумовлюється тим, що темпи змін зовнішнього





середовища за швидкістю прояву часто випереджають відповідну реакцію закладу освіти, у зв'язку з чим зростає частота появи несподіваних, непередбачуваних труднощів. Стратегічне управління покликане розширити горизонти передбачення, створити можливості своєчасної реакції закладу освіти на зміни зовнішнього середовища в освітній, науково-технічній, соціальній і політичній сферах [5, с. 44].

Адаптація здобутків стратегічного управління до управління загальноосвітнім навчальним закладом є умовою його конкурентоспроможності. Конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу визначається можливістю виживання в умовах постійної конкурентної боротьби на ринку і відображає продуктивність використання його ресурсів.

Досліджуючи проблему стратегічного управління та його роль у формуванні рівня конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу, треба звернути увагу на те, що надана освітня послуга може бути оцінена лише через декілька років після її отримання, а нині конкурентоспроможність базується на основі конкурентоспроможності випускників попередніх років. Це ускладнює можливість реального оцінювання конкурентоспроможності освітніх послуг взагалі і загальноосвітнього навчального закладу зокрема. Більша кількість загальноосвітніх навчальних закладів мають стійкі позиції, заслужену репутацію і цілу систему оцінок своєї діяльності. Основні проблеми загальноосвітніх навчальних закладів: невизначеність у виборі стратегії та нерозуміння, як проводити свою рекламну компанію, як переконати батьків в достатній, а частіше просто в дуже високій якості своїх освітніх послуг [8, с. 55]. Ці проблеми підкреслюють, що існує загострення конкуренції між загальноосвітніми навчальними закладами, все це характеризується нестабільністю зовнішнього середовища, що, у свою чергу, ускладнює процес ефективного управління і розвитку загальноосвітнього навчального закладу, а також викликає необхідність стратегічного управління.

Стратегічне управління конкурентоспроможністю – це управління, що спирається на трудовий потенціал як основу організації, орієнтує комерційну діяльність на потреби споживачів, гнучко реагує і проводить своєчасні зміни в структурі організації, що у сукупності дає можливість виживати у довгостроковій перспективі, досягаючи при цьому своїх стратегічних конкурентних цілей [10, с. 215]. Стратегічне управління конкурентоспроможністю загальноос-

вітнього навчального закладу передбачає управління на основі стратегічного підходу з метою ефективного використання ресурсів внутрішнього і зовнішнього середовища і забезпечення довгострокових конкурентних переваг навчального закладу.

Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що завоювання і збереження конкурентних переваг загальноосвітнього навчального закладу є основним завданням стратегічного управління. Виконання цього завдання забезпечить унікальність загальноосвітнього навчального закладу в порівнянні з іншими протягом тривалого часу.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що концепція стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом має низку характерних рис, які дають змогу досягти таких результатів: сприяти досягненню поставлених цілей; сформуванню позитивний імідж закладу освіти, утвердження ефективної стратегічної позиції, що забезпечить майбутню життєздатність закладу в нестабільних умовах; забезпечити комплексний, системний погляд на заклад освіти та його зовнішнє оточення; полегшити прийняття стратегічних рішень на основі використання спеціальних понять, методів і підходів до збору та обробки інформації; допомагати впоратися зі змінами та провести зміни; дати можливість передбачити тенденції розвитку закладу освіти; допомагати робити стратегічний вибір і реалізувати стратегію. Таким чином, завданням стратегічного управління є реалізація цілей загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням наявного потенціалу і вимог навколишнього середовища для досягнення стійкої конкурентної позиції. Отже, стратегічне управління дає змогу розробити засоби і методи, які сприяють досягненню поставлених цілей з урахуванням умов, сформованих у зовнішньому і внутрішньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Виханский О. Менеджмент : [учеб.] / О. Виханский, А. Наумов. – 2-е изд. – М. : Гардарика, 2003. – 415 с.
2. Гарафонова О. Стратегічне управління: принципи та підходи до класифікації стратегій розвитку / О. Гарафонова // Чернігівський науковий часопис Чернігівського державного інституту економіки і управління. Сер. 1: Економіка і управління. – 2013. – № 1. – С. 49–58.
3. Касьянова Н.В. Стратегічне управління розвитком підприємств ПЕК / Н. Касьянова // Розвиток економічних методів управління національною економікою та економікою підприємства, серія «Економіка» :



зб. наук. пр. – Т. XIV, Вип. 259. – Донецьк : ДонДУУ, 2013. – С. 160–167.

4. Ковтун О. Стратегія підприємства : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / О. Ковтун. – Львів : Новий Світ, 2006. – 388 с.

5. Колесов О. Сучасні підходи до стратегічного управління розвитком підприємства в умовах господарювання / О. Колесов, А. Вацьківська // зб. наук. пр. Вінницького національного аграрного університету, серія «Економічні науки». – Вип. 2 (64). – Вінниця, 2012. – С. 43–49.

6. Мікловда В. Регіональна стратегія розвитку підприємництва : [монографія] / В. Мікловда. – Ужгород : Карпати, 2006. – 216 с.

7. Натрошвілі С. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика : [монографія] / С. Натрошвілі. – К. : КНУТД, 2015. – 320 с.

8. Редько С. Формування рівня конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу: управлінський аспект / С. Редько, А. Панченко //

Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5–6 (50–51). – С. 52–58.

9. Стратегічне управління : [навч. посіб.] / [В. Дикань, В. Зубенко, О. Маковоз, І. Токмакова, О. Шраменко]. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 272 с.

10. Чепрасова Н. Стратегія маркетингового управління конкурентоспроможністю навчального закладу (на прикладі ГЕТ ЗДІА) / Н. Чепрасова, В. Романова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2007. – Вип. 31. – С. 214–223.

11. Шершньова З. Стратегічне управління : [навч. посіб.] / З. Шершньова, С. Оборська. – К. : КНЕУ, 1999. – 384 с.

УДК 378

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ліба О.М., старший викладач  
кафедри теорії та методики початкової освіти  
Мукачівський державний університет

У статті порушено проблему пошуку педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. Здійснено спробу довести, що зміст оптимальних педагогічних умов відображає орієнтацію студентів на використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності; розширення бази знань студентів зі специфіки використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів; сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвіду використання інноваційних технологій; залучення студентів у самостійну проектно-дослідницьку діяльність.

**Ключові слова:** педагогічні умови, готовність, молодші школярі, учителі початкових класів, навчання математики, інноваційні технології.

В статье затронута проблема определения педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию инновационных технологий обучения математике младших школьников. Предпринята попытка доказать, что содержание оптимальных педагогических условий отражает ориентацию студентов на использование инновационных технологий в будущей профессиональной деятельности; расширение базы знаний студентов по специфике использования инновационных технологий обучения математике младших школьников; содействие овладению студентами умениями, навыками и опытом использования инновационных технологий; привлечение студентов к самостоятельной проектно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** педагогические условия, готовность, младшие школьники, учителя начальных классов, обучение математике, инновационные технологии.

Liba O.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS-TO-BE READINESS TO USE INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS

The article raised the problem of defining pedagogical conditions of formation of elementary school teachers-to-be to use innovative technologies of training elementary school students in mathematics. It is attempted to prove that the content of optimal pedagogical conditions reflects the orientation of students to use innovative technologies in the future professional activity; expanding students' knowledge base with the specific use of innovative technology teaching mathematics at elementary school; facilitating the learning of students' abilities, skills and experience in the use of innovative technologies; involvement of students in independent research work.

**Key words:** pedagogical conditions, availability, elementary school students, elementary school teachers, teaching mathematics, innovative technologies.



**Постановка проблеми.** Соціально-економічні перетворення в суспільстві, нові стратегічні орієнтири в освіті зумовлюють потребу в якісно новій моделі вищої професійної педагогічної освіти. Особлива увага приділяється розвитку інноваційно-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів і накопичення ним первинного практичного досвіду використання педагогічних інновацій, зокрема, у галузі навчання математики молодших школярів. Набуває актуальності не лише оновлення змісту навчання, а й визначення педагогічних умов, за яких оптимізується процес професійної підготовки студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковці досліджують різні аспекти проблеми виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. Зокрема, обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі відображене в дослідженні Т. Бельчевої [4]. У дисертаційному дослідженні М. Гайдур [6] визначено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища. Доведено ефективність організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних завдань у роботі О. Мальяренко [7] та ін.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У словнику-довіднику з професійної педагогіки «педагогічні умови» визначено як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [8, с. 243]. Корифей педагогічної науки Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [3, с. 115]. На думку С. Висоцького, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті умови є динамічним регулятором інформаційних,

особистісних, психологічних і педагогічних факторів підготовки майбутніх учителів [5, с. 91]. Під педагогічними умовами В. Андреев розуміє результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання і виховання для досягнення освітніх цілей [1, с. 68].

Ми погоджуємось із думкою В. Ягупова про те, що навчання як складова педагогічного процесу залежить від педагогічних умов організації навчально-виховного процесу, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є умовами, які організуються викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента і залежить від засадничої парадигми національної системи освіти; загальних і професійних цілей освіти; провідних методологічних положень й установок сучасної загальної дидактики; особливостей змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем, змісту професіограми конкретного фахівця, змісту й методики викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до добору загальнодидактичних методів; мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного й методичного задуму конкретного заняття; наявності часу на вивчення окремої теми; рівня розумової підготовленості майбутніх фахівців та оснащення навчально-матеріальної бази; педагогічної майстерності викладачів [9, с. 324].

Узагальнивши результати аналізу наукової літератури, під педагогічними умовами в контексті нашого дослідження розуміємо взаємопов'язану сукупність спеціальних засобів, методів, форм навчання майбутніх учителів початкових класів, які забезпечуватимуть високу результативність процесу формування готовності студентів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів.

Із метою виявлення основних педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів проведено експертне опитування викладачів кафедри педагогіки та методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету. Експертам пропонувалось вказати найбільш ефективні, на їхню думку, педагогічні умови шляхом ранжування. Таким чином, на основі використання методів аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічних спостережень, експертного опитування встановлено, що ефективний вплив на процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних техно-





логій навчання математики молодших школярів можуть забезпечити такі педагогічні умови: орієнтація майбутніх учителів початкових класів на використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів шляхом формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до цієї діяльності; розширення бази знань студентів зі специфіки та використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів; сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання інноваційних технологій навчання математики на основі реалізації праксеологічно-технологічного підходу; залучення студентів у самостійну проектно-дослідницьку діяльність у галузі розробки власних проектів застосування інноваційних технологій навчання математики.

Оскільки структура готовності майбутнього учителя початкових класів розглядається як певна педагогічна модель, яку доцільно враховувати у навчально-виховному процесі ВНЗ, було зроблене гіпотетичне припущення, що кожному педагогічну умову доцільно спрямовувати на формування певного компонента досліджуваної готовності.

Реалізація першої педагогічної умови спрямовувалась на формування мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної готовності. Адже мотиваційна сфера, зміст, глибина, стійкість професійно-педагогічної спрямованості є засадничими чинниками у формуванні особистості педагога, що визначає його професійно-педагогічну і пізнавально-інноваційну спрямованість. Її основою є потреби, інтереси, нахили, визначальні мотиви діяльності в професійній сфері. А мотив – це опрідметнена потреба, тобто прагнення, бажання володіти чимось конкретним (наприклад, знаннями, вміннями і навичками у використанні інноваційних педагогічних технологій навчання математики молодших школярів). Саме мотив і мета складають вектор діяльності, який визначає напрям і розмір зусиль суб'єкта для її виконання. У процесі реалізації першої педагогічної умови передбачалось, що цей вектор визначатиме систему потреб, інтересів, переконань, а також необхідних знань, умінь, навичок студентів, що формуватимуться у процесі опанування методикою використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. Також результатом реалізації цієї педагогічної умови визначалося, що майбутні учителі початкових класів будуть більш активно апробувати свої знання, вміння і навички у галузі розробки та використання інновацій-

них технологій навчання математики у змодельованих ситуаціях професійної діяльності. Досвід такої діяльності створюватиме відповідну мотивацію (цілеспрямовану потребу) й установку (готовність до діяльності) на упровадження педагогічних інновацій у математичну освіту молодших школярів, що і є основою вироблення власного стилю інноваційної педагогічної діяльності.

Другою педагогічною умовою визначено розширення бази знань студентів зі специфіки розробки та використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. Зазначимо, що реалізація цієї педагогічної умови спрямовувалась на формування когнітивного компонента досліджуваної готовності.

Основним джерелом формування когнітивного компонента готовності студентів до упровадження педагогічних інновацій на уроках математики у початковій школі є наукові педагогічні знання. Ця педагогічна умова передбачала розширення обізнаності студентів на основі актуалізації опорних знань з таких дисциплін, як:

– «Загальні основи педагогіки», в процесі вивчення якої студенти ознайомилися з новітніми досягненнями педагогічної науки і дидактики початкової школи, що сприяло визначенню доцільності й ефективності використання майбутніми вчителями інноваційних педагогічних технологій в молодших класах;

– «Математика» (передбачалось, що опанування цієї дисципліни забезпечить спрямування студентів на усвідомлення актуальної проблематики початкової математичної освіти, засвоєння і структурування її основного змісту, адаптованого для учнів початкових класів);

– «Основи інформатики» (формування умінь і навичок інформатизації уроків з математики як важливої основи використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі);

– авторський інтегративний спецкурс «Тренінг формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в початковій школі» під час вивчення студентами дисциплін «Методика викладання математики» (в процесі вивчення цієї дисципліни студенти апробували моделі використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів), «Основи педагогічної творчості» та «Педагогічні технології в початковій школі» (формування у студентів умінь, навичок, досвіду реалізації творчого підходу до використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі).





Отримані знання студенти використовували на практиці, тому третьою педагогічною умовою визначено сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання інноваційних технологій навчання математики на основі реалізації праксеологічно-технологічного підходу. Реалізація третьої педагогічної умови спрямовувалась на формування діяльно-творчого компонента досліджуваної готовності.

У контексті реалізації третьої педагогічної умови ми спирались на думку науковців про те, що в умовах запровадження нових освітніх стандартів у професійній підготовці фахівців особливо значущими є дослідження можливостей оптимізації навчальної праці на основі організації успішної діяльності в аспекті її продуктивності, раціональності, ефективності. Адже якість освіти залежить від ефективності і пов'язаної з нею результативності майбутньої педагогічної діяльності.

Враховувалось те, що основу педагогічної праксеології в професійній підготовці майбутніх учителів складають вимоги до організації педагогічних дій в рамках педагогічного процесу. Виконуючи функцію методологічного орієнтира реалізації третьої педагогічної умови дослідження, педагогічна праксеологія допомагала студентам перейти на новий рівень здійснення професійної інноваційної діяльності на уроках математики шляхом його залучення в інший тип відносин під час вирішення тренінгових праксеологічних проблемно-ситуативних завдань.

Праксеологічно-технологічний підхід до організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів розглядався як методологія оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачав загальну стратегію розгляду успішної інноваційної діяльності студентів у галузі навчання математики молодших школярів з позицій генерування нового науково-професійного знання (когнітивний компонент готовності), зміни мотиваційно-ціннісної сфери (мотиваційно-ціннісний компонент), розширення діапазону вмінь і навичок (діяльно-творчий компонент) і створення власних педагогічних інновацій (рефлексивно-оцінювальний компонент).

З точки зору реалізації третьої педагогічної умови дослідження сутність праксеологічно-технологічного підходу полягала в удосконаленні практичної діяльності студентів з опанування вмінь і навичок використання педагогічних інновацій на уроках математики в початковій школі з орієнтацією на максимальну доцільність цієї діяль-

ності для підвищення математичної компетентності школярів.

Четвертою педагогічною умовою дослідження визначено залучення студентів у самостійну проектно-дослідницьку діяльність у галузі розробки власних проектів застосування інноваційних технологій навчання математики. Реалізація цієї педагогічної умови спрямовувалась на формування рефлексивно-оцінювального компонента досліджуваної готовності.

У контексті реалізації четвертої педагогічної умови проектно-дослідницька діяльність студентів спрямовувалась на розвиток інтелектуальних творчих якостей особистості: інтуїції (пряме бачення суті речей без обґрунтування); креативності (творчості) мислення (здатність продукувати інноваційні технології розв'язання проблемних педагогічних завдань); творчої уяви (самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних результатах діяльності (інноваційні завдання з математики, розв'язання яких забезпечить розвиток математичної компетентності учнів); дивергентності мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання одного педагогічного завдання стосовно вивчення математики у початковій школі, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах); оригінальності мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності); асоціативності мислення (здатність використовувати асоціації, в тому числі аналогії) [2, с. 129–130].

Цільовими орієнтирами реалізації четвертої педагогічної умови дослідження окреслено такі постулати:

- ознайомлення майбутніх педагогів з принципом комплексного підходу у створенні творчого продукту проектно-дослідницької діяльності (під продуктом розумілося створення студентами власних проектів використання інноваційних технологій у навчанні математики молодших школярів);
- залучення кожного студента в активний навчально-пізнавальний, творчий процес;
- активізація та актуалізація отриманих знань студентів щодо структури, способів використання і специфіки розробки інноваційних технологій навчання математики у початковій школі, систематизація цих знань, ознайомлення з комплексом методичних матеріалів, зміст яких виходить за основні межі навчальної програми;
- розвиток умінь критично міркувати, аналізувати, порівнювати, зіставляти педагогічні факти в контексті досліджуваної проблеми тощо.

Реалізація четвертої педагогічної умови передбачала обов'язкове залучення кож-



ного студента у самостійну проектно-дослідницьку діяльність у галузі розробки і застосування власних інноваційних технологій навчання математики й охоплювало майже всі форми навчальної роботи, серед яких слід назвати написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення дисциплін, що були обрані для експериментального дослідження; виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, які містять елементи проблемного пошуку; виконання нетипових завдань дослідницького характеру під час різних видів практики, індивідуальних завдань; розроблення методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (спостереження, анкетування, бесіда, соціометрія тощо).

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи результати наукових розвідок, зазначимо, що під педагогічними умовами дослідження розуміємо взаємопов'язану сукупність спеціальних засобів, методів, форм навчання майбутніх учителів початкових класів, які забезпечуватимуть високу результативність процесу формування готовності студентів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. Такими педагогічними умовами визначено орієнтацію майбутніх учителів початкових класів на використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів шляхом формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до цієї діяльності; розширення бази знань студентів зі специфіки та використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів; сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання інноваційних технологій навчання математики на основі реалізації практично-технологічного підходу; залучення студентів у самостійну проектно-дослідницьку діяльність у галузі розробки власних проектів застосування інноваційних техно-

логій навчання математики. Реалізація визначених педагогічних умов передбачає їх комплексне використання і забезпечення навчального процесу необхідним методичним матеріалом.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці інноваційних методик для ефективної реалізації визначених педагогічних умов.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
2. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций : [монография] / под науч. ред. докт. истор. наук М. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 468 с.
3. Бабанский Ю. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Бельчева Т. Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Бельчева. – Мелітополь, 2007. – 20 с.
5. Высоцкий С. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. Высоцкий // Научный вестник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського. – 1999. – Вип. 8–9. – С. 90–94.
6. Гайдур М. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Гайдур. – Ялта, 2010. – 18 с.
7. Маляренко О. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Маляренко. – Луганськ, 2010. – 322 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. Семенова. – О. : Пальміра, 2006. – 272 с.
9. Ягупов В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.



УДК 378.016:811

## ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Мазур Ю.Я., к. пед. н.,  
викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання  
*Хмельницький національний університет*

У статті здійснюється комплексний аналіз педагогічного досвіду професійної підготовки учителів-філологів в контексті вирішення наукової проблеми розвитку професійної іноземної компетентності та її контентного наповнення. Виокремлюються зовнішні та внутрішні детермінанти означеного процесу, зумовлені суспільно-політичними реаліями, філософськими, економічними, культурними і соціально-психологічними чинниками. На основі використання емпіричного матеріалу виокремлено змістові складники професійної іноземної компетентності майбутнього фахівця філологічного спрямування, зокрема мотиваційно-ціннісний, когнітивний (педагогічні, психологічні, методичні, лінгвістичні знання (екстралінгвістичні, соціокомунікативні і соціолінгвістичні знання)), праксеологічно-діяльнісний та діяльнісно-творчий. Студіювання науково-критичної літератури також дало змогу охарактеризувати показники кожного виокремленого компонента зазначеної якості.

**Ключові слова:** *майбутній учитель-філолог, фахова підготовка, компетентність, професійна іноземна компетентність, мотиваційно-ціннісний складник, когнітивний складник, праксеологічно-діяльнісний складник, діяльнісно-творчий складник.*

В статті здійснюється комплексний аналіз педагогічного досвіду професійної підготовки учителів-філологів в контексті рішення наукової проблеми розвитку професійної іноземної компетентності та її контентного наповнення. Виділяються зовнішні та внутрішні детермінанти даного процесу, зумовлені суспільно-політичними реаліями, філософськими, економічними, культурними і соціально-психологічними факторами. На основі використання емпіричного матеріалу виділено змістові складники професійної іноземної компетентності майбутнього фахівця філологічного спрямування, зокрема мотиваційно-ціннісний, когнітивний (педагогічні, психологічні, методичні, лінгвістичні знання (екстралінгвістичні, соціокомунікативні і соціолінгвістичні знання)), праксеологічно-діяльнісний та діяльнісно-творчий. Студіювання науково-критичної літератури також дало можливість охарактеризувати показники кожного виділеного компонента зазначеної якості.

**Ключевые слова:** *будущий учитель-филолог, профессиональная подготовка, компетентность, профессиональная иноязычная компетентность, мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, праксеологическо-деятельностный компонент, деятельностно-творческий компонент.*

Mazur Yu.Ya. ANALYSIS OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

In the article a comprehensive analysis of pedagogical experience of teachers-philologists' training in the context of solving scientific problems of development of professional foreign language competence and its content has been presented. Internal and external determinants of this process, due to socio-political realities, philosophical, economic, cultural and socio-psychological factors have been analyzed. Through the use of empirical data, the substantial components of professional foreign language competence of future specialists of philological direction, in particular: motivational value, cognitive (pedagogical, psychological, methodological and linguistic knowledge (extra-linguistic, social-communicative and sociolinguistic knowledge)), praxeological-active, active, and creative have been highlighted. The study of scientific and critical literature has provided an opportunity to characterize the performance of each component of the specified quality.

**Key words:** *future teacher-philologist, professional preparation, competence, professional foreign language competence, motivational-valuable component, cognitive component, praxeological-active component, active-creative component.*

**Постановка проблеми.** Становлення глобальної господарської системи у соціокультурному просторі, розширення міжнародних торговельно-економічних, політичних, культурних зв'язків та продуктивного співробітництва з представниками різних країн, культур та віросповідань визначає обличчя світу на межі ХХ – ХХІ століть. У таких умовах посилюється значущість підготовки

всесторонньо обізнаного та кваліфікованого фахівця з високим рівнем сформованості професійної іноземної компетентності як засобу налагодження міжнародного співробітництва. Отже, науково цінним буде дослідження теоретико-практичного досвіду контентного наповнення професійної іноземної компетентності майбутніх учителів-філологів із метою екстраполяції.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміст професійної іншомовної компетентності детермінується метою її розвитку та вимогами фахової підготовки майбутніх учителів філологічного спрямування. Наповнення змісту професійної іншомовної компетентності зазначених молодих фахівців відбувається на засадах нового закону «Про вищу освіту» (2014 р.) та Програми з англійської мови для професійного спілкування, в якій іноземна мова розглядається не як набір окремих елементів, а як інтегрований синтез знань, умінь та навичок [8]. Різномасштабні питання фахової освіти вчителів, зокрема зміст та особливості формування у них професійної іншомовної компетентності, стали об'єктом наукових розвідок низки вітчизняних та зарубіжних дослідників (О. Аршавська, Л. Бахман, Н. Ізорія, М. Кенел, В. Ключко, В. Сафонова, М. Свейн, Ю. Солодовнікова, Ю. Федоренко).

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні структурних складників професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців філологічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на ситуацію, що склалася на сучасному ринку праці, зростає попит на молодих глибоко освічених фахівців, які не обмежуються знанням однієї іноземної мови, а володіють комплексом професійно значущих компетентностей, зокрема професійною іншомовною компетентністю. Як зазначає В. Кремень, «інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Без таких знань прилучитися до міжнародного співтовариства буде неможливо» [6, с. 11]. За таких умов набуття молодим фахівцем зазначеної вище якості надасть їй можливість орієнтуватися у сучасному полікультурному суспільстві, швидко реагувати на запити часу та активно взаємодіяти з оточуючими тощо.

Оскільки компетентність – це фундамент успішної професійної діяльності, структуру професійної іншомовної компетентності майбутнього вчителя-філолога варто співвідносити зі структурою професійної діяльності, компонентами якої є формування мотиву, потреби, проектування діяльності, вибір способу здійснення діяльності, реалізація дій. З іншого боку, крім діяльнісного підходу до формування змістового наповнення зазначеної компетентності, необхідно розглянути і людинотворчий підхід.

У низці філософських і психолого-педагогічних праць [2; 3; 4] особистість розглядають як систему, що містить три взаємодоповнюючі складники: ціннісно-мо-

тиваційний, когнітивний і поведінково-практичний. Ціннісно-мотиваційний складник охоплює мотиваційні чинники, що керують навчально-пізнавальною діяльністю. Когнітивний компонент складають стратегії пізнання світу й накопичення досвіду. Поведінково-практичний компонент: способи, стилі та механізми взаємодії з оточуючим середовищем. Подібна структурно-функціональна модель особистості відповідає традиційному принципу систематизації і відображається у багатьох технологіях навчання.

Враховуючи наявні дослідження компонентів професійної іншомовної компетентності як взаємозумовлені знання, вміння й навички, напрацьовані в умовах фахового навчання та особистісного становлення фахівця, вважаємо за необхідне виділити такі складники професійної іншомовної компетентності вчителя початкової школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічно-діяльнісний та діяльнісно-творчий.

Охарактеризуємо кожний із визначених складників професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів-філологів. Перший – мотиваційно-ціннісний, що дає змогу аргументувати систему емоційно-вольового ставлення студентів до діяльності, навчання, власних знань, умінь, навичок, здібностей та охоплює мотиви, цілі, ціннісні орієнтири, здібності, потреби у фаховому навчанні, самовдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, установку на творчу актуалізацію засвоєних знань, умінь та навичок.

Показниками мотиваційно-ціннісного складника є наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності, іноземної мови, іншомовної культури, який виявляється в потребі особистості до набуття знань, оволодіння ефективними способами організації взаємодії в навчальному та іншомовному середовищі; орієнтація на розвиток умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, читанні, аудіюванні, письмі), навичок (вимовних, орфографічних, перцептивних, каліграфічних, слухових), бажання стати висококваліфікованим фахівцем; прагнення до творчої апробації одержаних знань, до самостійності, саморозвитку (самовдосконалення), самореалізації; спрямованість на самостійне використання знання мов та літератури як засобу професійної діяльності у навчальній і позанавчальній сферах; мотивація до досягнення успіху в професійній діяльності на основі використання освітніх технологій.

Мотивація, будучи продуктом пізнавальної діяльності, є умовою розвитку, оскільки впливає на когнітивні функції, якість і ґрунтовність знань та стає джерелом інтелектуальної активності. Деякі науковці [1;





б) дотримуються думки про те, що мотиваційна сфера є полірівневим регулятором активності людини та складається з ідеалів, переконань, інтересів, мотиваційно-ціннісних характеристик тощо. Мотивація є одним із найважливіших компонентів педагогічної діяльності, яка трактується як «сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності» [1, с. 18]. Отже, мотивація педагога є тим ключовим фактором, що визначає успішність й ефективність його діяльності.

У структуру когнітивного складника входять такі фахові знання.

Педагогічні знання (комплекс понять, ідей, уявлень, що формують адекватну картину світу, метапредметні когнітивні вміння, здатність здійснювати розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення тощо), які лежать в основі розумової діяльності й розвивають здатність особистості до самостійного планування і ефективної організації діяльності (навчальної, професійної); розуміння матеріалу, що вивчається; збереження його в пам'яті; здатність відтворювати засвоєну інформацію; конструктивне мислення у процесі включення в нові комунікативні ситуації; функціонування на новому мовленнєвому матеріалі; розвиток рефлексивних умінь, тобто таких, що дають змогу діагностувати рівень власних досягнень, ставити цілі і планувати діяльність, визначати засоби реалізації планів та здійснювати самоконтроль, саморегуляцію і самооцінку);

Психологічні знання (знання вікових та індивідуальних особливостей учнів різних вікових категорій, особливостей їхнього психічного розвитку; здатність встановлювати емоційно-позитивний контакт зі школярами і діяти, корегуючи власну поведінку відповідно до їхніх потреб; уміння організувати оптимальну особистісно орієнтовану взаємодію з учнями в різних видах навчально-виховної діяльності; вербальні здібності (культура і розвиток мовлення, багатий словниковий запас), здатність до розуміння невербальної поведінки (вираз очей, міміка, жести, просторове розташування співрозмовника);

Методичні знання (знання методики викладання суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін; здатність актуалізувати їх у потрібний момент і використати в процесі реалізації своїх професійних функцій; уміння відбирати джерела інформації (підручники, посібники, методичні рекомендації); класифікувати й систематизувати методичні знання; прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів; планувати методичну діяльність);

Лінгвістичні знання, що характеризуються обізнаністю студента у різних аспектах іноземної мови (фонетики, граматики, лексики, семантики), розвитком уміння використовувати основні види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) у процесі навчально-виховної діяльності. Зазначена група знань охоплює:

– екстралінгвістичні знання (знання про країну, мова якої вивчається, про її матеріальну і духовну культуру, історію та географію, особливості побуту, стиль життя, соціальні проблеми, традиції, національний характер, спосіб мислення; здатність інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення та цінностей);

– соціокомунікативні знання (знання комунікативної культури, особливостей міжособистісного та ділового спілкування, характерного для країни, мова якої вивчається, норм етикету, правил мовної поведінки, особливостей письмової комунікації, невербальних засобів спілкування; володіння методами аналізу, синтезу й адекватної інтерпретації явищ і процесів міжкультурного спілкування);

– соціолінгвістичні знання (знання особливостей іноземної мови, що виражаються в комплексі мовних одиниць із семантикою, стилістичними засобами, пов'язаними зі специфікою культури; уміння аналізувати, зіставляти між собою соціально і культурно марковані одиниці мови, що вивчаються, й ефективно використовувати їх у мовленні).

Отже, показники когнітивного складника визначаються повнотою, глибиною й системністю вищезазначених фахових знань, умінь та здатностей студентів. Важливо підкреслити, що моделювання процесу формування професійної іншомовної компетентності передбачає інтеграцію мети, завдань викладача і студента. Тільки поєднання їхніх зусиль, суб'єкт – суб'єктної взаємодії та спрямованості на досягнення поставленої мети сприятиме ефективному формуванню у студентів професійної іншомовної компетентності.

Про рівень сформованості професійної іншомовної компетентності доцільно говорити, лише розглядаючи її прояв у конкретній діяльності, адже поза діяльністю вона не функціонує. Науковці по-різному характеризують поняття «діяльність», що трактується як систематичне застосування власних сил у певній сфері; робота організму, окремих його органів [10, с. 148]; активна взаємодія людини з навколишнім світом, у процесі якої вона цілеспрямовано впливає на об'єкт і за рахунок цього задовольняє свої потреби; специфічно людська форма активного ставлення до світу, спосіб буття людини [9, с. 204].



Варто зазначити, що у філософії під «діяльністю» розуміють процес, матеріально-виробничу або предметно-перетворювальну діяльність людей із перетворення об'єктів природи; засіб діалектичного відображення навколишнього світу людиною, міра її активності у певному процесі та навчально-виховній діяльності [11].

Враховуючи це, виділяємо праксеологічно-діяльнісний та діяльнісно-творчий складники професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців-філологів.

Показниками праксеологічно-діялісного складника виступають самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямів професійного зростання; прояв активності у пошуку нових форм розв'язання професійних завдань; підвищення поведінкової і когнітивної гнучкості у процесі формування професійної іншомовної компетентності; усвідомлення власних пріоритетів, принципів, що дозволяє спрямувати їхній вплив на іншомовну діяльність; використання різних форм, методів, засобів організації навчально-виховного процесу; вміння розробляти тематичні та поурочні плани у процесі педагогічної практики, використовувати різноманітні форми позакласної роботи з учнями різного віку (проводити роботу в секціях, гуртках); складання психолого-педагогічної характеристики учня; соціальна активність.

Праксеологічно-діялісний складник також охоплює сукупність професійних умінь, на яких ґрунтується розв'язання професійно-орієнтованих завдань з ефективною навчально-виховною діяльністю. Навчання молодих педагогів не може бути успішним, якщо воно не розвиває систему умінь (гностичних, комунікативних, дидактичних, конструктивно-проектувальних, творчо-розвивальних, організаційних, інформаційно-аналітичних).

Характерною особливістю діялісно-творчого складника професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів філологічного профілю є те, що він відображає інтелектуально-творчу ініціативу у різних видах діяльності та вказує на характер і результативність як навчальної діяльності з оволодіння іншомовними знаннями та вміннями, так і конкретної діяльності вчителя з організації творчого навчально-виховного процесу. Професійна іншомовна компетентність майбутнього філолога з високим рівнем знань іноземної мови, який є глибоко обізнаною особистістю, володіє ґрунтовними лексичними та граматичними знаннями, не є сформованою, якщо він не виявляє активності, ініціативності у процесі навчально-виховної діяльності.

Показниками діялісно-творчого складника є прагнення до творчого використання іншомовних знань, умінь і навичок; розвиток творчого мислення, уяви та здібностей; здатність імпровізувати, вільно висловлюватися на незнайомі теми іноземною мовою; обізнаність у формах і методах керівництва творчою діяльністю учнів у процесі педагогічної практики; старанність, дисциплінованість; інтелектуальна активність під час розв'язання типових завдань, що виникають у процесі як засвоєння теоретичного курсу, так і практичної реалізації набутих знань; креативність, самостійність, нестандартність мислення; потреба в досягненні поставленої мети, цілеспрямованість, спостережливість, розвинена професійна пам'ять; бажання і вміння передавати іншим накопичені знання, розуміти точку зору учня у процесі педагогічної практики, його інтереси й потреби, проектувати розвиток його особистості; педагогічний такт тощо.

Розглянемо більш детально окремі показники діялісно-творчого складника професійної іншомовної компетентності майбутнього вчителя-філолога, зокрема надситуативну активність і дивергентне мислення. Надситуативною активністю вважаємо здатність молодого фахівця-філолога виходити за межі звичних способів розв'язання завдань, стереотипного бачення світу педагогічних явищ. У процесі творчої діяльності надситуативна активність виступає пізнавальним (інтелектуальним) мотивом, ініціативою, яка ґрунтується на сукупності пізнавального й ціннісного факторів і допомагає студенту долати зовнішні і внутрішні обмеження, що виникають у процесі фахової педагогічної діяльності, тобто під час засвоєння знань, формування умінь та навичок. Ефективність подібної активності певною мірою залежить від дивергентного мислення, що допомагає розглядати явища з іншого аспекту та сприяти продукуванню нових ідей та способів розв'язання завдань.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі здійсненого аналізу можна зробити висновок, що спрямованість до професіоналізації викладання іноземних мов на основі компетентісного підходу є одним із ефективних напрямів модернізації сучасної системи освіти. Результати студіювання особливостей формування професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця філологічного спрямування дали змогу виокремити її компоненти та окреслити їх структурно-змістові особливості. Доречно зазначити, що охарактеризовані складники не протиставля-



ються один одному, оскільки відображають полізначність та складність дефініції, що аналізується, допомагають більш повному її розумінню й тлумаченню, оскільки вони становлять взаємодоповнюючу інтегральну єдність.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Воляннюк Н. Психологія професійного становлення вчителя : [монографія] / Н. Воляннюк. – Луцьк : [б.в.], 2006. – 444 с.
3. Гез Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
4. Дунчев В. Исследование когнитивных стилей в связи с проблемой креативности : дис. ... канд. пси-

хол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В. Дунчев. – Л., 1985. – 123 с.

5. Коломинова О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. Коломинова // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 40–47.

6. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 235–236.

7. Про вищу освіту : Закон України // Урядовий кур'єр. – 2014. – С. 7–18.

8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Бакаєва, О. Борисенко, І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

9. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 204 с.

10. Тлумачний словник російської мови : в 4 т. / под ред. Д. Ушакова. – М. : ОГИЗ, 1935–1940. – Т. 3 – 1938. – 945 с.

11. Філософія : [навч. посіб.] / [І. Надольний, В. Андрущенко, І. Бойченко та ін.] ; за ред. І. Надольного. – К. : Вікар, 1999. – 624 с.

УДК 37.013.43

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Макеєва О.А., аспірант  
кафедри педагогіки факультету психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Стаття присвячена аналізу інтерактивних методів навчання як ефективних методів у процесі формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Автор охарактеризував сутність понять «активне навчання», «інтерактивні методи навчання». У статті також проаналізовано такі методи інтерактивного навчання, як «кейс-стаді», метод «мозкового штурму», метод ділової гри, дискусійні методи (діалогові), метод проєктів і тренінгові навчання. Автор запропонував приклади використання зазначених методів для формування професійної культури майбутніх соціальних працівників.

**Ключові слова:** активне навчання, інтерактивні методи навчання, «кейс-стаді», дискусія, тренінг, проєкт.

Статья посвящена анализу интерактивных методов обучения как эффективных методов в процессе формирования профессиональной культуры будущих социальных работников. Автор охарактеризовал сущность понятий «активное обучение», «интерактивные методы обучения». В статье также проанализированы такие методы интерактивного обучения, как «кейс-стади», метод «мозгового штурма», метод деловой игры, дискуссионные методы (диалоговые), метод проєктов и тренинговое обучение. Автор предложил примеры использования указанных методов для формирования профессиональной культуры будущих социальных работников.

**Ключевые слова:** активное обучение, интерактивные методы обучения, «кейс-стади», дискуссия, тренинг, проєкт.

Makeieva O.A. INTERACTIVE LEARNING METHODS IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS

The article analyzes the interactive learning methods as effective methods in the formation of professional culture of the future social workers. The author describes the essence of the concepts of “active learning”, “interactive learning methods”. It also analyzes methods such as interactive learning: “case-study”, a method of “brainstorming”, a method of simulation game, discussion methods (dialogue), a method of projects and training. The author suggested examples of these methods for the formation of professional culture of the future social workers.

**Key words:** active learning, interactive learning methods, “case-studies”, discussion, training, project.



**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки усе частіше увагу науковців привертає проблема формування професійної культури майбутніх фахівців. Дослідження феномену професійної культури майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, є дуже актуальною науковою проблемою, адже специфіка соціальної роботи зумовлює майбутніх фахівців мати високий рівень як загальної, так і професійної культури. Особливо важливим, на наш погляд, є процес формування професійної культури у процесі фахової підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідеї активізації навчальної діяльності формувались ще за часів античності відомими філософами, але все ж основоположниками цієї ідеї вважають Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістервега, Дж. Дьюї, К. Ушинського. В умовах сучасності дослідженням активного навчання займаються Г. Абрамова, Ю. Арутюнов, А. Вербицький, В. Кругликов, М. Новак, В. Рибальський, Г. Щедровицький та інші.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі відбору методів навчання, які ефективно впливають на формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Такими методами, на нашу думку, є інтерактивні методи навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** А. Вербицький визначає активне навчання як перехід від переважно регламентованих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організаційно-дидактичного процесу до розвиваючих, дослідницьких, проблемних, пошукових, що забезпечують народження пізнавальних мотивації та інтересів, умов для творчості у навчанні [1, с. 44].

Дослідник В. Кругликов зазначає, що активне навчання – це така організація і ведення навчального процесу, яка спрямована на загальну активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів завдяки широкому (бажано комплексному) використанню як педагогічних, так і організаційно-управлінських засобів [2, с. 73].

На погляд Г. Щедровицького, активними методами навчання і виховання вважаються ті, що дають змогу студентам у більш короткий термін і з меншими зусиллями оволодіти необхідними знаннями, вміннями за рахунок свідомого виховання здібностей і діяльностей [3, с. 61].

Однією із форм активного навчання є інтерактивне навчання. С. Сисоева зазначає, що на сучасному етапі розвитку педагогіч-

ної теорії поняття «інтерактивне навчання» розглядається як навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються у спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою та викладачем [4, с. 37]. Основні переваги інтерактивного навчання дослідник вбачає в інтенсифікації процесу розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань, у підвищенні мотивації, у формуванні та удосконаленні професійної компетентності майбутніх фахівців [4, с. 38].

Отже, як бачимо, інтерактивне навчання виконує саме ті функції, які сприяють формуванню професійної культури майбутніх соціальних працівників. Цим і обумовлений наш вибір на користь інтерактивного навчання як одного з найефективніших шляхів у формуванні професійної культури майбутніх соціальних працівників.

На сьогоднішній день у педагогічній теорії існує велика кількість різноманітних класифікацій методів інтерактивного навчання. На нашу думку, найбільш розгорнутою є класифікація, запропонована М. Новиком. Також цікавою для нас виявилась класифікація, розроблена О. Пометун та Л. Пироженко. Дослідники вирізняють чотири групи інтерактивних технологій навчання:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

Відповідно до визначених груп технологій також була запропонована класифікація форм інтерактивного навчання: групова навчальна діяльність, фронтальне навчання, метод навчання у грі та методи навчання у дискусії [5].

Інтеграція таких методів, на нашу думку, дасть можливість ефективно формувати усі складові професійної культури майбутніх соціальних працівників, тому є сенс охарактеризувати їх детальніше. Групова навчальна діяльність – форма організації навчання у невеликих групах, об'єднаних спільною метою. До фронтальних інтерактивних методів належать такі, які передбачають одночасну спільну роботу великої групи студентів. До методів навчання у грі належать імітаційні, рольові ігри, драматизація. Метод навчання у дискусії – важливий засіб пізнавальної діяльності у процесі





навчання, який сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання особистої думки [5, с. 78].

Пізніше О. Пометун було запропоновано також класифікацію, в основі якої лежить функціональне призначення методів інтерактивного навчання. Дослідник виділяє чотири групи прийомів і методів:

- прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації студентів;

- прийоми і методи мотивації навчальної діяльності і актуалізації опорних знань, уявлень;

- прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень студентів;

- прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності [6, с. 68].

Із означених груп нами були відібрані прийоми та методи, які, на наш погляд, найкраще відповідають завданням формування професійної культури майбутніх соціальних працівників, є найбільш ефективними у реалізації цього процесу. Такими методами є кейс-стаді (аналіз конкретних ситуацій), ділова гра (навчальна та рольова), навчальний тренінг, метод «мозкового штурму», дискусія та метод проектів. Ми вважаємо, що використання цих методів та їх інтеграція у навчальному процесі дадуть можливість сформулювати компоненти професійної культури майбутніх соціальних працівників.

«Кейс-стаді» (кейс-метод). Сутність методу кейсів полягає у тому, що тим, хто навчається, пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує комплекс знань, необхідних для вирішення цієї проблеми [4, с. 206]. На сьогоднішній день позитивний вплив «кейс-стаді» на формування професійної культури доведений багатьма науковцями. І дійсно, переваги цього методу над іншими важко переоцінити. Дослідник С. Сисова охарактеризувала вплив методу кейсів на формування якісних характеристик майбутнього фахівця. Вчений стверджує, що реалізація методу кейсів дає можливість формувати та удосконалювати здатність до прийняття рішень, навчання, системного мислення, сприяє самостійності та ініціативності, підвищує готовність до змін, формує вміння працювати з інформацією, розвиває завзятість та цілеспрямованість, удосконалює комунікативні здібності, здатність до міжособистісних контактів, формує навички етичної поведінки в умовах колективної взаємодії тощо [4, с. 215–216].

Використання методу кейсів у навчальному процесі майбутніх соціальних працівників дає можливість майбутнім фахівцям ознайомитись із можливими ситуаціями у майбутній професійній діяльності, набути навичок міжособистісної взаємодії, а також навичок пошуку оптимальних шляхів вирішення певної професійної проблеми.

*Приклад методу кейсів для майбутніх соціальних працівників.*

Сім'я Микитенків повна, багатодітна. Мати – Ірина, 32 роки, вчитель музики. Батько – Олексій, 35 років, автослюсар. Діти: дочка Наталя, 10 років, школярка, дочка Таміла 7 років, школярка, син Дмитро, 1 рік і 7 місяців, має вроджену інвалідність. До того як переїхали до м. Києва, жили у м. Горлівка Донецької області. Виїхали з міста через втрату житла та небезпеку перебування там. Зараз мають статус вимушених переселенців. Батько ніде не працює. Причини: низька кваліфікація та постійні порушення трудової дисципліни. Мати перебуває у відпустці по догляду за дитиною. Сім'я втратила майже всі документи, тому має проблеми з отриманням соціальних виплат. Вживають лише завдяки допомоги волонтерських громадських організацій, проживає у тимчасовому житлі для вимушених переселенців із зони АТО.

*Завдання:*

- 1) Охарактеризувати загальну картину сімейного випадку.

- 2) Здійснити аналіз основних проблем.

- 3) Змоделювати алгоритм дій соціального працівника у роботі з сім'єю Микитенків.

Наступний метод – *ділова гра*. Ділова гра – це імітаційний ігровий метод, в основі якого лежить моделювання ситуації та програвання ролей. Ділова гра – це форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин, які характерні для конкретного виду професійної практики [4, с. 187]. Різновидів ділової гри багато, але для нас найбільш цікавими у контексті дослідження є навчальна та рольова гра. Навчальна ділова гра дозволяє відтворити у навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати адекватні умови формування професійних умінь та навичок, нового знання. Рольова гра, в свою чергу, є спрощеною модифікацією ділової гри, що моделює менш складну проблему професійної та навчальної діяльності. Рольова гра дає можливість ознайомитись із новими для учасників ролями, опанувати нові форми спілкування і засоби прийняття рішень [4, с. 188].



### Приклад ділової гри.

- 1 етап – аналіз конкретної ситуації;
- 2-етап – розподіл ролей;
- 3-етап – програвання;
- 4-етап – післярольовий аналіз.

### Ситуація для аналізу.

Сім'я Остапенко повна, малозабезпечена, перебуває на обліку у соціальній службі м. Львів. Батько – Андрій, 38 років, безробітний, має алкогольну залежність та притягався до кримінальної відповідальності. Мати – Юлія, 36 років, перебуває у декретній відпустці. Діти: син Олександр, 18 років, студент ПТУ, стоїть на обліку у міліції, дочка Мар'яна, 2 роки. Умови проживання не відповідають нормальним, діти часто голодні, часто хворіють, батьки застосовують фізичне насилля до дітей. Працівники соціальної служби, розглянувши ситуацію у сім'ї, прийняли рішення про вилучення малолітньої дитини з подальшим поселенням у будинок дитячого типу.

### Завдання:

- 1) Змодельуйте ситуацію вилучення дитини.
- 2) Зпрогнозуйте можливі варіанти поведінки батьків під час вилучення дитини.
- 3) Програйте цю ситуацію.

На заключному етапі група обраних експертів мають оцінити якість професійної діяльності соціальних працівників у цій ситуації, обговорити помилки та підбити підсумки проведеної роботи.

Одним із ефективних інтерактивних методів у формуванні професійної культури, на наш погляд, є *метод «мозкового штурму»* («мозкової атаки», брейнсторм). За визначенням П. Старикова, метод «мозкового штурму» – оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, під час якого учасникам дискусії пропонують генерувати якомога більше ідей [7, с. 34]. С. Сисоева вважає, що «мозкова атака» – це метод активного пошуку відповіді на поставлене питання на основі використання знань учасників, враховуючи їх точку зору і ступінь професійної підготовленості. Вчений також зазначає, що суть цього методу полягає у тому, що для обговорення конкретної проблеми учасники діляться на дві групи: генератори ідей та критики, перша група висловлює думки щодо запропонованої ситуації, після чого інша група оцінює ці ідеї, аналізує їх та відбирає найкращі [4, с. 190].

*Приклади завдань для методу «мозкового штурму» для соціальних працівників.*

Уявіть що Ви отримали завдання організувати у вашому навчальному закладі «День проти СНІДу». Запропонуйте якомога більше ідей для проведення цього дня.

Уявіть що Ви волонтер. Ваше завдання: допомогти хлопчику, який хворіє онкологічним захворюванням. Запропонуйте якомога більше ідей, які можуть допомогти у вирішенні цього завдання.

Досить ефективним, на наш погляд, є *метод дискусії*, адже, як відомо, у дискусії народжується істина. Дискусія є не імітаційним методом інтерактивного навчання. До дискусійних методів належать такі методи, як «круглий стіл», «конференція», «прес-конференція» та ін. Дискусія є методом діалогових технологій навчання. С. Сисоева розглядає дискусію у трьох вимірах: як спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішень у групі; як метод навчання, який підвищує інтенсивність і ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення тих, хто навчається, у колективний; як пошук істини шляхом зіставлення різних точок зору. Дискусія, на думку вченого, організується як процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні теоретичних та теоретико-практичних задач [4, с. 175]. Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної теми [6, с. 115].

Не менш важливим, на нашу думку, є *метод проектів*. Метод проектів – комплексний навчальний метод, який дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [8, с. 99]. Також метод проектів визначають як педагогічну технологію, орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання на практиці та здобуття нових [9, с. 48]. Для досягнення кінцевого результату – чи то теоретичного вирішення проблеми, чи то практичного результату – студенти повинні використати весь арсенал набутих професійних знань, умінь та навичок, повинні критично осмислювати ситуацію, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок, прогнозувати результат. Метод проектів сприяє формуванню навичок дослідницької, пошуково-інформаційної діяльності, сприяє підвищенню мотивації до навчальної та професійної діяльності, а також формує організаційні здібності майбутніх соціальних працівників. Прикладом методу проектів може бути дослідження будь-якого соціального феномену, організація заходів соціальної тематики тощо.

Особливими, на наш погляд, є *тренінгові навчання* як педагогічна технологія фор-



мування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Перевагою тренінгового навчання є те, що при проведенні тренінгу у викладача є змога інтегрувати декілька методів інтерактивного навчання, що, в свою чергу, лише підвищує ефективність засвоєння нових знань, формування професійних умінь та навичок тощо.

Л. Бондарева визначає навчальний тренінг як активну навчальну діяльність, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові завдання, адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально-підготованих інструктивно-методичних матеріалів, відповідно до вимог професійної діяльності [10, с. 9].

За визначенням Г. Ковальчук, навчальний тренінг – це запланований процес модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності [11, с. 27].

Варто також охарактеризувати основні переваги навчальних тренінгових технологій взагалі та навчального тренінгу зокрема перед традиційними формами навчального процесу у вищій школі. Серед таких переваг дослідник Л. Новікова вирізняє поєднання демократичних принципів роботи з інтерактивними методами, що дає змогу студентам навчатись у зручних умовах, а також залучати більше учасників до навчально-виховного процесу [12, с. 67]. Функціональне призначення та цінність тренінгових технологій визначено у дослідженні Ю. Шапран, де зазначено, що за допомогою тренінгових технологій студенти вчать визначати основні напрями своєї майбутньої педагогічної праці, її цілі та перспективи, формувати позитивну «Я-концепцію», удосконалювати свої рефлексивні характеристики, адаптуватись до майбутньої професійної діяльності. Дослідник також вважає, що тренінгові технології сприяють розвитку сили волі, цілеспрямованості, адаптації до напруженої праці, формуванню позитивного ставлення до професії, формуванню почуттів обов'язку та відповідальності [13, с. 88].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, нами було охарактеризовано ос-

новні методи інтерактивного навчання, які, на наш погляд, ефективно впливають на формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Переваги цих методів полягають у можливості зворотного зв'язку, а тому і процес навчання стає продуктивнішим. Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій для викладачів щодо впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Кругликов В. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика / В. Кругликов. – СПб. : ВИТУ, 1998. – 308 с.
3. Педагогика и логика / [Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая]. – М. : Просвещение, 1993. – 410 с.
4. Сисоева С. Интерактивные технологии навчання дорослих : [навчально-методичний посібник] / С. Сисоева. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
5. Пометун О. Интерактивные технологии навчання: Теория, практика, досвід : [метод. посібник] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 264 с.
6. Пометун О. Энциклопедия интерактивного навчання / О. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
7. Стариков П. Пиковые переживания и технологии творчества : [учебное пособие] / П. Стариков. – Красноярск, 2011. – 92 с.
8. Селевко Г. Современные образовательные технологии / Г. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Рыбина О. Проектная деятельность / О. Рыбина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – № 1. – С. 46–49.
10. Бондарева Л. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Бондарева. – К., 2006. – 23 с.
11. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : [навч. посіб.] / [Г. Ковальчук, Н. Бутенко, М. Артюшина та ін.]. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.
12. Новікова Л. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі : [науково-методичний посібник] / Л. Новікова. – Павлоград : ЗДІЕУ, 2008. – 110 с.
13. Шапран Ю. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя / Ю. Шапран // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. – 2012. – № 22, Ч. 7. – С. 180–186.



УДК 378.147:358.4

## МОНІТОРИНГ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Марченко О.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри вищої математики

*Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба*

У статті порушено проблему моніторингу освітнього середовища вищого військового навчального закладу. Зроблено спробу обґрунтувати системний характер, виокремити системні елементи моніторингу освітнього середовища: мету, закономірності, компоненти, процедуру, наслідки. Запропоновано особистісно-розвивальний, соціальний, освітньо-професійний, матеріально-технічний критерії моніторингу розвитку освітнього середовища вищого військового навчального закладу.

**Ключові слова:** *освітнє середовище, вищий військовий навчальний заклад, курсант, моніторинг, експертиза, критерій, показник.*

В статтю затронута проблема моніторингу освітнього середовища вищого військового навчального закладу. Сделана попытка обосновать системный характер, выделить системные элементы мониторинга образовательной среды: цель, закономерности, компоненты, процедуру, результаты. Предложено личностно-развивающий, социальный, образовательно-профессиональный, материально-технический критерии мониторинга развития образовательной среды.

**Ключевые слова:** *образовательная среда, высшее военное учебное заведение, курсант, мониторинг, экспертиза, критерий, показатель.*

Marchenko O.G. THE MONITORING OF EDUCATION ENVIRONMENT OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article was written about the problem of monitoring the educational environment of higher military educational establishments. An attempt was made to justify a systemic character, highlight the elements of the system of monitoring the educational environment: the purpose, patterns, components, procedures, results. Proposed personal-developmental, social, educational and professional, material and technical criteria monitor the development of the educational environment.

**Key words:** *educational environment, higher military educational institution, student, monitoring, examination, test, measure.*

**Постановка проблеми.** Гарантія якості освітніх послуг, які надає навчальний заклад, передбачає обов'язкове вимірювання за умов чітко вибраної системи індикаторів. Зазначені показники характеризують рівень біологічного, психічного, соціального розвитку, успішності, вихованості, життєвої захищеності, соціальної адаптації особистості. Комплексний характер оцінювання якості освіти передбачає різнобічне вивчення параметрів функціонування освітньої інституції, що не може зводитися лише до емпіричного збору інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи. Зазначене актуалізує моніторингові дослідження, характерними ознаками яких є наукова спрямованість, оцінний, прогностичний та моделюючий характер діяльності.

Проте проблема моніторингу освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах, уточнення його суті, мети, завдань, функцій, процедури, обробки результатів іще не знайшла свого вирішення на теоретичному та практичному рівнях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема кількісних вимірювань у пе-

дагогіці не є новою. Ідея використання емпіричних методів дослідження в науках про людину була висловлена ще Д. Лапласом [1, с. 10]. Питання експериментальної педагогіки (дослідної школи), яка вирішує експериментальним шляхом суто педагогічні та дидактичні завдання, порушував вітчизняний психолог Л. Виготський [2, с. 267]. Пізніше у класичній педагогіці склалися такі методи дослідження, як порівняльно-історичний, генетичний, типологічний, метод аналогій та інші [3, с. 153–154].

Ускладнення педагогічних систем потребувало комплексного підходу до їх вивчення, зокрема моніторингу освіти. Серед найуживаніших підходів, до яких вдаються науковці у визначенні суті моніторингу (від англ. *monitoring* – контроль, відстеження), слід назвати такі: результативний, що передбачає відстеження результативності освітнього процесу (наприклад, моніторинг навчальних досягнень учнів); управлінський, з позицій якого моніторинг виступає дієвим інструментом менеджменту освіти; системний у сенсі різнобічного вивчення певних параметрів функціонування





освітньої системи [4, с. 26–41]. У теорії та практиці виокремлюють дидактичний, виховний, професіографічний напрями педагогічного моніторингу [5, с. 8–13].

Теоретичні основи системного моніторингу якості освітнього середовища у вищих навчальних закладах, його умовах та можливостях для особистості закладено в науковій праці В. Ясвіна, який розкриває зміст і засоби інформаційного, методичного, технологічного забезпечення моніторингу освітнього середовища (способи, умови, процедури оцінки якості) [6, с. 109–160].

Результати досліджень учених дають змогу констатувати, що педагогічний моніторинг охоплює як діагностичні дослідження, так і контрольні виміри та аналіз результатів перебігу освітнього процесу.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в уточненні суті, визначенні системних елементів, діагностичного інструментарію, критеріїв, показників моніторингу освітнього середовища вищого військового навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Науковці розглядають моніторинг освітнього процесу як цілісну систему контролю, корекції та управління на основі закономірностей розвитку та прогностично заданої мети. Моніторинг в освіті передбачає організацію збору, збереження, обробки та поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує перманентне відстеження її стану та прогноз розвитку, розробку доцільних рекомендацій для прийняття управлінських рішень у контексті підвищення ефективності освітньої галузі.

Складний характер, підпорядкування та взаємозалежність компонентів моніторингу дають змогу говорити про його системний характер. Виокремимо системні елементи моніторингу.

Так, прогностичною метою моніторингу є створення проекту розвитку вищого навчального закладу в контексті задоволення особистісних і суспільних цілей освіти, стратегії його поступового піднесення в контексті світових, європейських, вітчизняних тенденцій. Моніторинг як проект, спрямований на поліпшення якості освіти, є способом інноваційного перетворення педагогічної діяльності.

Закономірностями моніторингу є відповідна логіка реалізації освітнього менеджменту на різних рівнях управління: міжнародному (моніторингові місії від ОБСЄ, ЄС), державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), факультетському, груповому, особистісному.

Компонентами моніторингу є діагностичний моніторинг, спрямований на збір інформації про стан системи, статистичні дані, результати перевірки виконання навчальних програм і планів; моніторинг діяльності щодо визначення рівнів навченості та вихованості; моніторинг узгодження управління, що передбачає виявлення проблемної зони освітньої системи.

У науковій літературі існує декілька підстав для класифікації педагогічного моніторингу. Так, за функціональним призначенням виокремлюють стратегічний, тактичний, оперативний моніторинг. За етапами реалізації освітньої діяльності може бути реалізований вхідний (відбірний), навчальний (проміжний), вихідний (підсумковий) моніторинг. За часовою шкалою може бути ретроспективний, превентивний, поточний моніторинг. За частотою проведення діагностичних процедур розрізняють разовий, періодичний, систематичний моніторинг. Зазначимо, що систематичність моніторингу забезпечується його тривалістю, плануванням, чіткою організацією. За організаційними формами виокремлюють індивідуальний, груповий, фронтальний моніторинг. За масштабом охоплення спостереженнями моніторинг може бути локальним, вибіркоким, постійним [7, с. 196].

Здійснення моніторингу передбачає реалізацію певної послідовності діагностичних дій, яку визначено нами з урахуванням процедури педагогічного дослідження, а саме:

- розробка та складання програми дослідження;
- визначення об'єкта дослідження;
- розробка конкретної методики дослідження з певної теми;
- проведення дослідження і збір даних;
- аналіз результатів і розробка рекомендацій.

Зазвичай моніторинг здійснюється за таким алгоритмом:

- визначення мети і завдань дослідження, об'єктів дослідження, критеріїв і показників дослідження;
- навчання координаторів моніторингу;
- вибір дослідницьких методів, розробка вимірювального інструментарію (тестів, анкет, їх апробація, залучення стандартизованого інструментарію);
- підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів моніторингового дослідження та його учасників;
- збір, аналіз, узагальнення, презентація статистичної інформації;
- виявлення чинників впливу, кореляції та її характеру між впливовими чинниками;



- аналіз, інтерпретація результатів;
- підготовка висновків, формулювання рекомендацій для коригування процесу, усунення негативних чинників;
- оприлюднення результатів моніторингу;
- формування освітньої політики як юридично оформлених принципів і пріоритетів, покладених в основу формування освітнього середовища вищого навчального закладу [4, с. 31–32].

Як відомо, педагогічні процеси та явища у зв'язку з їх складністю, мінливістю, неоднозначністю протікання відносять до випадкових. Так, освітнє середовище (як підсистема соціокультурного середовища) за своєю природою є середовищем нестохастичної невизначеності. Воно не є статичною цілісністю, але є динамічним, бо постійно змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Освітнє середовище розвивається в часі та просторі, на нього впливає багато випадкових подій, які за своєю природою не є масовими. У проведенні експертизи освітнього середовища не можна також ігнорувати розумову діяльність його суб'єктів у сприйнятті освітнього середовища, бо побудована у свідомості реальність адекватна фізичній і поведінковій сутності особистості [8, с. 94].

Труднощі експертизи освітнього середовища полягають у тому, що узагальнені індикатори якості освітнього середовища характеризуються значною кількістю параметрів, деякі з яких важко формалізуються або не формалізуються зовсім. Тому традиційним у дослідженнях освітнього середовища є вивчення зв'язку між психолого-соціальними характеристиками освітнього середовища та особистісним розвитком вихованців.

Так, значна кількість універсальних анкет для визначення ефективності процесу формування освітнього середовища розроблена зарубіжними науковцями. Серед опитувальників слід виділити анкету щодо задоволення взаємодії з учителем (Questionnaire on Teacher Interaction – QTI), опис середовища наукової лабораторії (Science Laboratory Environment Inventory – SLEI), опитування з конструктивістського навчального середовища (Constructivist Learning Environment Survey – CLES), анкету «Що відбувається в цьому класі?» (What Is Happening in This Classroom? – WHIC) [9, с. 35].

У вітчизняній освітній практиці використовуються такі методи середовищної діагностики, як картографування спостережень у техніці «фасетного зору», «сканування міток», «зондування» реакції суб'єктів середовища, кольорова проективна мето-

дика «Мое бачення школи», опитувальник «Середовище – метафора», аналіз твору «Мое життя серед ...», матричне вивчення «кола можливостей», полярна шкала, ділова гра «Експертиза освітнього середовища» тощо.

Зважаючи на комплексний характер освітнього середовища вищого військового навчального закладу, вважаємо за доцільне визначити моніторинг процесу його формування як відстеження ключових програмно-цілевих, інформаційних, нормативних, організаційних, технологічних параметрів освітнього середовища.

Під моніторинговими дослідженнями освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі будемо розуміти інформаційно-кореляційний та коригуючий супровід освітньої діяльності, що передбачає регулярну діагностику стану освітнього середовища на рівні вищого військового навчального закладу, факультету (батальйону), курсу (роти), кафедри, окремої академічної групи (відділення), курсанта (слухача).

Моніторинг стану сформованості освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі має на меті чіткий контроль розвитку освітнього середовища, його цілеспрямоване коригування через розподіл (перерозподіл) ресурсів для покращення того чи іншого параметру освітнього середовища та охоплює такі аспекти, як:

- вивчення зв'язку між результатами навчання курсантів та умовами їхнього перебування та діяльності у вищому військовому навчальному закладі;
- оцінювання кадрового, навчально-методичного забезпечення, матеріально-технічних детермінант аудиторного фонду;
- оцінка дієвості педагогічних інновацій;
- реалізація державних, галузевих стандартів, навчальних програм;
- вивчення розбіжностей у сприйнятті освітнього середовища курсантами та педагогами;
- проведення міжнаціональних досліджень.

У межах дослідження встановлена можливість проведення зовнішнього та внутрішнього моніторингу (експертизи) освітнього середовища вищого військового навчального закладу. Так, зовнішня експертиза передбачає оцінку зв'язку освітнього середовища вищого військового навчального закладу із зовнішнім соціокультурним оточенням, що містить сукупність елементів, які безпосередньо не входять до складу вищого військового навчального закладу, але пов'язані з ним посередництвом зовнішніх комунікацій (суспільство, державні устано-



ви, закони, громадські організації, Замовник (Міністр оборони України), Споживач (командир військової частини певного виду та роду військ Збройних Сил України), конкуренти, постачальники контингенту абітурієнтів – загальноосвітні навчальні заклади, ліцеї з підсиленою фізичною та військовою підготовки, батьки). Зовнішня експертиза може бути реалізована за такими параметрами, як стратегія розвитку, соціальна інтегрованість, асимільованість, соціальна продуктивність, мобільність, когерентність освітнього середовища, для чого може бути проведена експертна оцінка, визначені узагальнений рейтинг вищого військового навчального закладу, його гудвилл (від англ. *Goodwill* – ділова репутація, бренд), оцінені імідж, наявність стійкої клієнтури абітурієнтів.

Внутрішній оцінці підлягають такі якісні та кількісні параметри експертизи освітнього середовища вищого військового навчального закладу, як насиченість, емоційність, усвідомленість, домінантність, узгодженість, стабільність, інтенсивність, широта. На підставі одержаних даних може бути здійснена комплексна оцінка показників. У внутрішній експертизі братимуть участь курсанти, їх батьки, викладачі, вихователі, офіцери курсової ланки, представники адміністративних органів.

У визначенні діагностичного інструментарію моніторингу доцільним виявилось вивчення основ психотехніки, яка передбачає об'єктивне, лонгітудне, всебічне, цілісне та динамічне спостереження особистості з урахуванням («обліком») середовищних факторів, оскільки професійні здібності людини не є сталими та з часом різко змінюються зі зростанням і дозріванням організму, за умов корекції поведінки, формування професійно значущих особистісних якостей (уважності, старанності тощо), залежно від стану здоров'я. Зазначене актуалізує розробку та апробацію вимірювального інструментарію (тестів, анкет) для проведення соматичної, психологічної, педагогічної, професійної, службової діагностики особистості [10, с. 9–11].

Дослідження засвідчило, що освітнє середовище вищого військового навчального закладу може бути оцінено за такими критеріями (з відповідними показниками):

- особистісно-розвивальний (рівень інтелектуального, фізичного розвитку, самооцінка, рівень домагань суб'єктів освітнього середовища вищого військового навчального закладу);

- соціальний (форми контактної взаємодії, засоби комунікації між учасниками педагогічного процесів, комунікативна компе-

тентність, статус у військовому колективі, поведінка в конфлікті);

- освітньо-професійний (умови для реалізації різних видів активності: пізнавально-пошукової, творчої, наукової, спортивної, професійний розвиток, формування професійної компетентності);

- матеріально-базовий (предмети оточення, навчальні приміщення, навчально-лабораторне, тренажерне обладнання, естетичне оформлення аудиторій, рекреацій, залів).

Так, за особистісно-розвивальним критерієм якість освітнього середовища може бути оцінена за такими параметрами:

- переважаюча мотивація, особисті та корпоративні цінності суб'єктів освітнього середовища вищого військового навчального закладу, міра задоволеності курсантів (студентів, слухачів) обраною військовою професією, традиціями військового університету, умовами освітньої та позанавчальної діяльності, станом і кількістю навчальних аудиторій, лабораторій, тренажерних комплексів, спортивних залів, приміщень для занять різноманітних студій, гуртків, системою заохочення курсантів (студентів, слухачів) за досягнення в навчанні, стимулювання за участь у науковій, творчій, спортивній діяльності; перемогу на олімпіадах, у змаганнях, суспільній роботі;

- організація спортивно-оздоровчої роботи, запровадження фізичної культури та здорового способу життя;

- організація профілактики правопорушень, алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції.

За соціальним критерієм визначається:

- психологічний клімат в університеті: взаємини курсант (студент, слухач) – начальник університету, заступники начальника університету; курсант (студент, слухач) – навчальний відділ; курсант (студент, слухач) – начальник факультету (декан), курсант (слухач) – курсовий офіцер, курсант (студент, слухач) – куратор групи, курсант (студент, слухач) – викладач; курсант (студент, слухач) – допоміжний персонал, курсант (студент, слухач) – курсант (студент, слухач);

- організація діяльності з військово-патріотичного виховання;

- організація роботи органів курсантського (студентського) самоврядування;

- організація соціально-психологічної допомоги, служби довіри;

- соціальний статус курсанта (студента, слухача).

За освітньо-професійним критерієм можуть бути оцінені:

- рівень задоволення змістом професійної підготовки;



– процесуальна якість освітнього процесу: розклад занять, організація практики, відпрацювання, проведення заліків, консультацій, екзаменів, організація самостійної підготовки;

– якість навчання: читання лекцій, проведення практичних, групових, лабораторних, тренажерних, інструкторських занять, льотної та авіаційно-інженерної практики;

– якість організації науково-дослідної роботи;

– результати професійної підготовки;

– навчально-методичне забезпечення (рівень доступності навчальної та методичної літератури в бібліотеці, методичних кабінетах, електронній бібліотеці).

За матеріально-базовим критерієм можна визначити, якою мірою задовольняє курсантів матеріально-технічна база та умови освітньої діяльності у вищому військовому навчальному закладі, а саме:

– стан аудиторного фонду для занять;

– забезпечення викладання навчальних дисциплін необхідним лабораторним устаткуванням;

– рівень доступності інформаційних технологій;

– організація та санітарно-гігієнічний стан пункту травлення;

– якість медичного обслуговування, умов перебування в лазареті, шпиталі;

– санітарно-гігієнічний стан гуртожитку, казарми.

На закінчення зазначимо, що моніторинг освітнього середовища вищого військового навчального закладу забезпечує:

– оптимізацію взаємодії суб'єктів освітнього середовища на всіх рівнях;

– коригування змісту військово-професійної освіти;

– виявлення продуктивності діяльності суб'єктів освітнього середовища та збереження їхнього здоров'я (фізичного, психологічного, соціального);

– визначення шляхів модернізації та розвитку структурних підрозділів вищого військового навчального закладу (факультетів, відділів, циклів, кафедр);

– вдосконалення педагогічної майстерності членів колективу науково-педагогічних працівників.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, ефективність процесу формування та розвитку освітнього середовища

у вищих військових навчальних закладах передбачає проведення зовнішньої та внутрішньої експертизи, різномірного моніторингу освітнього середовища.

Перспективними є дослідження щодо збору та обробки діагностичної інформації для зовнішньої та внутрішньої експертизи освітнього середовища вищих військових навчальних закладів за особистісно-розвивальним, змістово-процесуальним, освітньо-професійним, матеріально-технічним критеріями з відповідними показниками.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічний експеримент : [навчальний посібник для студентів педагогічних вузів] / [В. Євдокимов, Т. Агапова, І. Гавриш, Т. Олійник]. – Х. : «ОВС», 2001. – 148 с.

2. Выготский Л. Психология / Л. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

3. Нечепоренко Л. Методологія і ідеологія онто-інвайронментальної педагогіки (Педагогіка гармонізації і злагоди особистості з довкіллям) / Л. Нечепоренко. – Х. : Видавничий центр ХНУ, 2003. – 208 с.

4. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України : [практичний посібник] / [В. Барко, Ю. Ірхін, Т. Нещерет, О. Шаповалов]. – К. : Київський нац. ун-т внутр. справ, ДП «Друкарня МВС», 2007. – 100 с.

5. Забезпечення якості освіти та Болонський процес: метод. рекомендації для студентів / уклад. Ю. Шевяков та ін. – Х. : ХУПС, 2015. – 80 с.

6. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

7. Федірчик Т. Педагогічна діагностика в діяльності викладача вищого навчального закладу як основа його професійного становлення / Т. Федірчик // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 194–197.

8. Метод визначення рівнів впливу чинників соціальної та суб'єктивної природи на управління функціонуванням складної системи / [В. Більчук, Н. Генералова, О. Марченко] // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. – 2010. – Вип. 4 (26). – С. 93–96.

9. Белікова О. Моніторинг ефективності навчального середовища за допомогою методу анкетування в західній педагогіці / О. Белікова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2007. – Вип. 42. – С. 35–38.

10. Сухомлинська О. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 2. – С. 6–12.





УДК 7.01:008.001.11+371.12.036

## ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ЯК НАУКОВЕ ПОНЯТТЯ ТА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА

Микуліна А.К., старший викладач  
кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Мукачівський державний університет

У статті подана характеристика художньої культури, розкрита необхідність її формування у майбутнього педагога. Також зроблено детальний аналіз понять «культура», «художня культура», її специфіки та компонентів, охарактеризовано сутність і зміст художньої культури. Також розкрито вплив художньої культури на особистість майбутнього педагога.

**Ключові слова:** культура, художня культура, художнє виховання, естетична культура, мистецтво.

В статье подана характеристика художественной культуры, раскрыта необходимость ее формирования у будущего педагога. Также сделан детальный анализ понятий «культура», «художественная культура», ее специфики и компонентов, охарактеризованы сущность и содержание художественной культуры. Также раскрыто влияние художественной культуры на личность будущего педагога.

**Ключевые слова:** культура, художественная культура, художественное воспитание, эстетическая культура, искусство.

### Mikulina A.K. ARTISTIC CULTURE AS A SCIENTIFIC CONCEPT OF TEACHER'S PROFESSIONAL QUALITY

The article filed characteristic artistic culture; it revealed the need for the formation of a future teacher. Also made a detailed analysis of the concepts of "culture", "artistic culture", its specific features and components, characterized the nature and content of culture. Also disclosed the impact of the artistic culture of the personality of the future teacher.

**Key words:** culture, art culture, art education, aesthetic culture, art.

**Постановка проблеми.** Завдання корінного поліпшення системи вищої освіти, якості підготовки фахівців-професіоналів має фундаментальне значення для майбутнього країни. Одним із пріоритетних напрямів модернізації системи освіти в Україні є формування культури майбутнього педагога.

Важливість розв'язання вказаної проблеми знайшло відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Сучасне суспільство характеризується втратою духовності, саме тому відродження системи традиційних цінностей, на яких базується національна самосвідомість, є нагальною проблемою. У зв'язку з цим зростають вимоги до педагога, рівня його художньої культури, уміння використовувати у вихованні молоді народні традиції, звичаї, мистецтво. Мистецтво є одним із найважливіших засобів виховання гармонійно розвинутої особистості, формування її моральної, трудової, естетичної та художньої культури.

Як відомо, художнє виховання найтісніше пов'язане з культурним життям кожного народу. Художнє виховання покликане формувати свідомість та самосвідомість сучасної молоді в душі приязні та пова-

ги, товариськості і дружби, передбачаючи взаємодію культур, подолання національної обмеженості естетичного сприймання, підвищення культури міжнаціональних відносин. Активна взаємодія національних культур ефективно впливає на єдність і гармонію, різнобічність і різноманітність усієї системи художньо-естетичного виховання [5, с. 43].

Аналіз програмного та методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить про недостатнє використання в навчальному процесі мистецтва як засобу формування художньої культури, зокрема майбутніх викладачів.

Таким чином, існує протиріччя між об'єктивною потребою суспільства у педагогах, що володіють художньою культурою, і недостатньою теоретико-методичною розробленістю проблеми в педагогічній науці і недостатнім використанням мистецтва у процесі формування художньої культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів [4, с. 85].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць доводить, що художня культура розглядається як істотний компонент професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Розробці різних аспектів художньої культури приділили



увагу такі вчені, як Л. Анучина, В. Бутенко, Л. Ващенко, М. Гончаренко, В. Журавльов, Н. Карпова, М. Каган, В. Кудін, Н. Миропольська, Ю. Фохт-Бабушкін та інші.

Автори наукових досліджень останніх років наголошують на необхідності виховання й формування світоглядних уявлень особистості засобами мистецтва (В. Деміденко, Н. Кузан, О. Опалюк та ін.), формування національних цінностей (Ю. Белова) і художньої культури в майбутніх педагогів (Г. Богатирьова); обґрунтовують теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців засобами декоративно-ужиткового мистецтва (Л. Гарбузенко); розглядають питання поліхудожнього виховання педагогів (Т. Голінська).

В той же час сучасні вчені приділяють недостатню увагу дослідженню умов, механізмів і ефективних засобів формування художньої культури у майбутніх педагогів.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають у визначенні сутності поняття «художня культура» та обґрунтуванні необхідності формування художньої культури майбутніх педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під культурою традиційно, у широкому розумінні розуміють сукупність матеріальних, практичних і духовних надбань суспільства, які відображають рівень його історичного розвитку, втілюються в повсякденній діяльності людини, знаходять відображення у її соціальних, моральних, естетичних та інших характеристиках. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства. Вона охоплює систему освіти, виховання, духовної творчості, включає в себе ті установи й організації, які забезпечують означені процеси: школи, вузи, музеї, театри, бібліотеки, інші культурні заклади, а також творчі спілки тощо. [2, с. 35].

Поняттям культура часто позначають рівень вихованості й освіченості людини, рівень оволодіння нею тією чи іншою сферою знань та діяльності [3, с. 62]. Адже основою культури є людяність, гуманізм; її гуманістичний характер реалізується через всебічний розвиток людини, виявлення її сутнісних сил і здібностей.

Одним із найважливіших компонентів культури як сукупності створених людством цінностей є художня культура.

За визначенням Н. Крилової, художня культура – це інтегративна якість особистості, що включає художні здібності, естетичні знання, практичні вміння, необхідні в творчій діяльності [4, с. 88].

Специфіка художньої культури полягає в художній освіченості, органічно пов'язаній з практикою, наявності творчого мислення, переживання, уяви, художньої діяльності. Художня культура виступає одним із найважливіших компонентів духовної і національної культури. Вона покликана формувати внутрішній світ людини, сприяти розвитку людини як творця культурних цінностей. Ядром художньої культури є мистецтво як форма художньо-образної інтерпретації дійсного і уявного. Таким чином, художня культура – це складне, багатопланове утворення, яке об'єднує всі види мистецтва, сам процес художньої творчості, його результати і систему заходів зі створення, збереження і розповсюдження художніх цінностей, виховання творчих кадрів і глядацької аудиторії.

Так, О. Рудницька дала таке визначення поняття «художня культура»: «сукупність процесів і явищ духовно-практичної діяльності людини, котра створює, розповсюджує і опановує твори мистецтва» [5, с. 19]. Вона зауважує, що художня культура має поліфункціональний і культуротворчий характер, обумовлений її впливом на особистість. За допомогою художньої культури суб'єкт стає носієм цінностей, які він співвідносить з власними ідеалами й прагненнями.

Художня культура як соціальне явище і як певний вид цільної діяльності визнана соціальною системою, яка має складну структуру. Саме це положення підтримує Ю. Боров [1, с. 98], який, розкриваючи сутність естетичних процесів, зауважує, що систему можна поділити на дві підсистеми. Перша з них ототожнюється з установами для підготовки мистецьких кадрів; друга – це діяльність людини, у процесі якої створюються художні вироби [2, с. 32]. Кожна з цих систем може бути розглянута як відносно цілісна система.

Також виявлено, що художня культура є вищим етапом розвитку естетичної культури, тому вона включає в себе сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності людини. На думку Л. Столовича, «художня культура – найвищий прояв розвитку естетичної культури, без якого ця культура взагалі не може функціонувати як система» [6, с. 143]. Крім того, дослідник визначає художню культуру як «підсистему в системі естетичної культури; ядро в процесі художньої діяльності, в ході якої йде передача інформації; процес становлення духовних зв'язків, необхідних для взаємозбагачення в процесі спілкування» [6, с. 95].

Художня культура має три компоненти: творці продуктів художньої культури; продукти (вироби) художньої культури; спо-



живачі художньої культури [4, с. 32]. Важливим є розкриття змісту означених вище компонентів у системі, а також визначення їх впливу на формування художньо-творчої активності особистості та її художніх потреб; певного рівня особистісної культури; індивідуального досвіду художнього бачення світу, а також на формування особистості з універсально-культурним світоглядом.

Предметний світ художньої культури подається, насамперед, у різноманітті творів мистецтва. На думку сучасних філософів (Ю. Боров, В. Ванслов, А. Зісь, І. Зязюн, В. Іванов, Л. Столович та ін.), твори мистецтва дають людині надзвичайно важливий життєвий досвід. Сприймаючи твори, люди пізнають духовні цінності суспільства, які стають надбанням як індивіда, так і всієї нації. Особливо актуальним це є для майбутніх педагогів. Важливо, щоб художня культура стала внутрішнім змістом особистості, естетичним світом, індивідуальним досвідом художнього бачення навколишнього світу. Завдяки художній культурі в людини збагачуються художньо-естетичні почуття, смаки, потреби. Саме художня культура спроможна інтегрувати особистісними орієнтирами.

Як відомо, художня культура становить частину культури естетичної, більш складного і місткого поняття, ніж культура художня. Як синонімічний до поняття художньої культури вживається термін «мистецтво» [5, с. 76]. Власне, художню культуру (або мистецтво) можна розуміти як специфічне предметне естетичного світу людини. Саме поняття художності означає міру естетичності твору мистецтва.

Дослідники звертають увагу на те, що розвиток людини – це складний процес, на який впливає багато факторів. Художня культура, яка є специфічною сферою діяльності, пов'язана з різними сферами суспільного життя і розвивається під впливом соціально-економічних процесів, має на ці процеси суттєвий вплив. Вона виступає «ефективним засобом формування особистості» [6, с. 41].

Будь-який педагог (незалежно від притаманних йому освітанських функцій) має виступати як елемент культури. Одна з його найважливіших функцій – бути «живим носієм» певних видів діяльності та культурологічного досвіду. Важливим завданням сучасної педагогічної практики є формування художньої культури як якості особистості. Людина зі сформованою художньою культурою як специфічною якістю неповторної, унікальної індивідуальності здатна не тільки до досягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мисте-

цтва, а й завдяки досягненню світу художніх образів здатна бути активним учасником процесу пошуку смислу свого існування, здійснення себе [6, с. 52].

Проблеми культурологічного підходу до педагогічної підготовки педагога представлені працями науковців (В. Бутенко, М. Лещенко, С. Мельничука, Н. Миропольської, В. Орлова, О. Щолокової та ін.), якими зроблено висновок: мистецтво як одна з форм пізнання дійсності забезпечує різнобічний вплив на свідомість людини, тобто виступає джерелом пізнавальної діяльності, духовного збагачення й засобом формування світогляду кожної окремої особистості. Воно допомагає усвідомити людині своє покликання, визначити систему соціальних цінностей, які стануть пріоритетними у її житті. Мистецтво, яке володіє великим спектром знань щодо архетипів поведінки, сприйняття реальності й культури, які охоплюють усі сфери життя суспільства, створює значні можливості ціннісного виховного орієнтаційного впливу.

Сучасному педагогу повинні бути притаманні різноманітні культурні якості, серед яких традиційно відомі мовленнєва культура спілкування (зі студентами, з колегами, батьками, представниками громадських організацій, робітниками правових органів та лікувальних закладів), культура поведінки за межами навчальних закладів, культура одягу тощо. Але водночас педагог повинен мати широкий інтелектуальний кругозір, достатню освіченість у літературі (історичній, класичній, сучасній), сучасні погляди на моду в одязі, знайомитись із різними напрямками в класичній і сучасній музиці, знати найбільш відомих у світі митців образотворчого, театрального, естрадного мистецтва [2, с. 74].

На думку сучасних педагогів, художня культура проявляється в професійній діяльності, спілкуванні. Це означає, що сутність і зміст художньої культури майбутнього педагога визначається такими характеристиками, що поєднують у собі інтелектуальні, емоційні, вольові якості, професійно-моральні переконання, знання, уміння й навички, тобто характеризують художньо-естетичну діяльність і ті вимоги до особистості викладача, яким він повинен відповідати [6, с. 28].

На нашу думку, формування художньої культури майбутнього педагога повинно починатися з формування естетичної культури на особистісному рівні. Йдеться про розуміння естетичної значущості творів художньої культури, оволодіння естетичними цінностями засобів народного мистецтва. Потрібно вивчати динаміку розвитку ху-





дожньої культури в різні історичні епохи, формувати систему національних художніх цінностей майбутніх педагогів. Водночас не можна не погодитися з Т. Івановою, яка зазначає, що майбутній педагог має знати основи загальної світової культури для того, «щоб мати уявлення про динаміку світових соціокультурних процесів» [3, с. 34]. Вона підкреслює положення про те, що педагог сьогодні має відбутись не стільки як професіонал, скільки як «носіє цілісного культурного потенціалу».

Художня культура як інтегративна якість особистості визначається здатністю до активного внутрішнього мистецького діалогу [2, с. 54]. Її компоненти утворюють сформовані цінності, які реалізуються в діяльності і в яких результати суспільної культури постають як особистісні досягнення. У процесі сприйняття художніх творів людина змінюється сама й змінює свої погляди на життя й роль мистецтва. Художня культура у всій багатоманітності її видів стає при цьому надбанням особистості, її естетичним світом, завдяки якому збагачується життєвий досвід і досвід художнього бачення, формуються художні почуття, смаки, потреби, які свого часу набувають художньо-естетичної форми [5, с. 47].

Входження України в педагогічний простір Європи і всього світу потребує формування у вищій школі майбутнього педагога, зокрема викладача коледжу, якого можна буде назвати «громадянином світу», котрому притаманні як загальна, так і художня культура. За умови сформованої художньої культури як «якості особистості» людина стає емоційно багатою, творчою, високопрофесійно-сформованою і моральною особистістю. Художня культура особистості є специфічною якістю динамічної структури неповторної, унікальної індивідуальності, яка реалізує свою єдність у вчинку, що постає як осягнення особистісного смислу художньої цінності, яка міститься у творах мистецтва [1, с. 23].

Вплив художньої культури на особистість обумовлений її поліфункціональним і культуротворчим характером. За допомогою художньої культури суб'єкт стає носієм цінностей, котрі він співвідносить з власними ідеалами й прагненнями. Як підкреслює С. Черепанова, саме під впливом мистецтва «набувають розвитку такі елементи творчого мислення, як асоціативність, образність, уява, фантазія. Безпосередньо діючи на почуття, а через них на інтелект людини, мистецтво глибоко впливає на соціальну практику» [5, с. 14].

М. Гольберг зауважує, що для розуміння явищ художньої культури, особливо

мистецтва, необхідно навчити людину усвідомлювати роль такого фактору, як уміння давати оцінку художньо-естетичним виробам. Важливим є завдання навчити людину «входити в світ прекрасного» [3, с. 61]. Художня культура здатна формувати духовні та художні потреби на особистісному й на професійному рівнях, художній світогляд, готовність до мистецького діалогу, уміння сприймати й інтерпретувати твори мистецтва тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, художня культура особистості педагога розглядається як синтез якостей, сформованих унаслідок засвоєних мистецьких цінностей, а художня культура студента педагогічного коледжу – це складне особистісне утворення, яке виражає рівень художньо-естетичної компетенції в галузі мистецтва, розвиненості здатності до розуміння культурного смислу творів мистецтва, певний рівень сформованості художніх потреб, готовності до мистецького діалогу та до перетворення у свій внутрішній світ досягнень художньої культури.

Результатом навчання майбутніх педагогів має стати не лише система художніх знань і вмінь, на що традиційно спрямовувалась традиційна освіта, а й система художньо-естетичних цінностей (тобто важливих складників естетично розвиненої особистості), що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями й світоглядними позиціями. Вектор вищої освіти й виховання має спрямовуватись у площину цінностей особистісного розвитку майбутніх педагогів на основі виявлення їхніх художніх здібностей, формування різнобічних естетичних інтересів і потреб, становлення зрештою творчої індивідуальності кожного майбутнього викладача.

Не викликає сумніву, що вирішення проблеми рівня художньої культури особистості потребує особливої уваги до таких проблем: впровадження в навчальний процес підготовки майбутніх педагогів предметів художньо-естетичного циклу; створення педагогічних умов, які б стимулювали формування художньої культури майбутніх педагогів, розкриття ефективних методів та прийомів, які використовуються в процесі навчання та виховання студентів у вищому навчальному закладі. Також тривають пошуки шляхів відходу від вузькоспеціалізованого навчання, спрямованого лише на професійну підготовку майбутніх педагогів.





### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боров Ю. Интеграция как средство художественного общения / Ю. Боров, Г. Радионова // Контекст, 1982. – М. : Наука, 1983. – С. 224–244.
2. Голінська Т. Проблеми підготовки вчителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків мистецтва / Т. Голінська // Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін : збірник наукових праць. – Херсон : Вид. ХДУ, 2003. – С. 151–155.
3. Зязюн І. Культура в контексті політики та освіти / І. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
4. Кондрацька Л. Антропологічний погляд на проблему культурологічної підготовки особистості майбутнього вчителя мистецтва / Л. Кондрацька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 202–214.
5. Основи викладання мистецьких дисциплін / за заг. ред. О. Рудницької. – К., 1998. – 183 с.
6. Підкурманна Г. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті./ Г. Підкурманна / СПб. : НДІХ СПб. ДУ, 1998. – 277с.

УДК 378.147:014:781

## Анімаційна діяльність у складі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури

Наумчук В.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У статті розглянуто основні проблеми сучасної системи освіти та висвітлено особливості професійної підготовки фахівців фізичної культури. Наведено, що становлення вчителя як професіонала починається з професійної підготовки та виховання фахівців, поетапного формування системи практичних навичок у майбутніх учителів фізичної культури та їх професійної майстерності. Здійснено аналіз поглядів видатних науковців на визначення поняття «професійний розвиток» та «анімаційна діяльність» і визначено вплив анімаційної діяльності на професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури.

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійний розвиток, анімаційна діяльність, фізична культура, учитель.

В статье рассмотрены основные проблемы современной системы образования и освещены особенности профессиональной подготовки специалистов физической культуры. Показано, что становление учителя как профессионала начинается с профессиональной подготовки и воспитания специалистов, поэтапного формирования системы практических навыков у будущих учителей физической культуры и их профессионального мастерства. Осуществлен анализ взглядов выдающихся научных деятелей на определение понятий «профессиональное развитие» и «анимационная деятельность» и определено влияние анимационной деятельности на профессиональную подготовку будущих учителей физической культуры.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональное развитие, анимационная деятельность, физическая культура, учитель.

### Naumchuk V.I. ANIMATION ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

The article describes the main problems of modern system of education and the peculiarities of professional training of physical culture. It is shown that the development of teachers as a professional begins with professional training and education of specialists, the gradual formation of practical skills of future physical culture teachers and their professional skills. The analysis of the views of prominent academics on the definition of “professional development” and “animation activities”. The influence of entertainment activities for training of future teachers of physical culture.

**Key words:** professional training, professional development, animation activities, physical education, teacher.

**Постановка проблеми.** Сучасні зміни соціальної структури суспільства вимагають інноваційних змін у галузі освіти, успіх яких, насамперед, залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. У Національній доктрині розвитку освіти особливу увагу приділено підготовці нової



генерації педагогічних кадрів, підвищенню їх професійної компетентності та загальнокультурного рівня. Звідси виникає гостра необхідність у пошуку нових шляхів розвитку сучасного стилю професійної майстерності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми формування здорового молодого покоління розглядалися в працях багатьох науковців. У своєму науковому виданні О.О. Яременко, О.Д. Дубогай, Р.Я. Левін, Л.В. Буцька охарактеризували фізичну культуру як неодмінну складову формування здорового способу життя молоді. Психологічні, філософські та соціальні сторони цієї проблеми у своїх наукових виданнях відображали О.І. Гура, О.П. Левківська та Л.В. Міхеєва. Аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що одне із провідних місць в оптимізації процесу здоров'язбереження молоді та підлітків посідає фізичне виховання в закладах освіти (В.В. Гаркуша, В.К. Велитченко, М.В. Чернявський). Тому професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури слід приділяти неабияку увагу, бо вони є ключовим елементом у формуванні здорової особистості. Нові умови процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури висвітлювали у своїх наукових публікаціях І.Б. Гринченко, Г.Р. Генсерук, Л.І. Іванова. Інноваційним технологіям у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури були присвячені роботи Р.В. Клопова та Л.В. Безкоровайної. Саме інтеграційні підходи в системі освіти охарактеризували Н.В. Маковецька, А.П. Конох та Л.В. Безкоровайна.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в комплексному аналізі впливу анімаційної діяльності на професійну підготовку майбутніх педагогів фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стан здоров'я людини є основним показником духовного, соціального та економічного добробуту населення, рівня цивілізованості країни. Гуманізація освіти вимагає якісно нового підходу до задоволення потреб людини та формування її стійких мотивацій до здорового способу життя. Державні національні програми «Діти України» та «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Національна доктрина розвитку освіти» визначають збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального та морального здоров'я школярів, формування в них умінь і навичок здорового способу життя – одного із головних завдань закладів освіти. Тому на сьогоднішній день кожна школа повинна впроваджувати нові засо-

би навчання для покращення якості освіти та виховання. Вчені й практики підкреслюють, що шкільні роки є найбільш вагомими в житті дитини, оскільки саме у цей час створюються передумови для розвитку її організму та особистісних якостей. Звідси можемо виділити основну задачу сучасної школи – створення освітнього середовища для розвитку здорової дитини. А здорове молоде покоління – це запорука стабільного розвитку держави, один із чинників її позитивного міжнародного іміджу.

Зокрема, Л.П. Арефьева зазначає, що «парадигма розвиваючої особистість освіти, до якої поступово переходить вітчизняна вища школа, розглядає знання, уміння і навички як засоби реалізації головної мети освіти – повноцінного розвитку особистості». Науковець наголошує на тому, що «особливої значущості для організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури набуває розкриття єдності функціонального, ціннісного і діяльного аспектів її змісту» [1].

Теперішні вимоги до професійної діяльності педагога, за визначенням В.М. Вакулєнко, формуються під впливом культурних традицій, соціальних умов, соціально-економічних і політичних перетворень [2]. Науковець підкреслила, що на сучасному етапі розвитку суспільства існують об'єктивні передумови для освітніх реформ, здійснення яких неминуче привело до реорганізації й реконструкції системи підготовки педагогічних працівників, адже державну політику щодо реформування педагогічної освіти визначають ідеї неперервної освіти, перехід до інформаційного суспільства, інтеграційні процеси в освітній діяльності. Це зумовлено, насамперед, приєднанням до Болонського процесу, прагненням вдосконалити систему підготовки і професійного розвитку педагогів на основі оновлення змісту освіти, модернізації навчальних технологій з урахуванням досягнень розвинених країн світу.

В межах нашого дослідження не можемо не визначити свідчення нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України, які зазначають:

1) «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [5];

2) «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти» [8].

Перш ніж перейти до поняття професійної підготовки, розглянемо такі терміни, як «розвиток» та «професійний розвиток».



Згідно з визначенням Тлумачного словника української мови розвиток – це розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін в організмі та психіці людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища, та завдяки якому виникає новий якісний стан об'єкта, що виступає як зміна його складу або структури (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів або зв'язків).

Відповідно до словників з психології розвиток – це посилення, зміцнення; доведення до певного ступеня духовної, розумової зрілості тощо; розгортання чого-небудь у широких межах, з повною енергією; розширення, розповсюдження, поглиблення змісту або застосування будь-чого; процес і результат переходу до нового, більш досконалого якісного стану, від простого до складного, від нижчого до вищого.

Термін «професія» у Тлумачному словнику української мови характеризується як виокремлений («окреслений») у рамках суспільного поділу праці комплекс дій та відповідних знань, що вимагає відповідної освіти чи кваліфікації, які особа повинна виконувати постійно, та які становлять засоби утримання для неї, а також певний вид трудової діяльності, який потребує спеціальних теоретичних знань і практичних навичок.

Отже, поєднавши ці поняття, можемо сформулювати значення терміна «професійний розвиток», яке буде характерне нашому дослідженню.

Професійний розвиток майбутніх учителів фізичної культури – це безперервний комплексний процес, що охоплює професійне навчання (оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, набуття професійного досвіду) з метою досягнення педагогічної майстерності у галузі фізичного виховання і спорту.

Найважливішою частиною педагогічної підготовки майбутнього вчителя є професійні знання і вміння (філософські, психолого-педагогічні, соціальні, спеціальні та додаткові), які формуються на всіх рівнях (методологічному, технологічному, творчому) і стають базою педагогічної свідомості і мислення, а психолого-педагогічна ерудиція – необхідною передумовою успішної роботи.

Значну роль в професійній підготовці вчителя фізичної культури грають його здібності до педагогічної діяльності. Вчені-дослідники виділяють домінуючі з них [9].

1) Дидактичні здібності – це здатність доступно передавати навчальний матері-

ал. Ці здібності полягають в умінні вчителя реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, викликаючи інтерес у дітей до навчального предмета, збуджуючи їх активність і самостійність у навчальній діяльності.

2) Академічні здібності – це здібності до відповідної області наук (навчальний предмет). Вчитель фізичної культури повинен знати свій предмет не тільки в обсязі навчального курсу, а й значно глибше.

3) Перцептивні здібності – це здібності проникати у внутрішній світ учня, своєрідна психологічна спостережливність, пов'язана з тонким розумінням особистості школяра і його психічного стану.

4) Мовні здібності – це здатність ясно і чітко висловлювати свої думки, почуття за допомогою мови, міміки і пантоміміки.

5) Організаторські здібності – це вміння організувати учнів, сформувати їх колектив, надихнути школярів на рішення навчальних завдань. Слід зазначити, що це й здатність організувати і власну діяльність.

6) Авторитарні здібності – це здатність безпосередньо емоційно-вольовим впливом на учнів домагатися у них авторитету.

7) Комунікативні здібності – це здатність до спілкування з учнями, уміння знайти до них правильний підхід, налагодження контактів, встановлення з ними взаємин, доцільних для здійснення педагогічної діяльності.

8) Педагогічна уява – це здатність передбачати наслідки педагогічної діяльності: прогнозувати розвиток тих чи інших якостей у вихованців.

9) Атенційні здібності – це здатність розподіляти свою увагу між декількома видами діяльності одночасно. Вчителю необхідно стежити за змістом і формою викладу навчального матеріалу, тримати в полі уваги всіх учнів, реагувати на прояв ознак втоми, неуваги, нерозуміння з боку вихованців, відзначати порушення дисципліни.

Безумовно, для вироблення педагогічної майстерності вчитель повинен володіти необхідними природними даними. Однак, незважаючи на важливе їх значення – сприяння успішній педагогічній діяльності, визначну роль також відіграють і якості набуті. Як підкреслював А.С. Макаренко, педагогічну майстерність можна і потрібно виробляти [4].

Отже, в сучасних умовах професійної підготовки кадрів в області педагогіки особливо великого значення набуває поєднання фундаментальної освіти та глибокого опанування наукових основ професійної діяльності з практичним її засвоєнням. Основна мета педагогічної підготовки студен-



тів – не суто теоретичні знання, а знання як інструмент побудови педагогічної взаємодії в різних умовах реального навчально-виховного процесу, який постійно змінюється. Тому, на наш погляд, важливою умовою підвищення професійної майстерності є адаптація під зміни сучасного навчально-виховного процесу, впровадження нових засобів навчання, постійне самовдосконалення, саморозвиток та самоаналіз.

На всіх етапах професійного розвитку особливо значущим є формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців як організаторів і функціонерів, які повинні вирішувати актуальні проблеми організації дозвілля як частини виховного процесу в освітній діяльності. Зараз все більше загальноосвітніх, спортивно-оздоровчих та дитячих закладів, організацій фізкультурно-спортивної спрямованості стали використовувати таку додаткову послугу, як анімація.

Досліджуючи значення анімаційної діяльності у процесі розвитку професійної майстерності майбутніх педагогів, насамперед дамо визначення саме понять «анімація» та «діяльність».

Вперше термін «анімація» з'явився на початку ХХ століття у Франції та тлумачився як самостійно спрямована психолого-педагогічна діяльність у сфері культурного дозвілля, як дія, спрямована на те, щоб наділити життям, вдихнути життя. Є.Б. Мамбеков дійшов висновку, що «анімація – це частина культурної та виховної системи суспільства, представлена сукупністю елементів, що знаходяться в постійних взаємозбагачувальних відносинах, що характеризують цю систему і реалізуються через комплекс занять, видів діяльності і відносин, в яких провідну роль відіграють аніматори, професійні або добровільні, що володіють спеціальною підготовкою і використовують методи активної педагогіки» [7].

Отже, анімація має такі особливості:

- здійснюється у вільний час; відрізняється свободою вибору, добровільністю, активністю та ініціативою як однієї людини, так і різних соціальних груп;

- зумовлена національно-етнічними та регіональними особливостями і традиціями;

- характеризується різноманіттям видів на базі різних інтересів дітей, молоді та дорослих;

- відрізняється глибокою особистістю і носить гуманістичний, культурологічний, оздоровчий і виховний характер [6].

Викладене вище дає змогу дійти висновку, що аналіз поняття «анімація» дає змогу, з одного боку, виявляти її розвивальний, оздоровчий, культурологічний характер, а з іншого – позначати власне духовний ас-

пект взаємовідносин суб'єктів педагогічного процесу через особливі прийоми спілкування, діалогу, наповненого справжнім співчуттям, співпереживанням і сприянням, заснованих на глибинному зверненні до вічних ціннісно-смыслових абсолютів духовності.

Зараз більш докладно розглянемо різні аспекти розуміння сутності поняття «діяльність».

За Г.П. Васяновичем, діяльність створює основу життя людини, в ній людина створює предмети матеріальної і духовної культури, творить саму себе [3].

Поняття «діяльність» є розповсюдженим, воно широко використовується у багатьох наукових галузях. Залежно від площини, в якій розглядається поняття діяльності, подаються різні її визначення.

Згідно з вищевикладеним Г.П. Васянович дійшов висновку, що діяльність людини – це свідомо активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [3].

Отже, анімаційну діяльність слід розглядати як складну систему, структура (організація) якої є процесом, що протікає в певній галузі безперервного культурно-творчого середовища.

Основні сучасні напрями анімаційної діяльності представлені рекреаційною, соціально-культурною, музейною та педагогічною анімацією [10]. Визначення останньої як окремого виду діяльності дає змогу говорити про можливість вживання поруч із дефініцією «анімаційна діяльність» терміна «анімаційно-педагогічна діяльність».

Педагогічна анімація спрямована на організацію дозвільної діяльності в школі і під час канікулярного відпочинку через використання театралізованих, ігрових, тренінгових засобів у навчанні.

Л.В. Курило вважає, що основною метою педагогічної анімації є створення умов, за яких дитина успішно розвивається у сфері вільного часу, просуваючись від відпочинку і розваг, які передбачають фізичне і психоемоційне відновлення, до творчості та соціальної активності у зазначеній сфері, отримуючи від цього задоволення. У її змісті можна виділити пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, практично-перетворюючу і творчу діяльності, які реалізуються через такі форми анімаційних програм:

- 1) спортивно-оздоровчі, спортивно-розважальні та спортивно-пізнавальні програми, які будуються на залученні в активний рух через захоплюючі та веселі конкурси, змагання, спортивні свята, спартакиади, рухливі ігри, походи, пішохідні екскурсії, туристичні зльоти;





2) творчо-трудова програми, що допомагають придбати різні вміння та навички в різних видах занять, ремесел через аукціони виробів з природних матеріалів, конкурси аматорської фотографії, виставки пісочної і крижаної скульптури, фестивалі авторських віршів та пісень;

3) культурно-пізнавальні та екскурсійні анімаційні програми, які будуються на залученні до культурно-історичних і духовних цінностей через відвідування музеїв, театрів, художніх галерей, парків, виставок, концертів і різних видів екскурсій;

4) конкурсно-ігрові та пригодницькі програми, що складаються з різноманітних ігор та конкурсів, об'єднаних загальною темою, і надання їх учасникам хвилюючих, незвичайних емоцій завдяки участі у рольових іграх та конкурсах, піратських вилазках, нічних походах, тематичних пікніках;

5) видовищно-розважальні, танцювальні-розважальні та фольклорні анімаційні програми, які включають святкові заходи, конкурси, фестивалі, карнавали, тематичні дні, ярмарки, шоу-програми, концерти, дискотеки, танцювальні вечори [6].

Вивчення основ анімаційної діяльності є одним із ефективних шляхів розвитку педагогічної творчості, дає змогу зрозуміти сутність виховної взаємодії, заснованої на здатності поважати і цінувати іншу людину, чужу думку, готовність зрозуміти і прийняти щось нове і незвичне.

Актуальність педагогічної анімації визначається, по-перше, потребою суспільства у кваліфікованих фахівцях педагогах-аніматорах, здатних якісно управляти вільним часом підростаючого покоління, по-друге, слабкою практичною орієнтованістю освітнього процесу на творчу взаємодію педагогів з дітьми та юнацтвом у сфері вільного часу, недостатньою підготовкою майбутніх педагогів до діяльності класного керівника та використанню інноваційних підходів до організації та проведення виховної роботи. Її результатом буде реалізація сутнісних сил людини, конкретна програма формування та розвитку особистості у сфері вільного часу [10].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, результати аналізу досліджень і наукових публікацій визначили, що аніма-

ційна діяльність є одним із найважливіших напрямів вдосконалення змісту фізкультурної освіти, що сприяє формуванню творчої особистості майбутнього спортивного педагога, діяльність якого направлена на зміцнення здоров'я, різнобічний фізичний розвиток учнів; вдосконалення вмінь і навичок, отриманих ними на уроках фізичної культури; розвиток організаторських здібностей школярів; прищеплення їм любові до систематичних занять фізичною культурою.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ареф'єва Л.П. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах сучасної парадигми освіти / Л.П. Ареф'єва // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15 Науково-педагогічні проблеми фізичної культури: Фізична культура і спорт. – 2011. – Вип. 10. – С. 19–23.
2. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусії, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М. Вакуленко. – Луганськ, 2008. – 37 с.
3. Васянович Г.П. Психологія діяльності людини Вибрані твори : у 7 т. / Г.П. Васянович. – Львів : Норма, 2015– . – Т. 4 : Психологія і педагогіка : [навчальний посібник]. – 2015. – 512 с.
4. Жураковский Г.Е. Педагогические идеи А.С. Макаренко / Г.Е. Жураковский ; под ред. и с введ. ст. Ш.И. Ганелина. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 328 с.
5. Про освіту : Закон України від 23 травня 1991 року № 1060-ХІІ // Законодавство про освіту. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.
6. Курило Л.В. Теория и практика анимации / Л.В. Курило. – М. : Советский спорт, 2006. – 195 с.
7. Мамбеков Е.Б. Организация досуга во Франции: Анимационная модель : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.Б. Мамбеков ; Гос. ин-т культуры. – СПб., 1992. – 16 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002). – К. : Шкільний світ, 2002.
9. Холодов Ж.К. Технология теоретической профессиональной подготовки в системе специального физического образования / Ж.К. Холодов. – М., 1996. – 152 с.
10. Шульга И.И. Педагогическая анимация в практике социального воспитания за рубежом / И.И. Шульга // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 134–136.



УДК 37.08:377(477)

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ТОКАРІВ

Паржницький О.В., заступник директора  
з навчально-виробничої роботи

*ДВНЗ «Запорізьке вище професійне училище «Моторобудівник»*

У статті розкрито результати експериментальної перевірки педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності у майбутніх токарів, зокрема охарактеризовано сутність професійної компетентності майбутніх токарів, діагностичний інструментарій для її вимірювання, вибір системи педагогічних засобів, методів, організаційних форм, забезпечення відповідних відносин між суб'єктами навчального процесу.

**Ключові слова:** професійна компетентність, експеримент, педагогічні умови, професійно-технічний навчальний заклад, учні, токар.

В статье раскрыты результаты экспериментальной проверки педагогических условий и модели формирования профессиональной компетентности у будущих токарей, в частности охарактеризована сущность профессиональной компетентности будущих токарей, диагностический инструментарий для ее измерения, выбор системы педагогических средств, методов, организационных форм, обеспечивающих соответствующие отношения между субъектами учебного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, эксперимент, педагогические условия, профессионально-техническое учебное заведение, ученики, токарь.

Parzhnytskyi O.V. THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TURNERS

The article reveals results of experimental verification of pedagogical conditions and model of formation of professional competence of future turners, in particular describes the essence of professional competence of future turners, diagnostic tools for its measurement, choice of system of pedagogical means, methods, organizational forms, providing appropriate relationship between the subjects of the educational process.

**Key words:** professional competence, experiment, pedagogical conditions, vocational education institution, students, turner.

**Постановка проблеми.** У наш час праця токаря використовується практично в усіх галузях промисловості, сільського господарства, на транспорті, у сфері обслуговування. Звідси її велике народно-господарське значення як наскрізної висококваліфікованої робітничої професії. У Державному переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників професію токаря визначено однією з провідних на підприємствах машинобудівної і металообробної промисловості. Саме тому вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх токарів є важливим завданням педагогічної теорії і практики. Велике значення на сьогодні має розробка новітнього науково-методичного забезпечення навчально-виробничого процесу, введення в освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів інноваційних підходів до організації навчання, відповідної переорієнтації педагогічного мислення.

Актуалізує необхідність розв'язання проблеми дослідження також стан практики підготовки майбутніх токарів, яка характе-

ризується невідповідністю її якості рівню розвитку вітчизняної і світової економіки. Про це сьогодні заявляють освітяни, науковці, представники державної влади і роботодавці. Наприклад, за даними Центру освітнього моніторингу, двоє з трьох роботодавців вважають рівень підготовки кваліфікованих робітників у державних професійно-технічних навчальних закладах недостатнім і таким, що не повністю відповідає потребам виробництва. Їх не задовольняє не лише якість підготовки, а й рівень кваліфікації. Крім того, результати анкетування свідчать про те, що роботодавці надають перевагу підготовці кваліфікованих робітників у власних навчальних центрах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування професійної компетентності майбутніх висококваліфікованих робітників є важливим предметом постійної уваги науковців. Серед перших вчених, які звернули увагу на організацію навчання в системі професійної освіти, слід назвати П. Каптерева, К. Ушинського, Д. Менделєєва та їх послідовників. Окремі



аспекти історії професійно-технічної освіти досліджували О. Коханко, І. Лікарчук, Н. Падун, А. Селецький, Є. Степанович, О. Сухомлинська, М. Харламов, Л. Шепель та ін. Проблеми методології, педагогіки, психології, методики професійної освіти і навчання розглядають В. Бондар, Ю. Зіньковський, С. Максименко, Н. Ничкало та ін. Різним питанням організації виробничого навчання присвячені праці Б. Адаскіна, А. Беляєвої, Г. Круглікова, М. Жиделева, Е. Мілеряна, О. Федорової, В. Скакуна та інших дослідників.

Сьогодні окремі аспекти підготовки фахівців у ПТНЗ є предметом досліджень у дисертаційних роботах Р. Гуревича (теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах), Н. Дорошенко (формування системи графічних понять у майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі), І. Жорової (формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах), М. Пальчук (педагогічні умови організації виробничої практики учнів вищого професійного училища кулінарного профілю), Л. Старовойт (особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі), Л. Сушенцевої (теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах) та інших науковців. У працях цих дослідників йдеться про необхідність реформування галузі професійно-технічної освіти, вибір змісту і форм професійної підготовки кваліфікованих робітників у зв'язку зі світовою глобалізацією, міжнародною конкуренцією, потребами ринку праці. Водночас проблема формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу практично не була предметом окремого дослідження.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розгляді результатів експериментальної перевірки педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності у майбутніх токарів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійному навчанню молоді, передачі соціально-трудового та професійного досвіду приділяли багато уваги ще з давніх часів, проте системного характеру професійно-технічна освіта почала набувати з другої половини XIX ст. у зв'язку зі швидким розвитком капіталістичних відно-

син й потребою у кваліфікованих робітниках. Історія професійної освіти, розвиток системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів були динамічним, поступальним рухом від ремісничого учнівства IX ст., ремісничих училищ XIX ст., шкіл фабрично-заводського навчання до професійно-технічних училищ початку XXI ст.

Особливо актуальним на сьогодні в аспекті удосконалення системи організації професійно-технічної освіти є впровадження компетентнісного підходу. Д. Іванов, Н. Ничкало, В. Радкевич, І. Родигіна, А. Хуторської та інші вчені вказують на перспективність використання компетентнісного підходу у професійній освіті з огляду на необхідність її удосконалення та модернізації відповідно до вимог сьогодення, оскільки саме введення компетентнісного підходу дає змогу ефективно вчити учнів уміло використовувати набуті знання для вирішення конкретних завдань професійної діяльності.

У цьому контексті професійну компетентність токаря можна визначити як особистісну властивість, що охоплює мотиви професійної діяльності, розуміння цінності професії токаря, професійно важливі особистісні якості, професійні (технічні, технологічні, розрахунково-контрольні та санітарно-гігієнічні) знання і вміння та дозволяє бути конкурентоздатним на ринку праці, ефективно виконувати завдання професійної діяльності відповідно до сучасних економічних викликів. Структурно професійна компетентність висококваліфікованого робітника охоплює мотиваційно-особистісний, когнітивно-змістовий та діяльнісно-операційний компоненти. Професійна компетентність токаря обумовлена змістом та вимогами цієї професії.

Аналіз наукової літератури (М. Агапова, В. Бойчук, Р. Брик, С. Кравець та ін.) та урахування компонентного складу професійної компетентності токарів, особливостей їх професійної діяльності дозволили визначити, що сформованість у майбутніх токарів професійної компетентності можна оцінити за трьома критеріями та відповідними показниками, які характеризують її структурні компоненти: за мотиваційним (розуміння ціннісних аспектів професії токаря, ролі загальнотехнічної й професійної підготовки в становленні професіонала; інтерес до навчання та різних аспектів професійної діяльності, нової техніки та технологій; спрямованість на професійне самовдосконалення, саморозвиток; розвиненість важливих особистісних професійних якостей, зокрема ретельності, організованості, старанності, наполегливості тощо), когнітивним (знання навчального матеріалу щодо принципів дії



токарних верстатів, будови та кінематики універсального і спеціального обладнання, правил перевірки їх на точність; знання призначення і умов застосування складного контрольно-вимірювального інструменту і приладів, системи допусків і посадок, квалітетів і параметрів шорсткості; знання вимог з електротехніки, заходів безпечної роботи плазмової установки, витяжної вентиляції і системи охолодження; знання видів конструкторсько-технологічної документації, довідкової літератури, конструкторсько-технологічної документації та інших джерел інформації) та діяльнісним (обсяг умінь та навичок, необхідних для виконання робіт відповідно до кваліфікаційних вимог; самостійність, тобто уміння самостійно виконувати творчі проектні завдання, технологічні процеси на обробку деталей; уміння вирішувати проблеми, пов'язані з виконанням технологічних операцій відповідно до кваліфікаційних вимог та прикладів робіт; здатність аналізувати свій рівень професійної діяльності та власний досвід пізнавальної діяльності, а також досвід товаришів, уміння здійснювати самоконтроль за якістю продукції). Використання зазначених критеріїв дозволило виділити три рівні сформованості професійної компетентності у майбутніх токарів (низький, середній та високий).

Аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх токарів підтвердив необхідність педагогічного експерименту як у зв'язку з тим, що в професійній педагогіці проблему формування професійної компетентності майбутніх токарів вивчено недостатньо, так і у зв'язку з необхідністю перевірки моделі й педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу.

Дослідно-експериментальну роботу організовано з вересня 2012 р. до травня 2014 р. у професійно-технічних навчальних закладах, що ведуть підготовку робітників з професії «Токар». У цьому етапі експерименту взяли участь 354 учня, а також 42 науково-педагогічних працівника, серед яких є викладачі професійно-теоретичної та загальнопрофесійної підготовки, майстри виробничого навчання та спеціалісти базових підприємств.

В експериментальній групі роботу організовано відповідно до моделі та педагогічних умов формування компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу. Модель формування професійної компетентності майбут-

ніх токарів є теоретичною побудовою, що охоплює всі дидактичні компоненти педагогічної системи, їх зв'язки й взаємовпливи, функції, принципи, умови, зміст, засоби формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі. Основними складниками моделі формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу є концептуально-цільовий, методично-змістовий, процесуально-управлінський та оціночно-результативний. Використання такої моделі дало відповідне теоретичне уявлення про формування професійної компетентності майбутніх токарів та одночасно стало засобом формування їх професійної компетентності у фахово-орієнтованому освітньому середовищі.

Перший напрям роботи під час формувального етапу експерименту передбачав *підвищення мотивації майбутніх токарів до навчання та інтересу до професійної діяльності*. Для цього ми основну увагу спрямували на:

- усвідомлення учнями ролі праці у формуванні особистості сучасної людини, виховання поваги до чужої праці;

- формування науково обґрунтованого розуміння ролі праці в процесі розвитку суспільства і його впливу на виховання необхідних для успішного професійного становлення якостей;

- розвиток переконання в необхідності професії токаря, а також переконання, що праця – це основне джерело життєвих благ, високого рівня життя, задоволення матеріальних і духовних потреб;

- формування в учнів потреби в трудовому способі життя, поглибленому вивченні тих сфер знання й виробництва, які пов'язані з життєво важливими трудовими планами, у вихованні особистісних якостей, необхідних для виконання суспільно-трудо-вих функцій;

- розвиток в учнів переконання в необхідності присвятити своє життя суспільно значимій діяльності, прагнення знайти своє місце в суспільстві, відповідальності перед ним тощо.

При цьому було враховано, що мотивація обумовлена характером освітньої системи, організацією педагогічного процесу, особистісними характеристиками викладача, специфікою навчального предмета, особливостями самих учнів. Для посилення внутрішньої мотивації учнів ми забезпечували продуктивну роль учнів у навчально-виробничому процесі (дослідника, конструктора, раціоналізатора), орієнтува-





ли учнів на досягнення конкретних навчальних цілей і освоєння певних дій, пов'язаних з майбутньою професією, надавали учням можливість самим обрати мету й план дій та тощо.

Друга умова передбачала розвиток в учнів – майбутніх токарів професійних інтегрованих умінь на основі алгоритмів професійної діяльності. У цьому випадку ми враховували, що специфіка здійснення окремих операцій і технологічних процесів у токарній справі така, що містить певну послідовність дій, що й визначає необхідність розробки для них алгоритмів професійної діяльності. На основі аналізу професійної діяльності робітників-токарів і змісту навчальних планів та програм загальнотехнічних і спеціальних предметів «Спеціальна технологія», «Матеріали та технологія машинобудування», «Допуски та технічні вимірювання», «Читання креслень», «Електротехніка з основами промислової електроніки» та навчально-виробничої практики ми виявили алгоритмічний за своїм характером навчальний матеріал та розробили систему алгоритмів, яка включала алгоритми основних операцій та технологічних процесів, що становлять зміст підготовки кваліфікованих робітників за професією «Токар».

При вивченні зазначених дисциплін ми, розглядаючи велику кількість різних технологічних процесів, часто повторювані відомості згруппували в систему. Структурними компонентами такої системи стали конкретні й узагальнені алгоритми. На засадах раціональної побудови технологічних процесів ми розробили конкретні й узагальнені алгоритми для великої кількості завдань, визначивши елементарні операції спочатку в навчальному, а потім у виробничому процесі. Засвоюючи алгоритми дій, учні використовували набуті знання в аналогічних виробничих умовах, могли легко орієнтуватися в нових виробничих ситуаціях. Загалом алгоритмізація навчання дозволила вдосконалити підготовку кваліфікованих робітників: підвищити якість засвоєння знань і сформувати необхідні вміння й навички; оптимально побудувати навчальний процес, розвинути творчі здібності учнів, застосувати індивідуальний підхід до учнів та елементи наукової організації праці, а також підвищити якість контролю та ефективність самоконтролю.

Третя педагогічна умова передбачала організацію фахово-орієнтованого освітнього середовища через раціональне використання репродуктивних та проблемно-пошукових методів для розвитку самостійності учнів та творчої навчаль-

но-пізнавальної й трудової діяльності. У цьому контексті ми враховували, що ефективність засвоєння професійних знань і розвиток професійних умінь із використанням алгоритмів залежить від правильного вибору методів навчання.

На різних етапах експериментального навчання перевагу мали різні методи. На першому етапі важливе значення мали репродуктивні методи, які допомагали формувати в учнів базові загальнотехнічні знання і вміння. На другому етапі важливе значення мав перехід від рівня засвоєння інформації до практичного використання отриманих знань і умінь, використання їх у нових ситуаціях професійної діяльності. На цьому етапі ми великого значення надавали індивідуальним і колективним творчим завданням в умовах квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності. Предметні ситуації ми вводили через допоміжні ситуації, потім проблемні й творчі.

У цей період важливого значення ми надавали відтворенню професійних ситуацій, що актуалізували професійні протиріччя, для вирішення яких учні повинні були мати більш розвинені професійні знання, уміння і навички. Наприклад, при організації виробничого навчання ми створювали різні проблемні ситуації, що стосувалися металлообробки, які засвідчували, що для їх вирішення недостатньо наявних знань і досвіду учнів. Наприклад, при вивченні такої операції, як виправлення металу, учні вже знали, що виправлення смуги роблять ударами або натисканням преса на опуклу частину. Показуючи виправлення листового металу з опуклістю, майстер просив учнів подумати й запропонувати спосіб виправлення пожолоблених листів. За аналогією з виправленням стержня учні зазначали, що удари молотком слід наносити по випуклостях. Щоравда, коли вони спробували це зробити, нічого не вийшло. Далі учні повинні були запропонувати вирішення цієї проблемної ситуації. Подібні ситуації ми також створювали, пропонуючи учням дати відповіді на такі питання: «Чому матеріал притирання повинен бути м'якшим, ніж матеріал оброблюваної деталі?» або «У яких випадках при нарізуванні зовнішнього різьблення треба використовувати розрізні чи нерозрізні круглі планки?» тощо.

Велику увагу ми звертали на розвиток в учнів уміння самостійно виконувати навчальні та виробничі завдання. Для цього при наданні учням завдань ми дотримувались принципу індивідуалізації та диференціації. Індивідуальний підхід допоміг уникати встановлення часових обмежень; стежити за тим, щоб навчальні завдання не тільки



відповідали віковим особливостям, але й мали рівень оптимальної складності, сприяли прояву майстерності й компетентності учнів. Ми надавали учням право вибору навчальних і виробничих завдань, не обмежуючи при цьому їх волю, а також підбирали навчальні завдання з елементами новизни.

Загалом запропоновані форми і методи дозволили підвищити якість засвоєння учнями програмного змісту із загальнотехнічних і спеціальних дисциплін завдяки включенню в процес професійної підготовки творчих завдань, предметних завдань, що мають прикладний характер, створенню умов для розвитку самостійності й творчості в різних сферах навчальної діяльності. Розроблене дидактичне забезпечення, що включало систему текстів і вправ, комплекс навчальних і виробничих ситуацій, тести, стало ефективним засобом формування професійної компетентності майбутніх токарів.

Четверта педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх токарів передбачала *спеціальну наукову й методичну підготовку викладачів до формування у майбутніх токарів професійної компетентності*. Для цього ми розробили програму тематичного семінару «Формування професійної компетентності у майбутніх токарів у професійно-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу». На цьому семінарі ми розглядали з викладачами та майстрами виробничого навчання важливі питання організації роботи з формування професійної компетентності у майбутніх токарів. Метою семінару було ознайомлення викладачів та майстрів виробничого навчання з особливостями роботи щодо формування професійної компетентності учнів у професійно-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу, збагачення їх різносторонніми професійними знаннями і вміннями, знаннями з педагогіки, педагогічної психології, методики й організації навчання.

Ми звертали увагу на те, які методи та форми роботи слід використовувати для формування професійної компетентності у майбутніх токарів, як налагоджувати взаємодію з учнями, використовувати сучасні інформаційні технології. Зокрема, предметом нашої уваги були особливості здійснення педагогічного впливу на учнів, вибору найбільш доцільних навчально-виробничих завдань, використання алгоритмічних та проблемних методів формування професійної компетентності майбутніх токарів, умови розширення їх самостійності та творчості. Особливу увагу ми звертали

на вміння педагогів встановлювати й підтримувати відповідні взаємини з учнями. У цьому випадку ми дотримувалися думки В. Скакуна про те, що правильні взаємини між майстром і учнями – це насамперед відносини довіри, доброзичливі, засновані на взаємному співробітництві, коли повага поєднується з вимогливістю [1]. Окрім того, великого значення ми надавали ознайомленню викладачів та майстрів виробничого навчання з особливостями роботи із сучасними інформаційними технологіями.

Результати експериментальної роботи засвідчили, що учні експериментальної групи переважно мають високий (36,51%) і середній (52,24%) рівні сформованості професійної компетентності. Кількість учнів, що мають низький рівень, становить 11,23%. У контрольній групі високий і середній рівень сформованості професійної компетентності мають відповідно 26,13% і 48,86% учнів. У цій групі кількість учнів, що мають низький рівень, порівняно із експериментальною групою, набагато більша і становить 25,0% (на 13,77% більше, ніж в експериментальній групі). Порівняння результатів рівнів професійної компетентності в учнів експериментальної і контрольної групи за допомогою методів математичної статистики підтвердило статистично значущі відмінності.

Загалом теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності висококваліфікованих робітників у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу та результати експериментального дослідження дозволили обґрунтувати методичні рекомендації щодо формування цієї важливої властивості.

Основними методичними рекомендаціями щодо формування в майбутніх токарів професійної компетентності можна назвати такі: 1) використання системного, компетентнісного, діяльнісного, контекстного та особистісно-орієнтованого підходів; 2) дотримання загальних та специфічних принципів професійно-технічної освіти; 3) використання моделі формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу як теоретичної побудови, що охоплює всі дидактичні компоненти педагогічної системи; 4) розкриття суспільного значення майбутньої професійної діяльності, вимог, які вона висуває до знань, умінь і якостей фахівця; 5) підвищення мотивації навчання учнів через діяльнісне навчання, розвиток і підтримку їх прагнення виявляти себе через на-



вчальну діяльність; 6) формування інтегративних професійних умінь учнів через поетапне (алгоритмічне) виділення технологічних знань і вмінь тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проведення експериментального дослідження підтвердило ефективність впровадження відповідних моделі та педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтоване освітнє середовище професійно-технічного навчального закладу.

Перспективами подальших наукових розвідок, на нашу думку, можуть бути удосконалення методичного забезпечення

формування в майбутніх токарів професійної компетентності у фахово-орієнтованому освітньому середовищі професійно-технічного закладу та дослідження методологічних проблем виміру професійної компетентності токарів різної кваліфікації.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Скакун В. Организация и методика профессионального обучения : [учеб. пособ.] / В. Скакун. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 2007. – 178 с.
2. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. Сухомлинський. – К. : Рад. шк, 1976. – 654 с.

УДК 378.147.001.31:373

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Пермінова Л.А., к. пед. н.,  
докторант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту  
Херсонський державний університет

У статті описується досвід удосконалення професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів в контексті компетентнісного підходу. порушено проблему реалізації компетентнісного підходу щодо формування конкурентоздатності майбутнього вчителя початкових класів. Здійснено спробу довести, що компетентнісний підхід є базовим для формування конкурентоздатності студента, що конкурентоздатність носить ознаки компетентності, що дає змогу оцінити як рівень сформованості знань, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, конкурентоздатність майбутнього вчителя початкових класів, конкурентоспроможність студентів вищих навчальних закладів.

В статье описывается опыт совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в контексте компетентностного подхода. Поднимается проблема реализации компетентностного подхода относительно формирования конкурентоспособности будущего учителя начальных классов. Осуществлена попытка доказать, что компетентностный подход является базовым для формирования конкурентоспособности студента, что конкурентоспособность носит признаки компетентности, что позволяет оценить как уровень сформированности знаний, так и личностные изменения специалиста, которые состоялись в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, конкурентоспособность будущего учителя начальных классов, конкурентоспособность студентов высших учебных заведений.

Perminova L.A. COMPETENCE APPROACH TO FORMING COMPETITIVENESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

The author described the experience of the improvement of the professional training of the future teacher of elementary school in the context of competence approach. In the article the problem of realization of competence approach rises in relation to forming of competitiveness of future teacher of initial classes. An attempt to prove that competence approach is base for forming of competitiveness of student is carried out, that competitiveness carries the signs of competence, what the level of forming of both knowledge allows to estimate and high-quality new personality changes of specialist, which took place in the process of professional preparation in higher educational establishment.

**Key words:** competence approach, competitiveness of future teacher of initial classes, competitiveness of students of higher educational establishments.



**Постановка проблеми.** Сучасна орієнтація освіти України на європейські цінності продовжує загальний напрям модернізації сучасної освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства необхідні компетентні спеціалісти, які не тільки мають професійні знання, уміння та навички, але й можуть приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильні до співробітництва, вирізняються мобільністю, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свій творчий потенціал. Тому нові підходи до освіти може реалізовувати лише компетентний вчитель, який володіє безліччю професійно-особистісних якостей [6, с. 8].

Загальний інтерес до проблеми формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця за умов його практичної інноваційної діяльності залишається підвищеним, однак зарано говорити про визначення найбільш ефективного способу організації процесу такої підготовки. Недостатньо дослідженими залишаються такі аспекти проблеми, як сутність, структура та компоненти готовності майбутнього вчителя до реалізації професійної діяльності в умовах конкурентного середовища.

Розвиток конкурентоспроможності майбутніх учителів є цілісним педагогічним процесом, заснованим на діяльності викладача і студентів, спрямованим на підвищення рівня сформованості загальнокультурних, загальнопрофесійних і професійних компетенцій, що забезпечують затребуваність учителя на ринку педагогічної праці в умовах конкуренції.

Серед характеристик особистості XXI ст. пріоритетне місце займає її компетентність і професіоналізм, що забезпечують затребуваність і конкурентоспроможність у суспільстві. Тому пошуки шляхів підвищення ефективності професійної освіти пов'язують з компетентнісним підходом.

Актуальність компетентнісного підходу висвітлена в матеріалах модернізації освіти і розглядається як одне з важливих положень оновлення змісту освіти. Це обумовлено тим, що професійна діяльність характеризується зростаючою складністю і динамікою, основним же завданням компетентнісного навчання є формування фахівця, здатного вирішувати професійні проблеми в нових ситуаціях.

М. Нагач зауважує, що компетентнісний підхід стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення дос-

віду, умінь та навичок, що спираються на наукові знання [5].

У свою чергу, Т. Шамова зауважує: «Компетентнісний підхід в діяльності вищого навчального закладу диктує необхідність серйозних змін. Від проектування результатів освіти, виражених у формі компетенцій, належить йти до проектування об'єму, рівня, змісту теоретичних і емпіричних знань. Інакше кажучи, проектування навчального плану, робочих програм, програм практик, програм підсумкової атестації, планів-конспектів навчальних занять, фонду оцінних завдань необхідно починати з проектування результатів освіти, виражених у форматі компетенцій» [9, с. 44].

На сучасному етапі в педагогіці проведена велика кількість досліджень з проблемами компетентнісного підходу як базового у вищій освіті. Відправною точкою для цих досліджень було забезпечення конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу, для чого потрібно використовувати не лише потужну фундаментальну і спеціальну підготовку, але й особистісні і професійні якості, що дозволяють адаптуватися в різних економічних, соціокультурних, етнічних та інших умовах. Тобто в сучасних умовах затребуваний фахівець, який має гнучкість і мобільність на ринку праці і професій, здатний приймати самостійні рішення, перетворювати соціальне середовище і свою професійну діяльність. Такий фахівець був названий компетентним, і це привнесло в роботи з педагогіки і методики професійної освіти ідею розробки компетентнісного підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу здійснювали такі науковці, як В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський; впровадженню цього підходу у професійну підготовку фахівців значну увагу приділили А. Олексюк, В. Бондар, Н. Дем'яненко, А. Капська, С. Козак, В. Олійник, О. Романовський, В. Сидоренко, Т. Сорочан; шляхи модернізації освіти на компетентнісній основі розроблялися Б. Гершунським, Б. Ельконіним, Н. Кузьміною, І. Фрумніним; окремі проблеми компетентнісного підходу у системі вищої освіти розглядалися у роботах Г. Гаврищак, І. Драча, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Локшиної, М. Нагач, Н. Нагорної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, С. Сисоєвої, та багатьох інших дослідників.

Однак одним із провідних завдань сучасної вищої освіти залишається питання впровадження компетентнісного підходу у





професійну підготовку студентів. Основна увага акцентується на компетенціях, що сприяють адаптації фахівців до умов сучасного ринку праці. Сьогодні компетентнісний підхід стає невід'ємним складником освітньої галузі.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають у визначенні та обґрунтуванні аргументів про те, що компетентнісний підхід є базовим для формування конкурентоздатності студента, конкурентоздатність носить ознаки компетентності, що дає змогу оцінити як знання, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогодні існує багато трактувань змісту поняття «компетентнісний підхід». Наприклад, «це підхід, що акцентує увагу на результаті освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях; це підхід, при якому результати визнаються значущими за межами системи освіти» [1, с. 13].

А. Хуторський акцентує увагу на тому, що компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінки освітніх результатів. До зазначених принципів належать такі положення:

- сенс освіти полягає в розвитку у тих, хто навчається, здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів;

- змістом освіти є дидактичний адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

- сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у тих, хто навчається, досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти;

- оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів навченості, досягнутих на певному етапі навчання [8].

Слід зазначити, що компетентнісний підхід не є абсолютно новим у педагогічній науці. Орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності і, більше того, узагальнених способів дії була обґрунтована в роботах педагогів і психологів минулого століття (М. Скаткин, І. Лернер, В. Краєвський, Г. Щедровицкий, В. Давидов та ін.). Ними

були розроблені відповідні методологічні засади і окремі навчальні технології. Проте ця орієнтація не була визначальною, вона практично не використовувалася при побудові типових навчальних програм, стандартів, оцінних процедур [3].

Серед передумов реалізації компетентнісного підходу в процесі формування конкурентоспроможності майбутніх учителів початкових класів можна виділити такі: до теперішнього часу в теорії і практиці обґрунтовані ключові компетенції фахівців (соціальна, соціально-інформаційна, комунікаційна, когнітивна, спеціальна); накопичений досвід теоретичної розробки і практичної реалізації суб'єктного, особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів у підготовці фахівців, досліджені аспекти готовності студентів в особистісному і професійному планах до системного виконання своєї діяльності; здійснюється аналіз і прогноз впливу тенденцій розвитку систем середньої і вищої професійної освіти на формування особистості студентів і готовності до майбутньої професійної діяльності.

На думку Л. Коваль, у вищій освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба сформулювати у майбутніх фахівців ключові та предметні компетентності [2].

Таким чином, перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знання, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Цікавою є думка про те, що «компетентнісний підхід базується на схемі: компетенція (як заданий зміст освіти) – діяльність (як провідна вимога організації освітнього процесу) – компетентність (як освоєна в діяльності компетенція)» [3, с. 38]. Вчені стверджують, що, коли йдеться про компетенцію і компетентність, маються на увазі результати освітньої діяльності. А освіта у своїй якісній характеристиці – це не лише процес або система, це ще і результат привласнення особистістю усіх тих цінностей, які народжуються в процесі освітньої діяльності. Цей результат привласнення знань і повинен визначати компетентність. Однак поняття «компетенція» і «компетентність» значно ширші за поняття «знання», «уміння», «навички», оскільки включають спрямованість особистості



(мотивацію, ціннісні орієнтації), її здібності долати стереотипи, відчувати проблеми, проявляти прозорливість, гнучкість мислення; характер: самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Компетентність – це успішно реалізована в діяльності компетенція. Компоненти компетентності в будь-якій сфері життєдіяльності можуть бути представлені низкою компонентів, зокрема когнітивним (знання), мотиваційним, аксіологічним (спрямованість, ціннісний характер стосунків), конативним (уміння, навички, досвід діяльності), емоційно-вольовим (саморегуляція і здібності). У цьому випадку компетенція виступає як потенціал компетентності, що реалізовується через певну сферу діяльності і набуває дієвості через механізми самоорганізації, саморегуляції.

Для нашого дослідження цікавим є питання про формування конкурентоздатності як специфічної ознаки компетентності майбутнього вчителя початкових класів та якісного показника його майбутньої професійної діяльності.

Методологія використання компетентнісного підходу для прогнозування успішності майбутньої професійної діяльності знайшла віддзеркалення у роботах С. Давидова, Т. Разенкова, Л. і С. Спенсерів, Р. Бояциса, С. Флетчера, Дж. Равена та ін.

Істотне значення для розробки теоретичних основ і практики формування конкурентоздатності майбутнього вчителя мали дослідження концепцій професійного розвитку і саморозвитку конкурентоспроможності студентів – майбутніх фахівців (Ю. Андрєєва, Л. Мітіна, Ф. Туктарова, Е. Хайрулліна, В. Шаповалов, В. Мезінов, С. Хазіна, І. Бібік та ін.).

Актуальність проблеми вчені вбачають у перетворенні системи професійної освіти, де завданням є підготовка конкурентоздатного фахівця, який має здатність досягати успіху в професійній діяльності в умовах конкуренції на основі ключових компетенцій і мобілізації ресурсу індивідуально-особових якостей.

Якщо зануритися до Державних стандартів зі спеціальності «Початкова освіта», то можна побачити, що «у галузевий стандарт вищої педагогічної освіти не закладені знання, уміння, якості, якими має володіти вчитель-діяч, що, в свою чергу, гальмує процес формування конкурентоздатної особистості» [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що у розумінні змісту поняття «конкурентоспроможність студентів ВНЗ» немає єдиної точки зору.

В одних дослідженнях це інтегральна якість особистості, в працях інших учених – характеристика особистості випускника в цілому або ж особистісні і професійні здібності молодого фахівця. Під час працевлаштування в поняття «конкурентоспроможність» вкладається своє розуміння, пов'язане як з професійними якостями фахівця, так і з його особистісними якостями, розуміється, що особистісні якості одночасно визначають і конкурентоспроможність: «хороша людина» не може бути поганим фахівцем.

Поняття «конкурентоспроможність» передбачає сукупність фізичних і інтелектуальних якостей особистості, а також особливостей, необхідних для самостійного і ефективного рішення життєвих і професійних ситуацій, створення відповідних умов для конструктивної взаємодії з іншими [10].

На наш погляд, конкурентоспроможність студентів – це здатність досягати успіху в професійній діяльності в умовах конкуренції на основі ключових компетенцій і мобілізації ресурсу індивідуально-особистісних якостей. Тобто конкурентоспроможність визначається як комплекс індивідуально-психологічних особливостей особистості, що надає можливість самореалізуватися у швидко змінних, нестандартних умовах життєдіяльності, знаходити оптимальні гуманістичні засоби досягнення поставленої мети і бути затребуваною і успішною і як особистість, і як професіонал.

Процес формування конкурентоспроможності студентів переважно враховує дію сукупності різних чинників, тобто відбиває досягнутий, закінчений рівень конкурентоспроможності. Тому коректніше говорити про формування конкурентоспроможності у студентів-випускників в процесі професійної підготовки.

Однак існує ряд умов, які мають бути реалізовані протягом всього навчання у ВНЗ. Зокрема, компетентнісний підхід зміщує акценти з процесу нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх фахівців здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях, що потребує від викладача зміщення акцентів у навчально-виховній діяльності з інформаційної на організаційно-управлінську площину. Тобто, якщо в першому випадку він відіграє роль ретранслятора знань, то в другому – організатора освітньої діяльності. Також змінюється і модель поведінки студента: дослідницько-активна самостійна діяльність приходить на зміну пасивному засвоєнню знань. Процес наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою нав-



чання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2].

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень можна зробити висновок, що в якості універсальних умов (по відношенню до різних спеціальностей і напрямів підготовки студентів) ефективного формування конкурентоспроможності майбутніх учителів початкових класів можуть бути чітко обґрунтована модель конкурентоздатного студента з чітким набором компетенцій (професійних, особистісних); активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; створення ситуації успіху в навчальній діяльності; інноваційні методи навчання; широке застосування квазіпрофесійної діяльності; розробка комплексу методів діагностики успішності студентів тощо.

Вважаємо, що, досліджуючи будь-які аспекти професійної підготовки вчителя початкових класів, важливо виділяти такі організаційно-педагогічні умови, які б відбивали специфіку формування конкурентоспроможності у студентів протягом всього терміну навчання і були б спрямовані на формування відповідних компетенцій майбутнього фахівця.

На підставі отриманих даних констатувального етапу експерименту можна відзначити, що майбутні вчителі початкових класів (студенти 5 курсу) більшого значення надають таким знанням і умінням, як здатність нести відповідальність за результати своєї професійної діяльності (9,2%), володіння практичними навичками роботи (20,8%), володіння теоретичними знаннями (12,8%), здатність до самостійного ухвалення рішень (9,3%), працездатність і високий рівень дисципліни (31,6%), уміння спілкуватися (знання психології комунікації) (12,9%), організаторські здібності (58,3%), уміння управляти навчально-виховним процесом на уроках (13,8%); знання методів активізації навчальної діяльності учнів (71,2%), уміння адекватно оцінювати навчальні досягнення молодших школярів (21,9%), володіння інформаційними технологіями і уміння їх застосовувати у навчальному процесі (42,8%).

За результатами опитування 67,3% респондентів виказали готовність на початковому етапі кар'єри отримувати невисоку заробітну плату. Такий високий показник, на нашу думку, є індикатором небажання конкурувати на педагогічному ринку праці, триматися посади як «джерела існування», що викликано сучасними соціальними умовами в державі.

Крім того, подібні запитання були задані молодим спеціалістам (до 5 років стажу). Важливими якостями випускника ВНЗ вони бачать уміння спілкуватися (78,9%), високу працездатність і дисципліну (79,7%), високу мобільність (46,7%), стресостійкість (65,9%), володіння практичними навичками (використання інноваційних методів навчання молодших школярів) (81,6%), організаторські здібності (48,7%), навички праці з інтернет-технологіями (82,4%), уміння спілкуватися іноземною мовою (37,4%).

Як бачимо, на початку кар'єри у молодих спеціалістів відбувається переосмислення відповідальності за якість сформованості професійної компетентності. Однак слід зазначити, що така якість, як конкурентоздатність, не є показовою серед інших. У студентів і вчителів відсутня усвідомленість того, що конкурентоздатність є важливішим фактором професійної успішності, потребує активізації зусиль всіх суб'єктів процесу професійної підготовки і реалізується через поєднання професійної спрямованості, усвідомленого бажання працевлаштуватися за профілем підготовки і подальшого успішного просування у професійній діяльності.

Ми погоджуємося з дослідженнями О. Ходань [7], яка вважає, що впровадження компетентнісного підходу як одного з основних напрямів модернізації вищої освіти України вимагає розв'язання певних проблем, зокрема оновлення стандартів вищої освіти шляхом розробки концептуальних засад для створення моделі випускника вищого навчального закладу як системи моделей його професійної діяльності та професійної підготовки відповідно до зміни освітньої парадигми, розробки і впровадження єдиних підходів до побудови педагогічної системи, яка відповідала б головному завданню вищої школи – формуванню компетентності майбутнього фахівця. Також для розв'язання проблеми впровадження необхідно подолати труднощі, які полягають у відсутності уніфікованого підходу до побудови інваріантної структури компетентності суб'єкта професійної діяльності, що унеможлиблює детальний опис компетенцій в освітньо-професійній та освітньо-науковій програмах підготовки фахівця і проведення діагностичних заходів; невизначеності підходів до побудови навчального процесу у ВНЗ для формування компетентності фахівця.

Однією з переваг компетентнісного підходу щодо формування конкурентоздатності фахівців як інноваційного інструменту у вирішенні проблеми орієнтації професійної освіти на ринок праці є не уникнення тра-



диційної тріади «знання, уміння, навички», а системний погляд на взаємозв'язок між ними. Використовуючи компетентнісний підхід як інноваційний інструмент для орієнтації професійної освіти на потреби ринку праці, ВНЗ повинні планувати навчальний процес з урахуванням пріоритетів інноваційного розвитку країни, сьогоdnішніх вимог і прогнозів ринку праці; сприяти впровадженню нових і вдосконаленню існуючих освітніх і педагогічних технологій; організувати проведення моніторингу рівня задоволеності працедавців і випускників якістю отриманої професійної освіти для постійного коригування рамок компетенцій і професійних стандартів.

**Висновки з проведеного дослідження.** Розв'язати проблему забезпечення нового освітнього результату, коли сучасні випускники відповідають певному рівню професіоналізму, конкурентоздатні на ринку праці, володіють необхідними компетенціями, тобто вільно володіють професією, мобільні і прагнуть до професійного росту, – покликаний компетентнісний підхід.

Слід зазначити, що конкурентоспроможність фахівця є багатоаспектною категорією, яка включає в себе широке коло компетенцій та сама є складовою компетентності, формується під впливом як особистісних, так і педагогічних та соціальних чинників. Крім того, основні конкурентні переваги майбутнього вчителя початкових класів закладаються саме в системі професійної освіти та формуються під її впливом протягом всього життя.

У подальшому дослідженні нами буде обґрунтовано процес формування конкурентоздатності майбутніх учителів початкових класів, в основі якого покладено орієнтацію на результати, що системно охоплює всі компоненти освітнього процесу: цілі, зміст, вибір освітніх технологій і оцінку результатів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванов Д. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : [учебно-методическое пособие] / Д. Иванов. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с.
2. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Кузнецов М. Личностно ориентированная подготовка учителя: теоретико-методологический аспект / М. Кузнецов. – Брянск : Изд-во БГПУ, 200. – 375 с.
4. Митник О. Развитие професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2009. – № 11 (485). – С. 35–37.
5. Нагач М. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Нагач. – К., 2008. – 21 с.
6. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти». – Полтава, 2001. – С. 8.
7. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців ВНЗ / О. Ходань // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2013. – Вип. 29. – С. 232–234.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сборник научных трудов. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 58–64.
9. Шамова Т. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза / Т. Шамова, Г. Подчалимова // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения : сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием. – М., МПГУ, 2010. – С. 315–321.
10. Шуванов В. Социальная психология управления : [учебник] / В. Шуванов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 468 с.





УДК 37.035.91: 355:23

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЛІДЕРСТВА

Ратич Б.Я., здобувач  
кафедри педагогіки

*Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

У статті розкрито хід та результати дослідно-експериментальної роботи з перевірки педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства.

**Ключові слова:** *готовність до лідерства, педагогічний експеримент, педагогічні умови, офіцери-прикордонники.*

В статье раскрыты течение и организация опытно-экспериментальной работы по проверке педагогических условий формирования у будущих офицеров-пограничников готовности к лидерству.

**Ключевые слова:** *готовность к лидерству, педагогический эксперимент, педагогические условия, офицеры-пограничники.*

Ratych B.Ya. RESULTS OF THE RESEARCH AND PRACTICAL SCRUTINY OF THE PEDAGOGIC MILIEU FOR DEVELOPING THE WILLINGNESS TO LEADERSHIP WITH INTENDED BG OFFICERS

The essay has elaborated on the process and results of the research and experimental scrutiny of the pedagogic milieu for developing willingness to leadership with intended BG officers.

**Key words:** *readiness to leadership, pedagogic experiment, pedagogic milieu, BG officers.*

**Постановка проблеми.** У наш час увага до проблем лідерства обумовлена необхідністю організації оптимального функціонування усіх структурних компонентів прикордонного відомства, ефективної підготовки офіцерів-керівників, які повинні вирішувати складні завдання з охорони кордону, вміло керувати прикордонними підрозділами. Вивчення механізмів формування лідерства в умовах прикордонної служби дає змогу визначити легітимну процедуру просування особистості до лідерства в структурі відомчого управління, дає можливість керувати цим процесом, утверджувати оптимальні варіанти взаємодії лідерів зі своїми однодумцями, прихильниками й опонентами. Розробка відповідної системи правил необхідна не тільки для висування «першої особи» прикордонного колективу, але й для здійснення ним владних функцій. Саме тому дослідження проблеми сутності лідерства, педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства є важливим завданням педагогічної науки.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розкритті експериментальної перевірки педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні питання формування

готовності до лідерства як складової професійної підготовки офіцерів ДПСУ не були предметом спеціальних досліджень. Вчені розглядали лише окремі аспекти підготовки офіцерів-прикордонників до управлінської діяльності. Так, зокрема, О. Луцький вивчав проблеми розвитку управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби, Л. Мотозюк – проблеми формування організаторський здібностей у майбутніх керівників прикордонних підрозділів, Ю. Сердюк – педагогічні умови вдосконалення військово-педагогічної підготовки командирів підрозділів, М. Тарнавський – формування культури управлінської діяльності у майбутніх офіцерів-прикордонників, В. Уліч – педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності, Ю. Царьов – психологічні особливості підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня до управлінської діяльності та ін.

В аспекті проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до лідерства важливим є дослідження О. Маковського щодо формування лідерських якостей майбутніх офіцерів [1]. У структурі професійної готовності офіцера дослідник виділив лідерські якості, що визначають його здатність здійснювати безпосередній емоційно-вольовий вплив на підлеглих і на цій підставі підвищувати свій авторитет, керувати військовим підрозді-



лом, організувати спільну діяльність та ефективно вирішувати службово-бойові завдання.

Вчений М. Маслянов ґрунтовно розкрив сутність поняття «готовність курсантів до лідерства» як цілісної властивості особистості, як мети навчально-виховного процесу, а також як компонента в структурі готовності до професійної діяльності в умовах прикордонної застави і як соціально-психічного феномена. Вчений також визначив психолого-педагогічні умови розвитку готовності курсантів до лідерства [2].

Проте невирішеними на сьогодні залишаються питання щодо педагогічних умов підвищення у курсантів готовності до лідерства, що потребує більш детального аналізу феномена лідерства та визначення особливостей організації роботи у цьому напрямі в системі професійної підготовки офіцерів-прикордонників. З огляду на це увагу зосереджено на розкритті сутності та особливостей змісту професійно-психологічної компетентності офіцерів-прикордонників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При визначенні педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства було враховано дослідження вчених (Т. Бендас, М. Маслянов, Д. Паригін та ін.), які довели, що на формування у курсантів готовності до лідерства великий вплив має навчальний процес, цілеспрямована продумана робота в цьому напрямі. Було також враховано, що, як вважають дослідники (О. Луцький, Л. Мотозюк, Ю. Сердюк, В. Уліч та ін.), для формування готовності до лідерства потрібно використовувати ті підходи та шляхи, які найбільшою мірою враховують мету та завдання підготовки фахівців, а також специфіку їхньої професійної діяльності.

На основі аналізу нормативно-правових документів з організації службової діяльності персоналу ДПСУ, аналізу прав та обов'язків начальника відділу та відділення прикордонної служби і його заступників ми з'ясували, що для підготовки офіцера як лідера прикордонного колективу вища військова школа покликана сформувати майбутнього фахівця не тільки як організатора оперативно-службової діяльності прикордонних підрозділів, але і як всебічно розвинуту особистість, підготувати його до творчої управлінської праці, що має забезпечити лідерське становище у формальній і неформальній структурі прикордонного колективу. З огляду на це основними педагогічними умовами формування у майбутніх офіцерів-прикордонників до лідерства було визначено:

– побудову професійної підготовки курсантів з урахуванням необхідності форму-

вання готовності до лідерства відповідно до моделі сучасного офіцера ДПСУ;

– введення проблематики лідерства до змісту соціально-гуманітарних дисциплін та розробку спецкурсу «Лідерство і його значення при організації життєдіяльності прикордонного підрозділу»;

– використання сучасних методів навчання, що містять елементи змагальності при вирішенні професійно-орієнтованих завдань;

– організацію спеціальної наукової й методичної підготовки викладачів до формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства.

Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності курсантів до лідерства було підкріплено їх експериментальною перевіркою в умовах навчального процесу ВВНЗ. Педагогічний експеримент було проведено у Національній академії ДПСУ України імені Б. Хмельницького при викладанні таких соціально-гуманітарних дисциплін, як «Історія України», «Психологія управління» та «Методика роботи з персоналом у підрозділах ДПСУ».

Дослідно-експериментальна робота передбачала впровадження конкретних заходів, спрямованих на формування у курсантів готовності до лідерства. Зокрема, перший напрям роботи у процесі експериментально-го навчання передбачав *побудову професійної підготовки курсантів з урахуванням необхідності формування готовності до лідерства відповідно до моделі сучасного офіцера ДПСУ.* Для цього було внесено доповнення до навчальних і тематичних планів, документів ВВНЗ, факультетів і кафедри. Зокрема, в документах кафедри було відображено основні заходи щодо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства. На ці аспекти ми також звертали увагу при визначенні основних напрямів методичної роботи кафедри педагогіки та психології. Ми організували всю роботу з урахуванням необхідності формування у курсантів знань про лідерство, основних лідерських умінь на навичок при вивченні ними навчальних дисциплін «Історія України», «Психологія управління» та «Методика роботи з персоналом у підрозділах ДПСУ». Це було відображено у навчально-методичних матеріалах, враховано при контролі занять, проведенні нарад, засідань предметно-методичних комісій та навчально-методичних зборів.

Відповідно до другої педагогічної умови було *введено проблематику лідерства до змісту соціально-гуманітарних дисциплін «Історія України», «Психологія управління» та «Методика роботи з персоналом у підрозділах ДПСУ».* Ми брали за основу



думки Н. Яковенко про те, що знання історії мають бути своєрідним гарантом національної безпеки. Дослідник вважає, що це можливо досягти лише тоді, коли суспільство в злагоді й коли воно дивиться у майбутнє з оптимізмом. Для цього Н. Яковенко пропонує відійти від усталеної традиції «плачу над колоніальним минулим». Історик підкреслює: «Якщо на перше місце поставити суспільство та людину, а не формальний державний статус, то визначальними стануть персональні пріоритети, вибір людиною стратегій власної поведінки тощо. Усунувши традиційні плачі над колоніальним статусом, можна переконатися, яким великим був вклад українців у розбудову тих держав, до яких їх вводила історична доля, – Речі Посполитої, Російської та Австрійської імперій, Радянського Союзу. У такий спосіб наша історія нормалізується, вона набуде елементарної повноцінності, як і решта історій тих народів Європи, що не мали власних державностей (а таких значно більше, ніж державних народів). Йдеться про переакцентування історії з песимістичної на оптимістичну, себто по суті – про спробу подолати насаджуване досі почуття меншовартості» [5].

При цьому для нас також важливою стала позиція О. Однороженка щодо того, що, якщо оцінювати українську історію об'єктивно, то наше минуле в цілому виглядає як перманентне військове змагання з усім навколишнім світом. Учений підкреслює, що *Gesta Ruthenorum* (діяння українців) – це безперервні військові походи, завоювання, нищення ворогів та етнічна експансія. Історія України – це насамперед історія українських військових еліт (княжих дружин, руської шляхти, козацької старшини тощо), пасіонарності яких вистачало не лише на творення власних держав, а й наднаціональних імперій. Сенс усієї української історії полягає в цих великодержавних устремліннях. О. Однороженко робить висновок, що наші предки були визначними будівничими, воїнами, творцями імперій, інакше України як такої сьогодні б не було [3].

У стратегічному плані головним гаслом нашої роботи було переміщення уваги з держави на людину, точніше, на соціальні групи людей – їхні життєві стратегії, уявлення про цінності та мотиви поведінки. У цьому контексті ми і розглядали українських героїв та лідерів, зокрема діяльність князів Святослава Ігоровича, Ярослава Мудрого, Володимира Великого, Данила Галицького та інших діячів, згадували про духовних провідників нації, зокрема руських книжників Нестора, Кліма Смолятича,

Іларіона, Антонія та Феодосія Печерських та інших.

Окрім цього, було розроблено і впроваджено у навчальний процес додатковий спеціальний курс «Лідерство і його значення при організації життєдіяльності прикордонного підрозділу». Метою викладання спецкурсу було надання курсантам теоретичних і практичних знань з теорії лідерства, формування у них навиків і умінь лідерської поведінки. Велику увагу ми також звертали на виховання і розвиток у курсантів професійно-значущих якостей, що дозволили б успішно вирішувати завдання згуртування прикордонного колективу.

Всі види навчальних занять і їх зміст були спрямовані на те, щоб підготувати офіцера, який би вмів уміло організовувати діяльність підпорядкованого підрозділу, приймати правильні рішення в звичайних та екстремальних професійних ситуаціях. Головне завдання при цьому – допомогти курсанту усвідомити зміст предметних знань через логічно побудовані модулі, навчити випереджальному пошуку інформації та її систематизації.

Основний зміст спецкурсу становили питання, пов'язані з різними аспектами лідерства та його впливу на соціально-психологічний клімат колективу. Зокрема, ми проводили лекції на такі теми: «Теоретичні та практичні проблеми теорії лідерства», «Природа, закономірності та тенденції лідерської поведінки у малій групі», «Педагогічна характеристика формування готовності до лідерської поведінки офіцерів-прикордонників». Практикуми передбачали вирішення конкретних завдань (наприклад, тих, що стосувалися власне управлінської діяльності керівника прикордонного підрозділу, вибору різних засобів впливу на підлеглих у різних ситуаціях професійної діяльності тощо), обговорення процедур їхнього проведення і результатів, а також вміння давати психологічні характеристики діям керівника.

Ми розглядали з курсантами сутність лідерства як процесу здійснення офіцером владних повноважень, ознаки лідерської поведінки, характеристики сучасних тенденцій лідерства. При цьому на практичних заняттях ми вчили курсантів аналізувати природу і закономірності лідерської поведінки. Курсанти пояснювали випадки, коли потрібно використовувати засоби формального і неформального лідерства у різних умовах професійної діяльності. Аналізували курсанти й різні аспекти розвитку й прояву лідерства в умовах служби на кордоні.

Важливим для нас було те, щоб курсанти вміли визначати основні психолого-пе-





дагогічні особливості лідерської поведінки, здійснювали педагогічну діагностику лідерської поведінки персоналу, творчо застосовували основні методи, прийоми, засоби і форми роботи з розвитку готовності до лідерства відповідно до науково обґрунтованого алгоритму, а також уміли враховувати психолого-педагогічні особливості військово-службовців з лідерською поведінкою в майбутній професійній діяльності.

Велику увагу ми приділяли розгляду готовності до лідерства як складової професійної підготовки офіцерів ДПСУ, а також впливу лідерства на ефективність виконання службових завдань прикордонним підрозділом та необхідності врахування психологічних особливостей різних типів лідерів в діяльності офіцера-прикордонника.

Загалом вивчення спецкурсу дало змогу підвищити рівень професійно-психологічних знань та умінь курсантів, зокрема щодо управління прикордонними підрозділами та основних засобів впливу на підлеглих при організації охорони державного кордону. Вивчення профорієнтованого навчального курсу «Лідерство і його значення при організації життєдіяльності прикордонного підрозділу» сприяло актуалізації пізнавальної зацікавленості курсантів щодо вивчення можливостей цього явища для підвищення ефективності управлінської діяльності при вирішенні завдань прикордонної служби.

Третя педагогічна умова передбачала використання сучасних методів навчання, що містять елементи змагальності при вирішенні професійно-орієнтованих завдань. Це насамперед проблемні та евристичні методи, методи аналізу конкретних ситуацій, дискусії, метод вирішення творчих та дослідницьких завдань. Використання цих методів допомагало розвивати в курсантів змагальність, стимулювати їх активність в одержанні нових знань, розвивати здатність до аналітичного мислення.

У процесі формувального експерименту ми використовували комплекс форм і методів проблемного навчання, який включав: лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекції з використанням елементів «мозкової атаки», лекції-консультації, лекції з аналізом конкретних ситуацій тощо. На проблемних лекціях ми дотримувалися порад В. Ягупова, який вважає, що такі лекції повинні мати діалоговий характер. Діалог при цьому може бути як зовнішнім (між педагогом та учнями), так і внутрішнім (самостійне мислення, обмірковування учнем навчальної проблеми) [4, с. 372]. Ми намагалися дотримуватись таких вимог:

- вступати в контакт не як «особа, яка все знає», а як співрозмовник, який хоче обмінятися своїми думками щодо проблеми;

- не тільки визнавати право курсантів на власний погляд, але й бути зацікавленим у цьому;

- істинність нових знань доводити не силою особистого чи іншого авторитету, а шляхом обґрунтованих міркувань;

- надавати можливість курсантам ознайомитися з різними поглядами щодо проблеми;

- шанобливо ставитися до курсантів та особливо до їх думок, створювати атмосферу співробітництва та невимушеності;

- стимулювати курсантів до самостійного пошуку відповідей до навчального завдання [4, с. 372–373].

На семінарських заняттях ми використовували такі прийоми підвищення активності й самостійності курсантів, як семінари-дискусії, прес-конференції.

На таких заняттях ми використовували різні прийоми, що допомагали розвивати у курсантів самостійність та ініціативність. Ми створювали ситуації, у яких курсанти:

- захищали свою думку, наводили на її захист аргументи, докази, використовували набуті знання;

- ставили питання викладачеві, товаришам, з'ясовували незрозуміле, заглиблювалися з їхньою допомогою в процес пізнання;

- рецензували відповіді товаришів, твори та інші творчі роботи, робили корективи, давали поради;

- ділилися своїми знаннями як на заняттях, так і після них;

- виконували завдання, що передбачали читання додаткової літератури, першоджерел, тривалі спостереження;

- виконували роботи переважно пошуково-творчого характеру;

- аналізували свої пізнавальні та практичні дії.

Використання активних методів навчання допомагали формувати активність курсантів, їх уміння відстоювати свою позицію, в загальному підсумку – їх готовність до лідерства.

Окрім цього, одним із важливих напрямів експериментального навчання було залучення курсантів до виконання дослідницьких робіт з акцентом на питання лідерства. Ми враховували, що саме в процесі дослідницької діяльності найбільше проявляється мотивація курсантів, їхні ціннісні орієнтації, а також формується установка на саморозвиток і самоосвіту, самоорганізованість, самодисципліну, самоконтроль та інші важливі лідерські якості.





Курсанти у рамках навчального процесу готували реферати й доповіді для виступів на семінарських заняттях, на наукових конференціях, брали участь у роботі академічного наукового товариства. Наприклад, на семінарські заняття з «Історії України» вони готували повідомлення на такі теми: «Князь Святослав – воєначальник-лідер», «Богдан Хмельницький – харизматичний лідер», «Григорій Сковорода як духовний лідер нації» тощо.

У результаті проведеної роботи з формування готовності до лідерства майбутніх офіцерів-прикордонників було виявлено, що відбулися зміни в усіх структурних компонентах готовності до лідерства курсантів експериментальних груп. Зокрема, високий рівень готовності до лідерства було виявлено у 13,95% курсантів експериментальних груп, що на 8,14% більше, ніж до експерименту; середній – 59,30% (на 11,63% більше, ніж до експерименту), низький – 36,74% (на 9,77% менше, ніж до експерименту). У контрольних групах рівні сформованості готовності до лідерства такі: високий рівень мали 9,75% курсантів, що на 2,44% більше, ніж до експерименту, середній – 48,78% (на 1,22% більше, ніж до експерименту), низький – 41,46% (на 3,66% менше, ніж до експерименту).

Вивчення динаміки сформованості готовності до лідерства курсантів експериментальної групи підтвердило, що впровадження розроблених педагогічних умов, організація і проведення комплексних організаційно-методичних заходів дають змогу істотно підвищити рівень сформованості у курсантів готовності до лідерства.

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства та результати експериментального дослідження дали змогу обґрунтувати методичні рекомендації науково-педагогічному складу щодо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства.

Для формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до лідерства важливе значення мають рекомендації науково-педагогічному складу, які розроблено на основі проведеного дослідження. Йдеться про те, що підготовку офіцера-лідера слід розглядати як компонент професійної підготовки офіцерів прикордонної служби і для цього у кваліфікаційні характеристики фахівців включити вимоги щодо формування в офіцера-прикордонника готовності до лідерства як професійно важливої властивості. Важливо на кожному етапі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників спроектувати вплив на їх особистість з ураху-

ванням прогностичного результату формування готовності до лідерства відповідно до моделі сучасного офіцера ДПСУ. Необхідно також відбір змісту професійної підготовки здійснювати з урахуванням необхідності надання курсантам знань про сутність лідерства, його специфіку в історичному аспекті (при вивченні навчальної дисципліни «Історія України»), в соціально-психологічному (при вивченні навчальної дисципліни «Психологія управління») та специфічно-професійному (при вивченні навчальної дисципліни «Методика роботи з персоналом у підрозділах ДПСУ»). Для формування готовності курсантів до лідерства важливе значення має також вибір відповідної системи педагогічних засобів, зокрема мети, змісту, методів, організаційних форм, обґрунтування вимог педагога, забезпечення відповідних міжпредметних зв'язків та відносин між суб'єктами навчального процесу.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Результати експерименту засвідчили, що впровадження передбачених педагогічних умов формування у курсантів готовності до лідерства значно підвищує рівень їхньої професійної підготовки, сприяє становленню як професіонала та лідера. Результатом дослідно-експериментальної роботи стали методичні рекомендації щодо формування готовності до лідерства у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України, у яких відображено основні напрями діяльності як професорсько-викладацького складу, командирів і офіцерів виховних структур підрозділів, так і майбутніх офіцерів ДПСУ.

Перспективами подальших досліджень є визначення сутності та особливостей змісту готовності до лідерства майбутніх офіцерів-прикордонників.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Маковський О. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / О. Маковський. – Хмельницький, 2002. – 145 с.
2. Маслянов Н. Психолого-педагогические условия развития готовности курсантов к лидерству : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Маслянов. – Калининград, 2001. – 162 с.
3. Однороженко О. «Звичайна схема» української історії / О. Однороженко // Український тиждень. – 2012. – № 34 (251). – С. 42–43.
4. Ягупов В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
5. Яковенко Н. «Історіку не дано пізнати світ таким, яким він був насправді...» / Н. М. Яковенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://buknews.com.ua/page/natalia-yakovenko-istoryku-ne-dano-piznaty-svit-takym-iyakym-vin-buv-naspravdi.html>.



УДК 378.147:378 (410)

## ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Рокосовик Н.В., старший викладач  
кафедри філології та суспільних дисциплін  
Карпатський інститут підприємництва  
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Стаття представляє педагогічним аналізом окремих навчальних програм, зокрема шотландських університетів та Відкритого університету Великої Британії, для характеристики особливостей методичних засад і дистанційного складника підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання у британських університетах. Внаслідок дослідження з'ясовано, що структура навчальних програм охоплює такі компоненти, як курс основного предмета, загальноосвітній курс, педагогічний курс, практика в школі.

**Ключові слова:** навчальна програма, навчальний курс, цикл, професійне навчання, залікові одиниці, кредити, дистанційне навчання.

Статья представляет педагогическим анализом отдельных учебных программ, в частности шотландских университетов и Открытого университета Великобритании, для характеристики особенностей методических основ и дистанционного составляющей подготовки магистров педагогики средствами дистанционного обучения в британских университетах. В результате исследования установлено, что структура учебных программ охватывает такие компоненты, как курс основного предмета, общеобразовательный курс, педагогический курс, практика в школе.

**Ключевые слова:** учебная программа, учебный курс, цикл, профессиональное обучение, зачетные единицы, кредиты, дистанционное обучение.

Rokosovyyk N.V. PEDAGOGICS MASTERS' TRAINING CURRICULUM BY MEANS OF DISTANCE EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM PEDAGOGICAL ANALYSES

The article presents pedagogical analysis of separate training programs, including the Scottish Universities and Open University of UK, to describe the features of methodical bases and distance education element of Masters' training component by means of distance education in UK universities. The investigation concluded that the structure of the curriculum included the following components: the main subject course, general course, pedagogical training course and school practice.

**Key words:** curriculum, course, cycle training, training, student unit credits, credits, distance learning.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку освіти окреслює якісно нові вимоги до педагогічної підготовки викладачів, що суттєвою мірою стосуються не тільки змісту, форм і методів їх навчання, а й власне спрямування освіти на формування здатності викладачів до навчання впродовж життя, а також усвідомлення цієї необхідності для підтримки власної конкурентоспроможності на ринку праці та педагогічної мобільності. Варто зауважити, що впровадження, розвиток і підтримка системи навчання впродовж життя (lifelong learning) – одне з важливих завдань Болонського процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-педагогічні засади дистанційного навчання розробляли такі вітчизняні дослідники, як В. Биков, Д. Бодненко, Є. Владимирська, Я. Галета, Н. Жевакіна, В. Жулкевська, О. Кіріленко, Т. Койчева, В. Кухаренко, Н. Муліна, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко,

О. Хмель, О. Чорна, Б. Шуневич та інші. Наукове зацікавлення для проведеного дослідження становлять праці зарубіжних (Т. Андерсон (T. Anderson), Т. Бейтс (T. Bates), Ф. Бел (F. Bell), Б. Голмберг (B. Holmberg), Д. Кіган (D. Keegan), М. Мур (M. Moore), О. Петерс (O. Peters) та ін.) і російських учених (О. Андреев, М. Моїсеева, Є. Полат, В. Солдаткін, А. Хуторський та ін.).

На проблемах дистанційного навчання в зарубіжних країнах акцентовано увагу в педагогічній теорії і практиці.

Наше дослідження пов'язане з аналізом окремих програм, зокрема шотландських університетів та Відкритого університету Великої Британії, для характеристики особливостей методичних засад і дистанційного складника підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання у британських університетах.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у проведенні педаго-



гічного аналізу навчальних планів і програм підготовки магістрів педагогіки у Великій Британії засобами дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміст професійно-педагогічної підготовки студентів у зарубіжних університетах є усталеним для отримання диплома вчителя чи академічного ступеня. У Великій Британії підготовка бакалаврів педагогіки передбачає опанування:

- основного навчального курсу (25% навчального часу): двох навчальних дисциплін (для майбутніх учителів старшої середньої школи) і трьох дисциплін (для вчителів початкової школи);

- загальнонаукового циклу, у рамках якого студент відповідно до майбутньої спеціалізації обирає 6–8 дисциплін академічного циклу (англійська мова, математика, фізика, хімія, географія, історія, предмети художнього та практичного напрямку), що засвоюються протягом перших двох років;

- педагогічного циклу (25% навчального часу): теорія і практика навчання, історія і філософія педагогіки, психологія навчання, порівняльна педагогіка, структура управління навчальними закладами, проблеми змісту освіти, методи дослідження і статистики;

- однорічного курсу (36 тижнів) і дворічного професійного навчання протягом 32 тижнів останнього року навчання (25% загального навчального часу).

У межах бакалаврської підготовки заплановане засвоєння загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних дисциплін (60% – обов'язкові дисципліни, 20% – курси за вибором, 20% – факультативи). Для отримання ступеня бакалавра необхідно набрати 120–140 залікових одиниць. Для 80% студентів бакалаврський ступінь є кінцевим у системі вищої освіти. Підготовка магістрів передбачає опанування 60% дисциплін спеціального циклу, коли 25–35% навчального часу заплановані на психолого-педагогічний цикл і педагогічну практику (240 годин).

Для з'ясування структури й змісту дистанційної підготовки магістрів педагогіки в британських університетах у дослідженні проаналізовано низку навчальних програм [2]: програми підготовки магістрів педагогіки Абердинського університету, програми підготовки магістрів гуманітарних наук у галузі педагогіки Батського університету, програми підготовки магістрів гуманітарних наук у галузі педагогіки Інституту педагогіки Лондонського університету, програми підготовки магістрів гуманітарних наук у галузі педагогіки університету Дербі, програми підготовки магістрів гуманітарних наук у галузі педагогіки Гринвіцького та Батського університетів.

Деякі університети (наприклад, Батський [8]) пропонують за певним одним напрямом підготовки отримати сертифікат, диплом чи кваліфікацію магістра (рівень 7 за національною рамкою кваліфікацій) відповідно до опанованих модулів і кількості кредитів. Так, у Батському університеті студентам дистанційної форми навчання за напрямом «Педагогіка» запропоновано гнучку систему здобуття певного рівня освіти залежно від кількості кредитів та обов'язкових модулів: 30 кредитів для отримання сертифіката (максимально – 3 роки); 60 кредитів – для одержання диплома (4 роки); 90 кредитів (обов'язковими є написання дисертації / магістерської роботи (30 кредитів), вивчення всіх основних модулів, серед яких модуль «Дослідницькі методи в педагогіці» є обов'язковим, а також трьох вибіркових модулів (загалом 60 кредитів за вивчення п'яти модулів по 12 кредитів кожен) – для отримання кваліфікації магістра гуманітарних наук у галузі педагогіки.

В університеті Шеффільда здобути ступінь магістра можна протягом 2 або 4 років, засвоївши 180 кредитів, що охоплюють 8 модулів по 15 кредитів кожен і 60 кредитів за наукове дослідження. Для отримання диплома з післядипломного навчання необхідно засвоїти 120 кредитів (6 обов'язкових модулів та 2 модулі на вибір по 15 кредитів кожний), сертифіката – 60 кредитів (2 обов'язкові модулі та два модулі на вибір). Крім цього, в університеті можна прослухати короткий навчальний курс й одержати 15 кредитів [18].

В університеті Ессекса мінімальна норма засвоєння кредитів – 30 кредитів на рік, а максимальна – 90. Максимальний термін, який надають студентіві для отримання базового ступеня, – 6 років, а для ступеня бакалавра – 9 років [16]. Дистанційне навчання в університеті Ессекса потребує від 10 до 15 годин навчання щотижня.

Таблиця 1  
**Обсяг засвоєних кредитів, необхідний для отримання навчальних ступенів в університеті Ессекса**

Кваліфікаційний рівень	Кількість одержаних кредитів
Базовий ступінь	240
Диплом про вищу освіту	240
Ступінь бакалавра	360
Сертифікат із післядипломного навчання	60
Диплом із післядипломного навчання	120
Магістр	180





Більшість магістерських програм орієнтовані на отримання 180 залікових кредитів. Ілюстративним у цьому випадку вважаємо приклад Абердинського університету [13], що пропонує студентам дистанційної форми навчання за напрямом «Педагогічні дослідження» гнучку систему отримання певного рівня освіти залежно від кількості кредитів та чисельності обов'язкових модулів (кожен модуль: 15–30 кредитів згідно зі ступенем обов'язковості, а дисертація чи проект на базі практики – 60): 60 кредитів для отримання сертифіката (максимально – 3 роки); 120 кредитів для одержання диплома (4 роки); 180 кредитів (обов'язковими є написання дисертації / магістерської роботи, вивчення всіх обов'язкових модулів, а також кількох вибіркових модулів) для здобуття кваліфікації магістра педагогіки.

Аналіз і порівняння програм підготовки фахівців дистанційними засобами та очно дають змогу виокремити ще одну особливість таких програм – їхню змістову ідентичність. Стандарти оцінювання для студентів дистанційної та очної форми навчання є однаковими. Іспити проводять у більш ніж шестистах екзаменаційних центрах у місцевих міністерствах освіти та в офісах Британської ради по всьому світу. Після перевірки екзаменаційних робіт студент отримує звіти або коментарі екзаменаторів, що формують уявлення про рівень засвоєння матеріалу [17].

В університеті Ессекса студенти не складають усні екзамени. Знання перевіряють через онлайн-обговорення навчального матеріалу з куратором, виконання письмових завдань і написання проектів. Кожну письмову роботу, що подають на перевірку, вносять до віртуального освітнього середовища університету, щоб тьютор мав безпосередній доступ для оцінювання матеріалів [16].

Результати навчання в університеті Роберта Гордона в Абердині оцінюють дистанційно через віртуальне освітнє середовище університету, але захист наукової фінальної роботи відбувається очно, при цьому терміни й час захисту затверджують індивідуально за посередництвом тьютора [15].

Одним із перших і провідних університетів, що запропонував дистанційну форму навчання педагогів, є Лестерський університет (University of Leicester), на прикладі якого варто проаналізувати програму підготовки магістра гуманітарних наук у галузі міжнародної освіти (MA International Education) за дистанційною та очною формами навчання [11; 12].

Внаслідок дослідження з'ясовано, що структура навчальних програм охоплює

такі компоненти: *курс основного предмета*, який є аналогом спеціальної підготовки в українських ВНЗ; *загальноосвітній курс*, спрямований на основні предмети Національного навчального плану шкільної освіти, що переважно відповідає гуманітарному, соціально-економічному й природничо-науковому циклам у вітчизняних навчальних планах; *педагогічний курс*, який можна порівняти з професійним (психолого-педагогічним) циклом дисциплін у підготовці майбутнього вчителя в Україні; *практика в школі*.

Як засвідчив аналіз, у середовищі академічної спільноти Великої Британії тривають гострі суперечки щодо побудови основного курсу, який охоплює вивчення англійської мови, математики, природничих наук та інформаційно-комунікаційних технологій. Запропоновано подолати академізм у вивченні цих предметів, надавши їм професійного спрямування через уведення методик викладання, яскравих прикладів педагогічної майстерності, конструювання різних видів діяльності тощо.

Третім компонентом навчальних програм є інтегрований педагогічний курс, що здебільшого містить три розділи: 1) принципи виховання й освіти; 2) педагогічна психологія й розвиток дитини; 3) соціальні аспекти освіти. Розділи деталізують через виокремлення таких наскрізних тем, як соціальне середовище дітей (сім'я, школа, церква, клуб); функції школи в суспільстві; підготовка дітей до життя в суспільстві; освіта щодо здорового способу життя; проблеми росту й розвитку дитини тощо.

Четвертий компонент – педагогічна практика – регламентований стандартами: у чотирирічних програмах передбачено 30 тижнів шкільної практики, у трирічних – не менше ніж 24 тижні, в однорічних на базі бакалавра гуманітарних або природничих наук – не менше як 18 тижнів.

Усі навчальні програми в університетах Великої Британії модульно структуровані. Під модулем розуміють сукупність різних форм навчальної роботи й заходів із контролю формування компетенцій, що в підсумку оцінюють певною кількістю кредитів, які нараховують студентіві. Основні елементи модуля: кредит, рівень навчання, назва спеціалізації, опис змісту навчання, вимоги до оцінювання, терміни сесій і семестрів. Додатковими елементами є аудиторії, час занять, графік консультацій, результати навчання тощо.

Модульний принцип навчання передбачає поділ навчальної дисципліни на логічно замкнені блоки, що називають модулями, у межах яких вивчають новий матеріал і





проводять контрольні заходи для перевірки його засвоєння. Зміст та обсяг модулів варіюються залежно від профільної й рівневої диференціації студентів і дидактичних цілей. Завдяки такому підходові виникає змога створити індивідуальні програми навчання [4, с. 275–280; 3].

В аспекті дистанційного навчання модуль – це порівняно самостійна цілісна частина реального навчально-виховного процесу, що завдяки єдиному технологічному циклові синтезує змістовий, формальний процесуальний і результативний модулі [7]. Модуль містить одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, один або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням законів, принципів. Засвоєння модуля зазвичай розпочинається оглядово-настановчою лекцією. Далі передбачено індивідуальну самостійну навчальну роботу, консультації, потім – кілька групових тьюторських занять за опрацьованими джерелами, що проводяться замість традиційних семінарських занять і у своїй сукупності становлять зміст модуля [5, с. 50–62].

Отже, важливо наголосити на *модульності організації змісту програми* підготовки фахівців у британських університетах. Для переорієнтації підготовки (перенесення центру підготовки з коледжу до школи), забезпечення її демократичності та ефективності відповідно до нових вимог навчальні плани та програми побудовані за модульним принципом. Основні ознаки навчальних планів і програм, структурованих за модульним принципом, такі:

- плани та програми підготовки зорієнтовані на розвиток самостійної діяльності студента, який формує власну програму навчання згідно зі своїм здібностями та інтересами;

- гнучкий навчальний план дає змогу студентові в разі необхідності обрати іншу галузь поглибленого вивчення відповідно до професійних інтересів, беручи до уваги попит на спеціалістів цього профілю;

- навчальний план передбачає два рівні: звичайний (ordinary) і підвищений (advanced), залежно від здібностей студента, охоплюючи широкі або вузькоспеціалізовані курси підготовки;

- навчальний план не пропонує повторення засвоєного матеріалу, увага зосереджена на накопиченні нових знань;

- навчальний план складається з директивної (інваріантної) частини, а також із варіативної, залежно від специфіки дисциплін спеціалізації [1, с. 103–104].

У Гринвіцькому [10] університеті весь курс навчання за магістерською програмою розподілений на три етапи:

- обов'язковий модуль «Договірне незалежне дослідження» (30 кредитів), а також один вибірковий модуль (30 кредитів);

- обов'язковий модуль «Навички дослідження» (30 кредитів), а також один вибірковий модуль (30 кредитів);

- дослідницький проект / дисертація (60 кредитів).

В університеті Дербі [9] програма дистанційного навчання для здобуття кваліфікації магістра гуманітарних наук у галузі педагогіки структурована за модулями, вивчення яких пов'язане з певним триместром, регламентоване кінцевими термінами складання й передбачає опанування трьох базових обов'язкових модулів, один із яких – це незалежне дослідження / написання дисертації, а також чотири вибіркові модулі з окремо поданого переліку вибіркових модулів.

Крім того, модульність допомагає певним чином *комбінувати спеціалізації* й отримувати такі рівні ступенів (на прикладі Даремського університету) [6]: базовий ступінь (1 базовий предмет; Single Honours); сумісний ступінь (2 сумісні предмети; Joint Honours); базовий ступінь із другорядними предметами (Single Honours with subsidiary subjects); базовий ступінь з окремими другорядними предметами (Single Honours with a named subsidiary subject). Кожна програма на отримання такого ступеня передбачає обрання модулів із багатьох предметів, але обов'язковими є шість модулів на рік протягом навчання за такою програмою. Обираючи модулі, слід взяти до уваги те, який набір модулів пропонує для поєднання базовий ступінь і набір відкритих модулів, сумісних із базовим ступенем (список відкритих модулів університет формує окремо), а також можливість змінити програму підготовки відповідно до новообраних модулів [6].

Прикладом таких комбінованих програм на отримання ступеня є магістр гуманітарних наук у галузі педагогіки (MA Education) в університеті Дербі (University of Derby). Здобуттю ступеня магістра може передувати сертифікат про вищу освіту (рівень 7 за національною рамкою кваліфікацій). Для одержання базового ступеня необхідно засвоїти три обов'язкові модулі (незалежне дослідження, майстерня академічного досвіду, доказова практика) і модулі на вибір із запропонованих, залежно від комбінованої спеціалізації:

- інтеграція зі спеціальністю «Англійська для тих, хто розмовляє іншою мовою» (принципи викладання англійської мови; вивчення мови: теорія і практика);

- інтеграція зі спеціальністю «Керівництво та менеджмент» (якість, керівництво



та менеджмент; розвиток навичок керівництва);

– інтеграція зі спеціальністю «Міжнародні перспективи» (порівняльна педагогіка; ефективне міжнародне спілкування) [9].

Більшість модулів Даремського університету та університету Дербі надають перевагу засобами дистанційного навчання, причому як для студентів очної форми навчання, так і для тих, хто навчається повністю дистанційно, на бакалаврському й магістерському рівнях. Особливо взяті модулі та програми в цілому відповідають вимогам і показникам, зазначеним у третьому розділі документа Агентства із забезпечення якості освіти «Код якості для вищої освіти Великої Британії» [14].

**Висновки з проведеного дослідження.** Деякі університети пропонують за певним одним напрямом підготовки отримати сертифікат, диплом чи кваліфікацію магістра (рівень 7 за національною рамкою кваліфікацій) відповідно до опанованих модулів і кількості кредитів. Більшість магістерських програм орієнтовані на отримання 180 залікових кредитів. Аналіз і порівняння програм підготовки фахівців дистанційними засобами та очно дають змогу виокремити ще одну особливість таких програм – їхню змістову ідентичність. Стандарти оцінювання для студентів дистанційної та очної форми навчання є однаковими.

Внаслідок дослідження з'ясовано, що структура навчальних програм охоплює такі компоненти, як курс основного предмета, загальноосвітній курс, педагогічний курс, практика в школі. Модульні плани та програми більше зорієнтовані на індивідуалізацію й змістову диференціацію завдань навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипова С. Технології, методи і моделі дистанційного навчання / С. Архипова, О.М. Коваль // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Вип. 19. – Ч. 2. – Х. : ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2001. – С. 111–115.
2. Рокосовик Н. Особливості організації програм підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання в університетах Великої Британії / Н. Рокосовик // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – 2014. – Вип. 3 (03). – С. 179–185.

3. Рокосовик Н. Теоретичні засади використання методу сугестопедії при викладанні іноземних мов у вищій школі в умовах кредитно-модульної системи навчання / Н. Рокосовик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. – 2011. – Вип. 17. – С. 68–80.

4. Старовойт С. Сучасна модульна система у вищій школі Великої Британії / С. Старовойт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Вип. 28. – Запоріжжя, 2003. – С. 275–280.

5. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору / Ю. Якименко // Вища школа. – 2004. – №1. – С. 50–62.

6. Durham University prospectus [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dur.ac.uk/learningandteaching.handbook/3/3.9/3.9.1>.

7. Guri-Rosenblit S. Distance and campus universities: tensions and interactions / S. Guri-Rosenblit. – Oxford : Pergamon Press, 1997. – 298 p.

8. MA Education (Learning and Teaching) University of Bath [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bath.ac.uk/education/postgraduate/ways-of-studying/distance-learning>.

9. MA Education University of Derby [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.derby.ac.uk/online/course/education-ma#MAEducation>.

10. MA Education University of Greenwich [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.gre.ac.uk/study/courses/pg/eduge/ed>.

11. MA International Education (distance) University of Leicester [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.le.ac.uk/study/postgrad/distance/education/international>.

12. MA International Education (on campus) University of Leicester [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.le.ac.uk/study/postgrad/taught-campus/education/internationalma>.

13. MEd studies in education Aberdeen university [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.abdn.ac.uk/registry/calendar/pgdisplay.php?ID=1517>.

14. Putting the World into World Class Education. An international strategy for education, skills and children's services. – DfES, 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.globalgateway.org.uk/Default.aspx?page=624](http://www.globalgateway.org.uk/Default.aspx?page=624).

15. Robert Gordon University Aberdeen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rgu.ac.uk>.

16. University of Essex [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.essex.ac.uk>.

17. University of London [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lon.ac.uk>.

18. University of Sheffield [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.shef.ac.uk>.



УДК 37.091,2:001.895«20»

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНОМУ ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРИ

Сембрат А.Л., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди*

Самойленко Н.І., к. іст. н.,  
старший викладач кафедри педагогіки

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди*

У статті здійснено науково-педагогічний аналіз проблеми дослідження та теоретично обґрунтовано компетентнісний підхід у сучасному вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі. Визначено, що компетентнісний підхід в освіті передбачає ефективне створення певних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують формування умінь вирішувати професійні завдання на основі отриманих знань, умінь і навичок; необхідність у компетентнісному підході в освіті як новій освітній парадигмі виникла у зв'язку з переходом до нового типу мислення та дії, з новим способом перетворення дійсності.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентнісна освіта, компетенція, ключові компетенції.

В статье осуществлен научно-педагогический анализ проблемы исследования и теоретически обоснован компетентностный подход в современном отечественном и зарубежном образовательном пространстве. Определено, что компетентностный подход в образовании предполагает эффективное создание определенных педагогических условий в учебно-воспитательном процессе, которые обеспечивают формирование умения решать профессиональные задачи на основе полученных знаний, умений и навыков; необходимость в компетентностном подходе в образовании как новой образовательной парадигмы возникла в связи с переходом к новому типу мышления и действия, с новым способом преобразования действительности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентностное образование, компетенция, ключевые компетенции.

Sembrat A.L., Samoilenko N.I. COMPETENCE APPROACH IN TODAY'S DOMESTIC AND FOREIGN EDUCATIONAL SPACE

In the article the scientific and pedagogical research and analysis of the competence approach theoretically grounded in modern domestic and foreign educational space. Determined that the competency approach to education provides efficient creation of specific educational conditions in the educational process, ensuring the formation of the ability to solve professional tasks based on acquired knowledge and skills, need for competence approach in education as a new educational paradigm emerged in connection with the transition to a new way of thinking and action, a new way to transform reality.

**Key words:** competence approach, competence education, competence, key competence.

**Постановка проблеми.** Переосмислення загальнолюдських цінностей і визнання пріоритету людини потребують пошуку інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, впровадження сучасних педагогічних технологій, що сприятимуть розв'язанню освітніх проблем в умовах державотворення України.

Як показує досвід, сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти проголошуються в міжнародних конвенціях і документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, спрямовану безпосеред-

ньо на інтеграцію її в цю спільноту. В основних положеннях Болонської декларації, Національної доктрини розвитку освіти, наказів Міністерства освіти та науки України йдеться про необхідність підготовки фахівців шляхом реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Сьогодні актуальності набуває поняття компетентності майбутнього фахівця, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність і відповідні їй компетенції, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, є тими індикаторами, що дозволяють визначити його готовність до життя, подальшого особистісного та професійного розвитку, активної участі в житті суспільства





**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз наукової літератури дав можливість визначити зміст компетентнісного підходу як провідного в зарубіжному та вітчизняному освітньому середовищі сьогодення. Осмислення й узагальнення компетентності в освітньому просторі зробили вітчизняні вчені Н. Бібік, Л. Ващенко, А. Кузьмінський, В. Луговий, Г. Малик, Н. Побірченко, С. Трубачова, М. Чобітько та інші, а також зарубіжні вчені Е. Занкова, Г. Кашкорова, І. Стеценко, М. Уіммер, Ч. Ліяня тощо.

Ідеї компетентнісного підходу в освіті є предметом наукового пошуку багатьох вчених (таких, як В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, В. Серіков, А. Хуторський та ін.). Аналіз сутності зазначеного феномена, характеристику його складників знаходимо в дослідженнях вітчизняних науковців О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупова; уміння вчитися як ключова компетентність розкрите О. Савченко; сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах аналізувалися О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком.

**Мета дослідження** полягає в аналізі, теоретичному обґрунтуванні компетентнісного підходу в сучасній зарубіжній та вітчизняній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні актуальності набуває поняття компетентності майбутнього фахівця, яка визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність і відповідні їй компетенції, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, є тими індикаторами, що дозволяють визначити його готовність до життя, подальшого особистісного та професійного розвитку, активної участі в житті суспільства.

Поняття «компетентнісна освіта» виникло в США у 60–70-х роках ХХ ст. Воно ґрунтується на практичному досвіді та стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Вже тоді була зроблена спроба визначити компетентності як певний освітній результат [5; 9]. Одним із перших поняття компетентностей запровадив професор Масачусетського університету Н. Хомський, який розглядав цю категорію як характеристику оволодіння мовною граматиною. Американський дослідник Р. Уайт у книзі "Motivation reconsidered: the concept of competence" зміст компетентності доповнив мотиваційним компонентом [1].

Експерти зарубіжних країн сьогодні детально розглядають і спрямовують свою діяльність на проблему впровадження компетентностей у зміст освіти.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи (Угорщина, Румунія, Литва, Латвія та ін.) розпочали ґрунтовну дискусію про те, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем зарубіжних країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти та навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження. Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей дає людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі за умов швидкоплинного розвитку ринку праці, бути впевненим щодо подальшого здобуття освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя та породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, як і які саме компетентності необхідно формувати, що саме має бути результатом навчання.

У багатьох європейських країнах сьогодні до навчальних програм внесені зміни, спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності:





- сприяють досягненню успіхів у житті;
- сприяють підвищенню якості суспільних інститутів;
- відповідають різноманітним сферам життя.

Оскільки поняття компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [7; 11].

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають:

- спроможність особистості сприймати індивідуальні й соціальні потреби та відповідати на них;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання й уміння» (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях.

В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen & Tiara, 2004), [7; 11].

На конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО та Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., учасники дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності: це здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – як у ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті, так і в професійних ситуаціях.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають особистості змогу ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Компетентнісний підхід у вітчизняній освіті розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти, оскільки доз-

воляє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним і особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. Він припускає формування такого нового змісту освіти, який би не лише зводився до його орієнтованого на знання компоненту, а охоплював би цілісний індивідуальний досвід вирішення майбутніми фахівцями життєвих і професійних проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних і професійних ролей на підставі здобуття відповідних компетенцій.

Більшість українських педагогів погоджуються з трактуванням основних понять цього підходу, визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якоїсь організації, установи або особи [7]. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання та розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти і буде набуття людиною набору компетентностей, які є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [8]. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти.

На думку багатьох науковців, зокрема І. Зимньої [1], І. Зязюна [5], В. Краєвського [2], М. Михайличенко [3], О. Овчарук [6], А. Хуторського [9] та інших, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних



програм на набуття ключових компетентностей і на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Систему компетентностей в освіті складають такі елементи:

– ключові, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

– загальногалузеві (їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи);

– предметні компетентності (їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета в усіх класах середньої школи).

Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору та структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей.

Це потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти, таких як:

– визначення переліку ключових компетентностей;

– визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них;

– ідентифікація їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку та змісту галузевих і предметних компетентностей);

– відбір змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей;

– встановлення рівня та показників сформованості компетентностей на кожному етапі кожного року навчання;

– розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей учня.

**Висновки.** Окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей у зарубіжній освіті, слід зазначити, що зарубіжні науковці виділяють таку основну їхню рису: ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Крім того, ключові компетентності мають не тільки бути узгодженими з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам і цілям освіти, мати особистісно орієнтований характер.

Необхідність у компетентнісному підході в освіті як новій освітній парадигмі, що відбиває реалії інформаційного суспільства,

виникла у зв'язку з переходом до нового типу мислення та дії, з новим способом перетворення дійсності.

Обґрунтовуючи пріоритети компетентнісного підходу, сучасна вітчизняна педагогічна наука, реагуючи на «виклики» суспільства, особистості й держави, запропонувала нову модель освітньої системи, що задовольняє умовам євроінтеграції. Компетентнісний підхід в умовах інтеграції української системи вищої освіти в європейський та світовий соціокультурний простір є актуальним і може успішно використовуватися як методологічна основа в педагогічних і дидактичних дослідженнях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

2. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

3. Михайличенко М. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. канд. пед. наук / М. Михайличенко. – К., 2007. – 221 с.

4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – № 60–61. – С. 7–10.

5. Зязюн І. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / І. Зязюн. – К. : ВІПОЛ, 2000 – 636 с.

6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С, 2003. – 296 с.

7. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / О. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

8. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

9. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики / Хуторской А.В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/news/compet/htm>.

10. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching / Hammerly H. / Second Language Publications, 1982. – 333 p.

11. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.



УДК 378.147+159.9

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

Сердюк Н.М., викладач  
кафедри психіатрії, наркології, психології та соціальної допомоги  
Одеський національний медичний університет  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

У статті розглянуто історію становлення психології як навчальної дисципліни. Проаналізовано історію, етапи становлення та розвитку викладання психології. Розкрито особливості підготовки майбутніх психологів у вищій школі у процесі фахової підготовки.

**Ключові слова:** майбутній психолог, фахова підготовка, викладання психології, історія становлення розвитку викладання психології.

В статье рассмотрена история становления психологии как учебной дисциплины. Проанализированы историю, этапы становления и развития преподавания психологии. Раскрыты особенности подготовки будущих психологов в высшей школе в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** будущий психолог, профессиональная подготовка, преподавание психологии, история становления развития преподавания психологии.

Serdiuk N.M. FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHING PSYCHOLOGY IN UKRAINE

The article examines the history of the formation of psychology as a discipline. The history, the stages of development and teaching of psychology are analyzed. The features of training of future psychologists in high school during training are highlighted.

**Key words:** future psychologist, professional training, teaching psychology, history of formation and development of teaching psychology.

**Постановка проблеми.** Сьогодні до підготовки майбутніх фахівців у будь-якій галузі висуває вимоги, реалізація яких передбачає вивчення психології. Саме тому можемо відзначити, що психологія як навчальна дисципліна викладається зараз практично у всіх ВНЗ, коледжах, училищах, а також в системі підготовки та перепідготовки кадрів, на факультетах підвищення кваліфікації та в системі післядипломної освіти.

Звичайно, існують суттєві розбіжності щодо обсягу, глибини та специфічної направленості змісту навчання психології, виходячи з тих задач, які необхідно реалізувати в процесі фахової підготовки спеціалістів різних галузей.

Розглядаючи цілі вивчення психології, які ставляться перед майбутніми фахівцями не психологічних галузей, можемо звести їх до таких основних напрямів: психологічні знання, що формують психологічну грамотність в цілому, необхідні будь-якому спеціалісту для розуміння умов, які визначають спосіб мислення та дій інших людей, що сприяє ефективній взаємодії з ними, з одного боку, а з іншого боку, для розуміння умов власної життєдіяльності та свідомості.

Цілі вивчення психології, які стоять перед майбутніми психологами різних галузей, значно глибші та розлогіші й за змістом, і

за суттю. Це насамперед уміння психологічно мислити, застосовувати свої знання для наукового пояснення різноманітних фактів та явищ психіки, а також здійснювати професійний вплив на психіку людини в інтересах розвитку її особистості (навчання та виховання, особливості психологічної корекції поведінки, психотерапевтичний вплив тощо), засвоїти психотехнічні прийоми та способи їх застосування для позитивних змін психіки людини тощо.

В рамках нашого наукового дослідження особливий інтерес викликає історія становлення та розвитку методики викладання психології, особливості підготовки майбутніх психологів.

Актуальність нашого пошуку ми вбачаємо в тому, що на основі накопиченого досвіду в справі підготовки майбутніх психологів можна розробляти шляхи пошуку нових форм та методів підготовки майбутнього фахівця [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Без сумніву, існують ґрунтовні дослідження вітчизняних вчених, які займаються вивченням підготовки майбутніх психологів. Особливо цікавими, на нашу думку, є дослідження в цьому напрямі О.Ф. Бондаренко, С.В. Васильківської, В.М. Федорчука, Т.С. Яценко та інших вчених [1].





У них відображені питання особистісного розвитку психолога в процесі професійної підготовки.

Психологічні особливості студентського віку та явища, які породжуються умовами вищого навчального закладу, вивчали О.А. Абдулліна, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, М.І. Дьяченко, І.А. Зімня, Л.А. Кандибович, Н.В. Кузьміна, В.Т. Лісовський, Н.М. Пейсахов, П.І. Підкасистий, О.Ф. Рибалко, В.О. Сластьонін, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талізїна, В.О. Якунін та ін.

Але необхідно зазначити, що роботи, присвячені методиці викладання психології у вищих навчальних закладах, стали з'являтися тільки останнім часом (В.Я. Ляудіс, В.М. Карандашев, В.М. Нагаєв та ін.) [3; 4].

Не дивлячись на широке коло дослідників, які вивчали особливості підготовки майбутніх психологів в процесі навчання у системі вищої освіти, вважаємо за необхідне звернути увагу на історію становлення всієї системи підготовки спеціалістів з точки зору завдань, які ставились перед ними з боку суспільства.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають у короткому огляді історії викладання психології у вищих навчальних закладах; аналізі етапів становлення викладання психології; визначенні особливостей фахової підготовки майбутніх психологів та викладачів психології.

Наша робота дозволить нам в подальших наукових пошуках, метою яких є виявлення педагогічних умов формування конкурентоздатності майбутніх психологів в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В рамках нашого наукового дослідження особливий інтерес викликає історія становлення та розвитку викладання психології.

З одного боку, доцільно, на наш погляд, прослідкувати, який був зміст та обсяг дисциплін, що вивчали майбутні психологи, які завдання та цілі реалізовувались у процесі фахової підготовки, які вимоги ставились до психологів, адже вивчення цих аспектів може дати розуміння того запиту, яке висуває суспільство до професійності психолога в різні історичні періоди. Дослідження цих аспектів дає можливість прояснити безпосередній вплив на формування майбутніх психологів їх фахової підготовки [3].

Наукова психологія як самостійна наука сформувалась в другій половині XIX ст. та протягом XX ст. пройшла довгий шлях розвитку, ставши однією з ведучих галузей наукового пізнання дійсності.

Практична психологія як сфера професійної діяльності почала формуватися в 60-ті роки XX ст. в США, в 70-ті роки – в Європі, в 80-ті роки – в Радянському Союзі.

Інтерес до психології як до науки та сфери практичної діяльності зростає протягом всього XX ст., тому більшості психологів доводилось виступати і в ролі викладачів психології. При цьому вважалось, що для успішного викладання психологічних дисциплін достатньо володіти знаннями з наукової та прикладної психології. Проте останнім часом все більше спеціалістів усвідомлюють, що психологія як навчальний предмет та психологія як наука не є тотожними поняттями. Звичайно, процес викладання психології супроводжує весь шлях розвитку її як науки та прикладної дисципліни, але саме методика викладання психології в багатьох країнах тільки починає своє становлення та розвиток.

Розглянемо етапи становлення викладання психології у вищій школі та особливу увагу звернемо саме на фахову підготовку майбутніх психологів.

Як відомо, Україна наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. входила до складу різних держав. Більша частина української етнічної території належала до Російської імперії. Західна частина українських земель перебувала під владою Австро-Угорщини (Східна Галичина й Північна Буковина входили до складу Австрії, а Закарпатська Україна – до Угорщини). Хоча розвиток психології в кожному з регіонів України відбувався в руслі світової науки, він мав і свою специфіку, яку необхідно вивчати.

Тому в своїх дослідженнях ми враховували історичну приналежність України до тієї чи іншої території.

В російських університетах психологія та філософія пройшли нелегкий шлях: ці дисципліни неодноразово виключались із програм на багато років, а потім знову поновлювались на деякий час. Звичайно, за роки забуття втрачались і підготовлені кадри, і накопичений досвід викладання.

Довгий час викладання психології у світських навчальних закладах знаходилось під сильним впливом богословської освіти. Це й не дивно, адже в духовній школі психологія як навчальний предмет була введена значно раніше, ніж у світських школах.

Відомо, що з 1808 року в навчальну програму семінарій ввійшла психологія. Ця дисципліна викладалась в курсі філософських дисциплін (філософія, логіка, психологія).

Для викладання психології в духовних закладах виникла необхідність в особливих підручниках, які могли б певним чином





структурувати всі знання, що отримували слухачі під час навчання.

В 1883 році «Підручник психології» священика Олександра Гіляревського був схвалений Священним Синодом як навчальний посібник з психології для духовних семінарій [3].

Підручник «Психологія» Веніаміна Олексійовича Снегірьова, професора Казанської духовної академії (1893 рік), також використовувався в духовній освіті [2].

Як бачимо, в області духовної освіти вивчення психології та підготовка викладачів психології має досить давню та доволі стабільну історію порівняно зі станом справ в області світської освіти. Перелік дисциплін та їх зміст у вищих навчальних закладах залежав від його статуту.

Розглянемо історію становлення психології як навчальної дисципліни на прикладі деяких найбільш давніх університетів.

Перший Московський університет було засновано 12 січня 1755 року. Він мав три відділення: юридичне, медичне та філософське. Проте психологія в якості окремої дисципліни не вивчалась на жодному з цих факультетів. Психологічні знання викладались в рамках інших дисциплін.

Зокрема, психологія розглядалась як складова частина курсу філософії. Спочатку лекції з філософії та психології були фактичним читанням вголос підручників, зміст цих лекцій був далеким від життя, становив ускладнювалось ще й тим, що викладачі читали свої курси німецькою мовою або латиною. Студенти знали ці мови недосконало, відповідно, рівень засвоєння знань в процесі такого викладання був низьким.

Університетський статут 1804 року передбачав існування вже чотирьох факультетів: моральних та політичних наук; фізичних та математичних наук; словесних наук; медичних наук. Проте і цей статут також не передбачав вивчення психології як окремої дисципліни. Питання психології продовжували висвітлювати в курсі вивчення філософії.

Негативний вплив на викладання психології здійснила політика гоніння філософії. Університетський статут 1835 року вже і філософію вилучив із переліку навчальних дисциплін. Викладання філософії світськими викладачами було заборонено. А викладання логіки та психології було доручено професорам богослов'я. І відповідно, програми по цим наукам затверджувались духовними відомствами.

Подібні тенденції можемо спостерігати і в історії розвитку Києво-Могилянської Академії. У XIX ст. Києво-Могилянська Академія набуває статусу Духовної Академії. І

згідно із статутом 1808–1814 років філософію вважали головною дисципліною. Київська Духовна Академія створила потужну філософську школу, яка впливала не лише на духовні академії, але й на світські освітні заклади. Проте окремого курсу психології не було передбачено статутом. Її вивчали разом із логікою, фізикою, метафізикою в курсі вивчення філософії. Необхідно все ж таки наголосити на тому, що в цей період в українській психології, яка розквітала в Києво-Могилянській Академії, було зроблено багато досліджень, які вирізнялись науковою чіткістю та містили в собі багатий емпіричний матеріал.

Отже, можемо зробити висновок, що, не дивлячись на те, що почали з'являтися цікаві наукові роботи з психології, про глибоке вивчення психології і тим паче про фахову підготовку майбутніх психологів на цьому етапі не йдеться.

На початку XX ст. починається інтенсивний розвиток експериментальної та прикладної психології у світі, зростає інтерес до цієї науки. Відповідним чином це впливає і на психологічну освіту.

Збільшується кількість курсів, на яких викладають психологію, відповідно, зростає кількість викладачів психології та слухачів, що бажають її вивчати.

Викладання психології в цей період було безпосередньо пов'язане з дослідницькою діяльністю. Накопичувався теоретичний матеріал з методики викладання психології.

В багатьох університетах викладання психології здійснювалось досить послідовно, кожен курс був пов'язаний з попереднім, доповнював його та розширював, даючи можливість студентам пройти всі ступені навчання та ґрунтовно підготуватись до самосійної роботи в області психології.

Необхідно зазначити, що курс психології в університетах в той час читали вчені, які мали практичний досвід роботи в кращих тогочасних європейських лабораторіях.

Цікаво, що на початку XX ст. в багатьох вищих навчальних закладах викладались також прикладні галузі психології, наприклад, педагогічна та диференційна психологія. Почала свій розвиток педагогічна психологія, яка викладалась спочатку в так званих учительських інститутах, а потім у педагогічних. Юристам викладали юридичну психологію.

Можемо зробити висновок, що початок XX ст. був досить плідним для розвитку психології в світі в цілому.

Проте 20–30 роки XX ст. в країні були досить складні соціально-політичні умови. Система освіти в цілому неодноразово



реформувалась. На викладання психології впливали ідеологічні зміни післяреволюційного часу.

Це не могло не вплинути на обсяг та зміст викладання психології у вищих навчальних закладах. Розглянемо для прикладу особливості викладання психології в педагогічних інститутах.

В 20–30 роках ХХ ст. значного поширення набула наука педологія, яка комплексно об'єднувала знання про розвиток дитини, накопичений в педагогіці, психології, фізіології. Спочатку педологія займала досить скромні позиції і викладалась лише як практичний курс, але під впливом ідеологічного тиску, який проявлявся в наполегливій популяризації в наукових публікаціях, з'їздах, конференціях, поволі витіснила психологію з навчальних планів педагогічних інститутів.

З 1927–1928 років педологія вивчається як інтегральна наука, що включає в свій курс відомості із загальної, вікової, педагогічної психології, а також матеріали зі шкільної гігієни, анатомії та фізіології людини. Такий стан зберігався аж до 1936 року, коли педологія була заборонена.

І лише з початку 1940-х років на деяких філософських факультетах університетів почали відкриватися психологічні відділення, і, що ми вважаємо дуже важливим аспектом, вперше починається підготовка професійних психологів. Продовжувала таким чином формуватися дуже важлива традиція університетської психології: єдність викладання з науковою діяльністю, причому до наукової роботи широко залучались студенти та аспіранти.

В 60-ті роки ХХ ст. психологічну освіту почали отримувати не лише психологи, а й студенти інших спеціальностей.

Так, наприклад, в 1965–1966 роках в медичних вузах введено викладання медичної психології, що в подальшому позитивно вплинуло на якісну підготовку медичних кадрів.

Важливою подією для післявузівської психологічної освіти стало також рішення ВАК (1968 рік) про виділення психологічних наук із загального складу педагогічних в самостійну групу, відповідно, з'явилась можливість отримувати вчений ступінь.

Протягом 70–80-х років ХХ ст. продовжувалось розширення психологічної освіти, зростав інтерес до психології та психологів в суспільстві.

90-ті роки ХХ ст. відзначаються ще більшим зростанням попиту в суспільстві на

отримання психологічної освіти, тому в багатьох навчальних закладах починають працювати короткотривалі (9 місяців) курси перепідготовки для спеціалістів з вищою освітою з інших спеціальностей.

Зростає попит на послуги практичних психологів. Соціально-економічні реформи початку 1990-х років привели до легалізації ринку приватних психологічних послуг та формуванню попиту на практичних психологів у різних сферах: політиці, рекламі, виробництві тощо. Це, в свою чергу, вплинуло на систему підготовки майбутніх психологів. У процесі навчання необхідно сформувати в майбутніх спеціалістів такі якості, уміння та навички, які б дозволили їм впевнено почуватися в конкурентному середовищі.

Професійна підготовка майбутніх психологів на сучасному етапі, враховуючи весь попередній досвід, має використовувати нові форми та методи, орієнтуючись на запит суспільства.

**Висновки з проведеного дослідження.** Успішність підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності значною мірою залежить від фахової підготовки у вищих навчальних закладах. Знаючи особливості підготовки фахівців в різні історичні періоди, задачі, які реалізовувались в процесі цієї роботи, запит суспільства в той чи інший час, можемо, враховуючи наші реалії, якомога ефективніше організувати підготовку майбутніх спеціалістів-психологів.

У процесі подальших досліджень плануємо вивчити і зарубіжний досвід (і в історичному розрізі, і особливості сучасних підходів до фахової підготовки психологів). Наступним напрямом дослідження має бути визначення педагогічних умов формування конкурентоздатності майбутнього психолога в процесі фахової підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бонадренко. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
2. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2011. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru).
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии : [учебное пособие] / В.Н. Кардашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии : [учебное пособие] / В.Я. Ляудис. – М. : УРАО, 2000. – 128 с.



УДК 378.011.3-051:81'243(485)

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

Сілютіна І.О., аспірант  
кафедри професійної освіти

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»*

У статті розглядаються основні складові професійної підготовки шведських учителів іноземних мов до іншомовного спілкування. Такими є адаптивний характер підготовки педагогів; добір навчальних дисциплін, покликаних сприяти формуванню соціокультурної компетентності; зарубіжні стажування; визначеність змісту навчання нормативно-правовими документами.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчителі іноземних мов, комунікативна компетентність, іншомовне спілкування, полілінгвізм, навички невідготовленого мовлення.

В статье рассматриваются основные составляющие профессиональной подготовки шведских учителей иностранных языков к иноязычному общению. Таковыми являются адаптивный характер подготовки педагогов; подбор учебных дисциплин, призванных способствовать формированию социокультурной компетентности; зарубежные стажировки; определенность содержания обучения нормативно-правовыми документами.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учителя иностранных языков, коммуникативная компетентность, иноязычное общение, полилингвизм, навыки неподготовленного вещания.

Silyutina I.O. FEATURES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF SWEDEN

In the article the main components of professional preparation of teachers of foreign languages for foreign-language communication in Sweden is considered. These are: adaptive nature of the training of teachers; selection of subjects designed to promote socio-cultural competence; overseas training; certainty content of teaching legal documents.

**Key words:** professional preparation, teachers of foreign languages, communicative competence, foreign language communication, palms, skills untrained broadcasting.

**Постановка проблеми.** Розширення міжнародних зв'язків України, прийняття її у світове співтовариство, приєднання до Болонського процесу і вступ країни до міжнародних організацій підвищили значущість володіння іноземними мовами в нашій державі. Країна й суспільство відчують гостру потребу в людях, які на професійному рівні володіють іноземними мовами, є інформованими в суміжних дисциплінах, компетентних професіоналів своєї справи. Вільне практичне володіння іноземними мовами стало сприйматися як особистісно значуще досягнення людини. Іноземна мова виконує функції засобу спілкування, взаєморозуміння, впливу і взаємодії людей та соціальних груп, народів між собою, засобу залучення до іншої національної культури.

Вивчення та викладання іноземних мов було змінене у багатьох європейських країнах відповідно до нових вимог і стандартів мовної політики Ради Європи. Зокрема, в останні десять років Рада Європи почала кілька проектів в Австрії, Німеччині, Італії, Нідерландах, Швеції, Фінляндії, Іспанії [7, с. 229]. Метою цих починань є розви-

ток полілінгвізму в Європі. Особливо варто виділити проекти «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська модель» та «Мовна політика для полілінгвальної й полікультурної Європи» [3, с. 79]. Вони мають на меті спонукати розробки інструментів планування, що забезпечують загальну основу й термінологію для опису цілей, методів і підходів, навчоч, вправ та оцінки у викладанні мов.

У зрізі нашого дослідження вагомим є науково-практичний доробок Швеції, оскільки завдяки високому рівню професійної компетентності дипломованих фахівців, модернізованій системі освіти, сучасній інфраструктурі та значним інвестиціям у розвиток науки й техніки Швецію вважають однією із найпрогресивніших країн Європи та світу. Згідно з дослідженням 2012 року, здійсненим міжнародною компанією "Education First", яка оцінювала рівень володіння іноземною мовою в країнах світу за спеціальним показником – EF English Proficiency Index 2012, Швеція посіла перше місце за рівнем та якістю викладання іноземної мови (англійської) (значення індексу: 68,91) [4]. Розв'язання проблеми





якісної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні передбачає не пряме запозичення зарубіжного досвіду, а ретельне вивчення теорії і практики педагогічної підготовки вчителя у ВНЗ розвинених країн із демократичними традиціями і адаптацію прогресивних ідей з урахуванням специфіки освіти. Зазначені чинники й визначають актуальність дослідження.

У педагогічній освіті Швеції вже розв'язано багато проблем, що стоять перед сучасною вітчизняною освітою: диференціація та індивідуалізація навчання майбутнього вчителя у ВНЗ, застосування сучасних технологій, запровадження альтернативних програм педагогічної підготовки в практику вищої педагогічної освіти. ВНЗ Швеції накопичили вагомий історичний досвід гуманістичного підходу до підготовки вчителя. Пошук шляхів підвищення якості його освіти у ВНЗ набув характеру загальнонаціонального й активно підтримується урядом Швеції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зарубіжний досвід змісту професійної підготовки вчителів досліджували Н. Авшенюк, В. Базуріна, А. Василюк, Г. Єгоров, С. Івашнюва, Ю. Кищенко, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Ляшенко, Н. Махиня, О. Матвієнко, О. Овчарук, О. Першукова, Л. Пуховська, А. Сбруєва, А. Соколова, Т. Харченко, В. Червонецький, В. Черниш, Н. Яцишина. Питанням організації освіти у Швеції займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема, специфіку шкільної освіти розглядали Н. Абашкіна, М. Барбер, М. Бражник, Р. Ніфарін, І. Луговська, стан доуніверситетської професійної підготовки вивчав Е. Ісмаїлов, проблеми вищої школи досліджував Ю. Дерябін, різноманітні аспекти освіти дорослих студіювали В. Давидова, Т. Зотова, О. Огієнко, розвиток змісту шкільної іншомовної освіти вивчала Л. Мовчан, досвід реформування початкової школи Швеції досліджувала О. Ярова, проблему навчання іноземних мов у системі шкільної освіти Швеції порушували у своїх працях Б. Остранд, Г. Еріксон, Т. Ліндبلاد, У. Лундстрем, П. Малмберг та інші вчені.

Ряд робіт, спрямованих на пошук шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів, присвячено підготовці майбутніх учителів іноземних мов, серед них слід назвати публікації й дисертаційні роботи В. Базуриної, О. Бігич, Н. Бориско, І. Гушлевської, О. Калініна, Т. Колодко, О. Малиновської, С. Ніколаєвої, О. Петрашук, Є. Соловйової та інших дослідників. Ці праці аналізують концепції та різні аспекти професійної підготовки майбутніх вчи-

телів іноземної мови, шляхи формування компетенцій, підготовки до рефлексивного управління процесом навчання школярів та продуктивної взаємодії з ними.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні специфіки професійної підготовки до іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ Швеції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Освітній простір сучасних суспільств стає все більш багатомірним. У Швеції діють близько 60 вищих навчальних закладів, найбільш престижними є університети міст Гетеборг, Лінчепінг, Лунд, Стокгольм, Умео, Упсала й Лулео. Високорейтинговими є такі спеціалізовані ВНЗ, як Каролінський медінститут, Шведський університет сільського господарства, Вища школа економіки [7, с. 230]. Існує структура виконавчої влади, що реалізує програму з підтримки обміну студентами та науковцями із зарубіжними країнами, – це Шведський Інститут.

Навчальний рік у шведському університеті складається з 2 семестрів: осіннього й весняного. Навчання зазвичай безкоштовне, але студент самостійно оплачує проживання й підручники. Іноземним студентам під час навчання не видається дозвіл на роботу. При вступі до університету важливою умовою є знання мови: англійської та (або) шведської. Викладання здійснюється шведською мовою, у деяких ВНЗ – англійською. Значна частина навчальної літератури пропонується англійською мовою. Потрібно надати сертифікат про успішне складання одного з міжнародних тестів: TOEFL, IELTS, MELAB, Cambridge First Certificate (англійська), TISUS (шведська) [5].

Для вступу в магістратуру необхідно закінчити 3 роки навчання (120 кредитів) за фахом. Навчання на рівні «магістр» триває 1 рік, за програмами в галузі інженерії – 1,5 роки. Для того, щоб отримати науковий ступінь, необхідно провчитися мінімум 4 роки й набрати за результатами оцінювання не менше 160 балів. Знання англійської мови обов'язкове (рівень підготовки залежить від програми). Шведські університети пропонують програми на отримання ступеня відповідно до європейських стандартів. Це включає ступені бакалавра, магістра й доктора філософії. Швеція використовує європейську систему накопичення й обчислення кредитів ESTS, де один рік стаціонарного навчання еквівалентний 60 ESTS-кредитам [1, с. 48].

У Швеції підготовка вчителів іноземних мов здійснюється вищими навчальними





зкладами, оскільки країна послідовно реалізує політику забезпечення навчання іноземних мов на рівні вищої освіти. Студентам відкрито доступ до факультативного вивчення іноземних мов. У доповіді «Підготовка вчителів іноземних мов: розвиток у Швеції» зазначено, що викладачі мов у вищих навчальних закладах зазвичай мають університетську освіту, проте в них недостатні знання дидактики (general teaching) та методики викладання іноземних мов (language teaching) [1, с. 59]. Більшість муніципалітетів констатують факт нестачі кваліфікованих учителів іноземних мов через вихід на пенсію літніх людей та складність залучення молоді до цієї діяльності (низька заробітна платня та порівняно невисока престижність професії) [7, с. 231].

Аналіз численних наукових публікацій, матеріалів про особливості іншомовної підготовки майбутніх учителів [5; 6, с. 22–25] доводить, що навчання іноземним мовам у ВНЗ Швеції за системою «бакалаврат – магістратура» сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців. Різні форми самостійної роботи та чіткий контроль її результатів сприяють більш ефективному розвитку творчих здібностей учнів. Наявність в університетах і коледжах Швеції курсів за вибором спонукає студентів до самостійності, чим забезпечується індивідуальний підхід [6, с. 27]. З іншого боку, це активізує роботу шведських викладачів із розширення, поглиблення тематики навчальних курсів для того, щоб зробити їх більш привабливими для студентів. Вважаємо, що зазначені позитивні сторони шведської вищої іншомовної педагогічної освіти можуть бути запозичені українськими ВНЗ.

Однією з найважливіших психологічних особливостей мовлення іноземною є його ситуативність [3, с. 78]. Комунікативні ситуації моделюють акти мовлення, типові для виділеної сфери спілкування. У навчальному процесі у ВНЗ Швеції викладач за допомогою студентів моделює ситуацію спілкування з усіма властивими їй параметрами і в такий спосіб розвиває у майбутніх учителів іноземних мов уміння використовувати мовні засоби відповідно до ситуацій. Мозок людини запам'ятовує пережиті ситуації і конструює майбутні, студент не лише реагує на ситуацію, але й, потрапляючи в неї, прогнозує мовленнєву поведінку, обираючи відповідний стиль. Моделювання комунікативних ситуацій дозволяє ефективно формувати навички непідготовленого мовлення у майбутніх викладачів іноземних мов [5].

Проблема комунікативної компетентності й ефективного моделювання комуні-

кативного впливу сьогодні знаходиться в центрі уваги шведських учених. Шведські програми, що визначають зміст підготовки викладачів іноземних мов до іншомовного спілкування, передбачають розвиток у студентів соціокультурної компетенції, яка включає такі компоненти: лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний і культурологічний. Підготовка вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування включає курси з літератури країн досліджуваних мов. У Швеції для повноцінного оволодіння іноземною мовою майбутній учитель повинен не лише знати систему мови й мовлення, але й мати сформовані соціокультурні уміння й навички, розуміти культуру країн тих мов, що вивчаються.

У теорії та практиці підготовки до іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних мов у Швеції «не існує єдності у визначенні найбільш ефективних методів навчання цих предметів – перевагу віддають змішаним методам» [1, с. 59]. Підвищенню ефективності самостійної роботи студентів при вивченні іноземних мов як важливому напрямі системи підготовки майбутніх учителів значною мірою сприяє широке застосування різних технічних засобів навчання, включаючи сучасні комп'ютерні технології та ресурси мережі Інтернет. Запровадження новітніх мультимедійних технологій у практиці викладання іноземних мов є однією з найважливіших завдань українських ВНЗ.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до іншомовного спілкування у ВНЗ Швеції визначається нормативно-правовими документами, визначеними урядом [7, с. 230]. Основними формами організації процесу підготовки до іншомовного спілкування є аудиторні практичні та лабораторні заняття. Принципово те, що організація підготовки педагогів до іншомовного спілкування в шведських вузах носить адаптивний характер: вона прагне пристосуватися до індивідуальних особливостей і запитів студентів і гнучко реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, що веде до адаптації учнів до умов життя, в особливості ринку праці [1, с. 58].

В Швеції однією із форм організації підготовки вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування є тривалі закордонні стажування, які підтверджують свою результативність [6, с. 54]. Підготовка вчителів до іншомовного спілкування має на меті в рамках комунікативного підходу навчити студента вільно спілкуватися однією або декількома іноземними мовами і глибоко розуміти культуру країн досліджуваних мов.



Методика викладання іноземних мов у Швеції сьогодні переживає період пошуку нових ефективних шляхів [1, с. 23]. Такі шляхи шведські викладачі вбачають в індивідуалізації навчання, яка, на їхню думку, відповідає вимогам часу; а також у створенні методики навчання іноземним мовам, що дає змогу формувати стійкі комунікативно-мовленнєві вміння та навички, озброїти студентів мистецтвом володіння ситуацією спілкування й здатністю керувати процесом спілкування.

**Висновки з проведеного дослідження.** Професійна підготовка до іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ Швеції здійснюється на високому рівні. Можливість отримання додаткової кваліфікації вчителя іноземних мов одночасно або після проходження бакалаврської програми з іноземної мови є проявом гнучкості та варіативності шведських навчальних планів. Надання часу на самостійну роботу сприяє ефективному розвитку творчих здібностей учнів та їх навичок отримання знань без сторонньої допомоги. Шведські програми передбачають розвиток у студентів соціокультурної компетенції. Організація підготовки педагогів носить адаптивний характер. Головною метою лінгвістичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у Швеції є формування навичок непідготовленого мовлення. Важливим засобом формування компетенцій фахівця є закордонні стажування.

Отже, пріоритетним напрямом діяльності ВНЗ щодо подальшого вдосконалення

систем підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ України до іншомовного спілкування є створення оптимальної методики навчання іноземним мовам, що дасть змогу сформуванню стійкі комунікативно-мовленнєві вміння та навички, а також озброїти студентів мистецтвом володіння ситуацією спілкування й здатністю керувати процесом спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Барбер М. Уроки аналізу кращих систем школьного образования мира / М. Барбер, М. Муршед ; пер. с англ. // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
2. Бражник М. Достижения школьного образования в Финляндии / М. Бражник // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 258–264.
3. Гринюк С. Загальноєвропейська лінгвістична політика: шляхи впровадження / С. Гринюк // Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М. Драгоманова. – 2011. – Вип. 94. – С. 77–85.
4. Процько Є. Шкільний учитель іноземної мови / Є. Процько // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – 2015. – № 3 (47). – С. 50–61.
5. Руднік Ю. Навчання іноземних мов у школах Швеції: організаційний дискурс / Ю. Руднік // Імідж сучасного педагога: наук.-практ. освіт.-попул. часоп. – 2013. – № 4. – С. 33–36.
6. Черниш В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови / В. Черниш. – К. : Ленвіт, 2008. – 64 с.
7. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education / A. Antikainen // Scandinavian Journal of Educational Research 50. – 2006. – № 3. – P. 229–243.



УДК 378.14:168

## СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Сороквашин С.В., аспірант

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

У статті на основі аналізу різних підходів до тлумачення понять «компетентність», «грамотність», «інформація» та «комунікація», а також їх компонентного складу розглядаються інформаційно-комунікаційна компетентність, її сутність і зміст. Визначено компоненти в структурі інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційна компетентність, грамотність, інформація, комунікація, компетенція, кваліфікований робітник.

В статье на основе анализа различных подходов к толкованию понятий «компетентность», «грамотность», «информация» и «коммуникация», а также их компонентного состава рассматриваются информационно-коммуникационная компетентность, ее сущность и содержание. Определены компоненты в структуре информационно-коммуникационной компетентности будущего квалифицированного работника.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационная компетентность, грамотность, информация, коммуникация, компетенция, квалифицированный работник.

Sorokvashin S.V. THE NATURE, CONTENT AND STRUCTURE OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE SKILLED WORKERS

In the article on the basis of analysis of different approaches to the notion of “competence”, “competence”, “information” and “communication”, as well as their component composition discusses information and communication competence, its nature and content. Components defined in the structure of information and communication competence of future skilled workers.

**Key words:** information and communication competence, literacy, information, communication, competence, skilled worker.

**Постановка проблеми.** Сьогодні одним із завдань системи професійної освіти є формування у кваліфікованих робітників знань, умінь і навичок у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), здатності і готовності використовувати їх засоби у професійній діяльності.

Тому для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника необхідно розкрити її сутність, зміст і структуру. При цьому слід зазначити, що на сьогодні ще не вироблено єдиного механізму формування інформаційно-комунікаційної компетентності кваліфікованого робітника.

Переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «вихованість», «загальна культура» на поняття «компетенція» і «компетентність» в останні роки є основою організації навчально-виробничого процесу на основі компетентнісного підходу, який «покликаний забезпечити досягнення нової сучасної якості професійної освіти» [1]. Як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, суспільству потрібні «освічені представники покоління інформаційної епохи, моральні, заповзятливі люди, які здатні до співпраці, відрізняються мобільністю» [2, с. 37].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідження шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетенції ведуться в різних напрямках. Більшість публікацій присвячено обґрунтуванню структури, змісту, засобів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників (М. Бовтенко, Л. Бочарова, Л. Горбунова, І. Єрьоміна, В. Кривчанський, М. Лебедева, А. Любителев, А. Семибратов, К. Ситникова, В. Стародубцев, І. Фаліна, К. Ханова, О. Шилова та ін.), розкриттю змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учнівської молоді (В. Бурмакіна, Е. Кочелаєва, С. Пазухіна та ін.). У центрі уваги сучасних науковців знаходяться питання специфіки, структури, змісту і шляхів формування професійної компетентності учнів (Є. Голобородько, Г. Михайловська, Т. Симоненко, Ю. Караулова, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Семенов, Л. Струганець). Водночас, незважаючи на різнопланові дослідження, названі підходи лише частково розкривають питання щодо сутності, структури інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання



дослідження, яке полягає у з'ясуванні сутності, змісту і структури інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «компетентність» було вперше введено в педагогічний лексикон у 1957 році. На даному етапі розвитку педагогічної науки «компетентність» розглядалася як основна одиниця оновлення змісту освіти. Тлумачення цього поняття різне як в довідковій, так і в науковій літературі.

Так, С. Ожегов у «Тлумачному словнику російської мови» трактує поняття «компетентність» як «обізнаність, авторитетність в якій-небудь області» [3, с. 288].

На думку І. Зимньої, компетентність – це інтелектуально й особистісно обумовлений досвід, що ґрунтується на знаннях соціально-професійної життєдіяльності людини, як резерв прихованого, потенційного, що не прийшов у використання [4].

Тлумачення цього поняття наводить А. Хуторський, визначаючи «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією [5].

Г. Вялікова, стверджує, що «компетентність – це специфічне утворення, характеристика особистості, яка свідчить про її здатності і готовність виконувати будь-які функції в межах визначеної компетенції» [6, с. 29].

Аналіз наведених трактувань дозволяє конкретизувати поняття «компетентність» таким чином. Компетентність – це специфічне особистісне утворення, що визначає здатність суб'єкта до виконання будь-якої діяльності на основі сформованої компетенції (або сукупності компетенцій).

В умовах становлення інформаційного суспільства вирішальне значення набувають не тільки обсяг і якість знань, сформованих у навчальному закладі, а й рівень компетентності, який має забезпечити професійно-технічну освіту для підготовки кваліфікованих робітників до життя в сучасному суспільстві.

Процес інформатизації призводить до значної зміни ролі педагога, орієнтує на використання сучасних засобів ІКТ в освітньому середовищі, докорінно змінює характер його праці. Зміст професійної діяльності все більшою мірою ускладнюється, що вимагає від фахівця постійного оновлення своїх знань і професійного зростання. Проте збільшення обсягу і складу досліджуваного матеріалу, на думку Я. Турбівського, не є визначальним у підготовці спеціаліста: «саме знання, наскільки завгодно глибоке, вміння <...> забезпечити не може, необхідне вміння застосування його в професійній діяльності» [7].

У зв'язку з формуванням інформаційного суспільства до переліку професійно значущих знань, умінь, навичок, якостей і здібностей кваліфікованого робітника додалася ще одна важлива складова – інформаційно-комунікаційна компетентність.

Щоб підійти до розуміння сутності процесу формування цього виду компетентності, необхідно, на наш погляд, розмежувати поняття «грамотність» і «компетентність», і на цій підставі виділити похідні від них категорії: «інформаційно-комунікаційна грамотність» та «інформаційно-комунікаційна компетентність».

Порівнюючи традиційні словникові трактування понять «грамотність» і «компетентність», можна виявити їх подібність і близькість. Наприклад, у С. Ожегова під словом «компетентний» розуміється людина «1) знаюча, обізнана, авторитетна в якій-небудь галузі; 2) яка володіє компетенцією» [3, с. 289], при цьому «грамотна людина» трактується як така, що: «1) вміє читати і писати, а також вміє писати граматично правильно, без помилок; 2) володіє необхідними знаннями, відомостями в якій-небудь області» [3, с. 147].

Таким чином, грамотність є основою культури, з якої починається її засвоєння з урахуванням віку, індивідуальних особливостей особистості. Грамотність – це фундамент, на якому можна побудувати подальший розвиток людини. Відкриваючи доступ до книги, грамотність дає можливість користуватися скарбницею думки і знання, створеної усім людством.

Грамотність передбачає здатність людини сприйняти й висловити інформацію в текстовій формі. Це означає оволодіння знаннями, які виявляються у світогляді, ерудиції, обізнаності, як з позиції наукового знання, так і з позиції життєвого досвіду, що впливає з традицій, звичаїв, безпосереднього спілкування людини з іншими людьми, а також передбачає оволодіння системою знаків та їх значеннями. Як термін «грамотність» має тисячолітню історію і доповнення словосполученням «інформаційно-комунікаційна» лише підкреслює вторинне призначення сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в оволодінні культурною спадщиною людства.

Основна відмінність грамотності від компетентності полягає в тому, що грамотна людина володіє знаннями, а компетентна людина може (готова) використовувати ці знання у вирішенні практичних завдань. Проводячи розмежування грамотності та компетентності в поведінкових характеристиках, можна стверджувати, що грамотна людина знає, розуміє, наприклад,





як поводитися в певній ситуації, а компетентна людина може реально і ефективно використовувати знання у вирішенні тих чи інших проблем. При всій схожості визначень аналізованих понять не можна не погодитися з Н. Гендіною в тому, що в побутовому, широкому розумінні в самому слові «грамотність» є відтінок елементарності, примітивності, відображення найпростішого, початкового рівня освіти [8]. При цьому термін «компетентність» бачиться нам більш конкретним і адресним по відношенню до досвіду, знань і вмінь людини, їх застосування в діяльності.

До числа ключових понять, які є важливими для визначення сутності та змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учня ПТНЗ, відносяться поняття «інформація» і «комунікація».

У контексті освіти ці феномени знаходяться в тісному взаємозв'язку. Так, реалізація будь-якого рішення в професійній сфері неможлива без передачі інформації, тобто втілення рішення в практику неможливе без комунікаційного процесу. У процесі комунікації інформація передається від одного суб'єкта процесу до іншого. Тому комунікація та інформація є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими поняттями: інформація – це сукупність яких-небудь даних (те, що передається), комунікація – передача цих повідомлень завдяки певним каналам зв'язку (те, як передається).

У XX столітті термін «інформація» був введений в ряд наукових областей, отримавши відповідні тлумачення. Єдиного загальноприйнятого визначення цього феномена немає, тому поняття «інформація» прийнято визначати через його властивості (подібно поняттю «матерія»).

У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «інформація» (від лат. *informatio* – ознайомлення, роз'яснення, уявлення, поняття) характеризується так: «1) повідомлення, інформування про стан справ, відомості про що-небудь, що передаються людьми; 2) зменшується невизначеність в результаті отримання повідомлень; 3) повідомлення, нерозривно пов'язане з управлінням, сигнали в єдності синтаксичних, семантичних і прагматичних характеристик; 4) передача, відображення різноманітності в будь-яких об'єктах і процесах (неживої і живої природи)» [9, с. 222].

У контексті сфери освіти І. Роберт пропонує трактувати поняття «інформація» як відомості про фактичні дані і сукупність знань про залежності між ними, розглядаючи названий феномен також як засіб, за допомогою якого «суспільство може усвідомлювати себе і функціонувати як єдине

ціле» [10]. Насиченість суспільства інформацією наводить на висновок про те, що в сучасних умовах будувати стратегію освіти тільки на засвоєнні готових знань вже недостатньо. Важливо озброїти тих, хто навчається, прийомами і способами пошуку, аналізу, обробки, збереження, використання, продукування й передачі інформації.

Щодо комунікації, то її визначають як обмін інформацією між індивідами за допомогою загальної системи символів; процес кодування й передачі інформації від джерела та прийому повідомлення одержувачем. У психологічній і соціологічній літературі термін «комунікація» використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу; процесу передачі інформації від людини до людини (обмін уявленнями, ідеями, установками, настроями, почуттями в людському спілкуванні); а також для передачі та обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси.

Враховуючи, що отримання міцних знань неможливе без постійного їх оновлення, вважаємо, що паралельно з формуванням інформаційної грамотності у підготовці сучасного кваліфікованого робітника має бути акцентована увага й на формуванні його комунікаційної грамотності. Слід зазначити, що це поняття майже не виокремлюється в роботах дослідників, де здебільшого розглядаються комунікаційна культура, комунікаційні технології. Однак слід визнати, що людина, яка володіє комунікаційною культурою, використовує комунікаційні технології, не зможе уникнути проходження першого етапу в їхньому освоєнні: формування комунікаційної грамотності.

Сьогодні одним із найбільш актуальних завдань системи освіти є формування інформаційно-комунікаційної компетентності учня, оскільки компетентність інтегрує знання, уміння і засвоєні способи діяльності відповідно до конкретних умов в новій ситуації, що вимагає творчого підходу. Відповідним середовищем стає інформаційне суспільство, побудова якого відбувається в Україні. При цьому формування інформаційно-комунікаційної компетентності як обов'язкової складової професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника стає актуальною проблемою, вирішення якої має велике значення для кожної конкретної людини і для суспільства в цілому.

Саме інформаційно-комунікаційна компетентність характеризує глибоку обізнаність у предметній галузі знань, особистий досвід суб'єкта, націленого на перспективність у роботі, на становлення сучасного наукового світогляду; відкритого до дина-



мічного збагачення та самовдосконалення за рахунок отримання, оцінювання і використання інформації; здатного створювати нову інформацію, досягати значущих результатів і високої якості у професійній діяльності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність характеризується наявністю вміння працювати з інформацією (збір, пошук, передача, аналіз); моделювати й проектувати власну професійну діяльність, проектувати роботу колективу; орієнтуватися в організаційному середовищі на базі сучасних ІКТ; використовувати у своїй професійній діяльності сучасні засоби ІКТ, що забезпечує збільшення продуктивності праці.

На нашу думку, інформаційно-комунікаційна компетентність – це явище вищого порядку, яке співвідноситься з інформаційно-комунікаційною грамотністю, як стійкі професійні навички в інтелектуальній професії співвідносяться з елементарною грамотністю. Тому під інформаційно-комунікаційною компетентністю випускника ПТНЗ слід розуміти інтегративне особистісне утворення, що характеризується:

- сукупністю системних наукових знань, умінь і навичок, що формуються у спеціально організованому процесі навчання інформатики та ІКТ;
- здатністю орієнтуватися в освітньому середовищі на базі сучасних засобів ІКТ і готовністю творчо їх використовувати у своїй професійній діяльності;
- усвідомленим прагненням до безперервного самовдосконалення у сфері ІКТ.

Виходячи із запропонованого трактування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності випускника професійної школи, в її структурі можна виділити декілька компонентів.

Отже, аналіз та узагальнення науково-методичної літератури з цієї проблематики дає нам змогу охарактеризувати інформаційно-комунікаційну компетентність кваліфікованих робітників як систему з трьох основних компонентів, які передбачають володіння визначеними знаннями та уміннями, а також наявність власних ставлень та досвіду.

*Мотиваційний компонент* виступає як спонукальний чинник застосування ІКТ у навчально-пізнавальній та професійній діяльності, до основних його складових відносимо систему поглядів та переконань, які визначають потребу особистості у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності. Він передбачає усвідомлені дії щодо пошуку, відбору та використання відповідних засобів обчислювальної техніки для розв'язання навчальних завдань, усві-

домлення мети та меж застосування ІКТ як допоміжного засобу.

*Когнітивний компонент* інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників складається зі знань, умінь та навичок у галузі застосування інформаційно-комп'ютерної техніки для розв'язання завдань навчального, професійного та особистого спрямування, розуміння взаємозв'язків у структурі апаратного та програмного забезпечення, комплексного розуміння можливостей інформації, яка доступна у різних цифрових форматах, впевненої орієнтації у сучасному програмному забезпеченні та його призначенні.

*Діяльнісно-креативний компонент* інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає не лише активне та раціональне використання ІКТ, але й чітке і глибоке уявлення про можливості сучасних технологій у розв'язанні завдань професійного, освітнього та побутового характеру, використанні інтеграційних можливостей сучасного програмного забезпечення для обробки та представлення інформації, творчому підході до розв'язання різних груп завдань із використанням комп'ютерної техніки.

На підґрунті вищеописаних стандартів умінь фахівців щодо роботи з ІКТ, виокремлюємо загальні групи показників розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників з урахуванням специфіки дослідження та відповідно до окреслених складників ІКК.

Названі компоненти, що входять до складу інтегративного особистісного утворення, знаходяться у взаємозв'язку, взаємозалежності, а також у взаємовпливі і взаємопроникненні, при цьому становлення кожного з них пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Сформована інформаційно-комунікаційна компетентність дасть змогу майбутньому кваліфікованому робітнику використовувати досягнення сучасної науки і практики в галузі ІКТ у своїй професійній діяльності, максимально реалізувати їх можливості для підвищення ефективності професійної діяльності.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників – це складне завдання, системного вирішення якого у сфері професійної освіти на сьогодні бракує, що потребує організації спеціальних науково-педагогічних досліджень, організаційно-методичної перебудови освітнього процесу у ПТНЗ.



**Висновки з проведеного дослідження.** Аналіз публікацій з питань розкриття змісту, сутності і структури інформаційно-комунікаційної компетентності дає змогу зробити висновок, що досліджувана проблема продовжує цікавити науковців з точки зору можливостей упорядкування відомих здобутків та пошуку нових концептуальних ідей. Структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-креативний.

Інформаційно-комунікаційна компетентність випускника ПТНЗ – це інтегративне особистісне утворення, яке формується у спеціально організованому процесі навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Исаева Т. Классификация профессионально-личностных компетенций / Т. Исаева // Труды международной научно-практической интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 15–21.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.
3. Ожегов С. Словарь русского языка: 70 000 слов / С. Ожегов ; под ред. Н. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1991. – 917 с.
4. Зимня І. Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти / І. Зимня // Вища освіта сьогодні. – 2003. – № 5. – С. 45.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm).
6. Вяликова Г. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Г. Вяликова. – Рязань, 2006. – 40 с.
7. Турбовской Я. Концепция высшего профессионального образования / Я. Турбовской . – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eduhmao.ru/info/1/3853/24666>.
8. Гендіна Н. Інформаційна грамотність або інформаційна культура: альтернатива чи єдність (результати досліджень) / Н. Гендіна // Шкільна бібліотека. – 2005. – № 3. – С. 18–19.
9. Философский энциклопедический словарь / [под ред. Л. Ильичева, П. Федосеева, С. Ковалева, В. Панова]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Роберт И. Направления научных исследований в области реформирования образования в связи с использованием информационных и коммуникационных технологий / И. Роберт // Информатизация непрерывного образования : материалы VII Международной выставки-ярмарки. – М., 1997. – С. 21–27.
11. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1984. – 608 с.
12. Бурмакина В. Измерение уровней информационной и коммуникационной компетентности. Подходы и методики / В. Бурмакина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.methodisty.narod.ru](http://www.methodisty.narod.ru).
13. Новікова А. Медіаосвіта в США: проблеми і тенденції / А. Новікова // Педагогіка. – 2000. – № 3. – С. 68–75.
14. Скеттон Л. Підхід до ІКТ-грамотності: доповідь Міжнародної комісії / Л. Скеттон [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ict.edu.ru/vconf>.
15. Попова Г. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей : автореф. дисс. канд. пед. наук / Г. Попова. – Краснодар, 2006. – 23 с.



УДК 378+377.35+37.091.12:36-051

## ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВНЗ

Стрельбицька С.М., викладач  
кафедри психіатрії, наркології, психології та соціальної допомоги  
ДВНЗ «Одеський національний медичний університет»

У статті розглянуто проблему визначення та обґрунтування змісту і структури психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, яка активно досліджується в сучасній психолого-педагогічній літературі. Здійснено теоретичний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців. Розглянуто різні підходи до трактування поняття психологічної готовності до професійної діяльності. Визначено, що психологічна готовність є однією із основних умов успішного виконання соціальними працівниками майбутньої професійної діяльності.

**Ключові слова:** професійна діяльність, соціальний працівник, готовність, психологічна готовність до професійної діяльності.

В статье рассмотрена проблема определения и обоснования содержания и структуры психологической готовности к профессиональной деятельности будущих социальных работников, которая активно исследуется в современной психолого-педагогической литературе. Осуществлен теоретический анализ взглядов зарубежных и отечественных ученых. Рассмотрены различные подходы к трактовке понятия психологической готовности к профессиональной деятельности. Определено, что психологическая готовность является одним из основных условий для успешного выполнения социальными работниками будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, социальный работник, готовность, психологическая готовность к профессиональной деятельности.

Strelbitskaya S.M. PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN UNIVERSITIES

In the article the problem definition and justification of the content and structure of psychological readiness for professional activity of future social workers actively explored in modern psychological and pedagogical literature. The theoretical analysis of the views of foreign and domestic scientists. Different approaches to the interpretation of the concept of "psychological readiness for professional work". Determined that psychological readiness is one of the main conditions for successful implementation of social workers for future professional activities.

**Key words:** professional activities, social worker, readiness, psychological readiness for professional activities.

**Постановка проблеми.** Враховуючи нові соціально-економічні умови, в яких опинилась країна, особливу увагу сьогодні приділяють підготовці майбутніх соціальних працівників як одних із найбільш активних суб'єктів соціальної сфери. Від них після закінчення ВНЗ вимагається володіння високим рівнем загальної культури, вміння успішно вирішувати соціальні завдання, прагнення до професійного зросту, соціальна та професійна мобільність. Здійснення підготовки фахівців такого рівня неможливе без сформованої у них на етапі навчання у ВНЗ психологічної готовності до професійної діяльності, оскільки саме психологічна готовність до професійної діяльності соціальних працівників підвищує якість і ефективність їх підготовки і є однією з необхідних умов формування особи-

стості майбутнього фахівця у ВНЗ. У зв'язку з цим проблема психологічної готовності майбутніх соціальних працівників набуває все більш широкого поширення в освітньому середовищі. Але навіть попри це, наявні на сьогоднішній день численні теоретичні та практичні дослідження виявили відсутність однозначного розуміння сутності та структури психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що поняття психологічної готовності до професійної діяльності є досить складною категорією, яка має неоднозначну і багатоаспектну інтерпретацію. Проблемі психологічної готовності майбутніх фахівців до професій-





ної діяльності присвячені дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців у галузі педагогіки, психології, акмеології, соціальної роботи, фізіології (Б.Г. Ананьєв, І.М. Богданова, І.А. Зязюн, Н.В. Кічук, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьміна, З.Н. Курлянд, М.Д. Левітов, А.Ф. Ліненко, Ш.А. Надірашвілі, Л.С. Нерсесян, В.О. Сластьонін, Р.І. Хмелюк, Г.Х. Яворська, А.О. Деркач, К.О. Абульханова-Славська, Д.Н. Узнадзе, Л.О. Кандибович, В.О. Моляко, С.Д. Максименко, Е.Ф. Зеєр, О.Я. Чебикін, Є.І. Холостова, О.Г. Карпенко, А.Й. Капська, Ж. Годфруа, Ш. Бюлер, Е. Гінцберг, Л.С. Джонсон, С.Р. Хореджсі, Г. Олпорт та ін.). Більшість авторів психолого-педагогічних досліджень відзначає, що психологічна готовність є однією із основних умов для виконання будь-якої професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях немає одностайної точки зору стосовно поняття готовності, тому воно трактується науковцями як стан особистості (В.В. Давидов, М.І. Дьяченко), ознака установки особистості (Ш.А. Надірашвілі), якість особистості, мотиваційний компонент якої є провідним у формуванні готовності майбутнього фахівця (А.О. Деркач), прагнення людини здійснювати якісь дії (В.І. Даль, Д.М. Ушаков), певні здібності, властивості і якості особистості (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн), стан психіки, який характеризується мобілізацією фізичних та психічних сил (М.М. Левітов, Л.С. Нерсесян), прояв комплексу індивідуально-особистісних рис (К.О. Абульханова-Славська, К.К. Платонов), ознака установки (Д.М. Узнадзе), цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, установки тощо (С.Д. Максименко).

Особливості психологічної готовності майбутніх фахівців до різної професійної діяльності розглядаються з позицій вивчення змістової характеристики поняття «загальна готовність до праці» (Г.А. Асмолов, А.С. Прангвішвілі), розробки структури готовності (Є.О. Клімов, Н.Ф. Кузьміна, А.К. Маркова), пошуку рівнів сформованості психологічної готовності (Л.Е. Орбан, О.І. Мешко).

Серед вагомих наукових доробків з проблеми особистісно-професійного розвитку майбутніх соціальних працівників акцентуємо увагу на дослідженнях українських (І.О. Зверева, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, М.П. Лукашевич) та зарубіжних (Л.С. Джонсон, М. Доел, Є.І. Холостова, С.Р. Хореджсі) науковців.

Попри численні дослідження, проблема психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників

залишається достатньо складною та багатогранною, а з оглядом на нові соціально-економічні умови потребує більшого вивчення. Через це теоретичне та практичне розв'язання завдань підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності потребує глибокого теоретичного аналізу природи психологічної готовності, механізмів її реалізації, визначення умов та факторів, що її зумовлюють. Першочергового значення при цьому набувають завдання з'ясування загальних підходів щодо визначення сутності поняття, його структури та основних характеристик.

Сучасний стан розвитку цього наукового напрямку вимагає вирішення проблеми розробки концептуальних, теоретичних та методологічних підходів до визначення поняття психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників та з'ясування її місця у психолого-педагогічній науці вищої школи. Не зменшуючи ролі та значення цього дослідження для вищої професійної освіти, зазначимо, що чимало теоретичних питань залишаються дискусійними, існують розбіжності у трактуванні поняття «готовність», «психологічна готовність», нагальним є вивчення та обґрунтування психологічної готовності соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ як однієї з основних умов для виконання ними майбутньої професійної діяльності.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в розкритті сучасних наукових підходів щодо висвітлення поняття та структури психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ.

**Завданнями статті** є теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблем визначення і розкриття сутності та структури психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ та з'ясування її місця у психолого-педагогічній науці вищої професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основною метою Концепції модернізації системи вищої освіти України є підготовка компетентних та конкурентоспроможних фахівців, здатних системно мислити і діяти, ініціативних і самостійних, які ефективно застосовують знання, вміння та навички при вирішенні конкретних завдань у майбутній професійній діяльності. Саме тому в умовах зміни освітніх стандартів професійна діяльність значно ускладнюється, пред'являючи тим самим підвищені вимоги до майбутніх фахівців, актуалізуючи психологічні ресурси їх особистості. Показником професійної сформованості особи-



стості майбутнього фахівця та його морально-психологічної зрілості, необхідної для успішної професійної діяльності, є насамперед його психологічна готовність. Психологічна готовність особистості майбутніх соціальних працівників виявляється передусім у їх здатності до успішної та якісної організації, виконання і регулювання своєї професійної діяльності. Крім того, психологічна готовність до професійної діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і завдань, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в професійну діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань, вмінь та навичок. Безумовним та визначальним компонентом розвитку особистості майбутніх соціальних працівників як професіоналів, окрім ціннісних орієнтацій, професійної свідомості і соціальної активності, є їх базова характеристика – психологічна готовність до професійної діяльності.

Залежно від підходу до визначення поняття «психологічна готовність» різними науковцями виділяються її структура, основні компоненти, будуються шляхи її формування. До таких методологічних підходів слід віднести такі: аксіологічний (К.О. Абульханова-Славська, С.Л. Рубінштейн), синергетичний (П.К. Анохін, О.М. Князева), рефлексивний (В.А. Петровський, В.О. Сластьонін), соціально-психологічний (Е. Роджерс) індивідуально-творчий (В.А. Кан-Калик) та компетентнісний [6, с. 88].

Через орієнтацію сучасної системи вищої освіти України на перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісного підходу, особливо важливим є застосування компетентнісного підходу в процесі формування психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Роботи таких видатних вчених, як В.І. Байденко, Н.М. Бібік, І.О. Зимня, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Г.К. Селевко, Р. Уайт, М.С. Головань, М. Армстронг, Ч. Вудруф, присвячені дослідженню феномену компетентності [5, с. 56]. Термін «компетентність» походить від латинського «competentis», що означає «здатний», «відповідний», придатний до реалізації тих чи інших повноважень, використання знань, вмінь та навичок, тобто компетенцій. Останніми роками у вітчизняній психології з'являється все більше досліджень, у яких психологічна готовність до професійної діяльності розглядається через призму поняття компетентності або ж зовсім заміню-

ється нею. Компетентнісну готовність вчені описують як базову здатність особистості до здійснення професійної діяльності. Вони розглядають її як один із ключових компонентів готовності до професійної діяльності, що базується на особистісних якостях людини та складається з усіх професійно важливих компетенцій, набутих в процесі навчання. На думку В.О. Сластьоніна, формування компетентності виступає як механізм трансформації знань, умінь та навичок у сформованість певного рівня психологічної готовності до професійної діяльності, зокрема, майбутніх соціальних працівників [1, с. 49].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що сьогодні у вітчизняній та зарубіжній науці сутність психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців традиційно розрізняється за двома основними напрямками: функціональним та особистісним. Функціональний напрям досліджує готовність до діяльності як особливий стан психіки, який, будучи сформованим, забезпечує більш високий рівень досягнень у майбутній професійній діяльності [4, с. 35]. Так, З.І. Калмикова розуміє психологічну готовність як здатність до навчання, тобто здатність особистості успішно і активно засвоювати необхідні знання, здобувати потрібні вміння і навички [4, с. 94]. М.Д. Левітов представляє психологічну готовність як тимчасову готовність і працездатність, її сутність бачить у початковій активізації психічних функцій, а її зміст – в орієнтуванні в умовах професійної діяльності і створенні психічної готовності до неї. Крім того, ним виділяються фактори індивідуальної готовності до професійної діяльності: психологічні (ставлення майбутнього фахівця до конкретної професійної діяльності, його професійна спрямованість в цій галузі і професійні здібності) і педагогічні (оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для певної професійної діяльності) [4, с. 135].

В контексті особистісного напрямку теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців були обговорені дослідниками як онтогенез психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, її структура, особливості, функції, можливості та закономірності формування. Психологічна готовність до професійної діяльності інтерпретується науковцями як інтегральне особистісне утворення, що має специфічну структуру і включає різноманітні компоненти, серед яких виділяють мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційно-поведінковий, як сукупність



умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту і умовам професійної діяльності. При цьому готовність трактується як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, волю та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, налаштованість на певну поведінку, як вираз сформованості певної системи якостей, необхідних для успішного виконання тієї або іншої професійної діяльності [6, с. 97].

Л.О. Кандибович вважає, що готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої професійної діяльності [1, с. 50]. Крім того, науковець зазначає, що готовність вміщує не тільки різного роду усвідомлені і неусвідомлені установки на відповідні форми реагування, а й усвідомлення задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з можливими труднощами і необхідністю досягнення відповідного результату. Тому тільки в деяких випадках стани установки і готовності співпадають. Як правило, готовність – більш складне структурне утворення [1, с. 51].

Заслугує на увагу дослідження А.Ц. Пуні, який при розгляді структури психологічної готовності до професійної діяльності виділив волюві якості, спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізовану спостережливність, творчу увагу, гнучку увагу, здатність до саморегуляції [2, с. 212]. Це дає змогу досліджувати психологічну готовність через прояв індивідуально-особистісних якостей, обумовлений характером майбутньої професійної діяльності.

Глибокий аналіз проблеми, що розглядається, був проведений видатним науковцем З.Н. Курлянд, яка визначила готовність до діяльності як цілісну інтегровану якість особистості, що найбільш повно описує емоційну, когнітивну та волюву мобільність особи в момент включення в діяльність [3, с. 18]. У структурі особистісної готовності вона виокремила чотири компоненти: мотиваційний (стійка внутрішня спрямованість на певний тип діяльності), емоційний (позитивне ставлення до діяльності), особистісний (здатність до професійної рефлексії) та професійний (володіння професійно важливими здібностями).

Більшість науковців зазначають, що структуру психологічної готовності до професійної діяльності становлять також і такі компоненти: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності або професії; професійні риси характеру, адекватні вимогам діяльності; необхідні знання, умін-

ня та навички; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та волювих процесів; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів зацікавленості, зосередженості, доброго психічного самопочуття [1, с. 51].

Психологічна готовність особистості до професійної діяльності виявляється насамперед у її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, психологічна готовність до професійної діяльності зумовлюється ще багатьма іншими факторами, найважливішими з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань та вмінь [1, с. 52].

Соціономічна направленість соціальної роботи є одним із найбільш емоційно важких і багатоаспектних видів професійної діяльності для майбутніх фахівців у колі професій за типом «людина – людина». Отже, вимоги, що висуваються як до професійних, так і до особистісних характеристик майбутніх соціальних працівників, відрізняються від стандартів інших видів професійної діяльності. Спираючись на специфіку професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, на вимоги, що пред'являються до їх особистості, науковці визначають, що студентам – майбутнім соціальним працівникам, необхідно в період навчання у ВНЗ сформувати у свідомості образ особистості соціального працівника, скласти чітке уявлення про свою особистість, її якості і здатності здійснювати обрану професійну діяльність та наявність усвідомленої, позитивної мотиваційної установки до майбутньої професійної діяльності.

Психологічну готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальних працівників можна розглядати як цілісне, системне, особистісне новоутворення, що формується і виявляється в період навчання у ВНЗ, як якість особистості, з одного боку, а з іншого – як її психічний стан, що забезпечує цілеспрямований розвиток і зміну особистості для ефективного виконання її майбутньої професійної діяльності. Під якістю особистості розуміється сформованість певної системи якостей і професійних умінь у студента, необхідних для виконання майбутньої професійної діяльності; відповідність особистості студента, його знань і умінь вимогам соціальної роботи. А під психічним станом особистості – гуманістична спрямованість особистості, праг-





нення до успіху в майбутній професійній діяльності, позитивне ставлення до неї [4, с. 252]. Крім того, враховуючи специфіку професійної діяльності соціальних працівників, науковці визначають наявність таких компонентів психологічної готовності:

– мотиваційний, який розкривається в позитивному ставленні до професії та майбутньої професійної діяльності, в бажанні і прагненні студента здійснювати цю діяльність, а також досягати успіху в ній;

– орієнтаційний, який розкривається в знаннях студентів вимог, що пред'являються до особистості соціального працівника; у сформованості у них образу соціального працівника;

– операційний, який визначається ступенем володіння психологічними знаннями і прийомами, необхідними для майбутньої професійної діяльності;

– особистісний, який полягає у визначенні змісту і спрямованості системи моралі, цінностей, сукупності психологічних і соціальних властивостей майбутнього соціального працівника як суб'єкта професійної діяльності;

– рефлексивний, який розкривається в адекватній оцінці відповідності системи особистісних якостей тим вимогам, що пред'являються до особистості майбутніх соціальних працівників, які є необхідними для успішного виконання ними своєї професійної діяльності, а також в умінні постійно оцінювати і аналізувати сприйняття себе іншими людьми [4, с. 175].

Дослідження проблеми психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників на сьогоднішній день є одним із найважливіших, оскільки саме така готовність впливає на якість надання незахищеним верствам населення майбутніми соціальними працівниками різнопланової соціальної допомоги, що, в свою чергу, вимагає особистісного підходу до кожного клієнта, загальних і професійних знань, вмінь та навичок та можливості застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, здійснений з метою з'ясуван-

ня стану дослідження проблеми психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, дає можливість стверджувати, що психологічна готовність до професійної діяльності є неоднозначним та багатоаспектним утворенням, яке потребує більшого вивчення. Сутність психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців традиційно розрізняється за двома основними напрямками: функціональним та особистісним. Узагальнюючи їх, визначаємо, що проблема психологічної готовності до професійної діяльності студентів (майбутніх соціальних працівників) значно глибша і може бути вирішена лише в системі комплексного теоретичного і методологічного підходів науковців, які працюють над вивченням проблеми підготовки фахівців системи «людина – людина» і сприяють досягненню сформованості на достатньому рівні психологічної готовності до професійної діяльності у соціальній сфері. Таким чином, теоретичне обґрунтування сутнісно-змістової характеристики психологічної готовності до професійної діяльності соціальних працівників сприяє вирішенню завдань професійної підготовки майбутніх фахівців, розширює наукове уявлення про засоби і форми професійної підготовки соціальних працівників в умовах навчання у ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дьяченко М.И. Психологическая готовность / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – 450 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
3. Курлянд З.Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / З.Н. Курлянд // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития – 2009. – № 1 – С. 18–26.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М. : Наука, 1964. – 344 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Тюптя Л.Т. Соціальна робота: теорія і практика : [навч. посіб.] / Л.Т. Тюптя, І.Б. Іванова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 574 с.





УДК 378:[658,612:001]

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Тимофєєва О.Я., старший викладач  
кафедри гуманітарних дисциплін

*Дунайський інститут  
Національного університету «Одеська морська академія»*

У статті охарактеризовано педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводів, зокрема структурування змісту гуманітарних дисциплін відповідно до базових ціннісних орієнтацій соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводів, використання діалогічних методів для розвитку навичок міжособистісної взаємодії та відпрацювання вмінь і навичок прийняття управлінського рішення на основі контекстного навчання. Акцентується увага на важливості належної підготовки науково-педагогічного складу до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводів.

**Ключові слова:** соціально-комунікативна компетентність, педагогічні умови, структурування матеріалу, діалогові технології, управлінське рішення, структурно-функціональна модель, майбутні судноводії.

В статті охарактеризовані педагогіческие условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих судоводителей, в частности вопросы структурирования содержания дисциплин в соответствии с основными ценностными ориентациями социально-коммуникативного взаимодействия будущих судоводителей, использования диалогических методов для развития навыков межличностного взаимодействия и отработки умений и навыков принятия управленческих решений на основе контекстного обучения. Акцентируется внимание на важности соответствующей подготовки научно-педагогического персонала, необходимой для формирования социально-коммуникативной компетентности будущих судоводителей.

**Ключевые слова:** социально-коммуникативная компетентность, педагогические условия, структурирование материала, диалогические технологии, управленческое решение, структурно-функциональная модель, будущие судоводители.

Tymofieieva O.Ya. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE NAVIGATORS' SOCIAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE LEARNING PROCESS OF HUMANITIES

The article deals with the pedagogical conditions of formation of future navigators' social communicative competence, namely structuring of the content of humanities appropriate to the basic personal values of future navigators' social communicative interaction, use of dialogical techniques for the development of interpersonal interaction skills as well as training of abilities and skills in taking the management decision in the process of contextual learning. The author takes notice of the importance of sufficient grounding of the scientific and pedagogical staff to develop the social communicative competence of the future navigators.

**Key words:** social communicative competence, pedagogical conditions, structuring of the content, dialogical techniques, management decision, structural and functional learning model, future navigators.

**Постановка проблеми.** Судноводій є фахівцем морської галузі, основне завдання якого – безпечне ведення судна за необхідним маршрутом. Він здійснює експлуатацію судів, керування рухом водного транспорту, технічне управління судновими установками й механізмами, навігаційними системами та приладами, організовує безпеку плавання, обробку й розміщення вантажу; аналізує ефективність роботи судна; запобігає забрудненню навколишнього середовища. До його компетенції належать питання управління операціями судна та турбота про людей на судні, організація їхньої діяльності й відпочинку. Загалом професійна діяльність судноводія має со-

ціотехнічний характер, є за своєю сутністю управлінською. Можна стверджувати, що судноводій є менеджером усіх доступних ресурсів, зокрема технічних, електронних, енергетичних і людських.

Щодо цього в Конвенції зазначено, що судноводій повинен знати, як треба «спілкуватися ... для гарантування безпеки людського життя й збереження майна, ... зниження ризику помилок під час передання інформації» [5, с. 506]. Велике значення мають також знання та уміння судноводія щодо специфіки роботи в аварійних ситуаціях. Зокрема, ідеться про «навички керівництва, уміння очолити й скерувати дії людей в аварійній ситуації, включаючи



вміння надавати пасажиром відповідну інформацію в аварійній ситуації, доводити до їхнього відома те, що вони повинні робити». Як бачимо, у всіх цих випадках часто саме комунікація, соціально-комунікативна компетентність у діяльності судноводія визначають його професійну ефективність [5, с. 15–19]. Саме тому для забезпечення безпеки судна судноводій повинен уміти використовувати комунікації для належної організації ділової взаємодії, тобто мати високий рівень соціально-комунікативної компетентності, а її формування є важливим завданням професійної освіти.

**Ступінь розробленості проблеми.** На сьогодні окремі аспекти формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв вивчають С. Буценко (організаційно-правові засади укомплектування керівного складу судових екіпажів в Україні), С. Козак (формування базового рівня іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту), М. Кулакова (формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах), О. Попова (особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їхньої професійної компетентності), І. Сокол (формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін), Л. Ступіна (формування іномовної професійно-комунікативної компетентності морських фахівців у навчальному комплексі «морський ліцей – морський вуз»), В. Чернявська (формування комунікативної культури в процесі професійної освіти курсантів морського вишу), О. Фролова (формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін) та ін.

Дослідники пропонують різноаспектні шляхи формування соціально-комунікативної компетентності. Зокрема, Т. Томенко для формування соціально-комунікативної компетентності в професійній підготовці студентів медичного коледжу пропонує такий комплекс психолого-педагогічних умов: створення в коледжі професійно-спрямованого, комунікативно-орієнтованого освітнього середовища; оптимізація змісту підготовки до соціально-комунікативної діяльності; забезпечення міжпредметних зв'язків; продуктивність управління тощо [11, с. 46].

На думку дослідниці Г. М'ясоїд, найважливішими педагогічними умовами розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів є забезпечення формування структурних компонентів комунікативної

культури (мотиваційно-ціннісного та поведінкового) як цілісних системних утворень; розвиток у соціальних інспекторів рефлексивного ставлення до комунікативної культури; застосування модульного підходу до навчання, зміст якого враховує специфіку професійної комунікативної діяльності соціального інспектора; використання групових форм організації навчання, яке ґрунтується на принципах соціально-психологічного тренінгу [7, с. 11–12].

Дослідниця В. Тернопільська для формування соціально-комунікативної культури пропонує розвивати емоційно-ціннісне ставлення до соціально-комунікативної культури як особистісної цінності; організувати пізнавальну, комунікативну, особистісно- й соціально-значущу діяльність суб'єктів навчання; застосувати активні форми, методи, засоби формування соціально-комунікативної культури тощо [10, с. 24].

Дослідниця О. Канюк для формування вмінь іномовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників пропонує використовувати соціокультурний підхід, забезпечувати професійну спрямованість курсів вивчення іноземних мов і їх зв'язок із загальними дисциплінами, організувати навчально-виховний процес у формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, використовувати інноваційні методи навчання тощо [2, с. 9].

Загалом урахування зазначених наукових напрацювань дає змогу стверджувати, що дослідники вказують на можливість формування соціально-комунікативної компетентності на основі використання потенціалу змісту освіти, відповідних організаційних форм навчання в освітній установі, покращення взаємодії між викладачами та суб'єктами навчання. Учені одностайні щодо того, що найбільш реально використовувати потенціал навчальних дисциплін, оптимізувавши організаційні (форми, способи) й технологічні складові освітнього процесу.

**Метою статті** є характеристика педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** У результаті узагальнення й систематизації результатів досліджень науковців (Д. Годлевської, О. Канюк, С. Козак, Г. М'ясоїд, І. Сокола, В. Тернопільської, Т. Томенко, В. Чернявської та ін.), ми виокремили кілька педагогічних умов, необхідних для формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв і запропонували експертам проранжувати їх



за ступенем важливості. За результатами експертного оцінювання, найвищий ранг набрали ті педагогічні умови, що стосувалися вибору змісту навчального матеріалу й методів і форм роботи, необхідних для формування належних навичок соціально-комунікативної взаємодії, а також умови щодо підготовки науково-педагогічного складу та організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Далі виокремлені експертами педагогічні умови ми дещо скоригували з урахуванням результатів теоретичного аналізу наукових джерел і стану практики підготовки майбутніх судноводіїв. Зокрема, ми врахували, що, як показали результати констатувального експерименту, курсанти недостатньо розуміють ціннісні аспекти соціальної взаємодії та професійного спілкування.

З огляду на це для нас важливою була позиція сучасних дослідників проблем мовної комунікації: Л. Бацевича, В. Манакіна, О. Яшенкової – та психологів, котрі вивчають проблеми соціальної взаємодії, зокрема Г. Андреевої, Ф. Ломова, Л. Орбан-Лембрик та ін., щодо того, що комунікація між людьми є динамічним процесом, який опосередкований їхніми характеристиками і ставленням до життя й один до одного. У цьому контексті Ф. Ломов також зазначає, що, наприклад, товариськість як найважливіший бік характеру, першорядна якість особистості, що характеризується легкістю контактів, відкритістю до інших людей, «виробляється не стільки під час спілкування, скільки в способі й спрямованості спілкування» [4, с. 28–39].

Дуже актуальними у цьому зв'язку є позиція В. Сухомлинського про особистісні якості людини, необхідні для належного співжиття з іншими людьми. Учений веде мову про те, що «величезне значення має ставлення людини ... до інших людей... Неправильне, спотворене виховання веде до небезпеки, яку можна назвати викривленням бажань. Ця небезпека полягає в тому, що дитина з перших кроків свого свідомого життя не вчиться розрізняти бажання й потреби. Звичка задовольняти будь-яке бажання призводить до притуплення чутливості до інтелектуального, емоційного світу інших людей» [9, с. 494].

Учена О. Фролова також зазначає, що для організації та управління екіпажем важливе значення має відповідне ставлення один до одного, насамперед як до особистості, а не як до суб'єкта, розуміння вселенської єдності націй, спільності планетарного мислення, відповідальності за особисте життя й усього живого у Всесвіті [6, с. 15]. Загалом дослідниця підкреслює,

що для діяльності судноводія потрібні максимум гуманізму та самовіддачі [6, с. 4].

Отже, з урахуванням того, що велике значення в професійному житті судноводія має розуміння ціннісних аспектів соціальної взаємодії та професійного спілкування, а також того, що компетентнісний підхід (О. Залюбівська, І. Зимня, О. Діденко, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Татур, С. Трубацова, А. Хуторської та ін.) визначає необхідність спеціального вибору змісту навчання, першою педагогічною умовою формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв ми визначили структуру змісту гуманітарних дисциплін відповідно до базових ціннісних орієнтацій соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв.

У цьому зв'язку варто вказати на великий потенціал гуманітарних дисциплін щодо формування ціннісних орієнтацій особистості, адже вони присвячені людині, її ролі в навколишньому середовищі, а також передбачають пізнання її внутрішньої природи. Вони охоплюють знання про «феномен людини», про її мислення, соціальні взаємодії, про ставлення до світу й творчі можливості [13; 14]. Із погляду гуманістичної педагогіки гуманітарне пізнання орієнтоване, звернене до людини, її духовного світу й цінностей. Саме гуманітарні дисципліни вводять майбутніх фахівців у сферу духовних пошуків різних епох, ознайомлюють із різними варіантами відповіді на фундаментальні проблеми буття. Гуманітарні знання – це можливість орієнтуватися у світі, у смислах того, що відбувається.

Ядром, джерелом гуманітарних наук є філософія, вона дає первинні уявлення про світ, про суспільство, про людей. Філософія намагається відповісти на вічні питання про життя, смерть, любов та інші питання, украй важливі для будь-якої людини. Як зазначає Я. Клочовський, «філософствувати – означає називати дійсність, намагатися її зрозуміти» [3, с. 101]. Учений підкреслює, що філософія здійснює «фундаментальне, принципове дослідження, вказуючи на пізнавальну цінність міжособистісної зустрічі – діалогу...» [3, с. 26].

У свою чергу, значеннєвим центром історико-культурологічного блоку є ідея багатоваріантності історичного розвитку суспільства й різноманіття культур. Історія, що акумулює досвід попередніх поколінь, допомагає молоді визначатися зі світоглядними орієнтирами, готує до зваженого, конструктивного вирішення суспільних суперечностей і конфліктів. Доцільно зауважити, що найповніше виразити свої думки, мрії, оцінки людина може за допомо-





гою мови. Мові належить визначна роль у процесах соціалізації-етнізації особистості. Вивчення мов допомагає людині відчувати себе частиною свого народу, відчути зв'язок із попередніми поколіннями. Мова кожного вільного народу передає нащадкам досвід попередніх поколінь, їхню історичну пам'ять, духовну культуру. Мова є своєрідним мостом між людиною і світом; вона є самовиявом, самоствердженням справжнього «я» – одним зі шляхів, якими розвивається особистість.

Загалом вивчення філософії, історії, культури, мови допомагає розглядати проблеми сьогодення через призму духовного досвіду всього людства, через включення в сучасну культуру духовних цінностей, набутих людством на важкому шляху самопізнання. Блок гуманітарних дисциплін – це можливість осмислення людиною своєї природи й сутності, змісту буття, щастя, що є важливою умовою вироблення чіткої життєвої позиції, міцної моральної основи та забезпечує моральну й психологічну стійкість під час вирішення складних особистісних і професійних завдань.

Отже, гуманітарні дисципліни допомагають формувати в майбутніх судноводіїв особливе ставлення до дійсності й діяльності, належне розуміння свого місця у світі, цінності та орієнтири, необхідні для належної соціально-комунікативної взаємодії.

Під час визначення другої педагогічної умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв ми враховували думки представників комунікативної філософії (Ю. Хабермас, К.-О. Апель, Х.-Г. Гадамер, К. Черрі та ін.) про значення діалогу в становленні особистості.

Варто зазначити, що в наш час очевидним стає те, що діалог невіддільний від людського життя. Значення діалогу П. Фрейдера вбачає в тому, що він є способом, за допомогою якого люди досягають значення як людські істоти, тому що «ніхто не може сказати правдивого, справжнього слова сам один». Дослідник вважає, що діалог є екзистенційною необхідністю, бо «людське існування здійснюється не в мовчанні, а у слові, в роботі, у дії та роздумах» [13, с. 70]. Важливою передумовою діалогу, на думку П. Фрейера, є глибока любов до світу й людей: любов є одночасно основою для діалогу та самим діалогом, вона є неодмінним завданням відповідальних суб'єктів і не може існувати в стосунках домінування [13, с. 71–72].

Сьогодні діалог допомагає знайти спільні рішення, досягти взаєморозуміння під час вирішення конфліктних ситуацій, подолання конфронтації та егоїзму. Значення діалогу

полягає в тому, що він дає змогу виявляти виважене й водночас поважливе ставлення до Іншого, до його світогляду та цінностей. Психологи М. Лісіна, В. Ляудіс, Г. М'ясищев трактують діалогічне спілкування як суб'єкт-суб'єктну партнерську взаємодію, спрямовану на узгодження й об'єднання зусиль для налагодження відносин і досягнення загального результату. Результатом у цьому випадку є сама діалогічна взаємодія. Психологи підкреслюють, що характерною рисою діалогічного контакту є рівність психологічних позицій усіх сторін. Це ситуація двостороннього, взаємного впливу, а не одностороннього спрямованого. Вона передбачає реальну участь, тобто активну роль усіх задіяних у спілкуванні сторін.

Процесуальний аспект діалогової освіти передбачає використання відповідних методів, «головною характеристикою яких є чутливість до відмінностей і досвіду Іншого» [12, с. 46]. Вітчизняна дидактика пропонує використовувати різноманітні діалогові технології, зокрема диспути, дебати, дискусії, полеміки, конференції. Дослідниця С. Сисоєва трактує їх як систему діяльності, пов'язану зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на рівні «викладач – учень», «учень – автор», «викладач – автор» під час вирішення навчально-пізнавальних завдань [8, с. 175]. Головною характеристикою діалогових форм і методів навчання є визнання відмінностей і досвіду Іншого. Діалог презентує розуміння, прийняття й визнання Іншого в його інакшості та унікальності. У процесі діалогу курсанти можуть учитися розпізнавати проблеми, артикулювати і публічно «промовляти» їх, доносити зміст до інших учасників комунікації, знаходити спільні, вищого рівня цінності, на їх основі досягати взаєморозуміння. Діалогічна форма взаємодії допомагає формувати особистість, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків і різнорівневих професійних контактів.

Отже, учені одностайні щодо того, що діалог за відповідної організації навчальної роботи є провідним фактором формування соціально-комунікативних умінь майбутніх фахівців. З урахуванням цього *другою педагогічною умовою формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв ми називаємо використання діалогічних методів для відпрацювання навичок міжособистісної взаємодії.*

У процесі визначення третьої педагогічної умови формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв ми враховували специфіку їхньої професійної діяльності, необхідність повсякчасного





прийняття належного управлінського рішення. Як правило, зміст професійної діяльності судноводіїв значною мірою пов'язаний із потребою визначення найкращого варіанта дій, узгодження дій усіх членів екіпажу тощо. Цим зумовлена важливість сформованості в майбутніх судноводіїв умінь і навичок організації взаємодії всіх членів екіпажу та прийняття управлінського рішення. При цьому ми враховували позицію вчених (Р. Кричевський, Л. Орбан-Лембрик, В. Розанова, С. Рубінштейн та ін.) щодо особливостей управлінської діяльності. Учені одноставні, що управлінська діяльність загалом і судноводія зокрема – це насамперед низка завдань різної складності, що їх необхідно виконати відповідно до вимог нормативних документів і посадових інструкцій. Отже, з урахуванням положень діяльнісного підходу (В. Розанова, Л. Рубінштейн та ін.) про сутність управлінської діяльності, а також того, що діяльність судноводія відбувається в особливо складних умовах, які вимагають від нього здатності вибирати найбільш раціональний спосіб виконання завдань, третьою педагогічною умовою формування в майбутніх судноводіїв соціально-комунікативної компетентності ми визначаємо *відпрацювання соціально-комунікативних умінь і навичок прийняття управлінського рішення*.

У цьому зв'язку особливо продуктивним варто назвати положення теорії й технології контекстного навчання, розроблені в науково-педагогічній школі А. Вербицького (О. Андреева, Т. Дубовицька, Н. Жукова, Л. Калугіна, Ю. Маслова, В. Теніщева та ін.). Контекстне навчання передбачає ситуаційно-імітаційне моделювання предметного й соціокультурного змісту майбутньої професійної діяльності фахівця. Технологія контекстного навчання надає можливість належним чином досягти змістової інтеграції предметів квазіпрофесійної й навчально-комунікативної діяльності майбутніх судноводіїв, забезпечити їх соціально-професійний розвиток і готовність до кваліфікованого вирішення завдань професійної діяльності в ситуаціях різнопланового спілкування.

Що стосується наступної педагогічної умови, то необхідно зазначити, що врахування напрацювань учених і вивчення думок експертів підтверджують важливість *відповідного рівня педагогічної взаємодії та належної підготовки науково-педагогічного складу до формування соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв*.

Це зумовлено тим, що за умови діалогового навчання значення й роль викладача суттєво змінюються. Ще Д. Дистервег

зазначав, що «учитель повинен показувати своїм учням не готовий будинок, у який укладено тисячоріччя праці, а спонукати його укладати цеглу, зводити будинок разом із ним, учити його будівництва... Усе інше – швидше дресирування, а не навчання; натаскування, а не розвиток, не освіта. Отже, де тільки можливо, потрібно використовувати діалогічну форму навчання» [1, с. 136–203].

В. Сухомлинський також звертає увагу на те, що знання, які утверджує педагог у свідомості учнів, мають стати їхнім сумлінням: «Справжній вихователь той, хто йде до своїх вихованців із власними думками, у кого є духовна потреба нести свої знання людям, пережити велику радість від того, що його переконання звеличують людину, істину, відстоюють найвищу правду і що вони стають переконаннями інших людей» [9, с. 593–594].

Як підкреслює Г. Гамрецька, діалогове навчання вимагає активної ролі аудиторії в інтерпретації педагогічних повідомлень, тому викладач має дещо трансформувати свої функції посередника між соціумом як відправником інформації й суб'єктом навчання як її реципієнтом «у творця умов для творчого сприймання повідомлення» [12, с. 136]. С. Сисоева також вважає, що сучасний педагог повинен поєднувати в собі якості як педагога, так і психолога й психотерапевта. Він мусить володіти високою педагогічною та, що дуже важливо, психологічною культурою, уміти навчати, управляти і спілкуватись. С. Сисоева підкреслює, що «уміння відчувати іншого – це і є одна з граней уміння спілкування. І педагогічний талант у тому й полягає, що педагог уміє відчувати в людині рівного собі і спілкуватися з ним на рівних» [8, с. 77].

Отже, для формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв велике значення має відповідний рівень педагогічної взаємодії та належна підготовка науково-педагогічного складу до формування соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв. Для цього необхідно ознайомити викладачів з особливостями формування соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв, формувати в них готовність до діалогового спілкування як основи педагогічної взаємодії, розвивати їхні особистісні якості, необхідні для партнерського, рівноправного спілкування.

Далі для цілісного уявлення про предмет дослідження та шляхи формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін ми скористалися



методом моделювання. Моделювання передбачає відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення, тобто на моделі. Ми розглядаємо модель як схематичне відтворення процесу формування соціально-комунікативної компетентності, що охоплює сукупність взаємозалежних компонентів, взаємодія яких забезпечує формування в майбутніх судноводіїв цієї важливої властивості. Складовими структурно-функціональної моделі є мотиваційно-цільовий (виконує функцію планування результату формування соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судноводіїв), змістово-технологічний (визначає специфічний оптимальний шлях досягнення цілей системи) та оцінно-результативний (стосується якості спроектованої системи) блоки. Упровадження цієї системи є поетапним процесом, який передбачає чітке визначення цілей, комплексу заходів для кожного етапу системи, ефективного управління на кожному з етапів, що дає змогу відслідковувати стан сформованості соціально-комунікативної компетентності й вчасно вносити необхідні корективи.

**Висновки.** Основними педагогічними умовами формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв є такі: структурування змісту гуманітарних дисциплін відповідно до базових ціннісних орієнтацій соціально-комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв; використання діалогічних методів для розвитку навичок міжособистісної взаємодії; відпрацювання умінь і навичок прийняття управлінського рішення на основі контекстного навчання; підготовка науково-педагогічного складу до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв. Системно організувати роботу з формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв надає можливість структурно-функціональна модель, що містить мотиваційно-цільовий, змістово-технологічний і оцінно-результативний блоки.

Перспективами подальших наукових розвідок є характеристика експериментальної роботи з перевірки педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Изб. пед. сочин. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
2. Канюк О.Л. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників

в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Л. Канюк ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 24 с.

3. Ключовський Я.А. Філософія діалогу / Я.А. Ключовський ; пер. з польськ. Катерини Рассудіної. – К. : Дух і літера, 2013. – 224 с.

4. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 28–39.

5. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 г., измененная конференцией 1995 г. – СПб. : ЗАО ЦНИИМФ, 1996. – 551 с.

6. Методичні рекомендації до спецкурсу «Соціокультурні аспекти фахової підготовки майбутнього судноводія» / укладач О.О. Фролова. – Херсон : ХДМА, 2014. – 40 с.

7. М'ясоїд Г.І. Педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.І. М'ясоїд ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 20 с.

8. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навч.-метод. посіб.] / С.О. Сисоева. – К. : ЕКМО, 2011. – 320 с.

9. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк, 1976. – Т. 1. – 1976. – 654 с.

10. Тернопільська В.І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В.І. Тернопільська ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 46 с.

11. Томенко Т.Ю. Формирование социально-коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т.Ю. Томенко. – Саратов, 2006. – 198 с.

12. Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія] / [авт. кол.: І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко, Г. Гамрецька та ін.] ; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

13. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; пер. з англ. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.

14. Діденко О.В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ / О.В. Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип. 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6).

15. Залюбівська О.Б. Педагогічні умови формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів / О.Б. Залюбівська, О.В. Діденко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2015. – Вип. 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2015\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_10).



УДК 378.41:005:339.138

## МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тимцуник Ю.М., аспірант  
кафедри педагогіки факультету психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано методологічні й організаційні аспекти підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. На основі методу наукового моделювання визначено основні структурні компоненти моделі, схарактеризовано їхню сутність і взаємозв'язки. Модель включає цільовий, організаційно-методологічний, змістово-операційний і результативно-оцінний структурні компоненти.

**Ключові слова:** модель, професійна підготовка, фахівці, модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.

В статье проанализированы методологические и организационные аспекты подготовки будущих магистров управления образовательными учреждениями к маркетинговой деятельности. На основе метода научного моделирования определены основные структурные компоненты модели, охарактеризованы их сущность и взаимосвязи. Модель включает целевой, организационно-методологический, содержательно-операционный и результативно-оценочный структурные компоненты.

**Ключевые слова:** модель, профессиональная подготовка, специалисты, модель подготовки будущих магистров управления образовательными учреждениями к маркетинговой деятельности.

Tymtsunyk Yu.M. MODEL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT TO MARKETING ACTIVITY

The article analyzed the methodological and organizational aspects of training of future masters of educational management to marketing activity. On the basis of scientific modeling determined the basic structural components of the model, are characterized by their nature and relationships. This model includes targeted, organizational-methodological, content-operational and result-evaluative structural components.

**Key words:** model, professional training, experts, model training of future masters of educational management to marketing activity.

**Постановка проблеми.** На сьогодні одним із важливих завдань професійної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, які мають сформовані компетентності й здатні ефективно виконувати професійні функції на рівні світових стандартів. У ринкових умовах функціонування системи освіти особливого значення набуває діяльність керівників освіти, готовність до ефективного виконання професійних функцій і завдань. Світові тенденції та зміни в управлінні зумовлюють необхідність посилення вимог до професійної підготовки магістрів за спеціальністю спеціальної категорії 8.18010020 «Управління навчальним закладом», їхньої компетентності й особистих якостей. Одним із важливих завдань, що стоять перед вищим навчальним закладом, є підготовка майбутніх фахівців означеної спеціальності, здатних здійснювати маркетингову діяльність.

У зв'язку з цим актуальним є вдосконалення процесу навчання майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності як складової їх професійної підготовки.

### Ступінь розробленості проблеми.

Проблемі розробки моделі фахівця присвячено дослідження багатьох учених, а саме: І. Беха, А. Вербицького, І. Зязюна, С. Сисоевої, В. Ягупова, Г. Єльнікової, В. Сластьоніна, Л. Козак, І. Козич, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Романовського, В. Семиченко, Н. Талізної, В. Маслова, О. Мармази та ін. Сутність компетентнісного підходу до організації підготовки фахівців проаналізували такі дослідники, як М. Михайліченко, О. Пометун, М. Степко, В. Зінченко, О. Локшина, О. Савченко й ін. Особливе значення для дослідження мають праці В. Береки, В. Дивака, Л. Кравченко, С. Светлорусової, В. Луначка, І. Доніної, О. Ганаєвої, І. Яркової, С. Бітаревої, І. Кушніра та ін.

Однак у працях вітчизняних учених не приділено достатньої уваги проблемі вдосконалення процесу підготовки майбутніх керівників освіти до здійснення маркетингової діяльності шляхом упровадження науково обґрунтованої моделі.

У зв'язку з цим **метою статті** є розробка й теоретичне обґрунтування моделі підготовки майбутніх магістрів управління





навчальними закладами до маркетингової діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне розглянути такі категорії наукового дослідження: *моделювання, модель*.

Аналіз наукових джерел свідчить, що в педагогічній науці метод *моделювання* застосовують з метою:

- поліпшення планування навчального процесу;
- оптимізації змісту і структури навчального матеріалу;
- управління навчальним процесом і пізнавальною діяльністю;
- діагностики, прогнозування та проектування навчання [10, с. 67].

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що в основі методу *моделювання* лежить модель.

Протягом багатьох років поняття «модель» набувало різних відтінків значення. У професійній освіті теоретичні основи моделювання досліджувало багато таких вітчизняних і зарубіжних учених, як А. Маркова, Ю. Бабанський, В. Берека, Г. Єльнікова, В. Кремень, Л. Онищук, Є. Павлютенков, Н. Ничкало, Л. Кравченко, В. Жигір, С. Гончаренко, В. Зінченко, М. Кларін, В. Беспалько, О. Новіков [1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 12] та ін.

Згідно з визначенням, поданим в Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя, «модель (фр. *Modele* – зразок) – це уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [5, с. 516].

Деякі науковці (Л. Семушина, А. Савельєв, Є. Смирнова, Н. Тализіна, О. Семенов) на основі результатів дослідження теоретичних основ моделювання виділяють такі поняття: *модель професійної діяльності фахівця* (опис видів діяльності, функцій, завдань і способів їх вирішення тощо), *модель фахівця* (сукупність особистісних і професійних якостей, які необхідні для успішного виконання діяльності), *модель підготовки фахівця* (відображення сукупності всіх педагогічних умов підготовки). Дослідники вважають, що метою здобуття освіти є модель фахівця, а засобом її реалізації є розробка моделі підготовки фахівців. Усі науковці відмічають, що під час розробки та впровадження моделі підготовки фахівця до діяльності необхідно враховувати програму підготовки, навчальний план, програми дисциплін, виховні заходи, види навчально-пізнавальної діяльності, кваліфі-

каційні характеристики тощо. Так, О. Семенов наголошує на тому, що «модель фахівця» «включає *модель підготовки* (реалізацію цілей і завдань вищої професійної освіти) і *модель діяльності*, тобто сферу конкретної професійної діяльності (мету, предмет, засоби, способи діяльності, аналіз професійних функцій, труднощів і помилок, перспективи цієї галузі, створення й розвитку нових технологій, засобів і об'єктів діяльності)» [11, с. 121]. Отже, за результатами вивчення проблеми педагогічного моделювання можна стверджувати, що побудова педагогічної моделі є засобом організації процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності з урахуванням усіх важливих складових цього процесу.

Зважаючи на значущість проблеми, виникає актуальна потреба відповідно до сучасних вимог оновлення структури і змісту вищої освіти розробити модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. Теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблеми дав підстави для розробки такої моделі підготовки. Запропонована модель є образною та логічною схемою вдосконалення процесу підготовки магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності, яка враховує основні нормативні вимоги щодо підготовки фахівців зазначеної спеціальності.

З огляду на зазначене застосування методу моделювання в нашому науковому дослідженні використано з метою забезпечення цілісного й системного процесу підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. До складу розробленої нами моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності входять такі компоненти: *цільовий, організаційно-методологічний, змістово-операційний і результативно-оцінний* (рис. 1). Зазначені компоненти моделі взаємопов'язані між собою, забезпечують цілісність і поетапність процесу підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.

Цільовий компонент моделі підготовки розроблено з урахуванням наявності соціального замовлення на підготовку фахівців з управління освітою та державних стандартів вищої освіти. Означений компонент визначає *мету моделі – підготовка майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності*.

Відповідно до поставленої мети, *результат моделі підготовки* полягає у *сформованому належному рівні готовності майбутніх*





Рис. 1. Модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності



фахівців з управління освітою до маркетингової діяльності, який надалі забезпечуватиме успішне виконання професійних обов'язків і характеризуватиме завершеність процесу професійної підготовки фахівців зазначеної спеціальності. Виходячи з поставленої мети, ми сформулювали завдання моделі підготовки:

1) виховання у магістрантів мотиваційно-ціннісного ставлення до маркетингової діяльності;

2) оволодіння цілісною системою теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення маркетингової діяльності;

3) формування професійно важливих особистісних якостей, необхідних для застосування набутих знань, умінь і навичок з маркетингу освіти в професійній діяльності;

4) формування усвідомленої потреби в оцінюванні власного рівня готовності до маркетингової діяльності, прогнозуванні та подальшому корегуванні цієї готовності.

**Організаційно-методологічний компонент** передбачає наявність методологічних підходів, принципів і педагогічних умов, які забезпечують формування готовності магістрантів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності як цілісного й поетапного процесу. Підготовка майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності здійснюється на засадах *компетентнісного, міждисциплінарного, аксіологічного, діяльнісного, рефлексивного* методологічних підходів.

Практичне застосування основних положень методологічних підходів можливе лише завдяки використанню загальнодидактичних і специфічних принципів навчання. Так, у контексті нашого наукового дослідження систему загальнодидактичних принципів становлять принципи науковості, систематичності й послідовності, свідомості навчання, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю тощо. До специфічних принципів, які враховуємо під час підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності, зараховуємо принцип професійної спрямованості, практичної орієнтованості підготовки, міждисциплінарності.

На ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності впливає сукупність педагогічних умов. Нами було визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів управління навчальними закла-

дами до маркетингової діяльності в процесі професійної підготовки:

– *суб'єктивні*: для магістрантів – формування мотиваційної сфери майбутніх керівників освіти, спрямованої на інтеріоризацію професійних цінностей, шляхом включення в систему професійно важливих якостей фахівця готовності до здійснення маркетингової діяльності;

– *технологічні*: організація процесу професійної підготовки магістрантів на основі розробленого навчально-методичного комплексу;

– *методичні*: конструювання змісту навчального матеріалу для навчальної дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу» з поєднанням підібраних методів, засобів і форм навчання.

#### **Змістово-операційний компонент**

включає перелік дисциплін, зміст яких сприяє формуванню готовності майбутніх керівників освіти до маркетингової діяльності. Застосування міждисциплінарного підходу надало можливість виокремити такі дисципліни («Філософія освіти», «Економіка освіти», «Освітній менеджмент», «Психологія реклами», «Психологія управління», «Інформаційно-комунікативні технології в управлінні освітою», «Управління навчальним закладом» (за типом), «Управління фінансово-господарською діяльністю»), що фрагментарно формують уявлення про маркетинг освіти. Аналіз навчальних планів дав змогу визначити їх послідовність і міждисциплінарні зв'язки. Під час дослідження особливостей підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності, вивчення педагогічної та управлінської літератури, програм, навчальних посібників з означеної проблеми нами було встановлено, що процес підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності ще недостатньо вивчений і розроблений, зокрема не забезпечений взаємозв'язок теорії з практикою під час вивчення інтегрованого курсу з маркетингу в освіті тощо. Усе це підтверджує не лише необхідність професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ до маркетингової діяльності, а й потребу розроблення основних напрямів такої підготовки та її структури. Тому важливим напрямом удосконалення навчально-виховного процесу є введення навчальної дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу».

Процес підготовки майбутніх керівників освіти до маркетингової діяльності залежить від методичної компетентності ви-



кладача, особливостей змісту запропонованого ним матеріалу для вивчення, його структури й обсягу. Важливого значення набувають проектування структури заняття, вибір форм організації навчальної діяльності, вдале поєднання методів і засобів навчання.

Складовою моделі професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності є методи навчання. Аналіз наукових праць Ю. Бабанського, Г. Ващенко, А. Алексюка, І. Підласого, М. Фіцули дав змогу сформулювати систему знань про методи навчання, їхню структуру та функції. Відтак, обираючи методи навчання щодо формування готовності магістрантів до маркетингової діяльності, ми враховували їх відповідність змісту, меті, завданням і принципам професійної підготовки. На нашу думку, під час викладання змісту навчальної дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу» доцільно поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання.

До традиційних методів навчання належать такі: організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання мотивації навчальної діяльності; контроль, аналіз і оцінювання результатів навчання.

Зауважимо, що, для того щоб колективна робота була продуктивною, викладачеві необхідно активізувати пізнавальну діяльність магістрантів. Ми поділяємо думку С. Ключко щодо розуміння поняття «активізація пізнавальної діяльності» й передбачаємо під цим поняттям «цілеспрямовану діяльність викладача, спрямовану на розробку та використання таких форм, змісту, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, самостійності, творчої активності студента в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок в їх практичному застосуванні» [6, с. 285]. Як нам видається, методи інноваційного або активного навчання стимулюють активізацію пізнавальної діяльності студентів, адже тією чи іншою мірою імітують професійну діяльність фахівця. Основними ознаками ефективності використання таких методів є підвищення рівня мотивації до навчання в студентів, вироблення вміння приймати самостійні творчі рішення, постійна взаємодія між викладачем і студентами за допомогою зворотного зв'язку, що забезпечує краще сприйняття студентами викладеного матеріалу. Ми виокремили ті активні методи навчання, які доцільно використовувати в процесі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності, а

саме: проблемні лекції, проблемні семінари, метод кейсів (case study), мозковий штурм, круглі столи, тематичні дискусії, ігрові методи тощо.

**Результативно-оцінний компонент** надає можливість визначити ступінь виконання завдань і досягнення мети професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. Означений компонент охоплює критерії та рівні сформованості готовності до маркетингової діяльності. Проведена процедура вимірювання рівня готовності магістрантів означеної спеціальності передбачає застосування розробленого нами комплексного опитувальника й тестових завдань для магістрантів. Самооцінювання магістрантами власного рівня готовності до маркетингової діяльності дасть змогу залучати майбутніх фахівців до конструктивного аналізу індивідуальної та колективної роботи, виявляти помилки в навчанні, знаходити способи їх усунення й коригування власних дій.

**Висновки.** Розроблена модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності є теоретичною конструкцією, що має найважливіші ознаки дидактичної системи: мету, методологічні підходи, наукові принципи, зміст навчання, форми й методи навчання тощо. Отже, зазначена модель охоплює всі аспекти професійної підготовки магістрантів означеної спеціальності до маркетингової діяльності, сприяє реалізації поставленої мети дослідно-експериментальної роботи наукового дослідження.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в реалізації моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності в навчальному процесі вищих навчальних закладів України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем : [монография] / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.
2. Жигірь В.І. Емпірична модель професійної компетентності менеджера освіти / В.І. Жигірь // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 33–45.
3. Зінченко В.О. Модель фахівця з позицій компетентнісного підходу / В.О. Зінченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 10 (221). – Ч. 1. – С. 36–43.
4. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для середніх і вищих навч. закл.] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.



5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Ключко С.С. Традиційні та інноваційні методи навчання студентів на кафедрі гістології, цитології та ембріології / С.С. Ключко // Буковинський медичний вісник. – 2015. – Т. 19. – № 3 (75). – С. 285–287.
7. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
8. Онищук Л. Моделювання в освіті / Л. Онищук // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наук. праць. – 2008. – № 9. – С. 38–43.
9. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М. Павлютенков. – Х. : Основа, 2008. – Вип. 7 (67). – 128 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : [учеб. для студ. пед. вузов] : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
11. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / О.М. Семенов. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
12. Слостенин В.А. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.

УДК 355.457:355.23(73)

## СТРУКТУРА БЕРЕГОВОЇ ОХОРОНИ США Й ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЇЇ ФАХІВЦІВ

Тронь Т.В., викладач  
кафедри англійської філології і перекладу  
Київський національний лінгвістичний університет

У статті висвітлено основні аспекти підготовки фахівців Берегової охорони Сполучених Штатів Америки, охарактеризовано її структуру. Набуття досвіду іноземних держав у сфері охорони державно-кордону на прикладі Сполучених Штатів Америки є необхідною складовою на шляху вдосконалення та покращення рівня фахової підготовки офіцерів Державної прикордонної служби України загалом і Морської охорони Державної прикордонної служби зокрема.

**Ключові слова:** фахова підготовка, Берегова охорона, безпека, державний кордон, закордонний досвід.

В статье освещаются основные аспекты подготовки специалистов Береговой охраны, рассматривается её структура. Приобретение опыта иностранных государств в сфере охраны государственной границы на примере Соединённых Штатов Америки является необходимой составляющей усовершенствования и улучшения уровня профессиональной подготовки офицеров Государственной пограничной службы Украины в целом и Морской охраны Государственной пограничной службы в частности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, Береговая охрана, безопасность, государственная граница, заграничный опыт.

Tron T.V. STRUCTURE AND MAIN FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE US COAST GUARD PERSONNEL

The article deals with the main aspects of professional training of the US Coast Guard personnel; covers the main features of its structure. Gaining experience of foreign states in the scope of the national border control by the example of the United States of America is the key element on the way of improvement of the level of the State Border Guard Service personnel in general and Sea Guard of the State Border Guard Service of Ukraine in particular.

**Key words:** professional training, the Coast Guard, security, State Border, foreign experience.

**Постановка проблеми.** В умовах, коли світова спільнота об'єднує зусилля в боротьбі з міжнародним тероризмом, особливий інтерес становить досвід роботи закордонних державних інститутів, які гарантують правове врегулювання питань забезпечення безпеки держави в прикордонному просторі.

На сучасному етапі політичного, економічного, соціального розвитку нашої держави загалом і вдосконалення Державної прикордонної служби України

(далі – ДПСУ) зокрема вивчення позитивного іноземного досвіду у сфері охорони кордону є одним із ключових елементів якісної підготовки фахівців. У свою чергу, ДПСУ вже має позитивний досвід співпраці з прикордонними відомствами багатьох держав, у тому числі й Сполучених Штатів Америки. Досвід співпраці стосується не лише питань удосконалення законодавчої бази, а й безпосередньо створення нових програм щодо охорони кордону та їх упродовження.





Ознайомлення з діяльністю й фаховою підготовкою офіцерів Берегової охорони (БОХР) США як складової безпеки на морському кордоні сприятиме значному вдосконаленню фахової підготовки Морської охорони Державної прикордонної служби як важливого елемента охорони державного кордону.

#### **Ступінь розробленості проблеми.**

Зважаючи на специфіку дослідження, варто зазначити, що особливий інтерес становлять праці, які розглядають проблеми професійної підготовки майбутніх офіцерів та основні аспекти формування в них професійно важливих умінь і навичок. Насамперед ідеться про роботи В. Балашова, О. Барабанщикова, А. Видая, Л. Виготського, В. Кан-Калик, В. Кельби, І. Новака та ін. У контексті нашого дослідження необхідно зазначити праці таких військових педагогів, як О. Барабанщиков, І. Грязнов, О. Діденко, Є. Потапчук, О. Торічний та ін., котрі досліджують особливості професійної підготовки майбутніх офіцерів і окремі аспекти формування професійних якостей персоналу ДПСУ. Крім того, актуальними залишаються здобутки С. Голунова, П. Довгаля, Д. Рюрикова, О. Свініних, які висвітлюють структуру й особливості зарубіжних служб і відомств у сфері охорони кордону.

Важливість і необхідність набуття позитивного закордонного досвіду у сфері охорони державного кордону, у тому числі охорони морського кордону, й зумовлюють **мету статті** – обґрунтувати суттєвість іноземного досвіду у сфері охорони кордону загалом і окремих його підрозділів на прикладі державних установ охорони кордону США, дослідити їхню структуру й особливості підготовки фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні, коли безпека на кордоні, у тому числі й на морському кордоні, нашої держави є складником безпеки, важливим є вдосконалення професійної підготовки фахівців у цій галузі. Саме досвід здійснення прикордонного контролю зарубіжних країн потрібен для нашої держави. Особливо вартим уваги, на нашу думку, є досвід Сполучених Штатів Америки не тільки на суходутному кордоні, а й на морському. Функцію охорони морського кордону в США покладено на спеціальну службу – Берегову охорону (далі – БОХР) (англ. *United States Coast Guard (USCG)*), *US Coast Guard*).

Берегова охорона – це служба, яка призначена для спостереження за дотриманням федерального законодавства й гарантування безпеки суден у відкритому морі та у внутрішніх водах США [1].

БОХР брала участь у багатьох місіях із вирішення військових конфліктів, вклю-

чаючи висадку десантів у Нормандії та на тихоокеанських островах під час Другої світової війни, патрулювання водних комунікацій і обстріли узбережжя у в'єтнамській війні та Іраку. Військовослужбовці резервного складу БОХР брали активну участь у забезпеченні бойових дій Збройних Сил США проти Іраку. Вони, зокрема, входили в склад групи з гарантування безпеки в шести портах в Іраку, які використовували війська та їхні союзники [2].

Відповідно до американського законодавства, БОХР є специфічною військовою службою, яка здійснює спостереження за виконанням федеральних законів і гарантує безпеку суден у водах відкритого моря та внутрішніх водоймах країни. У 2002 р. для БОХР США було розроблено Морську стратегію (*The US Coast Guard Strategy for Homeland Security*), яка визначала роль зазначеної структури в забезпеченні внутрішньої та зовнішньої безпеки цієї країни. Згідно з цією стратегією, БОХР вирішує такі завдання:

- забезпечувати охорону морських кордонів, прибережних морських комунікацій;
- запобігати терактам у портах і на морських сполученнях;
- забезпечувати функціонування системи водних (міжнародних і внутрішніх) транспортних перевезень;
- зводити до мінімуму збитки під час ліквідації наслідків порушення екологічного стану морського середовища тощо.

Варто також зазначити, що цього самого року (2002), згідно із законом «Про національну безпеку», завдання БОХР було перерозподілено на дві групи:

**не пов'язані із забезпеченням національної безпеки:** гарантування безпеки мореплавства; проведення пошуково-рятувальних робіт; установка, збереження, утримання в належному стані навігаційних знаків; охорона морських живих ресурсів; захист морського середовища; проведення криголамних операцій.

**пов'язані із забезпеченням національної безпеки:** забезпечення безпеки портів, водних шляхів і узбережжя; протидія нелегальному ввезенню наркотичних засобів; боротьба з нелегальною міграцією; забезпечення дотримання законодавства [6].

У мирний час з 01 березня 2003 р. БОХР знаходиться під юрисдикцією міністерства внутрішньої безпеки країни (англ. *Department of Homeland Security, DHS*), проте під час воєнних дій за наказом президента передається в розпорядження ВМС (англ. *United States Navy (USN)*) [3].

З оголошенням у країні надзвичайного стану морські зони та райони БОХР тран-



сформуються, відповідно, у морські оборонні зони та райони. Їхнє командування бере участь у розробці заходів щодо оборони об'єктів.

Основні сили флоту й авіації БОХР залучають до патрулювання в смузі водної акваторії прибережжя континентальної частини США шириною до 200 миль. Мета патрулювання – вести розвідувальні операції та спостереження за оперативною обстановкою, захищати прибережні морські комунікації тощо. Крім того, ідеться також про охорону найбільш важливих об'єктів інфраструктури портів та інших морських об'єктів для протидії терористам [5].

17 жовтня 2007 р. БОХР США (*the Coast Guard*) у співпраці з ВМФ США та Корпусом морської піхоти США (*The United States Marine Corps (USMC)*) розробила спільну нову Морську стратегію для забезпечення охорони на водних шляхах США [7].

Загалом варто зазначити, що на БОХР покладено різноманітні функції, які, наприклад, в інших країнах належать до компетенції різних відомств і служб: прикордонної, морської поліції, рятувальної, навігаційного та криголамного забезпечення, захисту навколишнього середовища [1]. За оцінкою командування БОХР, її склад, технічне оснащення, чинна організація охорони й оборони узбережжя, стан системи пошуку та рятування суден, а також можливості в боротьбі з морською контрабандою й тероризмом дають змогу успішно вирішувати весь спектр поставлених перед цією службою завдань.

Щодо структурної організації БОХР варто наголосити, що в оперативному стосунку БОХР передбачає розділення території континентальної частини США, Аляски, Гавайських островів на дві основні частини: Атлантичне (штаб у Портсмуті, штат Вірджинія) і Тихоокеанське командування (Аламеда, штат Каліфорнія). До Атлантичної зони належать 5 районів від Мексиканської затоки до канадського кордону.

БОХР США очолює комендант (у званні адмірала), якому безпосередньо підпорядковуються командувачі Атлантичною й Тихоокеанською зонами. Атлантичне командування діє разом із Атлантичним управлінням ремонту та забезпечення. Тихоокеанське командування разом із Тихоокеанським управлінням ремонту та забезпечення відповідальні за 4 райони Берегової охорони, що охоплюють територію Тихого океану на захід від Скелястих гір. Усі райони поділено на 35 секторів. Їхні командувачі відповідальні за все, що відбувається в цих районах, у тому числі й за забезпечення авіації, забезпечення й ремонт, портової діяльності [3].

Командувачі секторів підпорядковуються командиру району, а той, у свою чергу, – командуванню всієї зони. Командувач району забезпечує взаємодію з місцевою адміністрацією, силовими та правоохоронними структурами. У деяких районах країни розміщені окремі підрозділи БОХР, які контролюють невеликі човнові станції й аеродроми. Ці підрозділи безпосередньо підпорядковані командувачу району.

До юрисдикції БОХР належать 24 аеродроми, 941 береговий об'єкт, 247 кораблів, 1 850 катерів і 203 літальні апарати. У листопаді 2002 р. було започатковано нову посаду – помічник коменданта берегової охорони з розвідки. У його розпорядження було передано всі наявні в БОХР розвідувальні структури, включаючи службу розслідувань, яка раніше підпорядковувалась помічнику коменданта з оперативних питань.

Передбачено, що офіцери служби розслідувань одночасно з виконанням своїх штатних обов'язків зобов'язані займатися й питаннями розвідки. У штабах командування Атлантичною й Тихоокеанською зонами БОХР було створено центри з узагальнення розвідданих, а у штабах районів – розвідувальні служби. Крім цього, визначено, що керівництво розвідкою на місцях мають здійснювати за сумісництвом командувачі частин БОХР США. Відповідні служби БОХР почали залучати до виконання завдань національної програми зовнішньої розвідки (*National Foreign Intelligence Program*) [4].

Станом на травень 2010 р. регулярні сили БОХР США налічують близько 42,4 тис. військовослужбовців (у тому числі 8 255 офіцерів), організований резерв – близько 7 тис., допоміжна служба – 30 тис., цивільних службовців – 7,9 тис. осіб.

Щодо особливостей питань підготовки рядового складу Берегової охорони США варто зазначити, що підготовка фахівців здійснюється в навчальному центрі «Кейп Мей», штат Нью-Йорк (*Cape May*). Щороку після проходження 8-тижневого курсу центр випускає більше ніж 4 000 новобранців. До навчального курсу, окрім основних предметів, також уходять і фізична підготовка, морська справа, стройова підготовка. Після курсу базової підготовки офіцери БОХР навчаються в Нью-Лондоні (штат Коннектикут) за трьома програмами:

1. Академія Берегової охорони, яка є закладом подальшої освіти. Курс навчання в цьому закладі триває 4 роки та надає більше ніж 1 000 слухачам можливість отримати диплом бакалавра й військову підготовку, необхідну для проходження служби унтер-офіцером БОХР. Крім військової під-



готовки, курсанти Академії здобувають одну з восьми академічних спеціальностей: цивільне право, машинобудування, електротехніка, суднобудування, аналіз бази даних, океанологія та екологія, державне управління, менеджмент. Пріоритетним завданням Академії БОХР є підготовка молодих людей, сильних тілом і духом, таких, які мають почуття офіцерської честі й гідності.

2. Офіцерська школа. Зазначена школа протягом навчального курсу (17 тижнів) дає випускникам знання та навички, необхідні для служби офіцером БОХР. Після цього курсу випускники зобов'язані протягом 3 років відслужити в БОХР.

3. Курси перепідготовки. Ці курси мають на меті перепідготовку колишніх військових, юристів, льотчиків, інженерів та інших спеціалістів для служби у структурі БОХР.

Крім основного офіцерського складу, БОХР має резерв. Резервний склад – співробітники БОХР на неповній основі. Вони проходять таку саму перепідготовку, як і регулярний склад, але їх призивають лише за необхідності [6].

**Висновки.** У сучасному суспільстві життя й безпека кожного громадянина є найвищою соціальною цінністю, що гарантується державою. Передумовою спокою громадян є безпека на кордоні, яку гарантують ДПСУ та Морська охорона. Для вдосконалення ДПСУ важливе значення має розгляд позитивного досвіду інших держав у сфері охорони кордону.

Позитивним можна вважати досвід у цій галузі Сполучених Штатів Америки на прикладі структури підрозділу БОХР. БОХР гарантує захист і безпеку внутрішніх територій США, безпеку мореплавства, контролює морський простір держави, бере участь у пошукових операціях, активно долучається до захисту навколишнього морського середовища США. Згідно із законом «Про

внутрішню безпеку» від 2002 р., Берегова охорона Сполучених Штатів Америки виконує 11 основних завдань, у тому числі п'ять завдань внутрішньої безпеки й шість – зовнішньої.

На особливу увагу заслуговує досвід Сполучених Штатів Америки й у підготовці фахівців БОХР. У системі підготовки персоналу БОХР велике значення має концентрування уваги як на самому процесі навчання, так і на формуванні професійних умінь і навичок, фахової майстерності.

Отже, можна вести мову про доцільність міжнародної співпраці з іншими державами у сфері охорони кордону, зокрема зі США. У плідній співпраці та з набуттям позитивного іноземного досвіду можна більш ефективно зміцнювати державні кордони, удосконалювати навчальну й правову базу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Голунов С.В. Безопасность американо-мексиканской границы: опыт пограничной политики США / С.В. Голунов // США – Канада: экономика, политика, культура. – 2008. – № 4. – С. 32–47.
2. Довгаль П. Опыт зарубежных стран по защите национальных интересов в морских пространствах / П. Довгаль, О. Свиных // Зарубежное военное образование. – 2009. – № 2. – С. 62–66.
3. Рюриков Д. Роль береговой охраны в обеспечении национальной безопасности США / Д. Рюриков, А. Васильев // Зарубежное военное обозрение. – 2005. – № 7.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Publications/Spotlights/assessment/united-states-coast-guard-academy-2011.ashx>.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://flot.com/nowadays/concept/opposite/uscg.htm>.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pentagonus.ru/publ/38-1-0-410>.
7. Baldinelli D.C. (9 December 2002). "The U.S. Coast Guard's Assignment to the Department of Homeland Security: Entering Uncharted Waters or Just a Course Correction?".





УДК 378.011.3-051:004

## НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНОГО СЕРВІСУ GOOGLE ФОРМИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Хміль Н.А., к. пед. н.,  
доцент кафедри інформатики  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

У статті висвітлено один із аспектів дослідження формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. Охарактеризовано інформаційно-технологічні знання та інструментально-технологічні вміння, на яких ґрунтується діяльність учителя, що спрямована на розробку мережних форм для опитувань, анкет, вікторин із мультимедійним вмістом, тестів тощо засобами хмарного сервісу Google Форми. Запропоновано й розкрито елементи методики навчання майбутніх учителів прийомів їх створення та подальшого застосування в навчально-виховному процесі. Запропоновано практичні завдання, що спрямовані на розвиток пізнавального інтересу творчого застосування здобутих знань і умінь у майбутній професійній діяльності, трансформацію мотивації студентів із навчальної на професійну.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів, хмарний сервіс Google Форма, пізнавальний інтерес і мотивація студентів, мережеві форми.

В статье освещен один из аспектов исследования формирования профессиональной готовности будущих учителей к использованию облачных технологий в учебно-воспитательном процессе. Дана характеристика информационно-технологическим знаниям и инструментально-технологическим умениям, на которых основывается деятельность учителя, направленная на разработку сетевых форм для опросов, анкет, викторин с мультимедийным содержанием, тестов средствами облачного сервиса Google Формы. Предложены и раскрыты элементы методики обучения будущих учителей приемам их создания и дальнейшего применения в учебно-воспитательном процессе. Предложены практические задания, которые направлены на развитие познавательного интереса творческого применения полученных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности, трансформацию мотивации студентов с учебной на профессиональную.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка будущих учителей, облачный сервис Google Форма, познавательный интерес и мотивация студентов, сетевые формы.

### Khmil N.A. STUDIES OF APPLICATION OF CLOUDY SERVICE GOOGLE FORM METHODS IN FUTURE TEACHERS' EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with one of aspects in research of forming of future teachers' professional readiness to use the cloud technologies in educational process. Informative technological knowledge and instrument technological abilities, which is the base for teacher's activity, that is directed at the development of network forms for survey, questionnaires, quizzes with multimedia contents, tests and so on by using means of cloudy service Google Forms, were described. The elements of future teachers' training methods of their creation and their further use in the educational process are proposed and disclosed. The article gives the texts with practical tasks aimed at the development of cognitive interest for creative application of the obtained knowledge and abilities in future professional activity, on the transformation of students' motivation from educational into professional.

**Key words:** future teachers' professional preparation, cloudy service Google Form, students' cognitive interest and motivation, network forms.

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграційних процесів у світовий і європейський освітній простір, широкомасштабної інформатизації вітчизняної системи освіти особливе місце сьогодні належить технологіям хмарних обчислень, що є базовими та конкурентними в інформаційному суспільстві. Так, курс упровадження засобів ІКТ на їх основі в Україні задекларовано в низці державних документів, зокрема в Національному проекті «Відкритий світ» (2011–2014 рр.), у Стратегії розвит-

ку інформаційного суспільства в Україні на 2013–2020 рр., у Меморандумі про співробітництво Міністерства освіти і науки України з корпорацією Microsoft, у проекті «Хмарні сервіси в освіті» (2014–2017 н. р.). Отже, як результат, за допомогою хмарної платформи Azur було проведено дистанційне моніторингове дослідження рівня сформованості у випускників загальноосвітніх навчальних закладів України навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій у практичній діяльності,





відбувається плідна робота щодо створення хмароорієнтованих навчальних середовищ загальноосвітніх навчальних закладів, створюються віртуальні методичні об'єднання вчителів-предметників, розробляються хмароорієнтовані системи навчання. У такій ситуації суспільство зацікавлене в майбутніх учителях, здатних усвідомлено використовувати хмарні технології в педагогічній діяльності.

### Ступінь розробленості проблеми.

Методологічне осмислення глобального процесу інформатизації сучасної освіти, широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес відображено в наукових роботах вітчизняних і зарубіжних учених (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захаров, Ф. Еверетт, М. Кадемія, Т. Ліндлоф, Р. Мейер, Н. Морзе, Є. Полат, С. Раков, В. Руденко, І. Роберт, О. Спірін та інші). Світовий досвід упровадження технології хмарних обчислень в освіту детально проаналізували у своїх роботах Н. Склейтер і К. Хевіт. Використання хмарних технологій у навчальному процесі докладно розглядалося в наукових публікаціях 2012–2015 рр. (Т. Архіпова, Н. Василенко, А. Газейкіна, О. Глазунова, Л. Денисова, Ю. Дюлічева, Т. Зайцева, О. Кузьмінська, А. Кувіна, Ю. Лотюк, О. Маркова, Н. Морзе, В. Олексюк, О. Свириденко, З. Сейдаметова, С. Сейтвелієва, С. Семиріков, А. Стрюк, Г. Качук, Т. Червякова та інші). Формування навичок спільної дослідницької діяльності засобами «хмарних» сервісів (Інструментів мислення) присвячені роботи М. Золочевської [3] й інших.

Проблема професійної підготовки фахівців різних спеціальностей до роботи з хмарними технологіями вивчалася в роботах Ю. Дюлічевої, О. Прохорової, Н. Рашевської, З. Сейдаметової, Ю. Триуса та інших. У контексті нашого дослідження також значний інтерес становлять публікації, у яких розкриваються окремі аспекти навчання майбутніх учителів початкової школи застосування хмарних сервісів, зокрема SkyDrive в управлінській діяльності (Н. Бахмат), зарубіжний досвід впливу хмарних технологій на професійний розвиток учителів (Н. Сороко, М. Шиненко). Незважаючи на достатню кількість вищезазначених досліджень, питання формування професійної готовності майбутніх педагогів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі залишається відкритим.

**Мета статті** полягає у висвітленні накопиченого досвіду методики навчання майбутніх учителів прийомів роботи з хмарним сервісом Google Форм щодо створення ме-

режних форм анкет, опитувань, вікторин із мультимедійним вмістом, тестів тощо для подальшого їх застосування в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Форми Google – це хмарний інструмент, який може істотно полегшити роботу як адміністратору школи, так і вчителю. За його допомогою можна вирішувати різні педагогічні завдання щодо організації інформаційного обміну та документообігу, зокрема складати опитування й анкети, легко і швидко організувати різного роду заходи (виховні, методичні), накопичувати потрібні дані [6].

Організація вчителем педагогічної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу засобами хмарного сервісу Google Форми потребує його інформаційно-технологічних знань (знань можливих способів використання сервісу в навчально-виховному процесі, умінь формулювати запитання для анкет, опитувань, вікторин, тестів), інструментально-технологічних умінь (умінь використовувати інструменти сервісу для створення форм різної складності з різними типами запитань, умінь оформлювати їх, наповнювати потрібними даними; підключати до форми електронну таблицю й виконувати розрахунки, налаштовувати правила сповіщення про внесені дані до форми, уміти організувати налаштування спільного доступу до форми; уміти поширювати її через електронну пошту, убудовувати в блог чи сайт, аналізувати зібрані дані).

Ураховуючи необхідність формування готовності майбутніх учителів використовувати хмарні технології в навчально-виховному процесі, ми запропонували в межах навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в освіті» тему «Хмарний сервіс Google Форми у навчально-виховному процесі: створення анкет, опитувальників, вікторин із мультимедійним вмістом, тестів».

Робота на практичному занятті організувалася так, щоб виконувалося завдання розвитку в студентів навичок XXI ст. (самостійно навчатися, здобувати й застосувати інформаційні ресурси для розв'язування проблем, що постають у повсякденному житті та процесі навчання, співпрацювати в команді, працювати над творчими ідеями).

У процесі навчання нами застосовувалися такі організаційні форми діяльності студентів: робота в малих групах (4–5 осіб), робота в парі та індивідуальна робота.

Для досягнення успіху й результативності навчання під час практичного заняття нами застосовувалися такі методи і прийоми:



– *демонстрація прикладів* (з метою формування пізнавального інтересу та мотивації в студентів до вивчення теми на початку заняття ми демонструємо приклади створених інтерактивних форм, прикладом слугували анкета «Батьки і діти» (<http://goo.gl/forms/gi4qTZvXhK>), форми для організації голосування он-лайн конкурсів (<http://goo.gl/forms/TCYuroNTsh>), тести, створені учнями після опрацювання ними певної теми (<http://goo.gl/forms/ZQbzK5ZiSM>, <http://goo.gl/forms/MZFBXVzolG>);

– *інтерактивна вправа «Коло ідей»* (студентам пропонувалося скласти список ідей можливих способів використання сервісу вчителем з урахуванням видів його професійної діяльності (навчальна, виховна, організаційна)). Для виконання завдання студентів об'єднуємо в три групи. Кожна група пропонує свої ідеї, які викладач фіксує на дошці, укладаючи ймовірний список. Наприклад, *організаційна діяльність*: 1) відстеження результатів навчання та виховання, моніторинг якості освіти; 2) збирання статистичних відомостей про учнів, батьків; 3) організація діагностичних заходів; *навчальна діяльність*: 1) організація спільної роботи учнів у групі для виконання дослідницького завдання; 2) виконання домашньої роботи з предмета; 3) організація та проведення контролю знань учнів; 4) визначення рівня самооцінки учнями, проведення рефлексії на уроці; 5) організація дослідницької роботи; *виховна діяльність*: 1) для організації виховних заходів та он-лайн конкурсів; 2) для планування виховної роботи на навчальний рік тощо [6; 7];

– *демонстрація роботи із сервісом* (пояснення принципів роботи з хмарним сервісом супроводжуємо демонстрацією відповідних дій під час створення прикладу форми);

– *індивідуальна робота за комп'ютером* (виконання студентами запропонованих завдань, що сприяє розвитку творчих здібностей у студентів, набуттю досвіду виконання різних професійних ролей (учителя-предметника, класного керівника, педагога-організатора)).

Спираючись на зазначені методи та прийоми, а також урахуваючи принцип поступового моделювання змісту й умов професійної діяльності фахівців [1, с. 112], ми намагалися під час розробки практичних завдань продемонструвати студентам реальні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності вчителя, для вирішення яких можна застосовувати хмарний сервіс Google Форми. Розглянемо приклади запропонованих нами завдань.

**Завдання 1.** Для формування дитячого колективу класним керівникам потрібно мати статистичні дані про зайнятість дітей їхнього класу в позашкільних навчальних закладах, хобі, нагороди, участь у різних конкурсах тощо. Створіть мережну форму для збирання потрібних даних, відкрийте до неї доступ викладачеві. Електронною поштою відішліть посилання на форму однокласникам для її заповнення. Проаналізуйте отримані дані.

**Завдання 2.** Ви – класний керівник, Вам необхідно познайомитися з батьками та з'ясувати, як вони оцінюють роботу навчального закладу. Розробіть анкети для батьків «Перше знайомство» й «Оцінювання роботи навчального закладу». Створіть мультимедійні форми для збирання потрібних даних. Електронною поштою надішліть посилання на форму викладачеві для її перевірки.

Для успішного виконання завдань разом зі студентами було розроблено алгоритм дій:

1. Створити нову форму (створити аккаунт на **Google** (якщо відсутній); створити нову форму, назвати форму).

2. Оформити форму й задати певні налаштування (адаптувати зовнішній вигляд під цільову аудиторію; налаштувати місце збереження відповідей респондентів; оголосити правила сповіщення, унесені дані до форми).

3. Розмістити запитання (додати запитання різних типів, відредагувати (видалити), додати за потреби зображення, відео, розділи і сторінки).

4. Налаштувати спільний доступ до форми (додати редакторів форми (надання запрошення для редакторів форми)).

5. Відіслати форму респондентам (відіслати посилання на створену форму по електронній пошті, через соціальну мережу або вбудувати в лист, власний блог чи сайт).

6. Заповнити форму (за потреби) і проаналізувати отримані результати. Зауважимо, що можна регулювати час роботи з формою (для завершення приймання відповідей необхідно у вікні сервісу відкрити вкладку *Відповіді* та вибрати *Приймати відповіді*).

Варто зауважити, що важливу роль для активізації пізнавальної діяльності студентів, формування в них творчого педагогічного мислення й стійких навичок роботи з програмним засобом відіграє самостійна робота, яка є одним із важливих компонентів організації навчального процесу. Студентам для самостійної роботи було запропоновано виконати такі завдання.



**Завдання 1.** Вам як класному керівникові необхідно постійно відстежувати зміни, що відбуваються в дитячому колективі, один раз на три місяці звітувати за результатами дослідження стану соціально-психологічного клімату колективу. Ознайомтесь із прикладами наявних психолого-діагностичних анкет і тестів (приклади дивись на веб-сайті <http://xn----7sbabkauaucayksior0b0af4c.xn--p1ai/testy-detyam/>). Виберіть із них одну анкету і два тести, створіть за ними мережні форми, електронною поштою надішліть посилання на форми викладачу для їх перевірки.

**Завдання 2.** У межах проведення предметного тижня Ви з колегою вирішили організувати й провести тематичну вікторину. Складіть запитання до вікторини, створіть відповідну мережну форму. Налаштуйте доступ для спільного її редагування. Електронною поштою надішліть створену форму однокласникам для її заповнення. Проаналізуйте отримані дані.

**Завдання 3.** У школі щорічно проводяться різного роду творчі конкурси, наприклад, на кращий буклет, газету, колаж, відеоролик, презентацію тощо. З метою визначення переможця доречно організувати он-лайн голосування за подану на конкурс роботу. Ви є педагогом-організатором, який відповідає за його проведення. Налаштувавши спільний доступ, разом зі членами групи створіть відповідну форму, за допомогою якої можна оперативніше провести оцінювання робіт: завантажте до неї буклети й колажі, створені Вами на попередніх заняттях. Електронною поштою надішліть посилання на форму одноклас-

никам і викладачу для її заповнення. Проаналізуйте отримані дані.

Успіх виконання останнього завдання залежав від результатів кожного учасника мікрогрупи. Очевидним є соціальне значення такої моделі навчання: акцентується роль кожного студента у виконанні загального завдання, формується групова свідомість, позитивна взаємозалежність, комунікативні навички.

Діяльність студентів була творчою й дослідницькою. Студентам не пропонувалися готові відповіді на поставлені запитання, їм потрібно було їх знайти самостійно спільними зусиллями. Такий підхід сприяв підвищенню якості результатів усіх учасників і зростанню їхньої майстерності.

Для демонстрації результатів виконаної студентами самостійної роботи їм пропонувалося розмістити на віртуальній інтерактивній дошці (стіні) Padlet (<http://padlet.com/nkravc0/fg1ka0rrhykn>) посилання на створені ними форми з мультимедійним вмістом (див. рис. 1). Застосування цього методичного прийому дало змогу спільно обговорити результати самостійної роботи, оцінити створені форми, з'ясувати проблеми, що виникали в процесі роботи із сервісом.

Наприкінці вивчення теми з метою самоаналізу діяльності студентів (рефлексії) ми запропонували їм дати відповіді на запитання, розміщені на інтерактивній дошці Padlet (<http://padlet.com/nkravc0/39o46xsc3ymm>), це надало можливість студентам оцінити процес власного пізнавального стану під час вивчення теми, надати самооцінку отриманих результатів.

**Результат самостійної роботи**  
Посилання на створені студентами мережні форми (анкет, опитувань, вікторин, тестів)

**Рефлексія**  
Перейдіть за посиланням на дошку і дайте відповідь запитанням: <http://padlet.com/nkravc0/39o46xsc3ymm>

**Форми для проведення вікторин**

- Іволженко Слизавета  
Вікторина з географії «Марафон ерудитів» (вікторина для учнів 10 класу)  
<http://goo.gl/forms/L1HV6vM45d>
- Бакуменко Валерія  
Вікторина з історії України (для учнів 10 класу)  
<http://goo.gl/forms/ttWHTZcYGA>
- Добринок Діана  
Вікторина зі світової літератури для учнів 10 го класу  
<http://goo.gl/forms/6WcA23859T>
- Коваленко Анастасія  
Літературна вікторина для учнів 10 го класу  
<http://goo.gl/forms/bynzaMb5pD>
- Гончарук Фролова, Чубрикова  
Вікторина «Знайді української літератури»  
<http://goo.gl/forms/Kz3ejKcp3h>
- Сосонна Марія  
Вікторина про

**Форми конкурсу буклетів**

- Діма Марчевський  
<http://goo.gl/forms/8NdrNJG4N4>
- Накрасова Сергій  
Вікторина з твору Астура Конан Дойля «Собака Баскервілів»  
<http://goo.gl/forms/AWorRc66kC>
- Давидко Кристина  
Вікторина з правознавства  
[https://docs.google.com/forms/d/19NKiyqNivK\\_eur\\_L8-btU5paJ7Byik43wD4AaikgLo4/edit?usp=drive\\_web](https://docs.google.com/forms/d/19NKiyqNivK_eur_L8-btU5paJ7Byik43wD4AaikgLo4/edit?usp=drive_web)
- Гончарук Катерина  
Предметна вікторина з історії України  
<http://goo.gl/forms/KxurVbe4V>
- Лелюк Світлана  
Літературна вікторина «Рідне слово»  
[https://docs.google.com/forms/d/1EH2Mz5C2zrPHf\\_0OvYmpEsvm4CkcPMkjdnHy9YG60PjGHQ/edit?usp=forms\\_home](https://docs.google.com/forms/d/1EH2Mz5C2zrPHf_0OvYmpEsvm4CkcPMkjdnHy9YG60PjGHQ/edit?usp=forms_home)
- Ковалевська, Коваленко, Добринок, Бакуменко  
<http://goo.gl/forms/dYRE2L5F0>
- Давидко, Лелюк, Іволженко  
[https://docs.google.com/forms/d/1a63lUEFrcuCK2W6U9qjG6RF8IE9WUChryK-bWPCXhJ0/edit?usp=drive\\_web](https://docs.google.com/forms/d/1a63lUEFrcuCK2W6U9qjG6RF8IE9WUChryK-bWPCXhJ0/edit?usp=drive_web)
- Творчий конкурс Давидко, Лелюк, Іволженко  
<https://docs.google.com/forms/d/1a63lUEFrcuCK2W6U9qjG6RF8IE9WUChryK-bWPCXhJ0/edit>
- Творчий конкурс Гончарук, Фролова, Чубрикова, Тищенко  
<http://goo.gl/forms/zNNPdq8t5>
- Сосонна М., Опаліхіна А.  
Творчий конкурс на кращий буклет  
[https://docs.google.com/forms/d/1iMhw5YbK5fgs8ejZm6sChE6W8rR\\_Q9WLOzTFpyU1\\_M/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1iMhw5YbK5fgs8ejZm6sChE6W8rR_Q9WLOzTFpyU1_M/viewform)

Рис. 1. Екранна копія дошки з результатами виконаної самостійної роботи





Провідними принципами [1, с. 112; 4; 5, с. 193–201], на яких будувалося навчання студентів методики створення та використання Форм Google у навчально-виховному процесі, були такі: принцип новизни, проблемності, наочності, єдності індивідуального й групового навчання, міжпредметних зв'язків інформатики зі спеціальними дисциплінами, міцності в оволодінні результатами навчання, принцип поступового моделювання змісту й умов професійної діяльності фахівців.

**Висновки.** Із наведеного вище можна зробити висновок, що студенти виявили підвищений інтерес до вивчення можливих способів використання хмарного сервісу Google Форми під час виконання ними різних професійних ролей (учителя-предметника, класного керівника, педагога-організатора). Особливо приємно відзначити, що спостерігалися спроби застосувати набуті знання, уміння та навички в процесі виконання домашнього завдання з дисципліни «Наукові основи управління інноваційним розвитком у системі педагогічної освіти» й «Основи наукових досліджень». Студентами були розроблені відповідні форми для проведення опитування (наприклад, «Готовність до інноваційної діяльності» – <http://goo.gl/forms/6euRXmT1xf>, «Діагностична карта оцінювання готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності» – <https://docs.google.com/forms/d/1B2bIHtXe-s0Mu8Z8t-RyPbpdIqFMgiC14mc24Xh6VpM/viewform> тощо), хоча це не вимагалось в практичній роботі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, зокрема перспективним напрямом подальших досліджень убачаємо розробку та апроба-

цію ефективних методик навчання майбутніх учителів використання хмарних сервісів у навчально-виховному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дяченко С.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.В. Дяченко ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 225 с.
2. Левченко И.В. Использование активных методов при обучении будущих преподавателей информатики / И.В. Левченко // Вестник Российского университета дружбы. Серия «Информатизация образования». – 2007. – № 2–3. – С. 18–22.
3. Морзе Н.В. Методична підготовка майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів навчання / Н.В. Морзе, М.В. Золочевська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 3 (17). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://elibrary.kubg.edu.ua/900/1/N\\_Morze\\_M\\_Zolochevska\\_ITZN\\_3.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/900/1/N_Morze_M_Zolochevska_ITZN_3.pdf).
4. Ніколаєнко Ю.О. Принципи підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі / Ю.О. Ніколаєнко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2013. – № 37. – С. 102–106.
5. Основи педагогіки вищої школи : [навч. посіб.] / О.Г. Романовський, В.В. Бондаренко, Л.Л. Товажнянський та ін.]. – Х. : НТУ «ХПІ», 2005. – С. 193–201.
6. Хміль Н.А. Використання хмарного сервісу Google Форми у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів / Н. А. Хміль // Матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення і перспективи розвитку» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conference.ikto.net/forum/viewtopic.php?f=9&t=650>.
7. Ярмахов Б. Google Apps для образования / Б. Ярмахов, Л. Рождественская. – СПб. : Питер, 2015. – 224 с.



Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXIX  
Том 2**

Коректура · *О.А. Скрипченко*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 20,46. Замов. № 693. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.