

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXX
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 № 10 від 30.06.2016 р.)

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

**ЗМІСТ****СЕКЦІЯ 5.****ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Ануфрієва О.Ф. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ.....	7
Борейчук А.В., Гришко В.І. КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	11
Бурмакіна Н.С. РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ПОКАЗНИКІВ ОСОБИСТІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТА АГРАРНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....	17
Вінник М.О. ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	22
Волкова Н.П. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	28
Гращенкова Ж.В. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ ІЗ ПЛАВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	33
Денисова О.В. ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ.....	38
Добош О.М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	42
Іноземцев Т.В. КОНСТРУЮВАННЯ ВІЙСЬКОВОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	47
Кіриченко С.В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТНЬОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	52
Коломієць О.В. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	57
Копилова С.В. ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В АДАПТИВНІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ.....	60
Кравченко В.М. РОЗРОБКА ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ	66
Кравчинська Т.С. ЕТАПИ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ МЕТОДИСТІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У ВИМІРІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	70
Купрієвич В.О. ТЕХНОЛОГІЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	74



Куценко Т.В. СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ.....	78
Лимар Ю.М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	83
Миценко Д.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	87
Perminova V.A. VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS OF LAW: CRITERIA, LEVELS AND INDEXES.....	93
Петренко В.О. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	96
Пономаренко Н.Г. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	100
Фамілярська Л.Л. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	104
Чернова С.В. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	109
Шовкун В.В. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В КВАЗІПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	114
Шукатка О.В. ІСТОРИГЕНЕЗ РОЗВИТКУ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННІ.....	118
Шульга А.В. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....	122
 СЕКЦІЯ 6. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Василенко О.М. ДИТИНА ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МІКРОСЕРЕДОВИЩІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	126
Замша А.В., Мороз І.В., Федоренко О.Ф. СПЕЦИФІКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	131
Зємба Б.А. ОСВІТА СУСПІЛЬСТВА ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ МАРГІНАЛЬНИМ СІМ'ЯМ.....	135
Коляда Н.М. СОЦІОКІНЕТИКА ДИТИНСТВА ЯК НАУКА ПРО ДИТЯЧИЙ РУХ: ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ.....	140



CONTENTS

SECTION 5

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Anufrieva O.F. THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR EXAMPLE THE EDUCATIONAL PRACTICES OF STUDENTS.....	7
Boreichuk A.V., Gryshko V.I. CRITERIA AND LEVELS FORMATION OF INSTRUMENTAL COMPETENCES OF FUTURE LAWYER IN EDUCATION PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	11
Burmakina N.S. THE LEVELS FOR INDICATORS ASSESSMENT OF PERSONAL AND REFLEXIVE CRITERION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A STUDENT OF MASTER DEGREE COURSE OF AGRARIAN SPECIALITY.....	17
Vinnyk M.O. FORMATION SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS IN PEDAGOGICAL THEORY.....	22
Volkova N.P. FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MASTER DEGREE SPECIALISTS OF PEDAGOGICS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION.....	28
Grashchenkova Zh.V. SIMULATION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SWIMMING COACHES IN THE STUDY OF PROFESSIONAL.....	33
Denisova E.V. THE CONCEPT AND ESSENCE OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	38
Dobosh O.M. PREPARATION OF THE FUTURE SPECIALISTS OF A PRESCHOOL EDUCATION BY THE ORGANISATION OF METHODOLOGICAL WORK IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	42
Inozemtsev T.V. THE CONSTRUCTION OF MILITARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FUTURE OFFICERS TRAINING IN HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	47
Kirychenko S.V. NEW APPROACHES TO EDUCATIONAL PROJECT OF TEACHERS HIGH SCHOOL	52
Kolomic A.V. TECHNOLOGY OF FORMATION OF PREPAREDNESS OF FUTURE ENGINEERS OF MOTOR INDUSTRY TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION.....	57
Kopylova S.V. PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER OF SOCIAL WORK IN ADAPTIVE SOCIAL PEDAGOGICAL SYSTEM.....	60
Kravchenko V.M. THE DEVELOPMENT OF THE WAYS OF FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE HIGHER SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK	66
Kravchinska T.S. THE STAGES OF PROFESIOGENEZ OF METHODISTS OF DISTRICT METHODOLOGICAL CABINETS IN MEASURING OF MODERN SOCIETY.....	70
Kuprievych V.O. TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS HEADS SELF-IMPROVEMENT IN THE PROCESS OF IN-SERVICE EDUCATION.....	74
Kutsenko T.V. THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL WORK OF SECONDARY SCHOOLS AS A MEANS OF STIMULATING THE PROFESSIONAL REALIZATION OF TEACHERS.....	78



Lymar Y.M. TRAINING FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS TO CONDUCTING THE SCIENTIFIC RESEARCH.....	83
Mytsenko D.V. THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	87
Perminova V.A. VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS OF LAW: CRITERIA, LEVELS AND INDEXES.....	93
Petrenko V.O. ANALYSIS OF EXPERIMENTAL RESEARCH RESULTS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE MANAGERS' TRAINING TO INTERCULTURAL PROFESSIONAL INTERACTION.....	96
Ponomarenko N.G. THE PROBLEM OF EDUCATIONAL EXPERTS TRAINING IN UKRAINE.....	100
Familyarska L.L. STUDY THE DEVELOPMENT OF COMPONENTS INFORMATION AND COMMUNICATION MOBILITY OF TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION.....	104
Chernova S.V. USAGE OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BORDERGUARD OFFICERS	109
Shovkun V.V. JUSTIFICATION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS INFORMATICS IN QUASIPROFESSIONAL ACTIVITIES.....	114
Shukatka O.V. HISTORIOGENEZIS OF DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL APPROACH FOR FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITHIN HEALTH SAVING.....	118
Shulga A.V. TRAINING FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TO WORK WITH PARENTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INCOMPLETE FAMILIES.....	122
 SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC	
Vasylenko O.M. THE CHILD AS A SUBJECT OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE MICROENVIRONMENT: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECT.....	126
Zamsha A.V., Moroz I.V., Fedorenko O.F. SPECIFICS OF EDUCATION ACCESSIBILITY PROVIDING FOR HEARING IMPAIRMENT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	131
Ziamba B.A. EDUCATION SOCIETY AS AN ELEMENT OF SOCIAL ASSISTANCE TO MARGINALIZED FAMILIES.....	135
Koliada N.M. SOCIOGENETICS CHILDHOOD AS A SCIENCE OF CHILDREN'S MOVEMENT: FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT.....	140



СЕКЦІЯ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 372.3.007.1

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ**

Ануфрієва О.Ф., аспірант кафедри теорії
та методики професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті теоретично обґрунтовано роль інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх працівників технічної сфери. На прикладі навчальних практик у вищому технічному навчальному закладі наведено шляхи професійної самореалізації студентів. Зазначено, що використання інтерактивних технологій у процесі навчальних практик підвищує якість професійної підготовки майбутніх інженерів, а проведення інтерактивних занять сприяє розвитку комунікативних навичок студентів.

Ключові слова: *інтерактивні технології, майбутні інженери, вищий технічний навчальний заклад, навчальні практики, професійна самореалізація особистості.*

В статті теоретично обґрунтовано роль інтерактивних технологій в професійній підготовці майбутніх працівників технічної сфери. На прикладі навчальних практик у вищому технічному навчальному закладі наведено шляхи професійної самореалізації студентів. Зазначено, що використання інтерактивних технологій у процесі навчальних практик підвищує якість професійної підготовки майбутніх інженерів, а проведення інтерактивних занять сприяє розвитку комунікативних навичок студентів.

Ключевые слова: *интерактивные технологии, будущие инженеры, высшее техническое учебное заведение, учебные практики, профессиональная самореализация личности.*

Anufrieva O.F. THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR EXAMPLE THE EDUCATIONAL PRACTICES OF STUDENTS

The article theoretically justifies the role of interactive technologies in the training of future workers in the technical sphere. On the example of educational practices in higher technical school provides ways for professional realization of students. It is noted that the use of interactive technologies in educational practice enhances the quality of professional training of future engineers and conduct interactive sessions contributes to the development of communicative skills of students.

Key words: *interactive technology, future engineers, high technical school, educational practice, professional fulfillment of personality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На виробництві, від проектування до безпосереднього виготовлення продукції, ваговим питанням є висока кваліфікація фахівців. Нині в інженерній галузі відбувається автоматизація всіх рівнів виробничого процесу, однак людський фактор залишається не менш важливим. Для активного впровадження сучасних технічних виробів, успішної реалізації новітніх проектів працівникам автомобільної галузі необхідно вміти спілкуватися. Конкурентоздатність майбутніх інженерів полягає в тому, наскільки вони вміють поєднувати фундаментальну та практичну підготовку; бути підготовленими до соціальної адаптації; мати високий рівень готовності до професійної самореалізації, самовдосконалення; взаємодіяти на засадах партнерства і діалогу. У стінах

вищого технічного навчального закладу (ВТНЗ) майбутні інженери мають змогу отримати практичні професійні навички та досвід спілкування в процесі навчальних практик. Проблема проведення навчальної практики вимагає змін самого підходу до одержання знань в процесі практичної підготовки, сприяє професійному розвитку студентів, нарощуванню потенційних можливостей, стабілізації професійних навичок. Проте під час проведення навчальної практики майбутніх інженерів переважає технічна сторона і недостатньо організовується діалогічне спілкування між студентами, між студентами і викладачами. Тому навчальні практики здебільшого мають формальний вигляд, недостатньо використовуються в ході їх проведення інтерактивні технології, що знижує зацікавленість студентів обраною професією, ефективність практичних занять.



Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Інтерактивні технології як складову навчально-виховного процесу досліджували Л. Ампілогова, О. Комар, В. Мельник, Л. Павлова, Л. Пироженко, М. Скрипник, Н. Суворова та інші. У працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова описані питання інтерактивного навчання школярів. Питання впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес відображено в працях Л. Ампілогової, А. Мартинець, Н. Побірченко, О. Удовенко. Теоретичним основам інтерактивної технології навчання присвячені роботи Т. Вахрушевої, М. Кларица, В. Попової, А. Посторонко [1–9].

На сьогодні педагогічною наукою напрацьовано деякий матеріал з інтерактивних технологій. Так, Т. Дуткевич, Л. Пироженко та О. Пометун аналізують можливості використання інтерактивних технологій навчання під час проведення занять у сучасній школі. Т. Дуткевич досліджує психологічні основи використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки фахівців з вищою освітою [3, с. 33].

Проведений нами аналіз робіт показав, що досліджуються переважно механізми формування вмінь і навичок інтерактивного навчання, але без урахування специфіки майбутньої професійної діяльності, що вкрай необхідно для формування професійної самореалізації та мобільності майбутніх інженерів. З іншого боку, в дослідженнях недостатньо розкрито проблему впровадження інтерактивних технологій під час проведення навчальних практик студентів вищої технічної освіти.

Арсенал педагогічних засобів для поліпшення ефективності навчально-виховного процесу з використанням інтерактивних технологій навчання широко описується в педагогічній пресі, однак у практиці підготовки майбутніх інженерів використовується ще не в достатній мірі. Також для студентів технічного напрямку існують комунікативні бар'єри, які заважають оволодінню ними професійною компетенцією та заважають професійній самореалізації. Нині перед системою професійної освіти висувуються завдання щодо забезпечення студентів сучасними умовами навчання, створення дієвого науково-дослідного середовища, застосування гнучких способів навчання (веб-касти, онлайн-курси тощо). Часткове розв'язання згадуваних проблем можливе шляхом упровадження в навчальний процес інтерактивних технологій, які є важливим чинником підвищення якості, доступності й ефективності освіти, тобто приведення її у

відповідність до сучасних правил і норм світового рівня. Нами зауважено недостатньо вивчені питання правильного підбору потрібного інтерактивного методу залежно від предмету та профілю підготовки, за якою проводяться навчальні практики.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити можливості використання інтерактивних технологій у процесі навчальних практик як оптимального середовища для професійної підготовки майбутніх інженерів; з'ясувати найбільш дієві форми інтерактивної взаємодії та її вплив на якість знань і умінь, отриманих студентами в процесі навчальних практик.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Термін «інтерактив», як пояснюють О. Пометун та Л. Пироженко, прийшло до нас з англійської мови від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти [7]. Приєднуємося до думки авторів у тому, що взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація між людьми, найважливішою ознакою якої визнається здатність особистості «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

У Педагогічному енциклопедичному словнику (2003) зазначається, що інтерактивне навчання (від англ. *interaction* – взаємодія) – навчання, побудоване на взаємодії учнів з навчальним оточенням, навчальним середовищем, яке служить галуззю засвоєного досвіду. Учень становиться повноцінним учасником навчального процесу, його досвід служить основним джерелом навчального пізнання. Педагог не дає готових знань, але спонукає учасників педагогічного процесу до самостійного пошуку. Порівняно з традиційним навчанням в інтерактивному навчання змінюються орієнтири педагога та учнів: активність педагога уступає місце активності учнів, а завдання педагога полягає у створенні умов для їх ініціативи. Суть навчання за інтерактивними технологіями полягає у тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Педагог відмовляється від ролі своєрідного «фільтра», який пропускає через себе навчальну інформацію, та виконує функцію помічника в роботі, одного з джерел інформації. Інтерактивне навчання широко використовується в інтенсивному навчанні дорослих [6].

Інтерактивні технології за формами навчання (моделями), в яких вони реалі-



зуються, автори [1–4; 7–9] розподіляють на групи в залежності від мети заняття та форм організації навчальної діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології навчання у грі; технології навчання в дискусії. Під інтерактивністю розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу.

Застосування інтерактивних технологій у процесі проведення навчальних практик зумовлено тим, що пояснення й демонстрація відповідного матеріалу під час практики не забезпечують глибоких і стійких знань, формування і розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, творчого мислення, умінь та навичок самостійної розумової праці. Як вважає І. Васильєв, знання й уміння не накладаються на учня як на об'єкт навчання, а усвідомлюються як умови і засоби досягнення успіху в навчанні, житті та професійній діяльності, тим самим трансформуючись у професійно важливі здібності та особистісні якості [1, с. 171]. У працях Г. Еллінгтон і Ф. Персивал технологія навчання визначається як більш ретельне подання всіх аспектів побудови ситуацій навчання, що передбачає застосування будь-яких методів і технік навчання, які є найбільш адекватними для досягнення цілей, поставлених перед тими, хто навчається. У нашому розумінні інтерактивна технологія – це організація педагогічного процесу, заснована на взаємодії всіх його учасників, за якої неможлива пасивність студента. Використовуючи інтерактивні технології у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів, доцільно враховувати провідну функцію цих інновацій у професійній взаємодії, необхідність створення сприятливої атмосфери, організації комунікації; організації обміну діяльностями, мислєдіяльності, смислотворчості, рефлексивної діяльності; інтерактивних ігор [4, с. 23]. Застосування інтерактивних технологій – це спосіб створення сприятливої атмосфери для співпраці та порозуміння між учасниками навчального процесу, який дозволить реалізувати власні професійні знання. Розвиток здібностей досягається не тільки прямим шляхом, а й загально-педагогічним впливом, де все оточуюче освітнє середовище стимулює, ініціює самопізнання, самоактуалізацію, саморозвиток. До найбільш ефективних інтерактивних методів проведення навчальної практики нами віднесено використання мультимедійних комп'ютерних технологій, оскільки їх особливістю є інтерактивність – взаємодія

ресурсу, програми, послуги і людини та їх взаємовплив. Застосування цього методу дозволяє під час проведення практики застосовувати індивідуальні завдання та підходи, що буде сприяти розвитку самостійності студентів. Крім цього, викладач має змогу контролювати кількість та швидкість повторень матеріалу, впливати на власний процес навчання відповідно до власних можливостей і здібностей. Дискусійні форми навчання – це цілеспрямований та впорядкований обмін думками, твердженнями з метою «знаходження істини» або формування в учасників певної точки зору. Головними умовами є: обмеження одним питанням чи темою; висловлена думка має бути аргументованою.

Однією з активних дискусійних форм заняття можна назвати «мозковий шторм» (Brainstorm), що містить спільне розв'язання проблем. Метою цієї гри є забезпечення генерації ідей для неординарного рішення певної проблеми. Назвемо необхідні елементи проведення «мозкового шторму»: 1) необхідно висловити якомога більше ідей та зафіксувати їх; 2) записуються всі висловлені ідеї, навіть, на перший погляд, безглузді; 3) відсутність будь-якої критики; 4) усі учасники мають однакові права висловити свою думку.

Таким чином, сформулюємо основні переваги інтерактивних методів навчання для формування особистості випускника ВТНЗ: студенти набувають досвіду культури ведення дискусії; виробляють вміння приймати спільні рішення; вдосконалюють комунікативні навички, вміння спілкуватися, доповідати. Якісно змінюється рівень сприйняття навчального матеріалу: він набуває особистісного сенсу, замість «вивчити», «запам'ятати» стане «обдумати», «застосувати»; якісно змінюється рівень володіння головними мисленнєвими операціями: аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням. До основних негативних сторін можна віднести наступні проблеми: студент часто може не мати власної думки, а якщо і матиме, то боїтиметься висловлювати її відкрито перед групою; часто студенти можуть не вміти слухати інших, об'єктивно оцінювати їх думку, рішення; студенти можуть бути не готовими в процесі обговорення змінювати свою думку, йти на компроміс; можуть спостерігатися труднощі в малих групах: лідери намагаються «тягнути» групу, а слабші студенти можуть одразу ставати пасивними.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Потреба застосування інтерактивних технологій у процесі проведення



навчальної практики, на наш погляд, сприяє створенню комфортних умов навчання, надає можливість кожному учаснику процесу відчувати свою успішність, професійну спроможність, забезпечити позитивну мотивацію одержання знань, активне функціонування інтелектуальних та вольових сфер, дає відчуття потреби в самоосвіті. Постійне проведення інтерактивних занять сприяє значному покращенню комунікаційних навичок студентів, в результаті чого підвищується рівень професійної самореалізації. У процесі спілкування студенти навчаються: спілкуватися з різними людьми, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, приймати участь у дискусіях. Таким чином, робимо висновок, що проведення навчальних практик із використанням інтерактивних технологій має чітко спланований очікуваний результат.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є розробка педагогічної технології формування готовності майбутніх інженерів професійної самореалізації у ВТНЗ, яка охоплювала б навчальні практики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильев И.Б. Теоретико-методические основы профессионального воспитания / И.Б. Васильев // Професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – Харків, 2001. – № 1(13). – С. 68–91.
2. Вахрушева Т.Ю. Теоретичні основи інтерактивної технології навчання / Т.Ю. Вахрушева // Нові технології навчання. – 2006. – № 44. – С. 19–22.
3. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т.В. Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. – С. 26–33.
4. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
5. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
6. Педагогический энциклопедический словарь / рук. группы Л.С. Глебова. – М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – С. 107.
7. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – Київ: А.С.К., 2004 – 192 с.
8. Попов В.В. Інтерактивні технології навчання у підготовці інженерів-педагогів / В.В. Попов, А.І. Посторонко // Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. – Слов'янськ. – Вип. 30. – 2006. – С. 55–59.
9. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посіб.] / [О.І. Пометун, Л.В. Пироженко]; за ред. О. І. Пометун. – Київ: Видавництво А.С.К., 2006. – 192 с.



УДК 378.6:37.012

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Борейчук А.В., асистент
кафедри спеціальних юридичних дисциплін
Національний університет водного господарства та природокористування
Гришко В.І., к. пед. н.,
старший викладач кафедри спеціальних юридичних дисциплін
Національний університет водного господарства та природокористування

У статті охарактеризовано компоненти, що визначають рівень професійних знань майбутнього юриста (особистісний, змістовно-процесуальний, мотиваційний, прогностичний) та критерії (гносеологічний, праксіологічний, мотиваційно-аксіологічний, рефлексивний) сформованості інструментальних компетентностей майбутніх юристів. За допомогою проведеного опитування (усного та письмового) 70 студентів-юристів 3–4 курсів Національного університету водного господарства та природокористування, НУ «Острозька академія», Східноєвропейського національного університету ім. Лесі України, Національного університету біоресурсів та природокористування України з навчальної дисципліни «Кримінальний процес», яке містило різнорівневі завдання, було встановлено чотири рівні сформованості інструментальних компетентностей: початковий, достатній, високий, досконалий.

Ключові слова: *майбутні юристи, інструментальні компетентності, навчальний заклад, компоненти, критерії, рівні сформованості, освітньо-діяльнісні технології.*

В статье охарактеризованы компоненты, определяющие уровень профессиональных знаний будущего юриста (личностный, содержательно-процессуальный, мотивационный, прогностический) и критерии (гносеологический, праксиологический, мотивационно-аксиологический, рефлексивный) сформированности инструментальных компетенций будущих юристов. С помощью проведенного опроса (устного и письменного) 70 студентов-юристов 3–4 курсов Национального университета водного хозяйства и природопользования, НУ «Острожская академия», Восточноукраинского национального университета им. Леси Украинки, Национального университета биоресурсов и природопользования Украины по учебной дисциплине «Уголовный процесс», который содержал разноуровневые задания, были установлены четыре уровня сформированности инструментальных компетенций: начальный, достаточный, высокий, совершенный.

Ключевые слова: *будущие юристы, инструментальные компетентности, учебное заведение, компоненты, критерии, уровни сформированности, образовательно-деятельностные технологии.*

Boreichuk A.V., Gryshko V.I. CRITERIA AND LEVELS FORMATION OF INSTRUMENTAL COMPETENCES OF FUTURE LAWYER IN EDUCATION PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

This article describes the characterized instrumentalni competencies that exist in modern pedagogical science that should appear in future lawyers in the learning process, namely: the capacity for analysis and synthesis, written and oral communication skills in their native language, the ability to find and analyze information from different sources, ability to solve problems, the ability to make decisions. This article describes the components that determine the level of professional knowledge of the future lawyer (personal, meaningful Procedure, motivational, prognostic) and criteria (epistemological, praksiological, motivational value, reflexive) forming tool competencies of future lawyers. With poll (oral and written) 70 law students 3-4 courses National University of water management and use of natural resources, NU «Ostroh Academy», Lesya Ukrainian Eastern European National University, National University of Life and Environmental Sciences Ukrayiny with discipline „Criminal Procedure Law”, which contains different levels of problem was found four level development instrumental competence: basic, adequate, high, perfect.

Key words: *future lawyers, instrumental competence, university, components, criteria, levels of formation, educational-activity technologies.*

Постановка проблеми. Ефективне формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів можливе завдяки демократизації та гуманізації освітнього процесу в сучасній вищій школі; реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в сприятливій емоційно-психологічній атмосфері; вико-

ристанню освітніх технологій, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх юристів; забезпеченню діягностики формування інструментальних компетентностей у майбутніх юристів (з використанням спеціально розробленого критеріально-рівневого комплексу).



З метою діагностування місця і ролі освітньо-діяльносних технологій у формуванні базових компетентностей майбутніх юристів, а також визначення рівнів їх сформованості було використано методи спостереження та опитування. Констатувальний етап експерименту почали з визначення рівнів сформованості інструментальних компетентностей майбутніх юристів, які, у свою чергу, визначають на основі питань про критерії та показники їх сформованості. Звернемося до поняттєво-термінологічного осмислення досліджуваного питання, що дасть змогу оцінити роль освітньо-діяльносних технологій у формуванні інструментальних компетентностей майбутніх юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність компетентнісного підходу відображена в багатьох роботах дидактів Дж. Равена, Ю. Татура, Г. Селевко, І. Зимньої, В. Краєвського, А. Хуторського та ін. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх юристів в Україні став предметом дослідження таких науковців, як Г. Яворська, О. Калита, О. Бовдир, Н. Кожем'яко, І. Бризгалова тощо. Визначенням критеріїв та рівнів сформованості компетентностей майбутніх юристів займаються Г. Яворська, О. Калита, Н. Кожем'яко, О. Колиба тощо.

Постановка завдання. Мета статті – визначити, обґрунтувати та діагностувати критерії та рівні сформованості інструментальних компетентностей майбутніх юристів за допомогою використання освітньо-діяльносних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, необхідно дослідити компоненти сформованості інструментальних компетентностей майбутніх юристів. Так, Я. Єрмушова виділяє такі компоненти: мотиваційний (внутрішні стійкі мотиви до правової освіти та правового виховання); когнітивний (наявність теоретичних правових знань); практичний (володіння практичними вміннями взаємодії з громадянами, технікою переконання і навіювання); особистісний (професійна контактність) [1].

У своїх дослідженнях Д. Жуков характеризує мотиваційно-ціннісний компонент інструментальних компетентностей майбутніх юристів. Дослідник характеризує його як сукупність стійких мотивів, що регулює професійне становлення юриста. Аналіз цього компонента дає підставу для включення до нього таких складових, як професійні та життєві цінності, ідеали, менталітет професії; призначення професії юриста; наявність не тільки зовнішніх мотивів (інтерес до заробітку), а й внутрішніх – прагнення до самореалізації.

Науковець Д. Жуков виділяє і змістово-операційний компонент, що включає систему знань про сутність і закономірності юридичної професії; систему умінь з організації та реалізації виробничого процесу, встановлення контакту з різними його учасниками; здатність розуміти внутрішній світ інших людей, їх психологічні особливості, потреби, мотиви поведінки, стан психіки; гнучке володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; здатність до співпраці, досягнення компромісів; здатність демонструвати високу культуру. Емоційно-вольовий – третій – компонент, виділений Д. Жуковим у структурі інструментальних компетентностей юристів, передбачає сформованість у юриста сукупності якостей, що забезпечують продуктивну взаємодію з усіма учасниками виробничого процесу: емпатію, суб'єктність, адекватну самооцінку, відповідальність та ін. Ще один компонент – рефлексивно-оцінний, який включає вміння усвідомлювати та осмислювати власні дії [2, с. 110].

У дослідженнях І. Полещук виділено мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти інформаційної компетентності майбутніх юристів. Мотиваційний компонент відображає особистісну значимість дослідницької діяльності для майбутніх юристів і бажання її здійснення. До нього входять пізнавальна і професійна мотивація, а також мотивація досягнення успіху. Когнітивний компонент характеризує змістовну основу дослідницької діяльності майбутніх юристів та інтелектуальні здібності, необхідні для її здійснення. Його складають знання теоретичних і методичних основ дослідницької діяльності в юридичній сфері, логічне і творче мислення. Діяльнісний компонент є інтегруючим, відображає можливість здійснення квазіпрофесійної дослідницької діяльності в юридичній сфері і включає дослідницькі вміння (орієнтування, проблематизації, планування, пошуку та інтерпретації даних), а також рефлексивність [4, с. 11].

Розглядаючи структуру комунікативної компетентності майбутнього юриста, у своїх працях Ю. Марченко виділяє три компоненти: 1) емоційний компонент включає в себе: мотиви вибору професії юриста; інтерес до обраної професії; комунікативні установки; професійні орієнтації юриста, які визначають спрямованість його спілкування, вибір способів взаємодії з іншими учасниками правовідносин; 2) поведінковий компонент має у своєму складі: вміння кодувати / декодувати вербальні і невербальні повідомлення; вміння адаптуватися в професійних ситуаціях; уміння справляти враження; вміння впливати на аудиторію; 3) когнітивний компонент містить: знання



рідної та, як мінімум, однієї іноземної мови; знання психологічних особливостей спілкування; знання правил офіційної субординації; знання засобів впливу на аудиторію; знання способів встановлення психологічного контакту; соціокультурні знання реалій країни, мова якої вивчається.

Компоненти психолого-педагогічної компетентності юриста визначає О. Котикова. Дослідниця вважає, що ключова і професійна компетентність передбачають наявність знань. Цю складову компетентності відображає пізнавальний компонент. Набуття компетентності неможливе без здатності особистості до самовдосконалення, розвитку необхідних для певної діяльності особистісних рис, якостей, які складають зміст особистісного компоненту. Високий рівень компетентності досягається у разі перетворення її з цінності засобу на ціннісність смислу, за умови внутрішньої мотивації, спрямованості особистості на її опанування. Ця складова – мотиваційний компонент компетентності. І, нарешті, компетентність забезпечується вміннями, навичками, сформованими у минулому, набутими моделями, досвідом – поведінковим компонентом. Практико-орієнтована психолого-педагогічна підготовка передбачає формування такого досвіду. Зміст цього поняття і зміст компонентів компетентності майбутніх юристів буде уточнено далі [3, с. 263].

На основі проведеного теоретичного аналізу наукових праць та аналізу науково-педагогічних джерел із задекларованої проблеми ми дійшли висновку, що для дослідження рівнів сформованості інструментальних компетентностей майбутніх юристів за допомогою освітньо-діяльних технологій суттєве значення мають перелік таких компонентів та їх характеристика.

Особистісний компонент пов'язаний із особистісними, творчими і науково-значущими якостями, здібностями, вміннями особистості використовувати набутий теоретичний і практичний досвід у своїй професійній діяльності.

Мотиваційний компонент передбачає інтерес до способу знаходження, збирання, зберігання, систематизування, передачі та обробки необхідної нормативно-правової інформації, уміння її розігрувати та інтерпретувати згідно з потребами виробничої ситуації. Пізнавальні потреби пов'язані з новизною та практичною значущістю професійної діяльності, наявністю професійно-значимих інтересів, установок і прагнення до самовдосконалення.

Змістовно-процесуальний компонент включає обізнаність, оволодіння загальнонауковими професійними знаннями і досві-

дом, соціальними нормативно-правовими функціями, нормами юридичної діяльності в процесі навчальної діяльності.

Прогностичний компонент базується на передбаченні результату діяльності, прийнятті рішень, розвитку абстрактного, творчого мислення, що забезпечує систематизацію та узагальнення знань і вмінь.

Орієнтуючись на окремі компоненти дослідження рівнів інструментальних компетентностей майбутніх юристів, виділимо відповідні їм критерії і систему показників до кожного рівня готовності.

Критерії та показники сформованості інструментальних компетентностей повинні відповідати таким вимогам: об'єктивності, комплексному відбиттю всіх сторін досліджуваного явища, діагностичності.

До основних критеріїв сформованості інструментальних компетентностей у майбутніх юристів пропонуємо відносити:

- гносеологічний, що визначає рівень професійних знань майбутнього юриста (особистісний компонент);

- праксіологічний, що представляє комплекс умінь і навичок, професійних якостей (змістовно-процесуальний компонент);

- мотиваційно-аксіологічний, що характеризує розвиток професійної мотивації і ціннісних відносин майбутніх юристів (мотиваційний компонент);

- рефлексивний, що виявляє в інтересі майбутніх юристів до самовдосконалення на основі аналізу власної діяльності (прогностичний компонент).

Пропонуємо детальніше розглянути критерії сформованості інструментальних компетентностей майбутніх юристів за допомогою освітньо-діяльних технологій:

- здатність до аналізу і синтезу – гносеологічний критерій (знання теоретичних і практичних основ вивченого матеріалу); праксіологічний (уміння донести оточуючим проаналізовані та систематизовані матеріали з досліджуваної проблеми); мотиваційно-аксіологічний (спонукання студента навчатися та аналізувати вивчене, уміння застосовувати ці знання у професійному спілкуванні); рефлексивний (здатність студента до аналізу та синтезу не лише основної, а й додаткової інформації, що може стати у нагоді в професійній діяльності);

- письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою – гносеологічний критерій (уміння усно передати теоретичний матеріал і проаналізувати його на прикладі практичного впровадження); праксіологічний (уміння переконувати та доводити свою думку); мотиваційно-аксіологічний (здатність студента володіти професійними термінами та застосувати їх у конкрет-



них життєвих чи професійних ситуаціях); рефлексивний (уміння студента спілкуватися професійною українською мовою не лише з колегами, а з представниками інших спеціальностей, знання іноземних мов);

– здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел – гносеологічний критерій (орієнтація в пошуку необхідної інформації, застосування якої на практиці приведе до практичного результату); праксіологічний (уміння складати доповіді чи промови на основі опрацьованої інформації); мотиваційно-аксіологічний (здатність студента аналізувати та опрацьовувати додатковий матеріал, що допоможе у професійному та соціальному становленні його як особистості); рефлексивний (уміння студента працювати з інформацією, котра має історичну цінність, уміння її знайти та аналізувати з метою використання досвіду минулих поколінь);

– здатність вирішувати проблеми – гносеологічний критерій (уміння вирішувати життєву ситуацію за допомогою практичних навичок); праксіологічний (здатність до впливу на людей з метою пошуку необхідної інформації для вирішення поставленого завдання); мотиваційно-аксіологічний (уміння студента мотивувати власну позицію у вирішенні проблеми та здатність його до адаптації у професійному чи соціальному середовищі); рефлексивний (уміння студента вивчати досвід поколінь з метою уникнення помилок при вирішенні поставленого завдання);

– здатність приймати рішення – гносеологічний критерій (уміння правильно застосовувати знання під час прийняття важливих життєвих рішень); праксіологічний (здатність переконати інших у правильності власного рішення); мотиваційно-аксіологічний (уміння прийти рішення на основі набутого професійного та соціального досвіду як власного, так і чужого); рефлексивний (уміння студента аналізувати, порівнювати кілька рішень, що можуть виникнути у тій чи іншій ситуації);

Основу дослідження будь-якого процесу розвитку складає рівневий підхід, оскільки сутність останнього зводиться до переходу від одного рівня до іншого (наступного), складнішого і якісно відмінного. Для виявлення за цими критеріями сформованості у майбутніх юристів певного рівня професійної компетентності за допомогою освітньо-діяльних технологій у процесі вивчення процесуальних галузевих дисциплін нам допомогло опитування (усне та письмове) студентів із навчальної дисципліни «Кримінальний процес», яке містило різнорівневі завдання. До констатуваль-

ного експерименту було залучено групу із 70 студентів-юристів 3-4 курсів Національного університету водного господарства та природокористування, НУ «Острозька академія», Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки, Національного університету біоресурсів та природокористування України.

Нами виділено чотири рівні сформованості інструментальних компетентностей: початковий, достатній, високий, досконалий. Розглянемо детальніше особливості запропонованих рівнів сформованості при характеристиці кожної з інструментальних компетентностей:

– здатність до аналізу і синтезу – початковий (низький рівень сформованості системи професійних правових знань, умінь), достатній (достатній рівень сформованості системи юридичних знань, умінь), високий (високий рівень розвитку системи правових знань, умінь; розвинена здатність до засвоєння правової інформації і її відтворення), досконалий (вільне володіння системою як загальнокультурних, так і спеціальних юридичних знань, умінь; система глибоких професійних правових знань і уміння їх практично застосовувати);

– письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою – початковий (відсутність навичок міжособистісної взаємодії; невміння грамотно використовувати «юридичну мову»), достатній (оперування основними термінами та поняттями), високий (висока стійкість професійної мотивації; прагнення до творчої активності; високий рівень оволодіння правовою грамотністю), досконалий (високий ступінь розвитку правової комунікативної культури);

– здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел – початковий (низький рівень сприйняття правової інформації, нерозвиненість або слабкий розвиток правового мислення, слабка професійна інформованість), достатній (невиявлення інтересу до поповнення юридичних знань через пошук, вивчення та аналіз різної інформації, що спричиняє поверховість юридичних знань), високий (достатньо розвинена система професійних спеціальних знань, потреба в їх поповненні, застосування їх на практиці; розвинене правове мислення), досконалий (прагнення майбутнього юриста до самовираження, самовдосконалення та самореалізації в сфері юриспруденції);

– здатність вирішувати проблеми – початковий (відсутність або недостатньо виражене адекватне осмислення конкретної правової ситуації або проблеми), достатній (прагнення до адекватного осмислення



проблемної юридичної ситуації; недостатньо розвинена здатність до конструювання професійних юридичних ситуацій), високий (розвинена здатність оцінювати, аналізувати і вирішувати проблемні правові ситуації), досконалий (гнучкість і варіативність правового мислення, що дозволяє виробляти і приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій; вільне володіння «юридичною мовою»);

– здатність приймати рішення – початковий (нерозвинені здібності до конструювання професійних ситуацій; нездатність формування шляхів-рішень професійних ситуацій; неусвідомлене ціннісне ставлення до майбутньої професії юриста; відсутність прагнень до самовдосконалення, до творчої активності), достатній (недостатня сформованість системи професійних знань, умінь і навичок, відсутність професійного досвіду), високий (володіння стандартними підходами до вирішення професійних правових ситуацій; здатність до інтуїції і прогнозування), досконалий (високий рівень розвитку здатності виробляти і приймати рішення в складних правових ситуаціях з умілим використанням нормативних положень; високий рівень правосвідомості; самостійність у вирішенні казусних правових ситуацій).

Таким чином, початковий рівень (*I рівень*) характеризує низький рівень сформованості системи професійних правових знань, умінь; відсутність або недостатньо виражене адекватне осмислення конкретної правової ситуації або проблеми, низький рівень сприйняття правової інформації, нерозвиненість або слабкий розвиток правового мислення, слабка професійна інформованість; низький рівень сформованості системи інструментальних компетентностей; відсутність гнучкості у використанні інструментальних компетентностей; нерозвинені здібності до конструювання професійних ситуацій; нездатність формування шляхів-рішень професійних ситуацій; слабе ціннісне ставлення до майбутньої професії юриста; відсутність прагнень до самовдосконалення, до творчої активності; відсутність навичок міжособистісної взаємодії; невміння грамотно використовувати «юридичну мову».

Достатній рівень (*II рівень*) відрізняє сформованість системи юридичних знань, умінь; адекватне осмислення проблемної юридичної ситуації; поверховість юридичних знань, невияв інтересу до поповнення юридичних знань, недостатня сформованість системи професійних умінь і навичок, недостатньо розвинена здатність до конструювання професійних юридичних ситуацій.

Високий рівень (*III рівень*) характеризує розвиненість системи правових знань, умінь; розвинена здатність до засвоєння правової інформації; розвинена здатність оцінювати і аналізувати проблемні правові ситуації; достатньо розвинена система професійних спеціальних знань, потреба в їх поповненні, застосування їх на практиці; розвинене правове мислення; володіння стандартними підходами до вирішення професійних правових ситуацій; здатність до інтуїції і прогнозування; висока стійкість професійної мотивації; прагнення до творчої активності; високий рівень оволодіння правовою грамотністю.

Вищому досконалості рівню (*IV рівень*) притаманні вільне володіння системою загальнокультурних і спеціальних юридичних знань, умінь; система глибоких професійних правових знань; гнучкість і варіативність правового мислення, що дозволяє виробляти і приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій; вільне володіння «юридичною мовою»; високий рівень розвитку здатності виробляти і приймати рішення в казусних правових ситуаціях з умілим використанням нормативних положень; високий рівень правосвідомості; самостійність у вирішенні казусних правових ситуацій; прагнення майбутнього юриста до самовираження, самовдосконалення та самореалізації у сфері юриспруденції; високий ступінь розвитку правової культури.

Визначення цих рівнів проводили з розрахунку опрацьованих усних та письмових відповідей студентів за допомогою формули

$$k = \frac{n}{N} \cdot 100\%,$$

де n – абсолютна кількість майбутніх юристів із вибраного рівня готовності;

N – загальна кількість опитаних майбутніх юристів.

Таким чином, визначити рівень сформованості здатності до аналізу і синтезу студентів-юристів допомогло запитання «Які ознаки характеризують об'єктивну сторону злочину?». Початковий рівень знань продемонстрували 18% студентів, достатній рівень – 23% студентів, високий рівень – 38%, а 21% показали досконалий рівень. Такі показники свідчать про те, що вміння студентів аналізувати та синтезувати навчальну інформацію розвинені на належному рівні, оскільки якісні показники перевищують низькі на 9%.

Визначити письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою нам допомогло завдання, суть якого полягала у допиті свідка та складанні протоколу. Студент повинен був допитати викладача, котрий грав роль свідка скоєння крадіжки. Ми оцінюва-



ли процедуру допиту, уміння будувати питання та психологічно впливати на людину, здатність до конструювання власної позиції у справі тощо. Отже, початковий рівень знань продемонстрували 20% студентів, достатній рівень – 21% студентів, високий рівень – 33%, а 26% показали досконалий рівень. Як бачимо, більшість студентів впоралися із поставленим завданням і продемонстрували високі результати. Це свідчить про те, що викладачами у навчальний процес впроваджується моделювання виробничих ситуацій і ролі ігри.

Дослідити рівні сформованості здатності знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел у студентів допомогло завдання «Уявіть себе у ролі судді, що веде справу про вбивство з необережності. Проаналізуйте докази, які можуть бути Вам наведені під час судового процесу. Виправдайте або засудіть потерпілого». Отже, 22% студентів показали початковий рівень знань, достатній рівень продемонстрували 22% студенти, високий рівень – 36%, а 20% показали досконалий рівень. Таке завдання усі студенти виконали майже однаково. Ці показники свідчать, що у процесі навчання студентів впроваджують ситуаційні завдання та уявні ігри, описані в п. 2.1.

Виявити рівень сформованості у студентів здатності до прийняття рішення допомогло завдання написати та оголосити вирок обвинуваченому за навмисне вбивство, яке вже доведено. Студентам необхідно було посилатися на статті Кримінального та Кримінально-процесуального кодексів України та володіти грамотною юридичною мовою. Таким чином, початковий рівень знань продемонстрували 22% студентів, достатній рівень – 24% студентів, високий рівень – 31%, а 23% показали досконалий рівень. Отже, вміння приймати правильні рішення продемонстрували більшість студентів. Це свідчить про те, що у навчальний процес студентів слід впроваджувати театралізовані ігри, вирішення ситуаційних завдань, описані у п. 2.1.

Рівень сформованості у майбутніх юристів здатності вирішувати проблеми нам допомогло впровадження у навчальний процес ситуативних задач з кримінального процесу. Наприклад, громадянина О. Пшенничного обвинувачують у вчиненні необережного вбивства свого сина. Під час його допиту як обвинуваченого він заявив, що визнає себе винним у вчиненні злочину, але показання давати не буде, бо дуже складно знову пережити цю трагедію. Аналогічна ситуація відбулась і в судовому засіданні. Суд, виносячи обвинувальний вирок, поклався під час його обґрунтування на по-

казання підсудного як на доказ його вини у вчиненні злочину. Оцініть вирок суду.

У процесі розв'язування задачі початковий рівень знань продемонстрували 17% студентів, достатній рівень – 22% студентів, високий рівень – 31%, а 30% показали досконалий рівень.

Таким чином, дані показують, що у студентів переважає високий рівень сформованості інструментальних компетентностей (рис. 1).

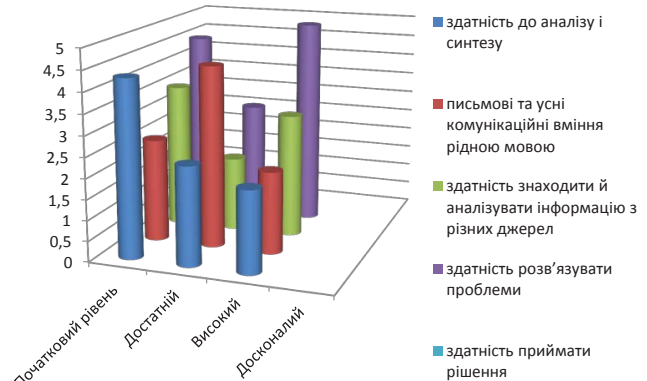


Рис. 1. Рівні сформованості інструментальних компетентностей майбутніх юристів на основі освітньо-діяльносних технологій

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведене дослідження дає нам підстави стверджувати, що у студентів за допомогою впровадження освітньо-діяльносних технологій у процесі вивчення процесуальних галузевих дисциплін («Кримінальний процес» і «Цивільний процес») формуються інструментальні компетентності. До того ж, здатність розв'язувати проблеми у студентів розвинена найкраще – 30%, проте здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел сформована слабше – 20%, а це засвідчує, що слід посилити пошуково-дослідницьку роботу майбутніх юристів.

Сучасна система підготовки майбутніх юристів поряд з позитивним досвідом, традиціями і наявним педагогічним потенціалом несе в собі протиріччя і недоліки, які не дозволяють забезпечити її відповідність завданням сучасного суспільства. У подібній ситуації особливої актуальності набуває розробка і реалізація моделі формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів із використанням ділових ігор у процесі вивчення процесуальних галузевих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ермушова Я.Г. Педагогическая компетентность будущих юристов: сущность, критерии, урони сформированы.



рованости / Я.Г. Ермушова. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/1/pedagogika/ermushova.pdf.

2. Жуков Д.Д. Комунікативна компетентність юриста: компоненти, критерії та рівні прояву / Д.Д. Жуков // Молодий вчений. – 2009. – № 9. – С. 108–110.

3. Котикова О.М. Результати формування ключової психолого-педагогічної компетентності майбутніх

юристів / О.М. Котикова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук. праць. Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 33. – С. 263–268.

4. Полещук І.Ф. Підвищення рівня професійної підготовки студентів економічних спеціальностей засобами ігрових форм навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І.Ф. Полещук. – К., 2005. – 200 с.

УДК 378

РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ПОКАЗНИКІВ ОСОБИСТІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТА АГРАРНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Бурмакіна Н.С., старший викладач кафедри іноземних мов
Житомирський національний агроекологічний університет

На основі теоретичного аналізу педагогічної літератури простежено зв'язок між компонентами професійно-педагогічної компетентності викладача аграрних спеціальностей ВНЗ і компонентами професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрного фаху. Запропоновано основні критерії та їхні показники для оцінювання професійно-педагогічної компетентності магістранта-аграрія. Розглянуто характеристики рівнів мотиваційного, індивідуально-психологічного, загальнокультурного показника та показника самодіагностики особистісно-рефлексивного критерію.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, показник, рівень, магістрант, аграрна спеціальність.

На основании теоретического анализа педагогической литературы прослежена связь между компонентами профессионально-педагогической компетентности преподавателя аграрных специальностей вуза и компонентами профессионально-педагогической компетентности магистранта аграрной специальности. Предложены основные критерии и их показатели для оценки профессионально-педагогической компетентности магистранта-агрария. Рассмотрены характеристики уровней мотивационного, индивидуально-психологического, общекультурного показателя и показателя самодиагностики личностно-рефлексивного критерия.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, показатель, уровень, магистрант, аграрная специальность.

Burmakina N.S. THE LEVELS FOR INDICATORS ASSESSMENT OF PERSONAL AND REFLEXIVE CRITERION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A STUDENT OF MASTER DEGREE COURSE OF AGRARIAN SPECIALITY

In order to obtain the necessary criteria and indicators the concept „professional pedagogical competence of a teacher of higher education of agrarian specialties” has been determined on the basis of theoretical analysis of pedagogical literature. The connection between the components of professional pedagogical competence of a teacher of higher education of agrarian speciality and the components of professional pedagogical competence of a student of master degree course of agrarian speciality has been considered. The author determines three main criteria and their indicators for professional pedagogical competence assessment of a student of master degree course of agrarian speciality. The paper focuses on the personal and reflexive criterion of professional pedagogical competence of a student of master degree course of agrarian speciality. The author considers its indicators: in particular, motivational, personal psychological, general cultural indicators and the indicator of self-diagnostics. The author determines three main levels (low, medium and high) for indicators assessment of personal and reflexive criterion. The main characteristics of the given indicators have been investigated.

Key words: professional and pedagogical competence, indicator, level, student of master degree course, agrarian speciality.

Постановка проблеми. Стаття 55 Закону України «Про вищу освіту» вказує, що посади педагогічних працівників ВНЗ можуть займати особи із ступенем магістра за відповідною спеціальністю [1]. Таким

чином, одним із функціональних напрямків діяльності магістра аграрної спеціальності може бути науково-педагогічний напрямок, а одним із результатів навчання в магістратурі аграрного ВНЗ повинна стати



готовність магістра-аграрія до педагогічної діяльності. Ця готовність проявляється через наявність професійно-педагогічної компетентності у випускника магістратури. Рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності можна оцінити за допомогою системи певних критеріїв та показників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням визначення рівнів для оцінювання професійно-педагогічної компетентності за певними критеріями та показниками займалися: М.В. Архипова, О.В. Дерев'янка, С.О. Доценко, О.Ф. Євсюков, Н.А. Залесова, В.О. Калінін, О.Б. Кисельова, О.М. Кутова, І.Р. Михайлюк, Я.Б. Сікора, В.І. Стахневич, В.І. Тернопільська, О.Г. Федорцова.

Постановка завдання. Мета статті – визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності за показниками особистісно-рефлексивного критерію.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі дослідження педагогічної літератури ми дали визначення поняттю «професійно-педагогічна компетентність викладача аграрних спеціальностей ВНЗ». Професійно-педагогічна компетентність викладача аграрних спеціальностей ВНЗ є здатністю викладача мобілізувати, застосувати інтегративну систему, що включає педагогічні, психологічні, методичні знання, знання аграрної сфери; операційно-технологічні вміння і навички; інтелектуально і особистісно обумовлений життєвий досвід; індивідуальну своєрідність суб'єкту, яка дає можливість висловлювати професійно грамотні міркування, оцінки, думки для забезпечення виконання викладацьких функцій із необхідною якістю, що регламентується освітніми законами, нормативними документами тощо.

Другий етап аналізу педагогічної літератури допоміг з'ясувати можливі критерії і показники сформованості компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Відповідно до отриманих нами результатів критеріями для оцінювання сформованості даної компетентності виступають: знаннєвий, діяльнісно-практичний та особистісно-рефлексивний. Показниками знаннєвого критерію є спеціально-предметні знання, психолого-педагогічні знання та методичні знання магістранта аграрного фаху. Показниками діяльнісно-практичного критерію є вміння і навички випускника магістратури. Показниками особистісно-рефлексивного критерію було виокремлено мотиваційний, індивідуально-психологічний, загально-

культурний показник, а також показник самодіагностики.

Метою поданої статті ми обрали дослідження рівнів сформованості показників саме особистісно-рефлексивного критерію, адже оцінювання за цим критерієм визначає, чи має магістрант аграрної спеціальності схильність до ефективної роботи у педагогічному напрямку.

Досліджуючи сформованість професійно-педагогічної компетентності педагога, науковці неодноразово у кількості і назвах можливих рівнів оцінювання. Але більшість науковців виокремлюють три рівні: низький, середній, високий (О.Б. Кисельова, Е.Р. Саїтбаєва); алгоритмічний, евристичний, творчий (Я.Б. Сікора); репродуктивний, реконструктивний, творчий (В.І. Тернопільська, О.В. Дерев'янка, М.В. Архипова); репродуктивний, конструктивний, творчий (О.Г. Федорцова); низький, достатній, високий (О.Ф. Євсюков); емпірично-інтуїтивний, репродуктивний, рефлексивно-творчий (І.Р. Михайлюк). Необхідно зазначити, що незважаючи на різні назви рівнів, існує певна змістовна паралель між ними. Тобто ознаки і зміст низького рівня співпадають з алгоритмічним, репродуктивним, емпірично-інтуїтивним. Ознаки і зміст середнього рівня є синонімічними до евристичного, достатнього, реконструктивного та конструктивного. А ознаки і зміст високого рівня є подібними до творчого та рефлексивно-творчого рівня. Різні назви науковців вказують на ознаки, які дослідники вважають найсуттєвішими для характеристики і конкретизації кожного рівня. У своєму дослідженні ми будемо дотримуватись таких основних назв, як низький, середній, високий, вважаючи їх найбільш узагальнюючими при описі того чи іншого показника.

Першим показником особистісно-рефлексивного критерію ми назвали мотиваційний. Він відображає ступінь мотивації магістранта до педагогічної діяльності.

А.А. Реан в основу професійно-педагогічної діяльності покладає концепцію про внутрішню і зовнішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації можна говорити, коли для особистості діяльність є значимою самою по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх стосовно змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішня позитивна мотивація пов'язана із задоволенням потреб соціального престижу, повагою колег, матеріаль-



ними благами. Зовнішня негативна пов'язана з потребою самозахисту, прагненням уникнути осуду. Найбільш оптимальним, на думку А.А. Реана, є мотиваційний комплекс, у якому внутрішні мотиви займають провідне положення при мінімальному прояві зовнішніх негативних мотивів. Найгіршим є мотиваційний комплекс, в якому зовнішні негативні мотиви стають найбільш значущими при найменшій цінності внутрішніх мотивів [2].

Беручи до уваги погляди науковця, можемо визначити, що магістрант з високим рівнем сформованості мотиваційного показника має мотиваційний комплекс, в якому переважають внутрішні мотиви і мінімально виражені зовнішні негативні мотиви. Іншими словами, магістрант-аграрій має мотив зацікавленості і захопленості предметом, що буде викладатися ним; мотив захопленості педагогічною і виховною діяльністю; мотив пізнання наукової картини світу; мотив захоплення спілкування зі студентами; мотив самовдосконалення. Магістрант з середнім рівнем сформованості мотиваційного показника має мотиваційний комплекс, в якому переважають зовнішні мотиви над внутрішніми (або присутня невисока частка внутрішньої мотивації). Тобто у магістра переважають мотиви соціального престижу, поваги колег, матеріальних благ над мотивом наукового пізнання, мотивом педагогічної і виховної діяльності тощо; ціннісне ставлення до професії має непостійний характер; самореалізація носить ситуативний характер. Магістрант з низьким рівнем сформованості мотиваційного показника має мотиваційний комплекс, в якому зовнішні негативні мотиви стають найбільш значущими. Це означає, що магістр байдужий до наукової, педагогічної, виховної діяльності; інтерес до себе як до професіонала у магістранта відсутній; діяльність обумовлена мотивами уникання.

Індивідуально-психологічний показник узагальнює природні властивості особистості і набуті у соціумі властивості. Тому даний показник може умовно поділятися на якості, що характеризують стиль поведінки і діяльності та якості інтелекту і креативності. До перших може належати педагогічна техніка, педагогічний такт, педагогічне спілкування. С.С. Вітвицька вважає, що поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складових. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою – технікою володіння своїм організмом, друга – з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням [3, с. 77]. Отже, організаторські здібності майбутнього педагога також є

складовою індивідуально-психологічного показника. Організаторська діяльність, віднесена до окремої людини, є нічим іншим, як системою взаємопов'язаних дій (технологій), спрямованих на об'єднання груп людей для досягнення спільної мети. Як один із специфічних видів людської діяльності, своїм об'єктом вона завжди має групу людей, а отже, передбачає відносини «людина – група людей», «організатор – група організованих». Люди, їхня психологія, їхня практична діяльність – основний і специфічний об'єкт організатора, суб'єкта організаторської діяльності [4].

Стиль поведінки і діяльності педагога характеризує педагогічний такт. В.А. Міжеріков називає такт «моральним регулятором педагогічного процесу» [5]. Культура спілкування педагога проявляється в умінні слухати і чути співрозмовника, вмінні ставити запитання, встановлювати контакти, розуміти іншого, орієнтуватися в ситуації спілкування, що склалася, вмінні бачити і правильно інтерпретувати реакцію людей, умінні проявляти і передавати своє ставлення з якогось приводу, в готовності і бажанні спілкуватися [5]. С.С. Вітвицька називає педагогічне спілкування «особливим видом творчості» [3, с. 73].

Якості інтелекту і креативності мають особливе значення у роботі педагога. Пріоритетом розвитку освіти сьогодні є спрямованість на творчий характер діяльності спеціалістів. Оскільки ми досліджуємо педагогічну компетентність майбутнього педагога-аграрія, то маємо звернути увагу на необхідність творчого мислення у магістранта не лише в аграрній, але й у педагогічній сфері.

Педагогічна творчість – діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну чи / та суб'єктивну цінність. Педагогічна творчість виявляється як в науковій діяльності педагога, так і в творчій педагогічній роботі (оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, імпровізація в педагогічному процесі). Творчий педагог повинен мати творчу уяву, нестандартне мислення, повинен постійно прагнути до самовдосконалення [6].

В.А. Міжеріков зазначає, що педагогічне мислення включає розвиток здатності до педагогічного аналізу і синтезу, розвиток таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, педагогічна пам'ять [5].



Спираючись на вищепроведений аналіз індивідуально-психологічного показника особистісно-рефлексивного критерію, вважаємо можливим зробити висновок щодо рівней його розвитку. Високий рівень розвитку даного показника у магістра-аграрія характеризується низькою піддатливістю й високою толерантністю особистості; наявністю ознак креативності (здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми); здатністю до педагогічного аналізу і синтезу; розвиненістю таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, педагогічна пам'ять; умінням педагога керувати своєю поведінкою та колективом, для чого необхідними є організаторські здібності, а саме активність, ініціативність, кмітливість, наполегливість, самовладнання, працездатність [7]; здатністю до активного психологічного впливу, організаторської проникливості, що дає можливість вчасно перейти на демократичний стиль роботи, який і дасть можливість мотивувати діяльність інших, проявляти ініціативу, що є запорукою вдалого результату; високою моральною культурою педагога; високою культурою спілкування як вербальними так і невербальними засобами. Магістрант – аграрій з середнім рівнем розвитку цього показника – не в повній мірі володіє зазначеними якостями. Він уміє здійснювати загальний аналіз, але здатність і вміння корекції власної поведінки розвинені недостатньо і мають ситуативний характер. Такий студент частково схильний до емпатії, гнучкості, у нього відсутні виражені якості лідера, відсутнє вміння повести людей до мети, зацікавити; можливим проявом поданих характеристик може бути постійний авторитарний стиль роботи.

Магістрант-аграрій з низьким рівнем розвитку індивідуально-психологічного показника володіє елементарними навичками культури, професійно значущі якості і здібності сформовані слабко. Такий магістрант не володіє вміннями контролю за своєю поведінкою, не вміє коригувати власну поведінку, не вміє творчо вирішувати професійні проблеми. Низький рівень сформованості організаторських здібностей магістранта проявляється у неспроможності організувати як себе, так і інших, у низькому рівні вимог, у невтручанні, незацікавленості процесом роботи і пасивності.

Відповідно до логіки нашого дослідження наступним етапом ми повинні проаналізувати загальнокультурний показник

особистісно-рефлексивного критерію. Загальнокультурний показник повинен відображати сформованість особистості у моральній, правовій, загальнокультурній, світоглядній сферах.

Моральність конкретної людини – це засвоєна, внутрішньо прийнята суспільна мораль, що регулює її індивідуальну поведінку і спирається на світоглядні переконання і почуття сумління. Розвинута моральна свідомість передбачає знання моральних принципів, норм і одночасно постійне усвідомлення свого морального становища в суспільстві, морального стану, відчуття. Суб'єктивною рушійною силою розвитку моральної свідомості виступає моральне мислення – процес постійного накопичення і усвідомлення моральних фактів, ставлень, ситуацій, їх аналіз, оцінка, прийняття моральних рішень, прийняття відповідальних рішень. Моральні почуття, свідомість і мислення є основою і стимулом прояву моральної волі. Поза моральною волею і дієво-практичним ставленням до світу не існує реальної моральної особистості. Моральна поведінка особистості має наступну послідовність: життєва ситуація – породжувані нею морально-чуттєві переживання – моральне усвідомлення ситуації і мотивів поведінки, вибір і прийняття рішень – волевий стимул – вчинок [8]. Тісно пов'язаною з моральною сферою особистості виступає правова сфера, адже вона регулює відносини між суб'єктами взаємодії. Загальнокультурна сфера стосується розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах та передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння світовою та вітчизняною культурною спадщиною, принципами толерантності, плюралізму [9]. Світогляд формує цілісну картину світу і визначає місце людини в ньому, сприяє оволодінню критеріями оцінки й інтерпретації соціальних, культурних і природних явищ, забезпечує трансляцію людського досвіду, привласнюючи культурні здобутки попередніх поколінь [10].

Отже, визначимо рівні сформованості загальнокультурного показника особистісно-рефлексивного критерію. Магістрант з високим рівнем розвитку даного показника усвідомлює себе частиною соціуму, усвідомлює свої обов'язки в соціумі, має знання і навички соціальної поведінки, що регламентуються нормативно-правовою базою законодавства; аналізує і оцінює досягнення національної, європейської та світової науки та культури, орієнтується в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства, проявляє толерантну поведінку [9].



Магістрант з середнім рівнем розвитку соціокультурного показника має певні знання і навички соціальної поведінки, але застосовує їх ситуативно; не аналізує і не оцінює досягнення світової науки; не повністю розуміє свою роль у соціумі. Магістранта з низьким рівнем розвитку соціокультурного показника характеризує дистанціювання своєї особистості від соціуму, певна нестриманість манери поведінки в соціумі.

Проведений аналіз соціокультурного показника дає нам можливість перейти до розгляду показника самодіагностики особистісно-рефлексивного критерію професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрних спеціальностей.

У науковій літературі досить часто поняття «самодіагностика», «самопостереження», «самооцінка», «самоаналіз», «самосвідомість», «самовизначення», а також «самокорекція», «саморегулювання», «самоконтроль» мають синонімічне значення. Всі перераховані поняття виступають результатами рефлексії особистості щодо своєї діяльності з метою її удосконалення.

Центральний фактор самодіагностики – так звана я-концепція. Професійна я-концепція може бути реальною і ідеальною. Реальна я-концепція відображає уявлення особистості про те, якою вона є. Ідеальна я-концепція відображає уявлення особистості про те, якою вона хотіла б бути. Ступінь адекватності я-концепції безпосередньо пов'язана з самооцінкою особистості – оцінкою особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед людей. Самооцінка впливає на ефективність діяльності особистості, її подальший розвиток [11]. На основі досліджень структури професійної самосвідомості педагога, визначеною Ю.М. Орловим, ми можемо розглядати структуру професійної самосвідомості магістра-аграрія, яка складається з «актуального Я» (того, яким себе бачить магістрант сьогодні), «ретроспективного Я» (того, яким бачить себе магістрант стосовно початкових етапів роботи), «ідеального Я» (того, яким би магістрант хотів стати), «рефлексивного Я» (того, яким його бачать інші в професійній сфері). «Актуальне Я» є центральним елементом професійної самосвідомості магістранта, який базується на трьох інших, де «ретроспективне Я» в порівнянні до «актуального Я» дає шкалу власних досягнень та критеріїв самооцінки, «ідеальне Я» є цілісною перспективою особистості на себе, що обумовлює розвиток особистості в професійній сфері, «рефлексивне Я» є соціальною перспективою в самосвідомості магістранта [12]. Отже, магістрант з високим рівнем розвит-

ку даного показника виявляє усвідомлення необхідності самоаналізу, самовизначення, самоконтролю в особистісному зростанні професіонала, проявляє стійкий інтерес до пізнання своєї сутності, здійснює самодіагностику регулярно і цілеспрямовано, вміло володіє її прийомами, творчо застосовує різні способи і засоби самодіагностики. Середній рівень розвитку даного показника характеризується ситуативним проявом самодіагностики, недостатніми знаннями магістранта щодо своєї особистості, але з усвідомленням їх значимості, сформовані основні вміння самодіагностики застосовуються від випадку до випадку, прийоми є одноманітними. Низький рівень розвитку показника характеризується індивідуальним ставленням до самодіагностики, поверхневим знанням себе, своїх якостей, стандартністю мислення.

Висновки. Аналіз педагогічної літератури допоміг з'ясувати можливі рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності за показниками особистісно-рефлексивного критерію.

Перспективою подальших досліджень є визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей за показниками знанневого та діяльнісно-практичного критеріїв.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парлам.вид-во, 2014. – 18 с. – (Бібліотека офіційних видань).
2. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб., Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: [методичний посібник для студентів магістратури] / [С.С. Вітвицька]. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Слостенин В.А. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н. Шиянов]; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
6. Стахневич В.І. Деякі аспекти педагогічної майстерності викладача вищої школи / В.І. Стахневич // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – № 159. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10511/1/11svi.pdf>.
7. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организаторской работы / А.Н. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.



8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: [учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК – 4-е изд. перераб. и доп.] / [Б.Т. Лихачев]. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.

9. Крутенко О.В. Формування загальнокультурної компетентності учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Загальнокультурна компетентність: [науково-методичний посібник] / [О.В. Крутенко]. – Черкаси: ЧОПОПП, 2014. – 68 с.

10. Біличенко О. Гуманістичний світогляд викладача як умова модернізації вищої освіти в духовно-культурному контексті часу / О. Біличенко, В. Стоянов // ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 169–174.

11. Петере В.А. Шпаргалка по психології і педагогіці: [учеб. пособие] / [В.А. Петере]. – М.: ТК Велби, 2005. – 48 с.

12. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

УДК 378.14

ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Вінник М.О., старший викладач кафедри інформатики,
програмної інженерії та економічної кібернетики
Херсонський державний університет

У статті розглядаються основні напрями розвитку педагогічної думки щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців. Визначено, що сьогодні відбувається видозміна науково-дослідної діяльності студентів під впливом глобальних процесів інформатизації всіх сфер суспільного буття, що змушує розробляти нові педагогічні умови і структурно-функціональні моделі організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців.

Ключові слова: науково-дослідницькі компетенції, вищий навчальний заклад, педагогіка, освіта.

В статье рассмотрены основные направления развития педагогической мысли по формированию научно-исследовательской компетентности будущих специалистов. Определено видоизменение научно-исследовательской деятельности студентов под влиянием глобальных процессов информатизации всех сфер общественной жизни, что заставляет разрабатывать новые педагогические условия и структурно-функциональные модели организации научно-исследовательской работы будущих специалистов.

Ключевые слова: научно-исследовательские компетенции, высшее учебное заведение, педагогика, образование.

Vinnyk M.O. FORMATION SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS IN PEDAGOGICAL THEORY

In the article the main trends of educational thought in scientific-research competence forming of future specialists are considered. It was analyzed the modification of scientific-research activity of students under the influence of global processes of informatization of all spheres of social life is passed; it makes to develop the new pedagogical conditions and structural and functional models of scientific-research work of future specialists.

Key words: scientific-research competence, university, pedagogy, education.

Постановка проблеми. У сучасній науці різниця в наукових відкриттях може коливатись до кількох днів. Глобалізація світових економічних і бізнес процесів активно впливає на глобалізацію вищої освіти. Серед університетів світу ведеться конкурентна боротьба за впливи на освітні ринки не лише своїх країн, а й країн, які розташовані на інших континентах. Лідерами в «глобальній» освіті є університети США та Єврозоюзу. Для забезпечення високої конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг вищі навчальні заклади (далі – ВНЗ, виш) повинні якісно використовувати інноваційні технології. Науково-дослідна робота студентів є одним із важливих засобів підвищення якості

професійної підготовки сучасного фахівця з вищою освітою, здатного застосовувати останні досягнення науково-технічного прогресу. Залучення до науково-дослідної роботи студентів дає змогу також використовувати їхній творчий і трудовий потенціал для вирішення актуальних завдань університету. У сучасних умовах розвитку економіки особливий акцент зроблено на якості конкурентоспроможності майбутнього фахівця, що неможливо без доручення студента до творчої діяльності. Саме означену функцію й виконує у ВНЗ діяльність, спрямована на залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Використання знань, умінь і навичок у науково-дослідницьких проектах надає



можливість досягати високого рівня сформованості науково-дослідницької компетентності, їх широкого перенесення в нові ситуації. Занурення студентів у науково-дослідницьку роботу, по-перше, передбачає розв'язання міждисциплінарних вузлових проблем, інтегрує знання, актуалізує загальну ерудицію, забезпечує співвіднесення міжгалузевих знань, їх конструювання в більш широкі системи; по-друге, дає змогу відійти від безпосереднього контексту й діяти з укрупненими блоками знань при застосуванні узагальнених дослідницьких умінь, виявленні гуманістичних цінностей, позитивних емоцій, які стимулюють пізнавальну активність [1, с. 99].

Науково-дослідна діяльність студентів в Україні ґрунтується на Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність», який наголошує, що «наукова і науково-технічна діяльність є невід'ємною складовою частиною навчального процесу вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації» [2]. Сучасна парадигма розвитку освіти України одним із пріоритетних напрямів державної політики визначає органічне поєднання освіти й науки. Це є одним із головних завдань подальшого розвитку української освіти [3].

Ступінь розробленості проблеми. Формування науково-дослідницької компетентності в системі підготовки майбутніх фахівців досліджують А. Алексюк, Г. Артемчук, О. Березан, В. Буряк, А. Данилова, Г. Ємельянова, В. Загвязинський, Е. Злотников, А. Зязюн, М. Князян, С. Копельчак, В. Литовченко, В. Шейко, М. Ярмаченко. Закордонні науковці, зокрема Джіліан Гріфітс, Пітер Брофі, Дебора Джей Грімс, Стів Джоунс, Крістен Томпсон та ін., займаються вивченням організації й проведення науково-дослідної роботи студентів в Інтернеті.

Постановка завдання. Метою статті є проаналізувати результати наукових досліджень щодо вивчення умов та особливостей формування науково-дослідницької компетентності фахівців.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідна діяльність студентів вишу здійснюється за певними напрямками. Г. Цехмістрова говорить про два напрями: науково-дослідницька діяльність (далі – НДД), що є складовою навчального процесу (передбачена навчальними планами), і НДД поза навчальним процесом [4]. Н. Кушнаренко та В. Шейко виокремлюють третій напрям НДД студентів – науково-організаційні заходи: конференції, конкурси тощо [5].

Як зазначає В. Кремень, наукова діяльність безпосередньо впливає на якість навчального процесу, створюючи наукове співтовариство викладачів і студентів, ат-

мосферу творчого пошуку. Для студентів це унікальна можливість опанувати сучасні наукові методики, доторкнутись до глибинних наукових проблем обраної ними галузі знань і стати продовжувачами традицій і досягнень кращих науковців України [6].

Участь студентів у науково-дослідній роботі надає можливість реалізувати їм свій творчий потенціал, забезпечити набуття первинного досвіду дослідницької діяльності й розвиток творчих здібностей і якостей особистості, оскільки «в особистості психічні властивості, здібності, риси характеру...» не тільки проявляються, а й формуються в процесі власної діяльності [7].

Підкріплюючим аргументом на користь тенденції зростання значущості залучення студентів до наукової діяльності є соціально-економічна реальність тісного злиття науки й освіти, науки та виробництва, що підвищує вимоги до вмінь фахівця оперативно й самостійно вирішувати теоретичні і практичні проблеми, що виникають у професійній діяльності. Це й створює необхідність організації навчального процесу у ВНЗ як синтезу навчання, виховання, виробничої практики та науково-дослідної діяльності.

У ході вивчення відповідної науково-методичної літератури виникла необхідність чіткої диференціації термінології, так як низка вчених у наукових роботах використовує поняття «науково-пошукова діяльність», інші – «науково-дослідна діяльність». За більш ретельного аналізу цих понять було виявлено, що терміни використовуються для позначення ідентичних типів діяльності. Так, В. Данилова в статті «Аналіз науково-дослідної діяльності студентів» визначає науково-дослідну діяльність як «вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжує в результаті функціонування механізмів пошукової активності й будується на базі дослідної поведінки» [8]. Н. Соколовська в доповіді «Науково-дослідна діяльність учнів» пише, що цей вид діяльності пов'язаний із розв'язанням учнями творчого, дослідницького завдання із заздальгідь невідомим рішенням... і дослідженням у науковій сфері, номінованої виходячи з прийнятих у науці традицій: постановка проблеми, вивчення теорії, присвяченої цій проблемі, підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, власні висновки [9, с. 2].

Також В. Данилова пояснює, що науково-дослідна діяльність передбачає не тільки пошук інформації, пов'язаної з конкретною проблемою, а й прогнозування розвитку ситуації на основі попереднього аналізу зібраної інформації та результатів



[8]. Отже, поняття науково-дослідної діяльності ширше за поняття науково-пошукової діяльності.

У своєму дослідженні Н. Амеліна виділила особливості навчально-дослідної діяльності студентів як системи, а саме:

- цільовий компонент навчально-дослідної діяльності студентів визначений мотиваційною сферою, що співвідносить їхню творчість із творчістю вченого;

- зміст навчально-дослідної діяльності студентів істотно залежить від упродовження в навчальний процес елементів наукового дослідження, оскільки ефективне використання цих елементів як способів пізнання передбачає засвоєння студентом законів і правил логіки, а також обґрунтування педагогічної реальності засобами наукових знань;

- структура навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, що поєднує в собі як основні цільовий, змістовий і результативний компоненти, є загальною для всіх видів їхньої теоретичної та практичної підготовки. Однак взаємодія цих компонентів у дослідницькій діяльності студентів виявляється досить варіативною, що залежить від підвищення якості їхньої самостійної підготовки в процесі набуття особистого досвіду творчої діяльності;

- результат навчально-дослідної діяльності студентів визначається комплексом дослідницьких умінь у структурі здатності до дослідження [10].

Надалі були проаналізовані цілі науково-дослідної діяльності на різних етапах навчання. А. Максимова стверджує, що під час реалізації цього виду діяльності відбувається формування творчої особистості, її самовизначення, як наслідок, самореалізація [11]. Більш детально й поглиблено описує мету науково-дослідної діяльності Н. Соколовська, що полягає «в набутті функціональної навички дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвитку здатності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції учнів в освітньому процесі на основі набуття суб'єктом нових знань» [9, с. 2–3].

В. Тютюєва в статті «Проблема науково-дослідної діяльності студентів у ВНЗ» також говорить про те, що науково-дослідна діяльність сприяє формуванню в студентів актуальних на сучасному етапі розвитку науки стратегій пошуку, трансформації та продукції інформації, освоєнню методів власне науково-дослідної діяльності, а також формуванню власного погляду на певну проблему та прояву здібностей до творчого мислення в рамках своєї професійної діяльності [12].

Так як на початковому рівні отримання вищої професійної освіти застосування і проведення науково-дослідної діяльності повною мірою неможливі, науково-дослідна діяльність може йменуватися як навчально-дослідницька, так як має симулятивний характер.

В. Тютюєва більш докладно розкриває змістовий бік навчально-дослідної діяльності, систематизуючи завдання, що виконуються в ході цього виду дослідження, а саме:

1. Самостійне освоєння студентами понятійного й ідейного апарату.

2. Самостійне пізнання студентами алгоритмів процесів досліджуваних явищ.

3. Самостійне освоєння студентами понять науково-дослідних робіт за темою.

4. Викладач знаходиться в ролі наставника й порадики.

5. Самостійне ознайомлення студентами з продуктивними відомими методами дослідження проблем у цій галузі.

6. Самостійне планування, виділення аспектів і визначення потенційних результатів дослідження.

7. Самостійне спостереження, опис самого процесу дослідження й застосування обраної методики на практиці.

8. Самостійне застосування студентами різних технологій пошуку та інтерпретації результатів дослідження [12].

Отже, вирішуючи перелічені завдання в ході свого дослідження, студент розвиває вміння самостійної роботи з матеріалом дослідження, розширює понятійний апарат у професійній сфері, виробляє свою точку зору на проблему дослідження й методи її вирішення, розширює професійний кругозір, набуває та вдосконалює вміння, пов'язані з пошуком, обробкою, трансформацією і створенням нової інформації.

У ВНЗ сьогодні залучення студентів до НДД відбувається двома взаємопов'язаними шляхами [4]:

- навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;

- наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів за загальнокафедральною, загальнофакультетською чи вишівською науковою проблемою.

Аналізуючи навчальні програми та плани ВНЗ, можна виокремити такі види НДД першого напрямку [13, с. 182]:

- підготовка доповідей;
- написання рефератів;
- написання курсових і дипломних робіт;
- створення освітніх і спеціалізованих проектів;
- науково-дослідницькі завдання під час практики тощо.



До другого напряму належать такі види НДД [13, с. 182]:

- підготовка доповідей на наукові конференції,
- підготовка тез доповідей і статей до збірників наукових праць,
- публікацій до наукових видань,
- участь у наукових гуртках, секціях,
- участь у товариствах, де студенти проводять певні наукові дослідження,
- участь студентів як наукових співробітників у розробці колективних наукових тем кафедр вишу чи спеціалізованих наукових установ.

Так, О. Карабіна серед основних напрямів розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю виділяє три, пов'язані з науково-дослідною діяльністю [14, с. 71], а саме:

1. Дослідницька діяльність. Формування умінь досліджувати процеси та явища, аналізувати, узагальнювати, оцінювати інформаційні процеси, інтерпретувати одержані результати, систематизувати, осмислювати, опрацьовувати, формулювати висновки.

2. Науково-навчальне спрямування. Володіння універсальними науковими методами, теоріями, концепціями, навчальними інформаційно-автоматизованими та інформаційно-пошуковими системами.

3. Освітньо-інформаційне спрямування. Володіння навчально-виховними, професійними, нормативними, інформаційно-технологічними, конструктивно-модельовальними, проектувальними, пошуково-експертними вміннями й навичками.

М. Євтух, Л. Борисенко [1] стверджують, що досягти оптимальності організації науково-дослідної діяльності видається можливим за таких умов:

– забезпечити цілісність становлення майбутнього фахівця як дослідника впродовж професійної підготовки, системність оволодіння компонентами самостійно-дослідної діяльності, наповнення навчально-виховного процесу особистісно-цінним смислом для кожного студента;

– задіяти потенціал навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, педагогічної практики, підготовки наукових робіт у напряму створення пізнавально-креативної атмосфери, у якій студент активно розробляє та втілює оригінальні дослідницькі задуми, проекти, виявляє дослідницьку ініціативу й наполегливість;

– упровадити педагогічні стратегії, що мають на меті довготривалі перспективні дослідження, які охоплюють матеріал декількох змістових модулів і передбачають багатоаспектне вивчення певної проблеми, взаємоузгодження експериментальних за-

собів, поступове ускладнення наукових завдань дослідження.

Г. Цехмістрова зазначає, що НДД студентів проводиться за такою послідовністю:

- виникнення ідеї, формулювання теми;
- формування мети й завдань дослідження;
- висунення гіпотези, теоретичні дослідження;
- проведення експерименту, узагальнення наукових фактів і результатів;
- аналіз і оформлення наукових досліджень;
- упровадження та визначення ефективності наукових досліджень [4].

М. Колдіна робить висновок, що процес формування готовності до НДД майбутніх бакалаврів професійного навчання здійснюється у формі:

- створення додаткових курсів;
- включення науково-дослідної складової в уже наявні навчальні курси;
- організації освітнього процесу з урахуванням можливості поєднання навчальної, наукової та виробничої діяльності, залучення студентів до розробки й реалізації інноваційних проектів;

– створення інноваційних навчальних програм і траєкторій навчання із забезпеченням можливості проведення прикладних і фундаментальних досліджень.

У дослідженні були розроблено педагогічні умови реалізації процесу формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності, а саме:

– орієнтація майбутнього бакалавра професійного навчання на формування науково-дослідницьких умінь;

– визначення науково-дослідницьких умінь (аналітико-дослідницькі, модельно-прогностичні, організаційно-методичні, професійно-пошукові, рефлексивно-оцінні);

– навчання через науково-дослідну діяльність (розробка творчих завдань, дослідницьких ситуацій, участь студентів у науково-дослідних конференціях);

– визначення напрямів науково-дослідної діяльності;

– упровадження педагогічних інновацій в освітній процес;

– розробка й реалізація навчального курсу «Науково-дослідна робота: методологія, теорія, практика організації та проведення», що забезпечує готовність майбутніх бакалаврів професійного навчання до НДД [15, с. 3–4].

Аналіз та узагальнення досвіду викладання дає підстави стверджувати, що дієвим засобом формування науково-дослідницької компетентності є впровадження



інноваційних технологій навчання, які включають такі методи й форми [16, с. 87–88]:

- проблемний виклад навчальної інформації;
- частково-пошукові та евристичні методи;
- «мозкову атаку»;
- презентації;
- проекти;
- дискусії;
- ігрові методи;
- тренінгові й контактні заняття;
- кейс-метод.

Л. Квіткіна виокремлює основні фактори, що сприяють розширенню й активізації наукової творчості студентів [17]:

- висока якість навчальної роботи;
- високий професіоналізм професорсько-викладацького складу кафедр;
- Моральне й матеріальне стимулювання наукової творчості студентів.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційної технології (далі – ІКТ) значно впливає на організацію та перебіг науково-дослідної роботи студентів, зокрема майбутніх інженерів-програмістів, які безпосередньо займаються дослідженням інформатики й інформаційних технологій. Інтернет стає чи не єдиним джерелом наукових пошуків, а складний самостійний процес дослідження зводиться до некритичного копіювання знайденої он-лайн інформації. ВНЗ має відповідно відреагувати на ці зміни трансформацією вимог і способів організації студентських наукових досліджень.

Роботу студентів над спільними науково-дослідними темами можна координувати за допомогою використання таких ІТ-ресурсів, як сервіси електронної пошти, соціальні мережі, персональні Web-сторінки науково-дослідних груп, сервіси зв'язку на прикладі Skype тощо [18].

За результатами дослідження “Pew Internet & American Life Project”, майже три чверті (73%) студентів частіше використовували для досліджень Інтернет, ніж університетські бібліотеки (Стів Джоунс, 2002). Інші знахідки свідчать, що більшість студентів спочатку звертаються до Інтернету (Джіліан Гріфітс і Пітер Брофі, 2005). Деякі автори стверджують, що студенти використовують комерційні пошукові системи, такі як Google, й оминають складнощі бібліотеки (Крістен Томпсон, 2003). Однак дослідження Алісон Дж. Хед [19] показало, що студенти природничих спеціальностей не настільки залежні від Інтернет-ресурсів і використовують гібридний підхід у проведенні досліджень. Респондентами стали 2 489 магістрів і 1 473 випускники коледжу Святої Марії в Каліфорнії.

Американськими науковцями Pew Research Center (2012 р.) було досліджено погляди педагогів на можливості інформаційних технологій у формуванні науково-дослідницької компетентності студентів. У дослідженні взяли участь 2 462 викладачі університетів США, Пуерто-Ріко й американських Віргінських островів. Цікавими є такі результати цього дослідження [20], а саме: 75% – Інтернет та інформаційні технології мають в основному позитивний вплив на дослідницькі звички студентів; 87% – Інтернет та інформаційні технології створюють покоління з короткою тривалістю концентрації уваги; 64% – інформаційні технології значно відволікають студентів, аніж допомагають у навчанні.

Серед позитивних впливів інформаційних технологій на дослідницьку діяльність студентів опитані визначають такі:

- доступ студентів до більшого обсягу інформації з тем, які їм цікаві;
- студенти можуть скористатися доступністю навчального матеріалу, що викладений у мультимедійних формах;
- багато з них стають більш самостійними дослідниками.

Серед негативних впливів педагоги визначили таке:

- надмірну залежність студентів від пошукових систем;
- труднощі багатьох студентів оцінити якість он-лайнової інформації;
- загальний рівень грамотності студентів; збіднення навичок тайм-менеджменту;
- потенційне зменшення можливості критичного мислення студентів; легкість запозичення студентами чужої праці.

Інтернет змінив сам сенс «дослідження». Найбільший вплив цифрового середовища на студентські наукові звички – це рівень, до якого видозмінилися сам характер «дослідження» й сутність поняття «досліджувати». Викладачі звітують, що для сьогоденних студентів «дослідження» означає «погуглити». У результаті деякі викладачі повідомляють, що поступово для студентів поняття «досліджувати» змістилося від відносно повільного процесу інтелектуальної цікавості й виявлення до короткочасних завдань, спрямованих на встановлення місцезнаходження достатньої інформації для завершення завдання [20].

Висновки. Отже, аналіз науково-педагогічних досліджень дає змогу зробити висновок, що ефективним шляхом формування науково-дослідницької компетентності фахівця є така організація навчального процесу у вищій школі, яка ефективно поєднує залучення студентів до науково-дослідної роботи і цільове використання інформа-



ційних технологій. Результати досліджень вітчизняних і закордонних дослідників приводять до висновку, що обов'язковою умовою формування науково-дослідницької компетентності майбутнього фахівця є ефективна організація науково-дослідної роботи студентів у навчальному процесі ВНЗ. Сучасні дослідники наголошують на видозміні НДД студентів під впливом глобальних процесів інформатизації всіх сфер суспільного буття. Це змушує розробляти нові педагогічні умови та структурно-функціональні моделі організації науково-дослідної роботи майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Євтух М.Б. Науково-практичні підходи до проблеми формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів / М.Б. Євтух, Л.Л. Борисенко // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць.* – 2012. – Вип. 5 (48) – С. 42–51.
2. Закусило О.К. Концепція науково-педагогічного проекту «ІТ-освіта» / О.К. Закусило [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://it-osvita.com.ua/normativna-baza/17-concept>.
3. Національна доктрина розвитку освіти // *Освіта.* – 2002. – № 26.
4. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Г.С. Цехмістрова. – К.: Видавничий дім «Слово», 2003. – 240 с.
5. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: [підручник] / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарченко. – 6-те вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2008. – 310 с.
6. Кремень В.Г. Доповідь на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки / В.Г. Кремень // *Освіта України.* – 2003. – № 47. – С. 1–10.
7. Полякова О.М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / О.М. Полякова; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 18 с.
8. Данилова І.Ю. Анализ научно-исследовательской деятельности студентов / И.Ю. Данилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1042.
9. Ильязова М.Д. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности / М.Д. Ильязова // *Вестник Астраханского государственного технического университета.* – 2009. – № 1 (48). – С. 166–172.
10. Архипова М.В. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів / М.В. Архипова // *Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи», 22–24 жовтня, 2009 р.* – Хмельницький, 2009. – С. 144–148.
11. Максимова А.В. Научно-исследовательская деятельность учащихся на уроках географии / А.В. Максимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.econ.rae.ru/pdf/2012/04/1175.pdf.html>.
12. Тютюева И.А. Проблема научно-исследовательской работы студентов в ВУЗе / И.А. Тютюева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://shypi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013_1_34.pdf.
13. Николаева Л. Теоретичні аспекти науково-дослідницької діяльності студентів магістратури / Л. Николаева // *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* – 2011. – № 4. – Ч. 2. – С. 178–184. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_.
14. Карабін О.Й. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О.Й. Карабін; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 274 с.
15. Колдина М.И. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения / М.И. Колдина // *Концепт.* – 2014. – № 04 (апрель). – ART 14086. – 0,4 п.л. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14086.htm>.
16. Авдеева Л.Ф. Психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Л.Ф. Авдеева; Ленинградский государственный университет им. А.А. Жданова. – Л., 1984. – С. 5.
17. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов / Л.Г. Квиткина. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – С. 70, 104–108.
18. Андрієвський Б.М. ІКТ як невід'ємний компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення науково-професійних досліджень / Б.М. Андрієвський, Т.О. Вінник // *Інформаційні технології в освіті.* – 2015. – № 23. – С. 22–29.
19. Beyond Google: How do students conduct academic research? by Alison J. Head First Monday, volume 12, number 8 (August 2007) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://firstmonday.org/issues/issue12_8/head/index.html.
20. How Teens Do Research in the Digital World / by Kristen Purcell, Lee Rainie, Alan Heaps, Judy Buchanan, Linda Friedrich, Amanda Jacklin, Clara Chen and Kathryn Zickuhr (2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.pewinternet.org/2012/11/01/how-teens-do-research-in-the-digital-world/>.



УДК 378.018(477)

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Волкова Н.П., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

У статті розкрито сутність комунікативної компетентності викладача вишу. Акцентовано увагу на методологічних підходах, покладених в основу формування у магістрантів педагогіки вищої школи комунікативної компетентності. Розкрито погляди автора на зміст навчальної дисципліни «Професійно-педагогічна комунікація». Презентовано сукупність різновидів лекційних та семінарських занять, методів навчання, які є доцільними у процесі формування комунікативної компетентності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, викладач вишу, магістрант, формування комунікативної компетентності.

В статье раскрыта сущность коммуникативной компетентности преподавателя вуза. Акцентировано внимание на методологических подходах, положенных в основу формирования у магистрантов педагогики высшей школы коммуникативной компетентности. Раскрыты взгляды автора на содержание учебной дисциплины «Профессионально-педагогическая коммуникация». Представлена совокупность разновидностей лекционных и семинарских занятий, методов обучения, которые являются целесообразными в процессе формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, преподаватель вуза, магистрант, формирование коммуникативной компетентности.

Volkova N.P. FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MASTER DEGREE SPECIALISTS OF PEDAGOGICS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

The essence of communicative competence of a teacher at higher educational establishment has been exposed in the article. Attention has been paid to methodological approaches, used as a basis of formation of communicative competence of master degree specialists of Pedagogics of higher education. The author's views on the contents of educational discipline "Professional and pedagogical communication" have been revealed. The varieties of lectures and seminars, combination of teaching methods, which are expedient in the process of communicative competence formation, are presented.

Key words: communicative competence, teacher of higher educational establishment, master degree specialist, communicative competence formation.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми обумовлена стрімкими соціально-економічними, інноваційно-освітніми, культурними трансформаціями в житті України, які відбуваються на тлі глобальної інтеграції у світовий освітній простір, суттєвої модернізації системи освіти, зростання вимог до професійної компетентності фахівців, їх професіоналізму, конкурентоздатності. Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань відведена викладачу вищого навчального закладу як носію духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток майбутніх фахівців і суспільства як сьогодні, так і майбутнього.

Професіонал у галузі освіти має бути яскравою, інтелегентною, творчою особою, яка опанувала найновіші досягнення комплексу наук про теорію професійної освіти, володіє новітніми педагогічними технологіями, новим педагогічним мисленням, інтуїцією, здатністю до імпровіза-

ції, вільно організовує діалог із різними за фахом людьми, реальними й віртуальними партнерами, вдаючись до вербальних, невербальних засобів комунікації, активно використовуючи можливості комп'ютерних мереж для організації плідного взаємобміну інформацією, ціннісними установами якого є пріоритет освітніх інтересів особистості, педагогічна майстерність на рівні мистецтва, що забезпечується високим ступенем комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Суттєвий інтерес становлять праці, які розкривають концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів (А. Алексюк, Є. Барбіна, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, А. Капська, Л. Кондрашова, Г. Китай-городська, А. Линенко, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Савченко, С. Сисоєва та інші).

Аналізуючи наявні підходи до професійної підготовки викладачів вишу, можна ви-



ділити як окремий напрям їх підготовку до професійної комунікативної діяльності, що розглядається науковцями під різним кутом зору: як компонент педагогічної (С. Амеліна, В. Гриньова, Л. Зазуліна, Т. Іванова), комунікативної (Ю. Пасов, І. Тимченко), мовленнєвої культури (О. Гоголь, В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький, В. Кочетова, В. Пасинок, О. Штепа), педагогічної майстерності (В. Абрамян, Н. Барахтян, О. Горська, Л. Загородня, Р. Короткова, Л. Рувинський); комунікативної компетентності (С. Макаренко, Г. Трофімова), комунікативного потенціалу (Л. Орбан-Лембрик, С. Терещук); як основа педагогічної взаємодії, встановлення професійних відносин (Г. Балл, І. Гапійчук, О. Грейліх, Я. Коломинський, Л. Кондрашова, Г. Микитюк, І. Шитова, Є. Юрківський та інші). Водночас проблема формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишів у процесі магістерської підготовки залишається нагальною.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття методологічних підходів, змісту та технологій формування у магістрантів педагогіки вищої школи комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, зазначимо, що комунікативна компетентність викладача вишу забезпечує ефективність здійснення професійної комунікації в системі професійних відносин та передбачає усвідомлене розуміння цінності професійної комунікації для професійної діяльності викладача, опанування культурою і технологіями комунікацій, вербальними, невербальними й комп'ютерними засобами для збагачення комунікацій, оновлення власного комунікативного досвіду.

Комунікативна компетентність передбачає усвідомлене розуміння цінності професійної комунікації викладача, що позитивно відбиває систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність магістрантів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і технологій професійної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень; сформовану сукупність узагальнених комунікативних умінь (комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, невербальні, інформаційно-пошукові) та розвинутий емоційний інтелект. Опанування магістром даним інтегральним особистісним утворенням у процесі магістерської підготовки забезпечить кваліфіковане виконання професійної, комунікативної діяльності.

Формування у магістрантів педагогіки вищої школи комунікативної компетентності базується на таких методологічних підходах:

– *особистісно-зорієнтований*. Передбачає акцентування уваги викладача на індивідуальність, самобутність, досвід, неповторність магістрантів. Сутнісними ознаками даного підходу є: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво; різноманітна безпосередня та опосередкована комунікативна активність студентів, їх розвиток і саморозвиток; проектування викладачем (магістрантами) індивідуальних досягнень в усіх видах комунікативної професійно спрямованої діяльності, їх розвитку; врахування в змісті, методиках діапазону особистісних потреб і можливостей людини в здобутті якісної освіти;

– *гуманістичний*. За даного підходу пріоритетним завданням стає становлення й формування цілісної особистості викладача вишу, здатної до максимальної самореалізації, яка відкрита для збагачення знань і сприйняття нового досвіду; безумовне позитивне сприйняття внутрішнього світу (почуттів, думок, навичок, відчуттів) значимими для суб'єкта взаємодії людьми, яке можливе за умови ставлення до його внутрішнього світу як до цінності;

– *синергетичний*. Дана методологія дозволяє розглядати педагогічний процес як складноорганізовану систему [2, с. 21]. Використання даного підходу для вирішення проблеми формування комунікативної компетентності магістрів означає, що кожний результат конкретної дії студента потребує негайного аналізу в плані його співвідношення з метою цієї дії [2]. За такого підходу створюється ситуація пробудження власних сил і здібностей магістранта, ініціювання його на власний шлях розвитку, відкриття магістрантом себе як фахівця через співробітництво з самим собою та іншими людьми;

– *партисипативний*. За даного підходу необхідним є створення умов для формування у магістрантів здатності до комунікації, спільної діяльності, попередження й вирішення протиріч, конфліктів у міжособистісному спілкуванні, професійно спрямованій діяльності. Послугування даним підходом створює умови для формування досвіду толерантної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в системах «студент – студент», «студент – студенти», «студент – викладач», «студент – роботодавець»; співпраці між суб'єктами освітньої діяльності.

Щодо знань, які мають засвоїти магістранти, то усвідомлюємо, що вони можуть бути засвоєні лише завдяки власній пізна-



вальній активності. Отже, під час організації засвоєння комунікативних знань важливим є заздалегідь спланована діяльність, яка дозволить магістрантам екстеріоризувати їх у вигляді відповідних комунікативних дій і вчинків, збагатити особистий комунікативний досвід, зможе забезпечити досягнення тих цілей, заради яких організується засвоєння. Отже, комунікативні знання мають стати для магістранта основою для здійснення будь-якої комунікації, самореалізації, збагачення особистісного комунікативного досвіду, формування комунікативної компетентності. Виходячи із зазначеного, зміст має проектуватися не просто як знакова система (А. Вербицький [1]) плюс діяльність щодо його засвоєння, а й як предмет діяльності магістранта. Тоді засвоєння буде здійснюватися у контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється. За результатами його опанування магістранти зможуть *виробити власний погляд на комунікацію як на об'єкт педагогічного моделювання, який вимагає творчого підходу, необхідність першої комунікативної освіти.*

В основу підготовки магістрів покладено навчальний курс «Професійно-педагогічна комунікація», зміст якого органічно поєднувався з традиційними дисциплінами психолого-педагогічного циклу. Даний курс містить чотири навчальних модулі: «Основи професійно-педагогічної комунікації», «Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації», «Невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації», «Комп'ютерні технології як засоби професійно-педагогічної комунікації». В основу його розробки покладено адаптований для магістрів педагогіки вищої школи зміст навчального посібника [3].

Навчальний матеріал першого навчального модуля включає розгляд таких питань: історичні витоки професійно-педагогічної комунікації; сутність, види, функції, модель комунікації; комунікативний акт як одиниця комунікації; поняття «професійно-педагогічна комунікація», її види, джерела, особливості взаємодії суб'єктів педагогічної комунікації; комунікативні знання, вміння, навички, досвід, комунікативність викладача вищого навчального закладу; інформація та її роль у професійній комунікації викладача, види інформації, способи її збереження, передачі, вільного доступу, відповідні методи обробки; розгляд педагогічного спілкування як провідного складника комунікації викладача вишу; розкрит-

тя змісту етапів професійної комунікації викладача вишу; стилі, моделі спілкування викладача; бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі професійної комунікації; міжособистісні взаємини, соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі вишу; педагогічні конфлікти: види, причини виникнення; вирішення та попередження педагогічних конфліктів. Цей навчальний модуль отримав назву «*Основи професійно-педагогічної комунікації*».

Основу структури другого навчального модуля складають такі питання: професійно-педагогічна мова й мовлення; сутність, функції мови й мовлення викладача; мовленнєва діяльність, індивідуальний стиль мовлення викладача вишу. Цей модуль містить інформацію про норми, стилі сучасної літературної мови; сутність вербальних засобів професійної комунікації (зовнішнє: усне й письмове; внутрішнє мовлення); розкриває поняття: культура й техніка мовлення педагога вищого навчального закладу, мовленнєві моделі взаємодії «викладач – студент». Він має назву «*Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації*».

Третій базовий модуль характеризує невербальні аспекти комунікації і їх роль у регулюванні взаємин, установленні контактів; співвідношення вербальних і невербальних засобів; розкриває особливості кодування – інтерпретації невербальної поведінки; характеристику невербальних каналів (міміка; дотик; жест; міжособистісний комунікативний простір; візуальна взаємодія; інтонація). Його назва – «*Невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації*».

Четвертий модуль містить матеріал про можливість комп'ютера як засобу професійної комунікації викладача вишу; діалогу в системі «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина». Розкриваються питання застосування у професійній комунікації інформаційних технологій, зокрема комп'ютерної технології, гіпертекстової технології, мульти- та гіпермедіа технологій, інформаційно-пошукових систем; про комп'ютерні комунікації в режимах зв'язку «off-line» й «on-line»; труднощі, негативні наслідки впровадження комп'ютерних технологій; дистанційне навчання, його сутність, моделі, форми взаємодії. Він має назву «*Комп'ютерні технології як засоби професійно-педагогічної комунікації*».

Організація навчання передбачає дві форми – аудиторну (лекція, семінар, лабораторно-практичне заняття), яку забезпечує викладач, і самостійну, яку забезпечує студент.

Щодо засобів формування у магістрантів педагогіки вищої школи комунікативної компетентності, то доцільними виявилися



такі форми організації навчально-виховного процесу: лекція-бесіда (діалог), лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, семінари-дискусії, семінари з обміну досвідом, семінари-екскурсії, семінари-обговорення окремого випадку у співвідношенні із аналізом певних ситуацій із реального життя, семінар у «малих групах», що використовується для вдосконалення вміння приймати аргументовані професійні рішення, працювати в колективі, виконувати спільні завдання, зіставляти свій особистий підхід із колективно організованим пошуком рішення; вміння перетворювати колективний досвід групи в надбання кожного магістранта, здійснювати ділову взаємодопомогу, обмін досвідом тощо); семінар – «мозкова атака», який полягає в спонуканні магістрантів до пошуку розв'язання конкретної проблеми шляхом висунення ідей, доброзичливого сприйняття їх усіма членами групи, відбору (генералізація ідей, найбільш влучних для формулювання висновків та прийняття остаточного рішення) та ін. Доцільним є використання роликів You Tube, які пов'язані з комунікативною культурою викладачів вишів. Переглянувши ці ролики, викладачі обговорюють їх з магістрантами, аналізують їх, роблять висновки, розробляють завдання до цих роликів.

Семінар надає можливість реалізувати фактично чотири стратегії навчання: *дедуктивну* – міні-лекції про певні положення навчальної дисципліни, поєднані з обговоренням змісту рефератів, доповідей і пропозицій магістрантів; *індуктивну*, за якої навчання спирається на практичний досвід, спостереження, експериментальні дані, проведення рольових і ділових ігор тощо; *скоординованого навчання* (робота в малих групах, під час якої під керівництвом викладача відбуваються дебати, дискусії, спонукальні заходи до пошуку варіантів розв'язання проблемних питань; розгляд і вивчення окремого випадку; дистанційне спілкування через засоби телекомунікації); *самонавчання* (виконання письмових, дослідних, практичних та інших робіт). Кожна з перелічених стратегій реалізується через систему оптимально дібраних методів навчання: діалогічно-дискусійні (бесіди, диспути, дискусії, дебати, «Акваріум», форум, симпозіум, судове засідання); ігрові (ділові, рольові, сюжетно-рольові, ситуативні, соціально-психологічні ігри); ситуативного навчання (кейс-метод), виконання професійно спрямованих вправ, тренінгів, які мають реалізовуватися під час проведення лекційних та практичних занять.

Завдяки реалізації *діалогічно-дискусійних* методів навчання кожен магістрант

отримує можливість викласти думки, моделювати власні судження по відношенню до обговорюваних проблем; відбувається трансформація навчального процесу у взаємонавчання (колективне, мікрогрупове), співпрацю магістрантів і викладачів як рівноправних суб'єктів навчання на основі взаєморозуміння (формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу обопільно розглядати проблеми в конкретній ситуації), координації (погодженості, єдності дій, зусиль), узгодження (формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування). Доцільним є послугування прийомами синектики (синектика – «об'єднання різнорідних елементів»), «Займи позицію» (забезпечує демонстрацію різних думок з досліджуваної теми), «Вогонь по ведучому» (магістранти завчасно готують проблемні питання, доповідач надає на них відповідь, наводячи докази).

Реалізація *ігрових методів навчання* передбачає моделювання життєвих, професійних ситуацій, спільний аналіз та вирішення проблем, що сприяє ефективному формуванню комунікативних умінь (комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, невербальні, інформаційно-пошукові), виробленню власних цінностей, співробітництву. Увага має бути акцентована на: *ділових* (форма моделювання професійної діяльності, імітації конкретних професійно спрямованих, конфліктних ситуацій), *рольових, сюжетно-рольових* (імпровізоване розігрування заданої ситуації), *ситуативних* (представлення обраного для розігрування фрагмента професійно спрямованої ситуації та презентація магістрантами професійних або посадових обов'язків її учасників), *соціально-психологічних* (ігри з уявними ситуаціями, що передбачають відтворення магістрантами складних ситуацій, які були реальною проблемою для певної кількості осіб; передбачають обов'язкове порівняння запропонованого студентами варіанту вирішення проблеми з фактичними рішеннями) ігри. Вони надають можливість кожному магістранту осмислити власний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що слугують джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, «примірити» їх на себе та апробувати їх на практиці. Серед технік реалізації вищезазначених ігрових методів обрано: відображення, дублювання, консультативна група, паралель, ротація ролей, мічримка, стілець-співбесідник, німий помічник, перегравання, розстановка.

Під час проведення ігор доцільним є використання *методу ситуативного навчання*,



в основі якого покладено розв'язання «кейсів», у яких у стислій формі подано основні деталі конкретної професійно спрямованої ситуації та проілюстровано її складність.

Певна роль відведена тренінгам, завдання яких – трансформування або заміна установки студентів «на пошук новизни» іншою – спрямованістю «на досягнення майстерності», здійснення особистих взаємодій з використанням спеціальних засобів. Переконані, що уміння здійснювати ефективну комунікацію, знаходити раціональні дії поведінки в конфліктних ситуаціях, управління власною поведінкою в проблемних ситуаціях професійної взаємодії потребують багаторазового повторення (тренування), що важко забезпечити внаслідок традиції однократного пред'явлення інформації, обговорення, демонстрації алгоритмів діяльності. Передбачена реалізація *тренінгів*, спрямованих на формування комунікативних умінь (комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, невербальні), надання допомоги студентам в усвідомленні власних прогалин у рівні сформованості зазначених умінь.

Вивчення четвертого модулю передбачає роботу з матеріалами з Вікіпедії (робота з текстами з вищезазначеної енциклопедії, тематика яких пов'язана з процесом спілкування викладача вишу), електронною поштою (сумісне обговорення певних проблем, листування) та чатами (обговорення глобальних проблем професійної педагогіки та суперечливих освітянських питань), роботу з сервісом Youtube (робота з відеороликами, тематика яких пов'язана з процесом професійної комунікації викладача вишу), роботу з вебінарами, блогами (знайомство з матеріалами блогів, тематика яких пов'язана з процесом професійної комунікації викладача, виконання вправ на виявлення і зіставлення точок зору, позицій, підбір і пред'явлення аргументації), роботу зі Skype (студенти отримували тему, пов'язану з процесом комунікації викладача вишу, розробляли фрагмент заняття за цією темою та виступали в якості викладача, проводячи цей фрагмент у режимі реального часу за допомогою Skype зі студентами інших університетів, повідомляючи

цікаві факти за обраною темою, створюючи проблемну ситуацію, організовуючи дискусію тощо), виконання телекомунікаційних проектів тощо.

Успіх професійного становлення магістрантів обумовлений їх здатністю адекватно оцінювати себе й власну професійну, комунікативну діяльність, тобто рефлексією всіх провідних аспектів власної професіоналізації, що відповідає компетентності до другого. Під час організації процесу навчання з метою запуску у магістрантів механізму рефлексії вважаємо за доцільне створювати різноманітні професійно спрямовані ситуації, які б «змусили» їх зіткнутися з тим, що «змушує замислитися». Усвідомлення думки в процесі мислення й переосмислення відбувається в той момент, коли вона виявляє свою проблематичність, тобто під час входження магістрів в проблемну ситуацію шляхом їх включення в аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, збагачує професійний досвід.

Висновки. Узагальнення сказаного уможливило висновок про доцільність формування у магістрантів педагогіки вищої школи комунікативної компетентності. Зазначене має здійснюватися завдяки введенню спеціальної навчальної дисципліни «Професійно-педагогічна комунікація», зміст якої реалізується завдяки впровадженню у навчальний процес таких технологій навчання: діалогічно-дискусійних, ігрових, ситуаційного навчання (кейс-метод), виконання професійно спрямованих вправ, тренінгів, які мають реалізовуватися під час проведення лекційних, семінарських та практичних занять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Просвещение, 1993 – 153 с.
2. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: [монографія] / [О.В. Вознюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [уавч. посіб.] / [Н.П. Волкова]. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.



УДК 371.134:796.015

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ ІЗ ПЛAVАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Гращенко Ж.В., к. пед. н.,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту
Харківська державна академія фізичної культури

Стаття присвячена актуальним питанням фахової підготовки майбутніх тренерів із плавання. Розглянуто методологічні підходи, які було покладено в основу побудови моделі: особистісно-орієнтований, компетентнісний, системний, діяльнісний, міждисциплінарний інтеграційний, інтерактивний. Розкрито зміст кожного з методологічних підходів у контексті підготовки майбутнього тренера з плавання.

Ключові слова: професійна компетентність, модель формування професійної компетентності, тренер із плавання, фахові дисципліни.

Статья посвящена актуальным вопросам профессиональной подготовки будущих тренеров по плаванию. Рассмотрены методологические подходы, которые были положены в основу построения модели: личностно-ориентированный, компетентностный, деятельностный, системный, междисциплинарный интеграционный, интерактивный. Раскрыто содержание каждого из методологических подходов в контексте подготовки будущего тренера по плаванию.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, модель формирования профессиональной компетентности, тренер по плаванию, профессиональные дисциплины.

Grashchenkova Zh.V. SIMULATION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SWIMMING COACHES IN THE STUDY OF PROFESSIONAL

This article is devoted to current issues of professional training of future coaches in swimming. The methodological approach was the basis for constructing models: personality oriented, competence, activity, systematic, interdisciplinary integration, interactive. The content of each of methodological approaches in the context of preparing a future coach in swimming was revealed.

Key words: professional competence, model of professional competence, swimming coach, professional discipline.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань вищих навчальних закладів, де здійснюється підготовка спортивних фахівців, є підвищення якості професійної освіти майбутнього тренера з плавання через використання принципів компетентнісного підходу, що вимагає, на нашу думку, розробки моделі формування їх професійної компетентності.

Ступінь розробленості проблеми. При моделюванні процесу формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки ми спиралися на дослідження О. Ажиппо, Л. Демінської, П. Джуринського, Є. Захаріної, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Н. Макаренка, В. Серікова, А. Сватяєва, Л. Суценко, О. Тимошенка, Б. Шиян та інших.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати структуру моделі формування професійної компетентності майбутнього тренера з плавання і розкрити зміст відповідних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Запропонована нами модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін представлена у вигляді сукупності

наступних компонентів: методологічно-цільового, змістового, професійно-технологічного, оцінювально-діагностувального.

Методологічною основою формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін є гуманістична модель освіти, сутність якої полягає у створенні сприятливої ситуації для їх готовності до сприйняття й адекватного реагування на виховні дії навчального та соціального середовища. Даний процес спрямований на формування ціннісного характеру взаємин між учасниками педагогічного процесу, на формування відчуттів і світогляду людини, на створення сприятливих умов для її особистісного розвитку і саморозвитку, самореалізації індивідуальних здібностей та формування професійної компетентності [2, с. 57].

Провідними підходами, які дозволяють реалізувати гуманістичні ідеї в сучасній освітній практиці, що спрямована на формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін, є:

– особистісно-орієнтований підхід. Передбачає послідовне ставлення педагога



до студента як до особистості, відповідального суб'єкта навчально-виховної дії, що передбачає: допомогу студенту в його особистісному розвитку, у виявленні і розкритті його можливостей, у розвитку самосвідомості, у самовизначенні, самореалізації і самоствердженні. Особистісно-орієнтований підхід спирається на властиве кожній людині прагнення «бути особистістю», тобто проявляти активність, відрізнятись від інших людей, впливати на середовище, мати переконання, особисті духовні цінності і сенси, самореалізуватися в соціально значущій діяльності, виконувати певну роль у суспільстві;

- компетентнісний підхід до вищої освіти, згідно з яким результат вищої освіти діагностується як підготовленість випускника ВНЗ до здійснення професійної діяльності, який має не тільки знання, уміння і навички із спеціальності, але й такі особистісні якості, як мотивація до продуктивної діяльності, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння культурних та етичних норм та інших якостей соціального і гуманітарного характеру;

- діяльнісний підхід, який вимагає культивування дієвої позиції особистості з метою власного становлення й розвитку, професійного самовдосконалення;

- системний підхід передбачає цілісність у навчальній і практичній діяльності, що спрямована на комплексне формування професійної компетентності майбутніх тренерів;

- міждисциплінарний інтеграційний підхід забезпечує системність теоретичних знань, всебічне бачення і усвідомлення складних явищ і процесів соціальної і професійної реальності, формування цілісного уявлення про конкретний предмет, явище, вид діяльності;

- інтерактивний підхід до формування у спортивних педагогів професійної компетентності. Інтерактивний підхід в освіті є найбільш сучасною формою інтерактивних методів навчання, заснованих на положеннях комунікативного підходу.

Перенесення суспільних уявлень у свідомість окремої людини – інтеріоризація – веде до перетворення загальнолюдських цінностей на вищі психічні функції індивідуальності. Тому найбільш перспективною моделлю формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки є та, яка, за думкою В. Симонова, містить соціальні (пізнавальний, поведінковий) і професійні аспекти і інтегрує їх зі сферами індивідуальності [1, с. 14].

Через це представляється можливим виділити три етапи, через які повинен про-

ходити студент у своєму професійному становленні:

1. Навчально-теоретичний етап спрямований на накопичення теоретичних знань, формування теоретичних умінь і здібностей студентів вирішувати теоретичні завдання у процесі фахової підготовки.

2. Навчально-практичний етап пов'язаний із формуванням здібностей студентів застосовувати знання і уміння в ситуаціях ігрової взаємодії, а також самостійно проєктувати способи вирішення професійних проблем.

3. Практичний етап спрямований на безпосереднє використання сформованих знань, умінь, здібностей в умовах реальної професійної діяльності, що передбачає наявність схильності до постійного професійного самовдосконалення.

Охарактеризовані вище етапи зовсім не ізольовані один від одного. Вони входять в єдиний по своїй суті психолого-педагогічний процес становлення особистості студента як професіонала.

На підставі вивчення педагогічної літератури, результатів власного дослідження ми виділяємо наступні найбільш значущі фактори, що впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін (які були враховані нами при побудові моделі формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки):

- соціально-економічні фактори: моральні і матеріальні стимули професії, престиж, ставлення суспільства до людини;

- педагогічні фактори: мета, завдання, зміст, форми і методи навчально-виховної роботи, особливості взаємодії між викладацьким складом і студентами тощо;

- соціальні фактори: вплив соціального оточення: сім'ї, однолітків, референтної групи;

- психологічні фактори: інтереси і схильності особистості, рівень інтелектуального розвитку, особистісні якості.

Отже, запропонована нами модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, що припускає реалізацію стратегії, тактики і техніки формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання і включає сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, професійно-технологічного, оцінювально-діагностувального), кожен з яких, виступаючи етапом цілісного процесу формування професійної компетентно-



сті майбутніх тренерів із плавання, разом із тим переслідує певну мету і має власне змістовне наповнення (див. рис. 1).

При цьому позитивний мотиваційний фон навчально-виховної діяльності забезпечує поєднання всіх компонентів в єдине ціле і сприяє створенню атмосфери творчої співпраці та відповідного соціально-гуманітарного мікросередовища, яке буде стимулювати інтелектуальну й емоційну активність студентів, враховувати сучасні соціокультурні реалії, специфіку майбутньої професійної діяльності.

Мета запропонованої моделі – формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін.

Модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін спрямована на вирішення наступних завдань:

1) створення умов для становлення професійної компетентності майбутнього тренера з плавання, підвищення міждисциплінарних зв'язків та практичної орієнтованості фахових дисциплін;

2) формування у студентів ключових компетенцій майбутнього тренера із плавання: професійних знань, умінь, здібностей та професійно важливих якостей;

3) організація методичної, дидактичної підтримки студентів;

4) розвиток навичок рефлексії, самовиховання і самовдосконалення.

Розроблена нами модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін виконує наступні функції: *організаційну* – створення позитивного мотиваційного фону (відповідне стимулююче і розвивальне середовище) професійної освіти у навчальному закладі для успішного формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання на всіх етапах навчальної діяльності; визначення принципів організації освітньої роботи у навчальному закладі і керівництві ними в практичній діяльності); *навчально-професійну* (що передбачає скоординовану роботу всіх учасників навчально-виховного процесу, здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування професійної компетентності студентів як майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки (проведення лекційних, семінарських, практичних занять, організація самостійної роботи студентів, спецпрактикуми, спецкурси, педагогічна та тренерська практики) та *психолого-педагогічну підтримку* процесу формування професійної компетентності студентів; оціночно-діагностичну

(вивчення сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки за допомогою розроблених нами анкет оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін та ін.).

Модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін є невід'ємною частиною освітнього процесу, тому важливо знайти місце кожному компоненту у процесі фахової підготовки, оскільки цілісне функціонування запропонованої моделі є результатом взаємодії всіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку.

При побудові моделі ми спиралися, перш за все, на особистісно-орієнтований підхід, з позиції якого всі ланки освітнього процесу повинні стимулювати професійне і особистісне зростання суб'єктів навчання. Студент виступає тут не тільки у вигляді чинника, що враховується, а як ланка, здатна приймати, переробляти, зберігати інформацію і на цій основі ухвалювати інтелектуальні рішення. Тобто студент виступає як в якості об'єкта, так і суб'єкта навчання, що характеризує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладацького складу і студентів у процесі фахової підготовки.

На перший план висуваються цілісні характеристики людини, перш за все діяльнісні, в яких виявляються як людські якості, так і професійні компетенції. Сама модель розрахована не на усереднений рівень студента, а орієнтується на кожного з них, пропонуючи будь-якій особі ідеальний образ для проходження. Акценти зміщуються у бік саморегулювання, саморозвитку, самоврядування, самоконтролю і власної активності студентів навчального закладу. Студенти самі ініціюють процес свого професійного розвитку. При цьому зростає гуманістична цінність самовизначення особистості у міру дозволу професійно-значущих завдань.

Модель знаходиться в органічному зв'язку з педагогічним процесом, де формується професійна компетентність майбутніх тренерів з плавання та задає цільові, змістовні і власне процесуальні (технологічні) компоненти такого формування. Важливою відмінністю проектованої моделі є те, що її структурні і функціональні компоненти характеризуються рухливістю і динамічністю внаслідок безперервних змін у змісті і характері навчальної діяльності, стрімких змін наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності. Таке бачення проблематики дозволяє розглядати питання формування профе-

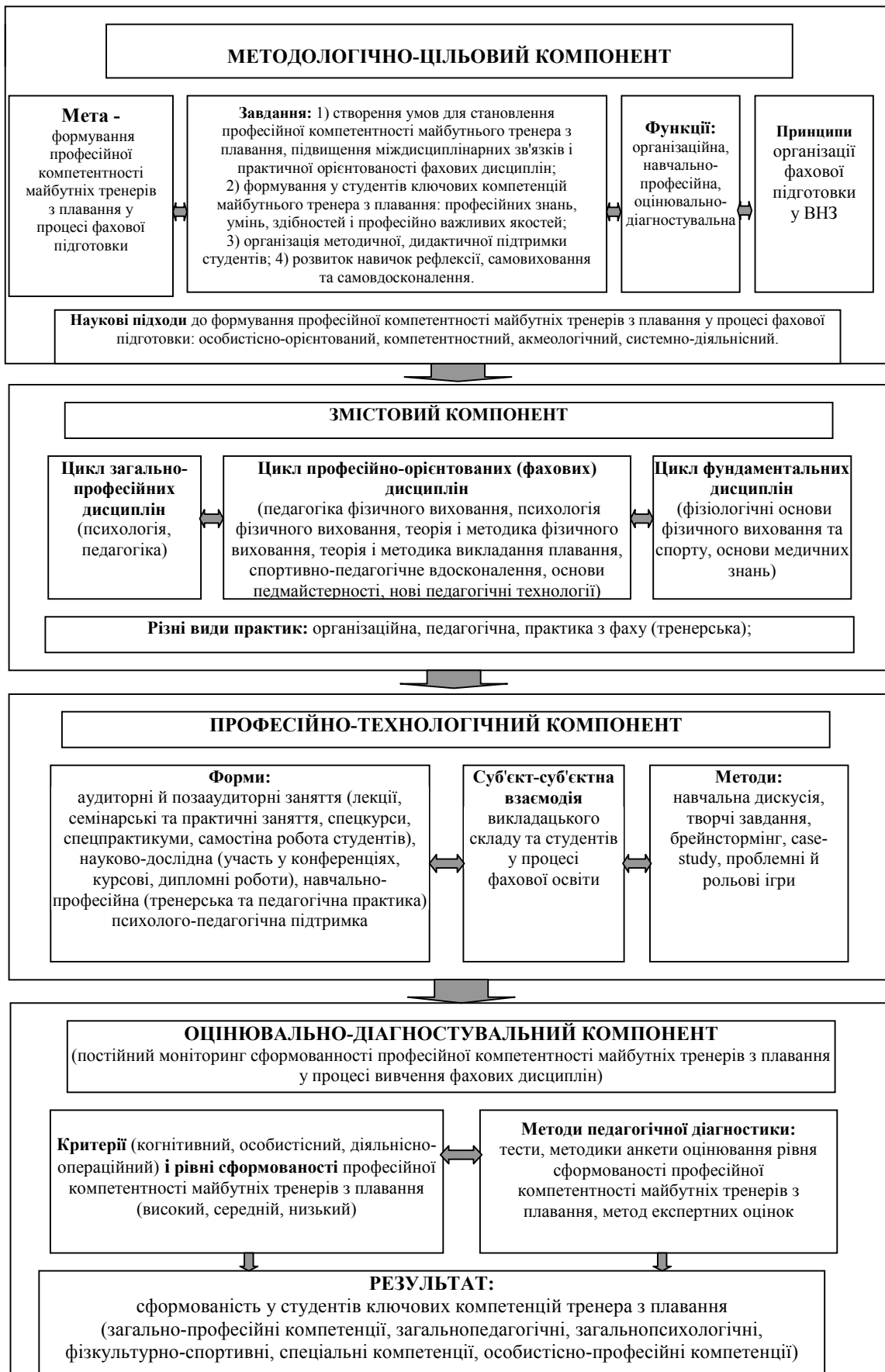


Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання в процесі вивчення фахових дисциплін



сійної компетентності майбутніх тренерів з плавання з позицій переосмислення традиційного відтворення засобів і методів педагогічної дії, що дозволяє реалізувати особистісно-зорієнтовані технології у процесі фахової освіти.

Таким чином, розроблений нами механізм формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання виглядає наступним чином: знання і уявлення підкріплюються відповідною мотивацією, що має певне емоційне забарвлення (відчуття і відносини) і закріплюється на рівні вмінь та навичок особистості, що знаходять втілення у відповідних вчинках і поведінці. При цьому особливістю механізму формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання є відсутність принципу взаємозамінюваності. Це означає, що кожен компонент механізму важливий і не може бути ні виключений, ні замінений іншим. Окрім того, при використанні одного компоненту обов'язково передбачається вплив на всі інші.

Висновки. Таким чином, розроблена нами модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін представлена сукупністю наступних компонентів:

– *методологічно-цільового* (який містить мету і завдання, функції, принципи організації фахової підготовки, наукові підходи до формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки);

– *змістового* (який вміщує: цикл фундаментальних дисциплін, фізіологічні основи фізичного виховання та спорту, основи медичних знань), цикл загально-професійних дисциплін («Психологія», «Педагогіка»), цикл професійно-орієнтованих дисциплін («Педагогіка фізичного виховання», «Психологія фізичного виховання», «Теорія і методика фізичного виховання», «Загальна теорія підготовки спортсменів», «Теорія і методика викладання плавання», «Спортивно-педагогічне вдосконалення», «Основи педагогічної майстерності», «Нові педагогічні технології викладання спортивних дисциплін»), різні види практик (організаційна, педагогічна, тренерська);

– *професійно-технологічного*, який містить аудиторні і позааудиторні заняття (лекції, семінарські і практичні заняття, спецкурси, спецпрактикуми, самостійна робота студентів); науково-дослідну (участь у конференціях, написання рефератів, курсових, кваліфікаційних робіт), навчально-професійну (ознайомча, тренерська та педагогічна практики), психолого-педагогічну підтримку викладацьким складом процесу формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки) та методи (навчальні дискусії, творчі завдання, брейнстормінг, case-study, проблемні і рольові ігри) формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі фахової підготовки); передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладацького складу і студентів у процесі фахової освіти. Професійно-технологічний компонент поєднує всі елементи системи в єдине ціле і забезпечує зв'язок із зовнішнім середовищем;

– *оцінювально-діагностувального* (який містить критерії (когнітивний, особистісний, діяльнісно-операційний) та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання (високий, середній, низький), методики і анкети оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання, метод експертних оцінок). Необхідність оцінювально-діагностувального компоненту в переліку основних елементів моделі потрібний для оцінки достовірної діагностики і аналізу інформації про формування професійної компетентності студента.

Перспективним напрямком подальших досліджень є запровадження даної моделі формування професійної компетентності у процес підготовки майбутніх тренерів із плавання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Симонов В.П. Професійна компетентність вчителя / В.П. Симонов. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с.
2. Слостенин В.А. Гуманизация образования и педагогические ценности / В.А. Слостенин, Е.И. Шиянов // Гуманизация образования. – Набережные Челны, 1996. – № 1. – С. 53–58.



УДК 378

ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Денисова О.В., старший викладач кафедри іноземних мов
Одеська національна академія харчових технологій

У статті розглянуто поняття та сутність комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів. Представлено структуру комунікативної компетентності студентів із точки зору компетентнісного підходу. Також подано порівняльну характеристику існуючих трактовок поняття «компетентність».

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність.

В статье рассмотрены понятия и сущность коммуникативной компетентности студентов высших технических учебных заведений. Представлена структура коммуникативной компетентности студентов с точки зрения компетентностного подхода. Также дана сравнительная характеристика существующих трактовок понятия «компетентность».

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность.

Denisova E.V. THE CONCEPT AND ESSENCE OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the concept and essence of the communicative competence of students of higher technical educational institutions. The structure of the communicative competence of students in terms of the competence-based approach is shown. Also, the comparative characteristic of existing interpretations of the notion of competence is given.

Key words: competence, competence-based approach.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в суспільстві, потребують постійних змін в системі освіти, особливо в тій його ланці, де формується фахівець вищої кваліфікації. Випускник вищої школи зобов'язаний стати конкурентоздатною особистістю, що передбачає високий рівень загального розвитку, володіння комунікативними здібностями, вміння приймати самостійні рішення, нестандартно мислити і вміти адаптуватися до умов, що змінюються. У зв'язку з цим у вищій школі відбуваються зміни з орієнтацією на творчу діяльність, індивідуальний підхід, що передбачає розвиток активності, ініціативи і компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «компетентність» трактується як володіння компетенцією, знаннями, що дозволяють судити про що-небудь; якість людини, що володіє всебічними знаннями в якій-небудь області й думкою, яка є вагомою, авторитетною. Якщо компетенція – це знання й досвід у певній області, то компетентність – це володіння компетенцією. Компетентність – це володіння знаннями, досвідом і вміннями, а також можливість гнучкого застосування цих знань, що залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок.

У багатьох авторів (як зарубіжних, так і українських) трактування поняття компетентності дуже широке, але всі вони схильні до того, щоб вважати компетентність як особи-

стісну здатність реалізувати на практиці свій потенціал, а саме знання, уміння, досвід.

Серед українських вчених для поняття компетентності найбільшого поширення набуло таке визначення, як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [9, с. 149]. І.В. Родигіна підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме: «Компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану, взагалі – будь-якій людині» [10, с. 32–33].

В існуючих визначеннях підкреслюються наступні сутнісні характеристики компетентності: ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця; володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині рішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому серед-



овищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки, швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [2].

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні комунікативної компетентності згідно із сучасними умовами та вимогами у сфері вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність» [2].

Щодо функцій компетентності в структурі особистості, то компетентність виступає умовою розвитку і набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, набути авторитету у своїх колег і самого себе (мотиваційно-спонукальна функція); активізує пізнавальну та інтелектуальну діяльність особи, що виявляється в інтересі і засвоєнні особою накопичених людством знань, розширенні особистістю освіченості, кругозору, ерудиції, націлені на перспективний розвиток (гностична функція); відбиття отриманих знань у практичній діяльності у вигляді умінь і навичок (діяльнісна функція); компетентність виявляється також у здатності людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості (емоційно-вольова функція); оцінне відношення і усвідомлення людиною свого знання, поведінки, морального кодексу, інтересів, ідеалів і мотивів, цілісна оцінка самої себе як особистості (ціннісно-рефлексивна функція); комунікабельність, відкритість до спілкування і збагачення у процесі міжособистісної взаємодії (комунікативна функція компетентності). Зазначені функції забезпечують свідому, умотивовану поведінку і самореалізацію особистості, підтримують емоційний фон, силу, спрямованість, розвивають уміння розв'язувати життєві і виробничі проблеми.

Зауважимо, що в цій сукупності функцій системотвірною є діяльнісна функція, оскільки компетентність виявляється в умінні розв'язувати проблемні завдання у певній предметній галузі, проектувати

свою власну діяльність, що вирізняється якістю і результативністю. Ступінь сформованості функцій компетентності внутрішньо обумовлений її структурою. Оскільки компетентність є основою діяльності, тому структуру поняття компетентності можна зіставити із структурою діяльності, до складу якої входять компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу, здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій. Усвідомлення потреби і формування мотиву вимагає від людини певної ерудиції для усвідомленого вибору того, що може задовольнити потребу. При виборі способу задоволення потреби суб'єкт діяльності спирається на свої ціннісні установки, соціальні уявлення про те, що можна робити, а що робити не можна. Для планування діяльності людина повинна знати закономірності, яким підпорядковується вибраний ним спосіб здійснення діяльності, і процеси, які доведеться використати при цьому. Виконання дій неможливе без сукупності знань, на основі яких здійснюється усвідомлений вибір операцій для досягнення мети конкретної дії і правильного виконання цієї дії. Для виконання операції суб'єкт повинен мати певні уміння і навички, а також докласти вольові та емоційні зусилля. Тому до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні та практичні уміння і навички, мотивація, ставлення, цінності та етичні норми, емоції та вольові зусилля [2].

Згідно з новими стандартами вищої освіти тлумачення терміну «компетентність» представлено в такій редакції: «Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності. Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю» [8, с. 3–4].

Коли мова йде про компетентність як результат опанування знаннями, уміннями,



досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, уміння, досвід. Коли розглядаються компетенції як особистісні новоутворення, на перший план постають питання їх структури, складових компонент і зв'язку між ними. Коли ж йдеться про компетенції, які повинні бути сформовані в освіті, тоді виділяється їх певна кількість. Зокрема, І.О. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, виділяє три групи компетентностей: особистісні – компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні – компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні – компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах. У відповідності до розподілу змісту освіти на загальний мета-предметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета) А.В. Хуторський виводить трирівневу ієрархію компетентностей: ключові, загальнопредметні, предметні. Набір ключових компетентностей визначається соціумом, для різних країн є різним і залежить від ціннісних орієнтацій, світогляду окремого співтовариства [5, с. 11].

Виходячи з вищезазначеного, внутрішня структура компетентності представлена у вигляді сукупності наступних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою. Така точка зору на суть компетентності переважає в роботах як українських, так і російських дослідників.

Комунікативна компетентність складається зі здатностей:

1. Давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій має спілкуватися.

2. Соціально-психологічно програмувати процес спілкування, опираючись на своєрідність комунікативної ситуації.

3. Здійснювати соціально-психологічне керування процесами спілкування в комунікативній ситуації.

При такому підході до характеристик і комунікативної компетентності доцільно розглянути спілкування як системно-інтегруючий процес, що має наступні складові:

- комунікативно-діагностичну (діагностика соціопсихологічної ситуації в умові майбутньої комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних і інших протиріч, з якими, можливо, має зіштовхнутися особистість в спілкуванні);

- комунікативно-програмуючу (підготовка програми спілкування, розробка текстів для спілкування, вибір стилю, позиції й дистанції спілкування);

- комунікативно-організаційну (організація уваги партнерів по спілкуванню, стимулювання їхньої комунікативної активності й т.д.);

- комунікативно-виконавчу (діагноз комунікативної ситуації, в якій розвертається спілкування особистості, прогноз розвитку цієї ситуації, здійснюваний по заздалегідь осмисленій індивідуальній програмі спілкування).

Кожна із цих складових вимагає спеціального соціотехнологічного аналізу, однак рамки викладу концепції дають можливість зупинитися тільки на комунікативно-виконавчій частині. Вона розглядається як комунікативно-виконавча майстерність особистості. Комунікативно-виконавча майстерність особистості проявляється як два взаємозалежних самостійних вміння знайти адекватну темі спілкування комунікативну структуру, що відповідає меті спілкування, і вміння реалізувати комунікативний задум безпосередньо в спілкуванні, тобто продемонструвати комунікативно-виконавську техніку спілкування [4].

Основними джерелами придбання комунікативної компетентності є: соціонормативний досвід народної культури; знання мов спілкування, використовуваних народною культурою; досвід міжособистісного спілкування у виразковій сфері; досвід сприйняття мистецтва. Соціонормативний досвід – це основа когнітивного компонента комунікативної компетентності особистості як суб'єкта спілкування. Разом з тим реальне побутування різних форм спілкування найчастіше спирається на соціонормативний конгломерат (довільна суміш норм спілкування, стан когнітивного дисонансу). А це породжує протиріччя між знанням норм спілкування в різних формах спілкування й тим способом, що пропонує ситуація конкретної взаємодії. Дисонанс – джерело індивідуально-психологічного гальмування активності особистості в спілкуванні. Особистість вимикається з поля спілкування. Виникає поле внутрішньої психологічної напруги, що створює бар'єри на шляху людського взаєморозуміння [7].

Комунікативна компетентність визначається як здатність людини встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими індивідами. До складу компетентності відносять сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Такого роду компетентність передбачає вміння змінювати глибину й коло спілкування,



розуміти й бути зрозумілим партнерами по спілкуванню.

Таким чином, формування комунікативної компетентності людини є актуальною проблемою соціальної психології, вирішення якої має велике значення як для кожної конкретної людини, так і для суспільства в цілому.

Термін «комунікативний» і «компетентність» у поєднанні «комунікативна компетентність» вперше було використано американським лінгвістом Д. Хаймсом. А. Холлідей, у свою чергу, визначає комунікативну компетентність як внутрішню готовність і здатність до мовного спілкування.

Розгорнуте визначення комунікативної компетентності запропонував Ю. Жуков. Він розглядає комунікативну компетентність як психологічну характеристику людини як особистості, що проявляється в спілкуванні з людьми, або «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми». На його думку, комунікативна компетентність включає сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують успішний перебіг комунікативних процесів [3, с. 49]. Велику увагу комунікативній компетентності в дієвій взаємодії приділяє І. Зимня. З її точки зору, комунікативна компетентність – це сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення [6, с. 97].

Існують різні підходи до того, що включати до складу комунікативної компетентності. Так, Д. Хаймс виділяв такі компоненти:

- лінгвістичний (правила мови);
- соціально-лінгвістичний (правила діалектної мови);
- дискурсивний (правила побудови змістового висловлювання);
- стратегічний (правила підтримки контакту із співрозмовником) [1].

Для розуміння феномену комунікативної компетентності в цілому важливими є її складові:

- комунікативно-діагностична (діагностика соціально-психологічних ситуацій);
- комунікативно-прогностична (передбачення результатів спілкування);
- комунікативно-програмуюча (підготовка до комунікації);
- комунікативно-організаційна (засоби привертання уваги до предмета комунікації).

У комунікативній компетентності можна виділити лінгвістичні, психологічні та соціальні характеристики. Лінгвістичну основу комунікативної компетентності утворюють рівні мовленнєвої компетентності, мовленнєва активність, сформованість аналітичних

умінь, лексичний запас, мовна та стилістична грамотність. Психологічну основу комунікативної компетентності становить компетентність в оцінці зовнішніх психічних проявів та поведінки партнера у спілкуванні, наявність мотивації до розвитку своїх індивідуальних здібностей, до комунікації та прагнення до самореалізації. Соціальні характеристики комунікативної компетентності виступають у вигляді наявності соціальної активності, адекватного сприйняття ситуації спілкування, соціальної адаптації тощо.

Висновки. Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, варто пам'ятати, що вони постійно змінюються, мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміньми і знаннями в конкретних галузях, виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації, пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність. Компетентність – це складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь, навичок, які дозволяють особистості ефективно функціонувати у певній галузі діяльності.

Компетентність – інтегрований результат освіти, що дозволяє розв'язувати цілий клас задач, є усвідомленою, здатною до перенесення, удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміньми, навичками, існує у формі діяльності, а не інформації про неї. Крім того, компетентність співвіднесена з ціннісними і смисловими характеристиками особи, має практико-орієнтовану спрямованість.

Комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння сторонньої та породження власної мовленнєвої поведінки, відповідні цілям, сферам діяльності, ситуаціям спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Clark Н.Н. Managing Problems in Speaking / Н.Н. Clark // *Speech Communication*. – 1994. – Vol. 15. – P. 243–250.
2. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // *Вища освіта України*. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
3. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяжников. – М.: Просвещение, 1990. – 341 с.
4. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. – Москва: Иссле-



довательський центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/pro/20120325214132.pdf>.

6. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

7. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М., Политиздат, 1974. – 328 с.

8. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2016 № 600

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/.

9. Професійна освіта: Словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – С. 149.

10. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

УДК 378:373.21.13

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Добош О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

У статті порушено проблему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації методичної роботи в ДНЗ у процесі вивчення курсу «Організація методичної роботи в дошкільній освіті», розкрито його специфіку, зміст, визначено мету, завдання та необхідність вивчення.

Ключові слова: підготовка, майбутні фахівці дошкільної освіти, методична робота, методична служба, професійно орієнтовані дисципліни, дошкільний навчальний заклад.

В статтю затронута проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільного освіти до організації методичної роботи в ДНЗ у процесі вивчення курсу «Організація методичної роботи в дошкільній освіті», розкрито його специфіку, зміст, визначено мету, завдання та необхідність вивчення.

Ключевые слова: подготовка, будущие специалисты дошкольного образования, методическая работа, методическая служба, профессионально ориентированные дисциплины, дошкольное учебное заведение.

Dobosh O.M. PREPARATION OF THE FUTURE SPECIALISTS OF A PRESCHOOL EDUCATION BY THE ORGANISATION OF METHODOLOGICAL WORK IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article raised the problem of training future professionals to pre-school education of methodical work in preschool in the study course „Organization of methodical work in preschools”, revealed its specificity, content, defined goals, objectives and the need to explore.

Key words: training future specialists of preschool education, methodical work, methodical service, professionally oriented disciplines, pre-school educational establishments.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В освітній галузі України сьогодні відбуваються кардинальні зміни, зумовлені інтеграцією України до світового співтовариства та переходом на європейські стандарти якості.

На законодавчому рівні концептуальні орієнтири оновлення дошкільної освіти знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти.

На сьогодні існує постійна увага науковців до підвищення рівня професіоналізму

майбутніх фахівців дошкільної освіти (вихователів, методистів, завідувачів дошкільних навчальних закладів) у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Сучасний фахівець дошкільної освіти – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самоделювання та самопроекування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі професійній. Реалізація програмних завдань у ДНЗ великою



мірою залежить від компетентності педагогічних кадрів, а це, передусім, – представники методичних служб усіх рівнів, починаючи з дошкільного навчального закладу і до всеукраїнської служби. Одне з провідних завдань адміністрації дошкільного навчального закладу – створити умови, які забезпечують особливий підхід до рішення освітніх завдань, враховують вищеозначені фактори, стимулюють розвиток майстерності педагога, сприяють підвищенню його професійної компетентності [5, с. 24].

У зв'язку з цим виникає потреба в оптимізації структури методичної роботи з кадрами, яка враховує умови особистісного розвитку і безперервно розвиває професійну компетентність педагогів [1; 8; 9].

Таким чином, вивчення процесу професійної підготовки майбутніх керівників дошкільної освіти і пошук оптимальних шляхів формування особистості сучасного методиста представляють сьогодні актуальне питання.

Аналіз актуальних досліджень У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес становлять дослідження формування особистості педагога, його фахової компетентності (Г. Беленька, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Грама, К. Волинець, Л. Зданевич, Л. Пісоцька, Н. Ничкало); характеристики професійно особистісних якостей керівника дошкільного закладу (Ю. Манилюк, Т. Махиня, Р. Шаповал), сфер його управлінської діяльності та діяльності з кадрами (О. Брюховецька, О. Куліш, Л. Пісоцька, К. Крутій). Загальні теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти висвітлено у працях І. Жерносек, О. Зубкова, О. Сидоренко, І. Титаренко та ін. Розкрито особливості організації методичної роботи в закладах освіти різного рівня (А. Богуш, Н. Дудніченко, О. Зайченко, В. Лізинський, В. Крижко, К. Крутій, Е. Павлютенков, Л. Поздняк); охарактеризовано ефективність різноманітного практичного досвіду з організації методичної роботи у ДНЗ (Л. Богославець, О. Василевська, Г. Васильєва, Г. Григоренко, Л. Калужька, К. Кіндрат, В. Ларіна, О. Ліннік, Л. Лукіна, Н. Омеляненко, Н. Савінова, І. Терещенко, Л. Швайка, І. Щербо, О. Янушевич та ін.); виявлено зміст і форми інновацій в організації методичної роботи вихователів (О. Аматыєва, К. Біла, К. Крутій, А. Морозова, Л. Поздняк та ін.). Публікації ілюструють, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі. За безумовної важливості цих досліджень

ступінь розробки проблеми підготовки методиста ДНЗ залишається недостатньою.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає у висвітленні теоретичних основ підготовки фахівців дошкільної освіти до організації методичної роботи в ДНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методична служба є провідником державної політики в галузі дошкільної освіти на місцях і ключовим підрозділом системи післядипломної педагогічної освіти, який безпосередньо взаємодіє з педагогами у процесі вивчення їхньої діяльності, організації самоосвіти і підвищення професійного рівня.

Основною функцією методичних служб різних рівнів є організація методичної роботи з метою підвищення кваліфікації, професійного рівня педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів (далі – ДНЗ) і розвитку їхньої творчої ініціативи, підтримання прогресивних ідей, впровадження новітніх освітніх технологій.

Методисти є ланкою, яка з'єднує всю управлінську систему освіти з конкретним дошкільним закладом, а також своєрідним ланцюжком від науки до кожного конкретного педагога.

Робота методиста полягає в ряді завдань. Це інформування про нові розпорядчі, нормативно-правові та інші інструктивно-методичні документи, їх роз'яснення і забезпечення виконання; вивчення і впровадження у практику дошкільних навчальних закладів здобутків сучасної психолого-педагогічної науки, перспективного педагогічного досвіду, інноваційних технологій; здійснення неперервного вдосконалення теоретичної і практичної підготовки педагогічних працівників, сприяння вдосконаленню їхньої фахової майстерності; вивчення стану освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах та діяльності підлеглих установ, надання їм дійової консультативно-методичної допомоги; налагодження взаємодії з батьками і широким загалом громадськості; творчі звіти педагогічного колективу, фестивалі й конкурси педагогічної творчості, банк ідей, панорама методичних знахідок тощо. Особливо дієвими є методичні об'єднання педагогічних працівників, де окремі питання поглиблено вивчаються і розробляються упродовж тривалого часу: творчі групи різної тематичної спрямованості; школи: педагогічного досвіду, молодого вихователя (методиста, завідувачої); клуби творчих педагогів, авторські школи майстрів та ін.

Розмаїття форм методичної роботи з педагогічними кадрами свідчить про твор-



чий, нестандартний підхід до її організації, змістового наповнення, яке має бути актуальним і ефективним, що опосередковано впливає на якість дошкільної освіти.

Якість дошкільної освіти визначається напрямками, які забезпечують її ефективне функціонування. Це, зокрема:

- потужне нормативно-правове та інструктивно-методичне підґрунтя (документи, які гарантують здобуття освіти належно-го рівня всім дітям раннього й дошкільного віку та визначають різні аспекти діяльності ДНЗ, Базовий компонент дошкільної освіти (далі – БКДО) та чинні освітні програми);

- комплекс фінансово-економічних (джерела і обсяги фінансування ДНЗ), матеріально-технічних умов, сприятливих для цілісного всебічного розвитку дітей (створення розвивального середовища, забезпеченого дидактичними посібниками, навчальною літературою, сучасними технічними засобами навчання, доступом до інтернет-ресурсів тощо);

- кадровий потенціал (забезпеченість педагогічними кадрами з відповідною фаховою освітою, високим рівнем професійної компетенції);

- ефективність управлінської діяльності в системі дошкільної освіти;

- сучасний науково-методичний супровід освітньої роботи з дітьми, впровадження інноваційних технологій, авторських методик розвитку, виховання і навчання дошкільників, кращих досягнень перспективного педагогічного досвіду;

- результативність дошкільної освіти (сформованість життєвих компетенцій, дошкільної зрілості в дітей перед вступом до школи відповідно до вимог БКДО) [3, с. 5; 7].

Відповідно до вищевказаного зростає роль методичних служб усіх рівнів у забезпеченні високої якості дошкільної освіти.

Першочергова мета методиста – надання своєчасної дієвої допомоги педагогам задля запобігання та усунення недоопрацювань.

Отже, сучасний організатор дошкільної освіти покликаний бути, насамперед, організатором методичної роботи. Для цього йому важливо володіти такими вміннями: ставити мету, конкретизувати її у вигляді завдань; проектувати і планувати методичну роботу загалом та за окремими блоками; раціонально будувати власну діяльність; регулювати й коригувати заплановане; аналізувати стан здійснення навчально-виховної роботи, рівень майстерності вихователів, ефективність методичної роботи з кадрами; обґрунтовано здійснювати контроль та аналіз здобутих результатів; робити висновки й прогнозувати вдосконалення управ-

ління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників [7].

Саме тому слід учити студентів досліджувати зміст і структуру діяльності методиста, форми і методи роботи з педкадрами, класифікувати функціональні обов'язки, віднаходити шляхи вдосконалення його праці.

Також важливо ознайомити майбутніх організаторів дошкільної освіти з інструктивно-методичними листами Міністерства освіти і науки України («Про організацію фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі», «Про організацію та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах», «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільний навчальний заклад»), що також визначають пріоритетність проблем.

Оскільки підготовка до методичної діяльності є важливою складовою професійної педагогічної освіти, то необхідна організація цілеспрямованої підготовки студентів до цього виду роботи.

Виходячи з вищевказаного, у процесі нашого дослідження у навчальний план підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності нами введено наступні курси: «Організація та керівництво ДНЗ», «Соціально-педагогічні основи управління дошкільною освітою» (ступінь «Бакалавр»), «Інспектування дошкільних навчальних закладів», «Організація методичної роботи в дошкільній освіті» (ОКР «Спеціаліст»), «Управління навчально-виховним процесом у ДНЗ» (ступінь «Магістр»), які охоплюють коло теоретичних і практичних завдань управлінсько-методичного спрямування, допомагають підвищити професійний рівень студентів у майбутньому.

Подаємо до розгляду зміст курсу «Організація методичної роботи в дошкільній освіті», який спрямований на забезпечення теоретичної і практичної підготовки до виконання обов'язків методиста; розкриття студентам особливостей організації методичної служби в дошкільній освіті в Україні; озброєння кожного випускника комплексом сучасних знань, умінь і навичок, формування у нього професійних компетенцій, які б дозволили йому після закінчення навчання швидко адаптуватися в системі дошкільної освіти; уміло застосовувати одержані знання, активно впроваджувати наукову організацію праці, успішно вирішувати завдання всебічного розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Під час вивчення курсу «Організація методичної роботи в дошкільній освіті» у студентів формуються вміння щодо орієнтації у питаннях планування науково-методичного забезпечення дошкільної освіти; керів-



ництва навчально-виховною, методичною, організаційно-педагогічною роботою в ДНЗ; діагностики, спостереження, аналізу та удосконалення освітньо-виховної роботи в ДНЗ; оформлення матеріалів, необхідних для організації методичної роботи ДНЗ.

Курс «Організація методичної роботи в дошкільній освіті» розрахований на 120 годин (4 кредити ЕКТС) з них 30 год. – аудиторних (20 год. – лекційних, 10 год. – семінарсько-практичних) і 90 год. – самостійна робота студента. Підсумковою формою контролю всього курсу є екзамен.

Переходимо до розкриття змісту програми.

Змістовий модуль 1. Методичне забезпечення дошкільної освіти.

Тема 1. Нормативно-правове регулювання процесом дошкільної освіти.

Організація методичної служби в ДНЗ. Вимоги до особистісних якостей вихователя-методиста ДНЗ. Права та обов'язки вихователя-методиста ДНЗ. Кваліфікаційні вимоги до посади вихователя-методиста. Організація методичного кабінету як осередку методичної роботи дошкільного навчального закладу. Проблеми організації методичної роботи в державних документах.

Тема 2. Сучасні аспекти планування освітнього процесу.

Планування як одна з найважливіших функцій управління ДНЗ. Реалізація планування ДНЗ на основі всебічного аналізу навчально-виховного процесу, впровадження передового педагогічного досвіду, досягнень психолого-педагогічних наук. Урахування аспектів (типу ДНЗ, можливостей матеріально-технічної бази дошкільного закладу, кадрового складу, його професійного рівня, перспектив колективу на майбутнє) при складанні плану роботи дитячого садка. Календарно-тематичне планування навчально-виховного процесу в ДНЗ.

Змістовий модуль 2. Контрольно-аналітична діяльність у ДНЗ.

Тема 3. Планування роботи методиста ДНЗ.

Управлінська діяльність та планування як необхідна умова здійснення виховання, освіти, збереження та зміцнення здоров'я дошкільників. Річний та календарний план роботи методиста.

Тема 4. Контролююча функція методиста ДНЗ.

Види контролю в ДНЗ. Методи ознайомлення з роботою вихователів. Класифікація організаційних форм управління освітнім процесом. Алгоритм контролю за навчально-виховним процесом. Основні завдання контролю. План-сітка контролю на місяць.

Змістовий модуль 3. Методична, наукова, інноваційна робота в ДНЗ.

Тема 5. Методична робота з педагогами.

Функції діагностичного супроводу методичної роботи. Форми методичної роботи: масові, групові та індивідуальні. Інтерактивні форми методичної роботи.

Тема 6. Педагогічна рада у дошкільному навчальному закладі: технологія розробки та підготовки.

Нормативно-правова база. Педагогічна рада як метод і форма управління. Педагогічна рада – постійно діючий орган управління. Порядок створення. Склад. Повноваження. Головуючий, секретар. Ведення протоколу педради. Планування роботи педради. Види педрад. Технологія підготовки засідань. Форми проведення засідань педради. Вимоги до проведення педрад. Рішення педрад.

Тема 7. Педагогічна рада у дошкільному навчальному закладі: технологія проведення.

Функції педради. Циклограма педагогічної ради. Алгоритм проведення педагогічної ради. Підготовка та проведення нетрадиційних педрад. Особливості організації засідання педагогічної ради.

Тема 8. Створення, узагальнення, впровадження і поширення передового педагогічного досвіду.

Створення системи вивчення й упровадження досягнень науки та передового досвіду в практику навчально-виховного процесу. Критерії оцінювання передового педагогічного досвіду. Рівні передового педагогічного досвіду. Методи вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду. Алгоритм узагальнення досвіду. Етапи впровадження досвіду. Способи пропагування та розповсюдження ППД.

Тема 9. Інноваційна, науково-методична робота в ДНЗ.

Структура, завдання, зміст та форми науково-методичної роботи в ДНЗ. Робота над єдиною науково-методичною темою. Впровадження в практику роботи ДНЗ інноваційної технології.

Тема 10. Нові форми здобуття дошкільної освіти.

Нормативно-правове забезпечення нових форм дошкільної освіти. Варіативність здобуття дошкільної освіти. Центри розвитку дитини. Групи в ДНЗ: родинні, прогулянкові, короткотривалого перебування. Режим прогулянкової групи. Нормативне забезпечення прогулянкової групи. Забезпечення дошкільної освіти домашнім педагогом.

Важливою особливістю роботи з студентами є організація їх самостійної роботи. З цією метою пропонуються домашні завдання:



1. Розробити план заходів роботи з молодими педагогами в ДНЗ. 2. Розробити алгоритм атестації педагогічних працівників ДНЗ. 3. Скласти план роботи семінару для вихователів ДНЗ на тему «Робота з батьками в ДНЗ. Сучасний погляд». 4. Скласти план роботи творчої групи з проблеми «Розвиток духовного потенціалу дитини». 5. Розробити заходи щодо охоплення дітей п'ятирічного віку суспільним вихованням та навчанням. 6. Скласти тематику консультацій для батьків дітей молодшої/середньої/старшої групи та розробити одну з них. 7. Розробити план спільної роботи ДНЗ та ЗОШ (методична робота, проведення спільних заходів, робота з батьками). 8. Скласти циклограму діяльності методиста ДНЗ. 9. Розробити план-узагальнення перспективного педагогічного досвіду вихователя ДНЗ (в якому Ви працюєте, іншого ДНЗ). 10. Розробити алгоритм тематичної перевірки роботи вихователів групи на тему «Формування морально-етичного ставлення до навчання дітей дошкільного віку» (проблема, мета, завдання, підготовка до тематичної перевірки, проведення перевірки, завершення перевірки). 11. Розробити алгоритм тематичної перевірки роботи вихователя групи, фізінструктора на тему «Охорона життя і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку» (проблема, мета, завдання, підготовка до тематичної перевірки, проведення перевірки, завершення перевірки.) 12. Розробити алгоритм тематичної перевірки роботи музкерівників на тему «Роль посібників та музично-дидактичних ігор для розвитку дитячої творчості» (проблема, мета, завдання, підготовка до тематичної перевірки, проведення перевірки, завершення перевірки.) 13. Розробити алгоритм комплексного вивчення освітньо-виховного процесу в молодшій/середній/старшій групі (проблема, мета, завдання, підготовка до тематичної перевірки, проведення перевірки, завершення перевірки.) 14. Розробити сценарій однієї з форм методичної роботи (ділової гри, методичного рингу, проблемного столу, методичного мосту) як інтерактивної форми методичної роботи з вихователями на обрану Вами тему. 15. Розробити анотацію до трьох дидактичних сюжетних картин за схемою: назва серії; автор, місце і рік видання; назва картини; короткий зміст картини; словник; методичні рекомендації: молодша група; середня група; старша група. 16. Скласти план роботи методичного кабінету на рік. 17. Розробити алгоритм підготовки та проведення до педради та оформити протокол засідання на задану тему. 18. Розробити доповідь по одному з

питань порядку денного. 19. Оформити довідку за результатами тематичної перевірки, яка буде проходити у ДНЗ, де Ви працюєте (проходите педагогічну практику).

Слід зазначити, що в основу навчання покладено діяльнісний та особистісно-зорієнтований підходи. Відповідно, це вимагає особливої уваги до практичної спрямованості навчання, метою якої є залучення студентів до поглибленої діяльності в процесі розгляду різних педагогічних проблем, стимулювання до здійснення аналізу, оцінювання рівня професіоналізму. У ході занять організовується практичний показ алгоритму дій методиста ДНЗ/РМК; ознайомлення із документацією, моделювання плану методиста; моделювання структури методичної роботи; опрацювання нормативної бази. При цьому використовуються різні форми навчання, зокрема ділові ігри. В організації аудиторної роботи практикується використання кооперативного (робота в групах) методу навчання: опрацювання нормативних документів, моделювання планів з посиленням на Закон України «Про дошкільну освіту», проведення тренінгів, диспутів.

Такий зміст навчання сприяє усвідомленню студентами стилю і мотивації професійної діяльності майбутніх методистів, а правильно підібрані форми і методи роботи активізують особистість педагогів, сприяють формуванню їх індивідуального стилю. Особливого значення надаємо базовим дошкільним навчальним закладам, де студенти мають можливість спостерігати та аналізувати постановку роботи з дітьми, з вихователями, а також реалізовувати власні освітні проекти навчання та виховання дітей, сучасні інноваційні технології дошкільної освіти під час педагогічної практики.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначаємо, що вивчення курсу є одним з шляхів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації методичної роботи в ДНЗ.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації методичної роботи в ДНЗ – це комплексний організаційно-виховний процес, що включає в себе навчання та виховання людини, її соціалізацію, постійне вдосконалення та функціональний розвиток.

Процес фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти до організації методичної роботи в ДНЗ буде ефективним за умови теоретичної та практичної підготовки студентів до самостійної реалізації розмаїття методичних форм в ДНЗ; поєднання навчальної, наукової і практичної діяльності студентів, упровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес вузу; формування



мотивів діяльності студентів, їх інтересу до майбутньої професійної діяльності; створення розвивального середовища, необхідної науково-методичної бази; професіоналізму викладачів, прагнення займатися науково-дослідною діяльністю, розробки науково-методичного забезпечення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її дослідження вбачаємо у вивченні питань підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до управлінсько-методичної діяльності в процесі практичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бачинська Є. Сучасні підходи до організації методичної роботи з педагогічним кадрами. – 2003. – № 7–8. – С. 3–24.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія] / [Г.В. Беленька]. – К.: Світич, 2006. – 304 с.
3. Вареник Т.І. Роль методичної служби в дошкільній освіті на регіональному рівні: методичні рекомендації / Т.І. Вареник. – Миколаїв: ОІППО, 2014. – 17 с.
4. Корнєєва О.Л. Педагогічна діагностика в методичній роботі дошкільного навчального закладу / О.Л. Корнєєва // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка № 7(170) квітень. – Луганськ, 2009. – С. 137–143.
5. Кузьміна Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьміна. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
6. Зязюн І.А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / [І.А. Зязюн]. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
7. Підготовка педагогів дошкільної освіти: науково-методичний аспект / Н. Рогальська // Збірник наукових праць. Частина 2. – 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe?
8. Регіональна програма впровадження компетентно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес. – Донецьк: Управління освіти і науки Донецької облдержадміністрації, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2004. – 26 с.
9. Артемова Л.В. Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю / [Л.В. Артемова, Н.В. Лисенко]. – К., 1996. – 206 с.

УДК 355:37.035.7

КОНСТРУЮВАННЯ ВІЙСЬКОВОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Іноземцев Т.В., аспірант
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

У статті розкриті педагогічні основи конструювання виховного середовища. Проаналізовані фактори конструювання виховного середовища, які безпосередньо впливають на підготовку майбутніх офіцерів Збройних Сил України.

Ключові слова: виховне середовище, навчально-виховний процес, професійна підготовка, особистість.

В статье раскрыты педагогические основы конструирования воспитательной среды. Проанализированы факторы конструирования воспитательной среды, которые непосредственно влияют на подготовку будущих офицеров Вооруженных Сил Украины.

Ключевые слова: воспитательная среда, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, личность.

Inozemtsev T.V. THE CONSTRUCTION OF MILITARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FUTURE OFFICERS TRAINING IN HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article reveals pedagogical basis of construction educational environment. The factors of construction educational environment which directly influence the future officers training of the Armed Forces of Ukraine are analyzed.

Key words: educational environment, training and educational process, professional training, personality.

Постановка проблеми. Спрямованість нової парадигми освіти на особистість, на задоволення її освітніх потреб передбачає створення умов, що забезпечува-

тимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до творчості. Ці умови – відповід-



не освітньо-виховне середовище – повинні стати «життєвим простором», у якому відбуватиметься професійне та особистісне становлення майбутнього спеціаліста.

Реалії сучасного життя все більше вимагають враховувати зростаюче значення середовища у розвитку особистості. Ефективність функціонування педагогічного процесу у вищому військовому навчальному закладі як системи, якість підготовки його випускників значною мірою залежать від конструювання виховного середовища, тобто використання всіх педагогічних факторів, які забезпечать підготовку високomorальних військових фахівців. Будь-яка виховна система дає збій і навіть руйнується, якщо вступає у суперечність із середовищем. Особистісний, індивідуальний підходи втрачають свою силу, якщо не враховується соціокультурний і природний контексти розвитку особистості. Тому одним із завдань професійної освіти є не тільки якісна підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності, але й створення сприятливих умов для розкриття можливостей, здібностей кожного із вихованців.

Аналіз досліджень і публікацій. Виховання фахівця здійснюється в конкретно-середовищі ВНЗ. Це середовище має свої специфічні особливості і багато в чому детермінує різноманітні процеси, що виникають у ньому. Аналіз освітнього середовища військового ВНЗ необхідний для знаходження засобів і створення умов, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу курсантів як майбутніх військових фахівців.

У розробку науково-педагогічних основ щодо методології військової педагогіки, виявлення головних закономірностей і принципів підготовки військових фахівців, загальнопедагогічних аспектів взаємодії із соціумом у процесі виховної роботи значний внесок зробили військові педагоги і психологи: О.В. Барабанщиков, Г.Д. Темко, О.С. Автушенко, М.Й. Варій, А.Д. Глотчкін та ін. Ідея виховання через середовище знайшла практичне втілення у так званій педагогіці середовища (Н.Г. Іорданський, А.Г. Калашников, М.В. Крупеніна, С.С. Моложавий, С.Т. Шацький, В.М. Шульгін) і в практиці соціального виховання.

Як показує досвід, формування у майбутніх офіцерів високої моральної культури, вироблення в них активності, творчого підходу до вирішення проблем, гнучкості, уміння знаходити, критично аналізувати і узагальнювати інформацію, обмінюватися нею, вироблення витримки в критичних ситуаціях, готовності взяти на себе відповідальність за прийняття рішення та об'єктивно сприймати

критику неможливе без конструювання військового виховного середовища.

Постановка завдання. Метою статті є охарактеризувати особливості військового виховного середовища для забезпечення цілісного неперервного процесу становлення майбутніх офіцерів, проаналізувати фактори конструювання виховного середовища, які безпосередньо впливають на процес формування під час виконання професійних функцій.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання глобальних проблем соціуму залежить від того, який тип людини буде сформований цим суспільством, яким виявляється рівень його індивідуальної свідомості, характер та широта міжособистісних зв'язків, ступінь залученості до соціального життя. Враховуючи перспективи подальшого розвитку України, можна визначити, що найважливішою соціальною функцією вищої школи є функція формування особистості гуманістичного типу, фахівця як конкурентноспроможної людини, справжнього інтелектуала, здатного не тільки професійно, а й творчо підходити до розв'язання завдань соціального, професійного й особистісного змісту в їхній органічній єдності.

Дослідники відзначають, що у порівнянні з цивільними вузами організація і стан педагогічного процесу у військових вузах відрізняється великим ступенем занурення навчання у вузівську середу. На відміну від студента, відзначає Калачинська Л.В., курсант проводить у стінах свого військово-навчального закладу практично весь свій час, перебуваючи в замкнутому соціально-педагогічному просторі, що вимагає особливих підходів до організації цього середовища, проектування змісту і форм життєдіяльності. Технологія створення освітньо-виховного середовища є інноваційною, що призводить до оновлення в розвитку, сприяє формуванню нового типу особистості, створенню атмосфери саморозвитку майбутніх офіцерів, їхній самореалізації, орієнтована на те, щоб кожен курсант мав сприятливі й комфортні умови для свого розвитку та навчання.

Виховання починається із створення для людини, що зростає, виховального середовища. Саме того, що виховує, тобто того, що цілеспрямовано і позитивно впливає на процес розвитку особистості, на встановлення таких стосунків, які б дозволили курсантові відчутти себе не просто об'єктом виховного впливу, а, перш за все, суб'єктом виховного процесу, суб'єктом особистого розвитку та життєтворчості. У навчальному процесі викладач не тільки носій певної суми знань, а й людина, для якої вкрай важливо, щоб майбутній офіцер ово-



лодів цими знаннями, відчув у них необхідність, яка сприяє професійному зростанню, дозволяє оволодіти секретами майбутньої професії. Під час такої взаємодії взаємовідносини викладача і курсанта переходять у нову фазу – вони стають партнерськими стосунками, що побудовані на взаємоповазі і взаємопідтримці. Виконуючи спільну роботу, не можна забувати, що поруч з тобою партнер, одностудець, який прагне одержати високий результат.

Сконструйоване виховне середовище включає: середні загальноосвітні школи, військовий навчальний заклад та військові частини. Воно характеризується наявністю об'єктивних (зовнішніх) і суб'єктивних (внутрішніх) умов, відповідної науково-методичної системи засобів виховання і самовиховання військового фахівця, створенням суб'єкт-суб'єктної навчально-виховної взаємодії.

Будь-яке соціальне середовище бере участь у формуванні особистості людини, тому воно є одночасно і середовищем виховання, яке характеризується розмаїттям сфер життєдіяльності особистості. Науковці виділяють такі її основні мікросфери: сфера особистісних відносин у родині; сфера особистісних відносин поза навчальним закладом і родиною; сфера спілкування. Але разом із тим існує середовище, основною функцією якого є освіта і виховання молоді. Виховне середовище – це стійка сукупність речових і особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт в установах і організаціях, що здійснюють навчання і виховання молоді людини. Це середовище, в якому формується особистість, є основою всього впливу суспільства на становлення підростаючого покоління на всіх рівнях: матеріальному, організаційному, кадровому, змістовому і т.д. Тому виховне середовище – це результат інтегративної, цілеспрямованої діяльності. Для створення умов суб'єктів взаємодії необхідно: визначити основні його компоненти; встановити зв'язки між елементами; залучити в цю діяльність самих вихованців як суб'єктів його створення та удосконалення.

Виховне середовище повинно сприйматись вихованцем як середовище «власне», де він може успішно себе реалізувати. «Головна справа виховання якраз у тому й полягає, – відзначає психолог С. Рубінштейн, – щоб тисячами ниток зв'язати людину з життям – так, щоб з усіх боків перед нею поставали завдання, для неї значущі, для неї привабливі, які вона вважає своїми, для вирішення яких вона залучається. Це важливо тому, що головне джерело всіх моральних негараздів, усіх відхилень у поведінці – це та

душевна порожнеча, яка утворюється в людей, коли вони стають байдужими до життя, що їх оточує, відходять убік, відчувають себе в ньому сторонніми спостерігачами, готовими на все махнути рукою, – тоді все їм стає ні до чого» [5].

Навчально-виховна робота у військовому ВНЗ становить організований, цілеспрямований та системний процес взаємодії та впливу всіх категорій посадових службовців, професорсько-викладацького складу на свідомість, почуття, волю курсантів задля формування в них високих професійних якостей відповідно до вимог, що висуваються до професійної діяльності військових спеціалістів [4].

Вищі військові навчальні заклади покликані формувати офіцерський корпус як гідних представників свого народу. Вплив середовища на особистість відбувається через найближчі фактори її безпосереднього оточення, на яке, у свою чергу, діють найбільш суттєві риси суспільства.

Виховний процес конструюється на основі, по-перше, всебічного і глибокого вивчення кожного курсанта як особистості; по-друге, використання найбільш дієвих для нього засобів навчання і виховання; по-третє, визначення системи цінностей, притаманних захисникові Батьківщини, що передбачає засвоєння професійних знань, усвідомлення курсантом військового обов'язку, забезпечення високих бойових і психологічних якостей, розвинутого почуття людської гідності, любові до свого народу, поваги до державних символів і атрибутики, готовності зі зброєю в руках захищати інтереси держави.

Одним із головних завдань будь-якого суспільства є створення оптимальних умов для соціалізації молодого покоління, адже саме молодь у майбутньому визначатиме перспективи та шлях розвитку нашої держави, формуватиме її майбутнє. У військових стосунках, як сукупності різноманітних факторів, відбувається безпосередній вплив на особистість воїна під час проходження військової служби. Е.П. Утлік відзначає: «Взаємовідносини в колективі являють собою специфічну мережу внутрішньо колективних зв'язків, обумовлених ідейною єдністю, взаємними оцінками діяльності і особистості військовослужбовців, почуттями поваги, довіри, товариства і відповідальності один за одного» [7, с. 142]. Військова служба виховує молоду людину фактом свого існування, за характером виконуваних задач, суворими умовами повсякденної життєдіяльності, підвищеними вимогами до особистості воїна, до її духовних, розумових, психічних і фізичних якостей. Умови, які



впливають на формування якостей військово-службовця, можна класифікувати на дві групи: суспільні умови (військові колективи, військово-педагогічний процес, військові ритуали, цивільне соціальне середовище певного військового гарнізону); матеріально-фізичні умови (матеріально-побутові умови життєдіяльності особового складу, військова техніка і озброєння, моральний клімат тощо).

Елементи військового середовища можуть впливати на воїна прямо чи опосередковано, стихійно чи цілеспрямовано. Його вплив може бути випадковим чи закономірним, носити стихійний або тимчасовий характер.

У цьому контексті курсантський період є важливим етапом подальшого становлення особистості, під час якого розкриваються їх потенційні можливості, вдосконалюється інтелект, трансформується система ціннісних орієнтацій, формуються нові соціальні настанови, розвиваються професійні здібності у зв'язку з опануванням фаху. Тому навчання курсантів у ВВНЗ – надзвичайно важливий період їх розвитку та самореалізації як особистості, оскільки на цьому етапі завершується формування основ подальшої соціалізації в самостійній професійній діяльності та коригуються життєві цілі на подальший самостійний життєвий шлях.

Значним чинником у цьому процесі на початку XXI століття для молоді виступає освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу. Це стає можливим за умови педагогічної взаємодії між всіма учасниками освітньо-виховного процесу. Тому сучасні ВВНЗ прагнуть робити акцент на розвиток особистості курсанта як суб'єкта засвоєння, використання і відтворення культурних цінностей, серед яких найвищою цінністю постає сама людина. Освітньо-виховне середовище ВВНЗ розглядається як педагогічно-організована, особистісно-орієнтована форма особистісного та професійного розвитку молоді людини. При цьому варто наголосити, що не слід розглядати освітньо-виховне середовище ВВНЗ як однобічний вплив спеціально-організованого педагогічного середовища. Функціональну природу освітньо-виховного середовища визначає оптимально побудована педагогічна взаємодія, в якій особистість студента не лише сприймає вплив суб'єктів освітньо-виховного середовища, а і сама набуває якості суб'єкта, обумовлюючи тим самим стан і тактику розвитку освітньо-виховного вузівського середовища. Посилення її освітньо-виховних функцій залежить від ряду умов: наявності достатньої професійної компетентності командного

і викладацького складу; високої сформованості професійно важливих і соціально значущих якостей офіцерів, викладачів, рівня їх психолого-педагогічної готовності до роботи з особовим складом; ступеню розвиненості комунікаційних зв'язків; наявності не тільки лінійно-функціональної, але й адаптивної системи управління; достатності матеріально-навчальної бази та інфраструктури забезпечення виховання, навчання і розвитку особистості учасників педагогічного процесу.

Процеси навчання і виховання, які організуються і проводяться, є провідними факторами формування і розвитку особистості вихованців. Від їх ефективності, відповідно, залежить змістовність і багатогранність особистості військово-службовця.

Важливе виховне значення має також і матеріально-фізичні умови життєдіяльності курсантів. Вони безпосередньо впливають на якість навчального процесу і формування відповідного морально-психологічного клімату. Курсант, який навчається у військовому навчальному закладі, стає членом нового соціального середовища – навчального, де домінують специфічні норми і правила поведінки та діяльності. У цьому середовищі домінують навчальні, розвивальні та виховні цілі, існують конкретні умови життєдіяльності, функціонують певні правила і норми етикету. Вся ця специфіка накладає високу відповідальність на особистість майбутнього офіцера, висуває підвищені вимоги до його духовної, розумової, психічної та фізичної сфер.

Процес виховання у ВВНЗ – це цілеспрямований, організований систематичний процес взаємодії виховного середовища військового навчального закладу та майбутнього військового фахівця з метою формування особистості загалом або окремих її якостей відповідно до вимог суспільства.

Як зазначає С.С. Товт, «професійне становлення курсантів військового ВВНЗ – це процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усієї різноманітності суб'єктивних і об'єктивних чинників. При цьому особистісно-професійна позиція розуміється автором як система домінуючих ціннісно-змістових ставлень спеціаліста до соціокультурного оточення, самого себе та своєї діяльності» [6].

Концептуальна переорієнтація системи навчально-виховної роботи повинна полягати:

– у зміцненні внутрішніх зв'язків між елементами структури навчального закладу, створенні «єдиного виховного поля», в якому формується особистість сьогоденного курсанта, а завтрашнього офіцера;



– у розширенні суб'єктів виховного процесу за рахунок більшої відвертості вузу соціуму;

– у визнанні необхідності розширення участі в справах, правах, в управлінні навчальним закладом громадськості, зацікавленої у формуванні сучасного фахівця в галузі військової освіти;

– у побудові такої моделі соціально-виховної роботи, яка б враховувала всі етапи соціалізації майбутнього фахівця у вузі.

Таким чином, освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу є важливим фактором професійного становлення і особистісного розвитку молоді. Основними чинниками його впливу є створення еталону суспільного життя, активного піднесення ролі соціально-виховних впливів на формування особистості курсанта, мінімізація деструктивної дії на особистість.

Висновки. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується активним пошуком важелів впливу на покращення якості фахової підготовки. Пріоритетом стає підготовка спеціаліста, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатен реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові технології, у свою чергу, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів, оновлення її змісту, добору доцільних засобів, методів та форм його реалізації.

Професіоналізація процесу навчання у військових навчальних закладах починається зі створення спеціального освітньо-виховного середовища, яке має відповідні якісні характеристики, компоненти, складові й повинно стати об'єктивною умовою та чинником формування майбутнього військового спеціаліста. Освітньо-виховне середовище має стати системним педагогічним об'єктом, що перетворює сукупність

зовнішніх умов розвитку, навчання й виховання військовослужбовця як особистості, а це передбачає цілеспрямовану педагогічну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, їх співрозвиток, формування.

Сучасний процес підготовки кадрів офіцерів передбачає трансформацію організації і змісту освіти для інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне вдосконалення професійної майстерності викладачів, командирів через опанування інноваційними й дослідно-експериментальними видами діяльності з метою підготовки універсальних сучасних фахівців, здатних до динамічного розвитку.

Оскільки військове середовище здійснює потужний виховний вплив на членів військового колективу, офіцер повинен чітко усвідомлювати виховні можливості військового середовища, вміло організовувати, прогнозувати і скеровувати виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації [монографія] / [А.М. Бойко]. – К., 1996. – 232 с.
2. Державна програма реформування та розвитку Збройних Сил України на 2006–2011 рр.
3. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Зубко. – Київ, 2002.
4. Зеленская Н.В. Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Зеленская. – СПб, 2008. – 424 с.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и его мир / С.Л. Рубинштейн // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – 370 с.
6. Товт С.С. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук / С.С. Товт. – Кострома, 2009. – 169 с.
7. Утлик Э.П. Воинский коллектив / Э.П. Утлик // Основы военной психологии и педагогики. – М.: Воениздат, 1981. – 215 с.



УДК 37.011.31:373.553

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТНЬОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Кіриченко С.В., здобувач кафедри теорії
та методики професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

У статті розкрито сучасні підходи до отримання нового освітнього продукту в результаті позитивних змін особистості, яка прагне до постійного професійного зростання. Доведено важливість орієнтування педагогічного процесу на розкриття потенціалу суб'єктів діяльності та залучення їх до освітньої проектної діяльності. Зазначено, що організація й проведення інноваційних проектів активізує внутрішній потенціал суб'єктів педагогічної діяльності.

Ключові слова: самореалізація особистості, професія вчителя, освітній проект, загальноосвітній навчальний заклад, підходи, старша школа.

В статье раскрыты современные подходы к получению нового образовательного продукта в результате позитивных изменений личности, стремящейся к постоянному профессиональному росту. Доказана важность ориентирования педагогического процесса на раскрытие потенциала субъектов деятельности и привлечение их к образовательной проектной деятельности. Указано, что организация и проведение инновационных проектов активизирует внутренний потенциал субъектов педагогической деятельности.

Ключевые слова: самореализация личности, профессия учителя, образовательный проект, общеобразовательное учебное заведение, подходы, старшая школа.

Kirychenko S.V. NEW APPROACHES TO EDUCATIONAL PROJECT OF TEACHERS HIGH SCHOOL

In the article the modern approaches to a new educational product as a result of positive changes in personality, striving for continuous professional growth. Importance orientation of educational process on the disclosure of potential stakeholders and their involvement in the educational project activity. It is noted that the organization and carrying out innovative projects activates the internal capacity of educational activities.

Key words: self-identity, profession, teacher education project, general education, approaches high school.

Постановка проблеми. Найактуальніша вимога ХХІ століття – швидке пристосування до змін, що відбуваються у всіх сферах життя сучасної людини. Алгоритм стрімкого входження в нові ситуації пропонує освітня проектна діяльність. Метод проектів є способом організації поетапної практичної діяльності на основі взаємодії педагога і дитини. Це є своєрідною формою перспективного планування навчальної діяльності за участю дітей. Водночас це специфічна педагогічна технологія, за якою втілюють цей план. Отже, освітня проектна діяльність – це технологія майбутнього, оскільки має на меті стимулювання інтересу дитини до навчальних проблем і вчить розв'язувати їх через діяльність, самостійну організацію пошуків інформації. Проектна діяльність в освіті, побудована на принципах саморозвитку, динамізму та конструктивній цілісності, допомагає як учням, так і вчителю проектувати своє майбутнє в швидкозмінному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод проектів набув поширення в 20-тих роках ХХ століття і разом з Дальтон-планом був альтернативою класно-урочної системи. Починаючи з 30-х років

використовувався обмежено і на репродуктивному рівні у вигляді підготовки учнями реферату. Останнім часом використовується в практиці середньої і вищої школи, особливо в процесі викладання іноземних мов. У школах США переважають проекти творчого характеру і практичної значущості. Наприклад, зібрати колекцію репродукцій картин із заданої теми, класифікувати їх, організувати виставку і провести екскурсію по ній. Або довести історичну цінність архітектурної будови, провести аналіз її сучасного стану, розробити заходи щодо її збереження і звернутися з ними у відповідні офіційні інстанції [1, с. 67–68]. Американським педагогом Вільямом Кілпатриком (1871–1965) використовувався метод проектів, який виходив з опори на наявний досвід дитини, її власні пошуки, подолання труднощів і передбачав навчання через організацію цільових актів: діти в процесі навчальної діяльності планують (проектують) виконання конкретного практичного завдання, включаючи туди й навчальну діяльність [5, с. 46].

У дослідженні посилаємося на праці вчених, які розглядають можливості проектування педагогічного процесу, зв'яз-



ків між його структурними елементами (Т. Батієвська, Т. Гончаренко, Т. Качеровська, О. Кравець, Н. Олефіренко, С. Прийма, А. Цимбалару); застосування методу проектів у навчанні дисциплін природничого-математичного циклу (І. Іонова, М. Нудьга, О. Слободяник, Ю. Чхало). На наш погляд, у проведених дослідженнях недостатньо розкривається роль учителя в освітній проектній діяльності, особливості роботи в старших класах, його професійної самореалізації.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати сучасні підходи до освітньої проектно-ї діяльності вчителів старшої школи з позиції акмеологічного, особистісно зорієнтованого, інноваційного підходів.

Виклад основного матеріалу. У словнику-довіднику (2003) зазначено, що проект учнівський – індивідуальне або групове учнівське дослідження, здійснене на основі вільного вибору учнів з урахуванням їхніх інтересів. Цикл проектного навчання вміщує: продумування, розробку, впровадження і емоційну підтримку учнівського проекту. Робота над проектом поділяється на кілька етапів: підготовка – визначення теми через вибір проектного завдання; планування – визначення джерел інформації, способів обробки і аналізу інформації, способів подання результатів, процедури і критеріїв оцінювання, розподіл завдань між учасниками проекту; дослідження – збирання інформації; результат – аналіз інформації і формулювання висновків; подання результатів або звіту; оцінка результатів процесу [1]. Проекти в освіті – це методи навчання, зміст навчання та виховання, форма організації педагогічного процесу, особлива форма філософії освіти.

У Новому тлумачному словникові української мови (2008) термін «підхід» має неоднозначні тлумачення, однак у межах дослідження корисним є визначення як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [4, с. 670–671]. До сучасних підходів організації й здійснення освітньої проектно-ї діяльності віднесемо: а) спрямованість такої діяльності на отримання нового освітнього продукту в результаті змін особистості, яка прагне до постійного зростання, досягнення акме – вершини (акмеологічний підхід); б) орієнтування педагогічного процесу на розкриття потенціалу суб'єктів діяльності та залучення їх до різних видів педагогічної роботи (особистісно-діяльнісний підхід); в) використання інноваційних форм роботи, в тому числі й організації й проведення інноваційних проектів (інноваційний підхід).

З позиції акмеологічного підходу [8] освітня проектна діяльність суб'єктів педагогічного процесу є засобом розкриття власного потенціалу й зростання до нових вершин. В акмеології, науці про розвиток особистості, розкриття самості в професійній діяльності, ключовими позиціями є прогнозування й проектування динаміки позитивних змін розвитку особистості. Г. Вишинська [6] пов'язує проектування з педагогічним прогнозуванням як передбаченням характеру, особливостей розвитку та закінчення явищ і процесів у природі й суспільстві, яке виступає у формі цілепокладання (встановлення ідеального передбаченого результату діяльності), планування (проекція в майбутнє людської діяльності для досягнення поставленої мети визначеними засобами, перетворення інформації про майбутнє в конкретні дії по досягненню результатів), програмування (встановлення основних положень, які потім розгортаються в плануванні або послідовності конкретних заходів по реалізації планів), проектування (створення конкретних образів майбутнього, елементів розроблених програм, загальних рішень). Сприймаємо на свій рахунок методи розробки прогнозів, про які говорить авторка, оскільки освітня проектна діяльність учителів вимагає педагогічного втручання. До методів розробки прогнозів у педагогіці Г. Вишинська відносить: теоретичні розрахунки і моделювання розвитку кожної конкретної підсистеми та її компонентів за етапами у вигляді описових графічних і математичних моделей; дослідно-експериментальне моделювання, коли окремі елементи прогнозу перевіряються на практиці; координаційне уточнення прогнозів, їх корекція з позицій суміжних наук.

Опитані нами вчителі ЗНЗ (44 особи), які мають стаж педагогічної роботи понад 10 років і викладають навчальні предмети в старших класах, зазначили неабияку роль освітньої проектно-ї діяльності в житті людини, суть якої полягає в тому, що вона:

а) дозволяє дослідити нові галузі науки та отримати прогнозовані результати; сприяє поглибленому вивченню окремих напрямів професійної діяльності; розвиває вміння здійснювати самостійний пошук та аналіз інформації, грамотно формулювати свої інформаційні запити, генерувати нові ідеї і перетворювати їх у життя, виявляти креативне мислення, уявляти особливості протікання процесів або явищ, творчо розв'язувати складні питання (43,2%);

б) змушує людину професійно зростати, досягати кар'єрного зростання, виявляти творчі здібності, адже «участь у будь-яких проектах – це вже здобуток, оскільки дає



досвід самоорганізації, планування, допомагає узагальнити життєвий та професійний досвід» (31,8%);

в) об'єднує людей для співпраці в команді, виховує повагу до думки іншої людини, коректну поведінку, структурує процес досягнення мети, оскільки «для досягнення мети, аналізу потреб і досвіду, винесення спільних висновків потрібна скоординована робота команди» (18,2%);

г) стимулює інтерес школярів до певних проблем і розв'язання їх, активізує, організовує, націлює учнів на пізнання, творчу діяльність завдяки використанню нових технологій; для вчителя важливим є те, щоб учні навчилися бути активними учасниками проектною діяльності (6,8%).

Таким чином, освітня проектна діяльність у педагогічній справі справляє позитивну роль у розвитку знань і вмінь учнів завдяки підвищенню мотивації, покращує якість освіти. Особливої уваги заслуговує учитель, який є зразком для освітньої проектною діяльності учнів. І тому розглядаємо проект як сукупність певних дій, документів, текстів, призначених для створення об'єкту, предмету, а освітня проектна діяльність сприяє розвитку пізнавальних навичок, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, а також припускає можливість розв'язання проблеми з будь-якої галузі, що приводить до пошуку нових методів, гнучкості мислення, до новаторства.

Як зазначає О. Попова, нове тлумачення індивідуального підходу в межах особистісно зорієнтованої педагогіки полягає в тому, «щоб у системі освіти йти не від навчального предмету до дитини, а від дитини до навчального предмету, від можливостей дитини з урахуванням потенційних можливостей, які необхідно розвивати, удосконалювати, збагачувати» [7, с. 30]. Виходячи з таких позицій, особистісно зорієнтована система навчання, як наголошує автор, визначає учня основним суб'єктом педагогічного процесу; передбачає проектування мети освіти як найповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізації індивідуально-особистісного життєвого проекту, визначення життєвих планів і способів самореалізації; стверджує принцип самоорганізації, втілення якого відбувається в спеціально створеному педагогічному середовищі, що передбачає спільну творчу діяльність організаторів, учителів, учнів, батьків, громадськості у визначенні планів, програм, стратегій педагогічного процесу.

У названий спосіб, тобто під час особистісно зорієнтованого навчання і виховання учнів, освітня проектна діяльність набуває нових орієнтирів у межах педагогіки спів-

робітництва. Педагогіка співробітництва – сукупність ідей демократизації й гуманізації освіти, реалізації індивідуального підходу до дитини як до повноцінної особистості, співпраці та співробітництва в процесі взаємодії вчителя та учнів [5, с. 62].

У науковій праці Т. Харченко [9] зазначає, що розподіл учителя та учнів протягом роботи над проектом виглядає так, що домінуючою є самостійна робота учнів: вони виокремлюють проблему, визначають мету і шляхи її досягнення, збирають інформацію, аналізують її, оформлюють і представляють отримані результати в будь-якому матеріальному вигляді. Роль учителя – допомогати, коригувати і координувати навчальну діяльність учнів на всіх етапах виконання проекту, бути рівноправним учасником суб'єктних відносин, на основі яких будується педагогічний процес. Метод проектів забезпечує виховання таких якостей особистості, яких вимагає сучасне життя, на які спрямовані оновлені державні стандарти в сфері освіти – самостійності, ініціативності, творчої активності.

Для перемоги в освітніх проектах опитаним учителям бракує:

а) вільного часу для повного занурення в проектну діяльність з обраного напрямку, оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями (31,9%);

б) сформованої моральної та матеріальної мотивації як педагогічних працівників, так і школярів, належного рівня впевненості, наполегливості, навіть амбіційності; невміння долати ліню і безініціативності (25,0%);

в) інформації про вимоги, що висуваються до учасників проектів («іноді незрозуміле практичне значення того чи іншого проекту, нецікаві проекти»), сучасної матеріально-технічної бази, її забезпеченості навчальними, наочними засобами; класно-урочна система не завжди дає можливість використовувати освітню проектну діяльність; слабкий міжпредметний зв'язок. «Особисто я не знаю освітніх проектів, у яких би офіційно визначалися переможці. Якщо такі проекти є, а я про них не знаю, то це означає, що: не існує банку освітніх проектів; невідпрацьовані стратегії і тактики участі в таких проектах» (20,5%);

г) творчої ініціативи команди однодумців, позитивного ставлення оточуючих; «важко знайти творчу групу, не вистачає підтримки педагогічного колективу, продуктивного спілкування між учасниками проекту», освітні проекти мають бути цікавими для їх учасників, «варитися» в цьому повинен не кожен окремо, а спільно, доповнюючи і допомагаючи «один одному»; заважає психологічний дискомфорт, відсутність досвіду,



невпевненість у якості отриманих результатів (13,6%).

Були й такі вчителі (9,0%), які загалом не брали участь у проектах, однак виявили бажання спробувати власні сили в освітній проектній діяльності; а інші не бажають брати участь у змаганнях серед учителів.

Згідно з інноваційним підходом інноваційна діяльність учителя є основою освітньої проектної діяльності. Найбільш значущими рисами фахівця-«самоактуалізатора», що сприяють його включенню до інноваційної діяльності, її результативному здійсненню, є: 1) сконцентрованість на проблемі, завданні (на відміну від центрованості на собі); 2) глибока мотивована творчість як універсальна характеристика людей такого типу, які з роками нарощують свій творчий потенціал; 3) більш глибокі міжособистісні стосунки, демократична спрямованість характеру [5, с. 385].

Інноваційний підхід до освітньої проектної діяльності полягає в тих змінах, які передбачені на рівні модернізації управлінської діяльності через програмно-цільовий підхід, використання вчителями технологій і методик навчання, підвищення професійної компетентності і педагогічної культури. Нами упроваджувалася цільова комплексна програма «Професійне самовизначення старшокласників засобами освітньої проектної діяльності», реалізація якої передбачала її внесення до перспективного плану розвитку ЗНЗ; розробку пакету документів, що регламентують її виконання; теоретичне обґрунтування актуальності тематики, застосування діагностичного комплексу щодо вивчення потенційних можливостей учителів та учнів щодо участі в освітній проектній діяльності; організацію та проведення спецкурсів, науково-практичних конференцій, семінарів, педагогічних консилиумів, зустрічей з фахівцями різних галузей; удосконалення роботи методичного кабінету, розширення інформаційної бази завдяки Інтернет-засобам; обговорення й аналіз результатів програми.

Л. Мартинець [3] згрупувала засоби проектної діяльності на основі теоретичного навчання: засвоєння основ проектної діяльності через факультативні (авторські) спецкурси, консультації, індивідуальну роботу, виховну роботу; учнівського досвіду – створення учнями (проектною групою) портфоліо проекту; практичного навчання – створення проектів на уроках, факультативних заняттях, у системі «Школи самовиховання», в системі учнівського самоврядування, в проектних майстернях, в системі «учень-батьки».

Ю. Погребняк [6] стверджує думку про те, що засобом підвищення професійної ком-

петентності директорів шкіл є проектування індивідуального освітнього маршруту, що має значення для поповнення й відновлення наукових знань, задоволення індивідуальних потреб у самоосвіті, реалізації творчого підходу до управлінської діяльності. Однак значно більш переконливим було б, якби автор зазначив, що саме побудова індивідуального профілю навчання є важливою для проектування керівником загальноосвітнього навчального закладу взаємовідносин із суб'єктами освітнього процесу, залучення їх до освітньої проектної діяльності.

Завдяки поставленому запитанню вчителям «У яких проектах брали участь та яке враження від участі?», ми зробили висновок, що сучасний учитель не залишається осторонь освітньої проектної діяльності. Учителі як індивідуально, так й разом зі школярами брали участь у міжнародних, всеукраїнських і регіональних проектах. Так, участь учителів у Міжнародному форумі «Інноватика в сучасній освіті», регіональному експерименті «Науково-методичні засади впровадження медіаосвіти в систему НВР навчальних закладів Харківської області на 2013–2018 роки» з метою здобуття досвіду медіаосвіти в педагогічному процесі виявилася своєчасною і корисною.

Наведемо приклади участі вчителів у проектах. «Intel – навчання для майбутнього» (особливого враження не справив), «Застосування тестових форм у навчальному процесі та для об'єктивної оцінки навчальних досягнень» (активно використовую в роботі), МАН, експедиції (окремо відзначили значну складність реалізації проектів), «Учитель року» (великий обсяг матеріалу, який необхідно зібрати й систематизувати, потрібно мати консультанта), проект Юнісеф сумісно з Києво-Могилянською академією «Діти миру», який має на меті надати психолого-соціальну допомогу людям, що опинилися в складних життєвих ситуаціях (приваблює структурованість упровадження, комплексність підходу до навчання, зміни у змістовій частині).

Учителі називають й інші заходи, такі як участь у районних методичних об'єднаннях учителів, міські освітні проекти, комплексні програми розвитку освіти Харкова на 2011–2017 роки (олімпіади, турніри, конкурси, організація дослідної роботи з учнями), комплексна програма «Назустріч дітям» на 2011–2017 роки (батьківська рада, батьківські збори), всеукраїнський експеримент «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» на 2015–2010 рр. (участь на базі ХАНО), підготовка до нетрадиційного уроку (проектування, підготовка, проведення,



рефлексія вимагають підвищеного рівня професійної самореалізації учителя).

Одна з учителів написала: «Ми з класом вирішили взяти участь у Всеукраїнському проєкті «Це наше, це твоє». Учням сподобалося, що в українців є такі речі, якими можна пишатися. Ось ми і вирішили розказати всім, як в Україні з'явилася лялька-мотанка. У цьому проєкті нам допомагали батьки учнів. Результат – по новому проєкту буде знято мультфільм і його побачать багато людей. Учні в захваті».

Висновки. Отже, нами теоретично обґрунтовано сучасні підходи до отримання нового освітнього продукту в результаті позитивних змін особистості, яка прагне до постійного професійного зростання. Орієнтування педагогічного процесу на розкриття потенціалу суб'єктів діяльності та залучення їх до освітньої проєктної діяльності є важливим чинником підвищення якості освітнього процесу. Організація й проведення інноваційних проєктів розширює межі професійної самореалізації учителів і допомагає їм створювати умови для самореалізації учнів.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є розробка педагогічних умов організації освітньої проєктної діяльності вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: дидактичний словник-довідник / К.О. Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – С. 67–68.
2. Вишинська Г. Проєктування структури інтегрованого навчального курсу в контексті теорії прогнозування (на прикладі інформатики) / Г. Вишинська // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Вип. 287. – Чернівці «Рута», 2006. – С. 16–28.
3. Мартинець Л. Методика формування ділових якостей старшокласників засобами проєктної діяльності / Л. Мартинець // Рідна школа. – № 3 (березень), 2010. – С. 53–57.
4. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. – вид. друге, виправл. – Т. 2. К-П. – Київ: Вид-во «Аконіт». – 2008. – С. 670–671.
5. Прокопенко І.Ф. Педагогіка: [баз. підруч. для студ. вищ. навч. закладів III-IV рівнів акредитації] / [І.Ф. Прокопенко]. – Харків: Фоліо, 2015. – С. 46.
6. Погребняк Ю.В. Побудова індивідуального профілю навчання як одна із складових проєктування індивідуального освітнього маршруту директорів шкіл / Ю.В. Погребняк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ – Запоріжжя, 2004. – С. 28–32.
7. Попова О.В. Концептуальні засади сучасних освітніх технологій / О.В. Попова // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 18, Ч. 1. – С. 24–31.
8. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): [монографія] / [Л.С. Рибалко]. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 442 с.
9. Харченко Т.І. Виховання творчості засобами «методу проєктів» / Т.І. Харченко // Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (16–17 листоп. 2006 р.). – Мелітополь, 2006. – С. 174–176.



УДК 378.14

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Коломієць О.В., аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті теоретично обґрунтовано педагогічну технологію, яка забезпечує ефективність формування готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації у вищому технічному навчальному закладі. Педагогічна технологія є сукупністю прийомів, методів, засобів позитивного впливу на розкриття власного потенціалу студентів у педагогічному процесі. Зазначено, що ефективною формою стимулювання майбутніх інженерів до професійної самореалізації є ділова гра.

Ключові слова: професійна самореалізація особистості, педагогічна технологія, майбутні інженери, вищий технічний навчальний заклад, ділова гра, ефективність педагогічного процесу.

В статті теоретично обґрунтована педагогічна технологія, яка забезпечує ефективність формування готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в вищому технічному навчальному закладі. Педагогічна технологія є сукупністю прийомів, методів, засобів позитивного впливу на розкриття власного потенціалу студентів у педагогічному процесі. Зазначено, що ефективною формою стимулювання майбутніх інженерів до професійної самореалізації є ділова гра.

Ключевые слова: профессиональная самореализация личности, педагогическая технология, будущие инженеры, высшее техническое учебное заведение, деловая игра, эффективность педагогического процесса.

Kolomiec A.V. TECHNOLOGY OF FORMATION OF PREPAREDNESS OF FUTURE ENGINEERS OF MOTOR INDUSTRY TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

The paper theoretically grounded teaching technology that provides efficiency of formation of future engineers for professional fulfillment in higher technical education. Educational technology is a combination of techniques, methods, means the positive impact of the disclosure of personal potential of students in the educational process. Indicated effective form of stimulation of future engineers to professional fulfillment is a business game.

Key words: professional self-identity, educational technology, future engineers, higher educational institutions, business game, efficiency of educational process.

Постановка проблеми. У світлі соціально-економічних пріоритетів країни, популяризації інноваційних розробок у виробництві, доступного інформаційного обміну між науковцями, розробниками з різних країн змінюється ставлення до професійної діяльності фахівців технічних галузей, у тому числі й автомобільної галузі. У професійній підготовці майбутні інженери мають навчитися розв'язувати професійні завдання, будувати взаємодію між партнерами на засадах розуміння потреб кожної виробничої сторони, спілкуватися на високому професійному рівні й дотримуватися мовленнєвого етикету. Завдяки сформованій готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної самореалізації будуть відбуватися ділові партнерські переговори, міжкультурний діалог у виробничій сфері, що й забезпечить успіх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні посилаємося на ідеї підвищення якості підготовки фахівців інженерного

профілю (О. Ануфрієва, О. Ігнатюк, С. Колот, А. Крохмаль, Ю. Кучеренко, С. Рідкозубова, Н. Руденко, Н. Скрипник), стимулювання майбутніх інженерів до професійного самовдосконалення в процесі професійної підготовки (М. Дем'яненко, Н. Саєнко, Т. Сергійчук, Н. Ткачова, Н. Тугай).

Як відомо, проблема професійної самореалізації особистості є фундаментальною і вимагає не лише теоретичного вивчення, але й практичного розв'язання. Проте недостатньо розробленою є педагогічна технологія формування готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації.

Постановка завдання. Мета – теоретично обґрунтувати технологію формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації; розкрити дидактичні особливості ділової гри, доцільність її проведення у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні вихідними є положення вчених С. Гончаренка, В. Кукушина [3; 4] про суть



технології в педагогічних дослідженнях. Термін «технологія навчання» трактується як «галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання» [3, с. 331].

Розроблена нами технологія формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації відповідає методологічним вимогам (Г. Селевко), а саме: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності [4]. Концептуальними засадами такої технології є орієнтування на особистість, а зміст вищої технічної освіти є засобом професійної самореалізації майбутніх інженерів. Результатом успішної самореалізації студентів є сформовані професійні компетенції, які забезпечують конкурентоздатність фахівців на виробництві. Системність забезпечує логіку й поетапне формування готовності студентів до самореалізації у технічній сфері. Зазначена технологія спрямована на розкриття компонентів готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в автомобільній галузі. Безумовно, не дивлячись на той факт, що професійна самореалізація є особистісною самокерованою властивістю, зазначена технологія передбачає керованість з боку професорсько-викладацького складу. Під впливом викладача відбувається проектування педагогічного процесу, добирання прийомів і методів активізації студентів до професійної самореалізації.

Ефективність технології формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації забезпечується навчально-методичним інструментарієм, який розробляється викладачем. До навчально-методичного забезпечення відносимо *ділову гру*, яка наближує майбутніх інженерів до професійної діяльності. Особливості ділової гри полягають у тому, що здійснення певних професійних дій вимагає внутрішніх зусиль, розкриття потенційних можливостей особистості. Для майбутніх інженерів як учасників ділової гри важливим є факт новизни й несподіваності завдань, які спонукають до зовнішнього вияву професійних знань і вмінь. Іноземні студенти вищих технічних навчальних закладів відчують труднощі в навчанні, оскільки недостатньо володіють професійними комунікативними вміннями [2].

Як заявляє С. Рідкозубова [5], мовлення є важливим інструментом діяльності майбутнього інженера, за допомогою якого він намагається розв'язувати різні професійні завдання: приймати колегіальні рішення

стосовно конструювання нових технічних автомобільних засобів пересування, будувати стосунки з колегами в роботі над науково-дослідним проектом, керувати різними ланками виробничо-споживчої сфери діяльності, співпрацювати з іноземними фахівцями. Саме під час ділової гри коригується професійне мовлення студентів вищих технічних навчальних закладів, виробляється діловий етикет.

Професійна самореалізація як особистісний феномен у певній мірі вимагає стимулювання, зацікавленості майбутніми інженерами професійною справою. Про роль партнерської рівноправності й зацікавленості під час ділових ігор зазначає В. Букатов [1, с. 22]. Ігровий характер запропонованих ситуацій буде комфортнішим, міцнішим, якщо в аудиторії будуть створені ділові відносини між студентами і викладачем, атмосфера робочої відкритості й добровільності, що й позитивно впливає на розкриття внутрішнього потенціалу майбутніх інженерів.

Як зазначає В. Букатов, формула «я думаю, що ти думаєш» характерна для багатьох ігрових ситуацій. Цілком погоджуємося з автором в тому, що не всі ігрові ситуації, не завжди і не одразу всіх гравців приводять до виявлення таємниці всередині себе та сходження до проблісків особистості. Наявність формули розуміємо не як гарантію обов'язкового виявлення особистістю рефлексивної самосвідомості в конкретній ситуації, а лише як забезпечення сприятливих умов для можливого її виявлення [1, с. 10].

Виробнича сфера настільки складна, що для її успішного розвитку потрібна участь злагоджених команд розроблювачів різних спеціальностей і кваліфікацій. Більшість успіхів і невдач технічних проектів обумовлені людськими, а не технічними проблемами. Розуміння особливостей роботи в групах допомагає учасникам проектної групи справлятися з труднощами і розробляти якісні технічні вироби. І тому майбутні студенти залучалися до навчальної проектної діяльності як однієї з форм ділової гри, завдяки чому оволодівали ролями працівників технічної сфери. Як відомо, в технічній галузі існує диференціація ролей у групі і самих груп. Знання функціональних ролей у групі дозволило майбутнім фахівцям:

- сформулювати системне уявлення про розроблювальні технічні вироби та умови розробки загалом;
- зрозуміти поділ функцій між співробітниками, закріплений у посадових інструкціях;
- осмислити посадову ієрархію і підпорядкованість;



– усвідомити характер діяльності в робочих групах.

Однією з динамічних характеристик групи є система соціальних ролей. Дослідники групової поведінки [2; 3] відзначають, що прийняття кожним учасником ролі в групі є змінним: зміст ролі, яка виконується, значимість відносно інших ролей. У групах виконавців виявляються ролі лідерів. Основними обов'язками лідера в групі розроблювачів є: реалізація нововведень, створення нових культурних зразків, перевірка нових способів взаємодії між членами групи. Таким чином, лідер виступає як новатор, розвиваючи і змінюючи субкультуру групи. За такі цінні послуги, зроблені групі, він одержує кредит довіри. Перераховані види взаємин і взаємодій всередині груп: керівництво, лідерство, формування групової думки, згуртованість групи, конфлікти, груповий тиск і ще багато чого складають динаміку групи.

Під час створення групи необхідно враховувати індивідуальні та психологічні особливості фахівців. Добір учасників виробничої, проектної, конструкторської або експлуатаційної груп відбувається на ранніх стадіях життєвого циклу розробки технічних виробів. Селекція учасників групи, формування колективу, а також спосіб організації технічної підтримки дуже впливають на всі інші прояви життєвого циклу розробки технічних виробів.

Учасники групи розроблювачів є представниками різних культур, що впливає на виявлення індивідуальних характеристик особистості. У випадку багатонаціональної групи інженерів її члени повинні спілкуватися загальною діловою мовою, найчастіше англійською. З огляду на культуру і мову спілкування всередині команди можна краще зрозуміти мотиви і дії тих чи інших членів команд.

У виробничій групі у будь-якій інженерній галузі праці у випадку управління недостатніми ресурсами, за зростаючих вимог, нестачі часу, що збільшується, виходу за межі бюджету – неминучий конфлікт. За цих обставин учасники групи повинні знаходити гідний вихід з конфлікту для завершення цілей розробки технічних виробів.

Уточнимо знання й уміння, необхідні для ефективного розв'язання проблем керування в групі. Майбутній фахівець повинен *уміти*: пояснювати важливість формування груп розроблювачів, котрі мають різні риси характеру; описувати моделі індивідуальних типів особистості розроблювачів; виявляти індивідуальні стилі роботи, а також їхній вплив на хід виконання розробки; впливати на окремих членів групи і на групу в цілому з метою якісного виконання рольових функцій; оцінювати діяльність групи

з метою підвищення її ефективності; працювати в мультикультурних середовищах; запобігати й усувати конфліктні ситуації.

Спілкування усередині групи засновано на її функціонуванні в межах окремого колективу, де відбувається обмін інформацією як у письмовій (у вигляді формальних звітів, графіків, діаграм, креслення, повідомлень по електронній пошті), так і в усній (під час особистих зустрічей, на віртуальних нарадах, за допомогою телефону і пейджерів, під час розмов у кулуарах, спільних чаювань) формі.

Взаємообмін інформацією всередині проекту може відбуватися у формі особистих зустрічей (регулярно плануються чи спеціально призначаються), електронної дошки оголошень і груп новин, Web-сторінок, папок у внутрішніх корпоративних мережах, систем управління вихідними даними, систем управління документами, формальних звітів, викликів по пейджеру, телефонних дзвінків, мовної пошти, електронної пошти, відеоконференцій, документованих телеконференцій, а також програм для спільної роботи.

Спілкування може відбуватися в режимі примусового розсилання або діставання інформації. Примусове розсилання інформації означає, що учасник групи одержує інформацію (яка перериває його роботу) у вигляді викликів на особисті зустрічі, телефонних дзвінків, викликів по пейджеру, безпріоритетної електронної чи мовної пошти. А інформація, котра надсилається, означає, що член групи активно шукає її на електронних дошках оголошень, Web-сторінках, у внутрішніх корпоративних мережах, системах управління вихідними даними, а також у системах управління документами.

Особливої уваги заслуговує досвід викладачів, які працювали в технічній сфері, мають сформовану професійну компетентність, наприклад, в автомобільній галузі. На зустрічах з відомими ученими, працівниками технічної сфери також підсилюється інтерес до професії, бажання набувати якісної фахової підготовки для подальшого працевлаштування.

Як свідчить власний досвід роботи у вищому технічному навчальному закладі, студенти, які брали участь у таких зустрічах, були активними учасниками ділових ігор, виявляли бажання працювати в навчальних проектах, оскільки на них справив позитивне враження метод прикладу. Так, майбутніми інженерами були запропоновані теми ділових ігор, у яких вони бажали брати участь. До популярних тем віднесемо такі, як «Роль саморегуляції в професійній діяльності працівників автодорожнього транспорту», «На-



вчаємося діловому етикету», «Професійна самореалізація жінки в технічній виробничій сфері», «Підвищення стресостійкості працівників автомобільної галузі».

Таким чином, активна участь майбутніх інженерів у підготовці та проведенні ділових ігор позитивно впливає на формування їхньої готовності до професійної самореалізації.

Висновки. Таким чином, розроблена нами технологія формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації відповідає концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є розробка педагогічних умов реалізації технології формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Букатов В. Педагогічні таїнства дидактичних ігор / В. Букатов. – Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
2. Воровщиков С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теории, технология: [учеб. пособие] / [С.Г. Воровщиков]. – М.: ЦГЛ, 2005. – 320 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: «Либідь», 1997. – С. 331.
4. Педагогические технологии: [учеб. пособие для студ. пед. спец.] / [под общей ред. В.С. Кукушина]. – Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: изд. центр «Март», 2002. – 320 с.
5. Рідкозубова С.О. Роль інтерактивних технологій у формуванні професійних комунікативних умінь іноземних студентів автомобільного профілю / С.О. Рідкозубова // Науковий журнал «Науковий огляд». – № 7(17). – Київ, 2015. – С. 152–161.

УДК 378;37.013;37.032

ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В АДАПТИВНІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ

Копилова С.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології
Херсонський державний університет

У статті обґрунтовується система принципів професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Вона представлена через принципи, що орієнтовані на суб'єктів професійної підготовки, зв'язки соціально-педагогічної системи із середовищем, реалізацію процесу професійної підготовки, а також специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Виділені принципи схарактеризовані й оцінені на предмет необхідності й достатності.

Ключові слова: професійна підготовка, магістр соціальної роботи, адаптивна система, фактори професійної підготовки, принципи професійної підготовки, правила реалізації принципів.

В статье обосновывается система принципов профессиональной подготовки магистров социальной работы. Она представлена в виде принципов, ориентированных на субъектов профессиональной подготовки, связи социально-педагогической системы со средой, реализацию процесса профессиональной подготовки, специфические принципы профессиональной подготовки магистров социальной работы. Выделенные принципы охарактеризованы и оценены на предмет необходимости и достаточности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, магистр социальной работы, адаптивная система, факторы профессиональной подготовки, принципы подготовки, правила реализации принципов.

Kopylova S.V. PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER OF SOCIAL WORK IN ADAPTIVE SOCIAL PEDAGOGICAL SYSTEM

The article explains the system of principles of the training of Masters of Social Work. It is represented by the principles focused on the subjects of training, relations of social pedagogical system with the environment, the implementation of the training process, and the specific principles of training of Masters of Social Work. These principles have been characterized and evaluated as necessary and sufficient.

Key words: professional training, Master of Social Work, adaptive system, training factors, principles of training, rules of implementation of the principles.

Постановка проблеми. Специфіка сучасної соціокультурної ситуації, яка характеризується мінливістю й неоднозначністю

напрямів розвитку, зумовлює необхідність проектування адаптивних соціально-педагогічних систем. Адаптивна якість систе-



ми закладається під час її проектування й реалізується через управління. Авторська концепція професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі ґрунтується на провідних положеннях: з урахуванням дії зовнішніх факторів (об'єктивний і суб'єктивний) підготовка магістрів має бути орієнтована на розвиток творчої особистості, в якості критерію розглядається творчий потенціал як утілення цілісної якості особистості. Своє вираження педагогічна концепція також отримує в системі педагогічних принципів.

Аналіз досліджень. Дидактичні аспекти обґрунтування педагогічних принципів представлені у роботах В. Беспалька, В. Загвязинського, Б. Оконя, І. Підкасистого, Ю. Бабанського та інших. З урахуванням розвитку педагогіки розроблені авторські системи принципів реалізації сучасних моделей навчання. В. Безрукова виділила педагогічні принципи формування виховних відношень. А. Вербицький обґрунтував принципи контекстного навчання.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати систему принципів професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі. Завдання: 1) уточнити сучасні підходи до розуміння «педагогічного принципу»; 2) обґрунтувати теоретико-методологічні засади виділення системи принципів підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі; 3) охарактеризувати виділені принципи й правила.

Виклад основного матеріалу. Існують різні підходи до розуміння принципу в педагогіці, що зумовлює неоднозначність способів їх виділення та формулювання залежно від аспекту, що досліджується. Узагальнення існуючих підходів (В. Безрукова, В. Беспалько, В. Загвязинський) дозволяє констатувати, що родовим поняттям для педагогічного принципу є рекомендація, висхідне положення, керівна ідея, вимога, а специфічними ознаками є: нормативність (регулятивні норми практики), всезагальність (обов'язковість для будь-якої навчальної ситуації), дуалістичність (досягнення гармонійності педагогічних впливів, сполучення якихось протилежних сторін), інструментальність (прикладне значення). Принцип з'єднує теорію і практику, є методичним вираженням системи основних законів, закономірностей, концепцій, отже, є інваріантним елементом наукового знання. Якщо закони і закономірності мають стабільний, об'єктивний характер, то педагогічні умови і принципи виступають результатом розвитку наукового знання та педагогічної практики.

Т. Колбіна обґрунтовує педагогічні принципи на основі виділення суперечностей педагогічного процесу [1]. У цьому є певний сенс, оскільки принципи за своєю природою є дуалістичними. В. Загвязинський, І. Підкасистий стверджують, що принцип конкретизує спосіб регулювання відношень протилежних сторін, тенденцій навчального процесу, вирішення суперечностей, досягнення міри, гармонії, що дозволяє розв'язувати навчально-виховні завдання. Тож, запропонований підхід слід прийняти до уваги.

Для забезпечення повноти принципів професійної підготовки магістрів соціальної роботи необхідно прийняти варіант системоутворювальної основи. Ю. Бабанський вважає, що система принципів має відповідати логіці розвитку цілісного циклу процесу навчання: від проектування цілей і завдань до аналізу результатів. У ній мають бути такі, що регулюють цільовий, змістовий, діяльнісний і результативний компоненти [2, с. 27]. Запропонована класифікація містить тільки принципи, орієнтовані на процес. Такий підхід не відображає специфіку адаптивних систем. Найбільшою мірою цій специфіці відповідає класифікація педагогічних принципів, запропонована В. Безруковою, яка включає: 1) принципи, що витікають з особливостей людини як головного об'єкта педагогіки; 2) загальні вимоги до педагогічного процесу; 3) загальні вимоги до того, якими мають бути відношення педагогічного процесу із середовищем; 4) специфічні принципи організації педагогічного процесу з підготовки працівників [3, с. 40]. Дану класифікацію приймаємо за основу упорядкування системи принципів професійної підготовки магістрів.

Принципи формулюються в категоріях діяльності. Наступними після принципу у ланцюжку наукових понять є правила педагогічної діяльності, які складають наступний рівень конкретизації нормативного знання і є технологією реалізації принципів. Їх гнучке застосування забезпечує урахування конкретних умов та підбір методів, що відповідають обставинам. Розглядаючи принципи як складову педагогічної концепції, конкретизуємо загальні й специфічні принципи професійної підготовки магістрів в адаптивній системі.

Перша група принципів – принципи, орієнтовані на студентів як суб'єктів професійної підготовки. *Принцип природодоцільності* ґрунтується на андрагогічному знанні. Магістрів соціальної роботи розглядаємо як дорослих, а сутнісною характеристикою дорослості є осмисленість та відповідальність за свої дії [4, с. 42]. Студенти воло-



діють не тільки здатністю до самостійної діяльності, але і мають передумови для реалізації самоуправління. Оволодіння довольною регуляцією навчальної діяльності стає можливою через перехід від зовнішніх (контроль) до внутрішніх її форм (рефлексія) і у зворотному порядку (самоконтроль). І вольова, і довольна дія передбачають активну роботу свідомості, але ця робота протилежно направлена: вольова дія направлена назовні, на предмет зовнішнього світу, на його перетворення; довольна дія направлена на себе, засоби своєї зовнішньої й внутрішньої діяльності, вимагає усвідомленості своїх дій, тобто хоча б елементарної рефлексивної роботи свідомості. Виділяємо правило єдності контролю, рефлексії, самоконтролю.

Неоднозначний характер процесу і результату творчої діяльності передбачає не тільки чітке уявлення про предмет і засоби діяльності, а й максимальне застосування внутрішнього контролю за власною діяльністю. Функція контролю здатна забезпечувати інтеграцію набутого досвіду. У процесі самоконтролю відбувається зіставлення кінцевого результату з метою та планом, роздуми над причинами відхилень, виробляється рішення прийняти роботу, відмовитися або внести правки. Основою виконання цих дій є оцінка, у тому числі рефлексивна: це внутрішній процес, якому передують зовнішня оцінка. Це зумовлює необхідність виділення правила створення навчального сценарію як еталону для здійснення оцінювання власної діяльності. Не менш важливе значення має правило забезпечення доступності інформації, необхідної для орієнтації навчальної діяльності.

Принцип активності відбиває роль особистості в педагогічному процесі, підкреслює позицію студента як суб'єкта навчання, а не пасивного учасника. Він розкриває зв'язок між дотриманням зовнішніх вимог і збереженням і розвитком індивідуальності особистості, забезпечує гармонізацію зовнішніх впливів і активності студентів завдяки можливостям рівної участі у взаємодії. Для розвитку активності студентів необхідно встановити зв'язок між соціально зумовленими цілями професійної підготовки й мотивами навчальної діяльності. У діяльній підході А. Леонтьєва породження особистісного смислу відбувається на основі постановки мети по відношенню до мотиву в умовах даної ситуації [5]. П. Сорокін доводить, що вплив у результаті взаємодії здійснюється за умови усвідомленості, цінності для суб'єкта об'єкта впливу та прояву відповідної активності [6]. Смісл не існує у свідомості у готовому вигляді, а є про-

дуктом внутрішньої активності. Активність є способом розвитку усвідомленості, набуття особистісного смислу навчальної діяльності. Ефективність навчальної діяльності студентів залежить від сформованості у студента особистісного смислу навчання, що стає можливим через прояв активності у різних формах, усвідомлення системи відношень у ситуації навчання. Принцип реалізується через правила: організації спільної діяльності, ціннісно-смислової орієнтації в прогнозованій діяльності.

Другу групу принципів, орієнтованих на процес професійної підготовки, виділяємо з урахуванням кібернетичного, діяльнісного, синергетичного підходів, ідеї єдності організації, управління, спілкування, способу їх реалізації. Вони забезпечують управління навчальною діяльністю у процесі засвоєння досвіду творчого пошуку й розвиток творчої індивідуальності магістра.

Принцип формалізації ґрунтується на закономірності: ефективність навчання залежить від цілісного представлення у свідомості суб'єкта образу навчальної діяльності, якою належить оволодіти. Теоретичною основою організації навчальної діяльності студентів є модель саморегуляції активності людини (О. Конопкін). Вибір конкретної програми дій, її особливості залежать від наявної у людини моделі значущих умов (інформації про умови діяльності, врахування яких впливає на успішність її здійснення). Ймовірні дефекти цієї суб'єктивної моделі пов'язані з неправильним відбиттям умов, помилкою при оцінці їх значущості, недостатньо повним відбиттям комплексу. Це веде до дефектів у відповідній програмі дій [7]. Принцип формалізації вимагає упорядкування змісту відповідно до певних основ, раціональний поділ на смислові фрагменти для поетапного оволодіння при постійному зверненні до якогось цілого. Це забезпечує зменшення різноманітності.

Педагогічний процес також має бути упорядкований у просторі й часі. Теоретичною основою розвитку діяльності студентів є концепція П. Гальперіна про поетапне формування розумових дій. Згідно з нею розвиток психічної діяльності відбувається через зовнішню, матеріальну діяльність і процес інтеріоризації, який передбачає ряд послідовних етапів, критеріями яких є характер або форма відбиття дії, ступінь її відтворення, систематичні перетворення дії за системою параметрів. Обов'язковою є чітка послідовність, планомірність та керованість виділених етапів інтеріоризації [8]. Для реалізації ідей необхідна формалізація: чітке знання та опис конкретної мети навчання, однозначне формулювання того,



що передбачається сформувані. Правила реалізації принципу: використання таксономії цілей; структуризація змісту навчання; моделювання для забезпечення уявлення зв'язків у системі професійної діяльності й підготовки; пропорційності – раціональне співвідношення складових змісту, форм і способів організації взаємодії; технологічності – оволодіння повним циклом продуктивної діяльності.

Принцип педагогічного управління інтелектуальним і емоційним стресом передбачає наявність управління діяльністю з оволодіння змістом професійної підготовки. Він орієнтує на доступність навчання й можливість його організації на достатньому рівні труднощі, що забезпечує розвивальний вплив. Педагогічне регулювання передбачає надання дозованої допомоги у випадку, якщо наявний у особистості досвід або орієнтувальна основа дій виявляється недостатніми для ефективного виконання поставленого навчального завдання. Принцип передбачає забезпечення відповідності видів і способів управління рівню розвитку навчальної діяльності суб'єкта в єдності цілей, змісту та способів дій. Правила реалізації принципу: проблематизації змісту – представлення через систему навчальних завдань різного рівня складності; проблемності – необхідність здійснювати навчальний процес на такому рівні труднощів, який знаходився б у зоні найближчого розвитку навчальних можливостей особистості; єдності контролю й корекції навчальної діяльності з урахуванням одержуваної інформації про хід оволодіння знаннями, уміннями, навичками; дозованої допомоги – урахування різний висхідний рівень розвитку суб'єктних характеристик студентів й зумовлює необхідність структурування й диференціації обсягів допомоги, що надається.

Принцип актуалізації засновується на тому, що педагогічний процес має стохастичний характер й тому потребує адаптивного управління. В адаптивних системах закладені можливості, які підвищують ймовірність досягнення поставлених цілей. Мова йде про варіативність у діях через використання різних способів організації навчальної діяльності для досягнення цілей з урахуванням ситуації. Під актуалізацією розуміється дію, направлена на пристосування чогось до умов даної ситуації [9, с. 18]. Актуалізація – це здійснення, перехід зі стану можливого у стан дійсності [10]. Правила реалізації принципу: відповідності форм і методів не тільки цілям і змісту підготовки, а й особливостям педагогічної ситуації; єдності й взаємозумовленості цільового,

педагогічного, особистісного регулювання навчальної діяльності.

Л. Виготський, Б. Ананьєв, А. Матюшкін, О. Смирнова обґрунтовують механізми детермінації і регуляції набуття досвіду як продукту учіння. Соціальна ситуація є джерелом розвитку й способом оволодіння функціями. В основі набуття досвіду та розвитку вищих психічних функцій лежить інтеріоризація опосередкованих мовою соціальних відношень, перехід від виконання пізнавальної діяльності на зовнішньому соціальному рівні до внутрішнього [11]. Дослідження Б. Ананьєва, А. Матюшкіна доводять, що розвиток мислення пов'язаний не тільки з процесами інтеріоризації, але й з протилежними їй процесами – екстеріоризації. Для розвитку внутрішніх функцій необхідно, щоб людина почала здійснювати їх у спільній діяльності з іншими людьми. Це дозволяє виділити *принцип індивідуалізації*. Він переважно орієнтований на результативний компонент професійної підготовки магістрів.

Якщо не перших етапах розвитку особистості переважають впливи середовища, то у подальшому зростає творча участь у процесах перетворення. Критерієм професійної підготовки магістрів є цілісність ціннісно-сміслових, функціонально-операційних і соціальних характеристик, які втілюються у формі творчого потенціалу. Якщо адаптаційна позиція забезпечує стійке функціонування системи, то активно-творча забезпечує розвиток з урахуванням фактору мінливості, властивого сучасному суспільству. Творчий потенціал як вияв різноманітності збалансовує неоднозначність і мінливість професійних ситуацій і забезпечує можливість стійкого функціонування. Індивідуалізацію розглядаємо як процес розвитку особистості з урахуванням педагогічних впливів і творчої самореалізації. Розвиток творчої індивідуальності забезпечується через досягнення духовної спільності суб'єктів і є найвищим рівнем розвитку особистості. Досягнення даного рівня педагогічних цілей можливе через спілкування. У педагогіці відбувається поступовий перехід від розгляду спілкування як фактору розвитку психіки тих, хто навчається, до розвитку зв'язків та відношень як механізму розвитку особистості через розвиток самосвідомості, мислення, а також регулятивних структур. Вплив на особистість у спілкуванні реалізується через взаємне узгодження дій, символічну взаємодію, реалізацію міжособистісних відношень.

Ж. Піаже, Дж. Мід аналізують спілкування, яке розгортається в умовах співпраці людей та доводять залежність когнітивного розвитку від соціальної взаємодії в умовах



співпраці. Смысл взаємодії розкривається лише за умови включення у деяку спільну діяльність, здійснюючи яку індивіди переслідують певні цілі, спільно виконують дії та операції. Т. Дмитренко теж доводить, що навчання слід розглядати як процес спільної дії та спільної діяльності, причому головним механізмом цього процесу є опосередкування власне пізнавальних актів способами взаємодії самих учасників [12]. Значущість способів розподілу спільної дії між учасниками, особливості обміну діями у процесі вирішення спільних завдань, процеси комунікації, що забезпечують спільну діяльність, взаєморозуміння, рефлексія як особливе уміння оцінювати можливості своєї дії з точки зору програм спільної діяльності, – все це зумовлює виділення правила кооперації, яке вимагає організації спільної продуктивної діяльності.

Дж. Мідом доведено: діяльність і поведінка людини в ситуаціях взаємодії зумовлені символічною інтерпретацією цієї ситуації. Постановка себе на місце людини, з якою здійснюється спілкування, дозволяє розвинути здатність уявляти себе в якості об'єктів власної думки, що забезпечує перетворення зовнішнього соціального контролю в самоконтроль. Індивід розвиває самосвідомість, коли він бачить себе так, як його бачать інші [13, с. 222]. Прийняття ролі забезпечує інтерпретацію значення повідомлень, що надходять від учасників спільної діяльності, розвитку самосвідомості, перетворення зовнішнього на внутрішнє, що дозволяє виділити правило символізації.

З урахуванням досліджень проблеми міжкультурного діалогу (М. Бахтін, В. Біблер, Г. Буш, Т. Колбіна) він розглядається як механізм актуалізації рефлексивних і корекційних процесів, є формою взаємодії індивідуальностей. Відповідно до концепції соціального механізму детермінації і регуляції набуття досвіду Л. Виготського для уточнення індивідуалізованого смислу набутого досвіду його важливо екстеріоризувати. Аналіз і обговорення індивідуального досвіду з іншими дає можливість через взаємооцінювання забезпечити корекцію й збагачення набутих знань. Виділяємо правило діалогізації.

Принципи, орієнтовані на відношення із середовищем, відбивають специфіку адаптивних систем, які орієнтовані на гармонійну взаємодію із середовищем: не тільки соціокультурна ситуація зумовлює професійну підготовку фахівців, але й останні, як творчі індивідуальності, набувають здатність впливати на професійне середовище й суспільні відношення.

Принцип соціокультурної зумовленості цілей, змісту й методів навчання у контексті парадигми управління передбачає урахування дії факторів, що дозволяють забезпечити відповідність моделі адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи специфіці ситуації. Правила реалізації принципу: педагогічний процес і взаємодію учасників підпорядковувати кінцевій меті – творчому розвитку особистості; конкретизувати цілі професійної підготовки магістрів соціальної роботи на різних рівнях.

Четверту групу принципів складають специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи, основою для виділення яких є особливості професії й діяльності професіонала. *Принцип професійної доцільності* пов'язаний із гуманітарним характером соціальної роботи, що зумовлює специфічні цінності та способи пізнання в професійній діяльності. На відміну від технічних типів праці, де пріоритет мають процеси суб'єкт-об'єктної взаємодії та перетворення предметного світу, які засновуються на доказовості завдяки причинно-наслідковим зв'язкам, у соціальній роботі переважає суб'єкт-суб'єктна взаємодія та процеси перетворення світу людських відношень, що вимагає іншої логіки пізнання відношень і оцінки придатності способів і засобів. Особливістю професійної підготовки соціальних працівників є оволодіння системою професійних цінностей, які є базовими орієнтирами для освіти в цій галузі і виступають основою побудови специфічних відношень із об'єктом професійної діяльності. Правила реалізації принципу: забезпечити оволодіння ціннісною основою професійної діяльності; поєднувати методи природничого й гуманітарного пізнання.

Принцип самостійності прийняття рішень у професійній сфері зумовлений специфікою діяльності професіонала. Самостійність пов'язана зі здатністю до самоуправління. Згідно з диференціацією вимог до професійної діяльності суб'єктів різної кваліфікації, які враховують її якісний та функціональний аспект, магістри мають бути підготовлені до ситуацій, які є невизначеними. З урахуванням відмінностей між виконавчим і творчим рівнями здійснення діяльності функції професіоналів у галузі соціального захисту набувають специфіки: вони здійснюють цілепокладання на основі моделювання й прогнозування. Звідси, поруч з операційними навичками, які дозволяють навчитися процесу надання допомоги, підготовка має передбачати оволодіння специфіч-



ним досвідом творчого пошуку. Правила реалізації принципу: забезпечити оволодіння методами творчого пошуку, поєднати контроль і самоконтроль.

Узагальнюючи результати аналізу, виділяємо принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній соціально-педагогічній системі: принципи, орієнтовані на студента – суб'єкта професійної підготовки: природодоцільності (1), активності (2); принципи, орієнтовані на процес: формалізації (3), педагогічного управління інтелектуальним і емоційним стресом (4), актуалізації (5), індивідуалізації (6); принципи, орієнтовані на відношення з середовищем: соціокультурної зумовленості професійної підготовки (7); специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи: професійної доцільності (8), самостійності у прийнятті рішень у професійній сфері (9). Достатність принципів перевіряємо шляхом співвідношення з компонентами педагогічної системи: метою (принципи 1, 3, 7), змістом (принципи 3, 8), викладачем (принцип 4, 5), студентом (принципи 2, 6), формами та методами професійної підготовки (принцип 5, 9).

Висновки. Складовою педагогічної концепції є система педагогічних принципів. Їх обґрунтування здійснене з урахуванням основних ідей концепції професійної підготовки магістрів соціальної роботи, втілених у відповідних педагогічних умовах, а також закономірностей, що зумовлюють процеси набуття особистісного смислу об'єктів, формування творчої навчальної діяльності, розвитку творчої індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колбіна Т.В. Формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації: монографія / Т.В. Колбіна. – Х.: «ІНЖЕК», 2012. – 168 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.
4. Колесникова И.А. Основы андрагогики: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.] – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
6. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности: [монография] / [О.А. Конопкин]. – Издание 2-е. – Москва: Ленанд, 2011. – 320 с.
8. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
9. Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный Дом, 1999. – 251 с.
10. Философский энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1713/Актуализация.
11. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
12. Дмитренко Т.А. Методология педагогики: характеристики, дефиниция / Т.А. Дмитренко, Е.В. Ярьсько // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Вып. 6. – Екатеринбург: «СВ-96», 2010. – 384 с.
13. Мид Д.Г. Социальное сознание и сознание смысла / Д.Г. Мид. // Эпистемология & философия науки, 2013. – Т. XXXV. – № 1. – С. 219–227.



УДК 371.2:355.233

РОЗРОБКА ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

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

У статті розкриваються роль та можливості позааудиторної роботи у процесі формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійного самовдосконалення. Висвітлюються наукові погляди на самовдосконалення особистості. Окреслюються шляхи й особливості професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вищої школи. Запропоновано форми та заходи позааудиторної роботи щодо формування в майбутніх викладачів готовності до професійного самовдосконалення в умовах магістратури.

Ключові слова: *магістрант, майбутній викладач, майстер-клас, педагогічна майстерність, самовдосконалення, саморозвиток, позааудиторна робота.*

В статті раскрываются роль и возможности внеаудиторной работы в процессе формирования готовности будущих преподавателей высшей школы к профессиональному самосовершенствованию. Освещаются научные взгляды на самосовершенствование личности. Определяются пути и особенности профессионального самосовершенствования будущих преподавателей высшей школы. Предложены формы и методы внеаудиторной работы по формированию у будущих преподавателей готовности к профессиональному самосовершенствованию в условиях магистратуры.

Ключевые слова: *магістрант, будущий преподаватель, мастер-класс, педагогическое мастерство, самосовершенствование, саморазвитие, внеаудиторная работа.*

The role and possibilities of extracurricular work in the process of formation of the readiness of future higher school teachers to professional self-improvement are elucidated in the article. The new scientific views on personal self-improvement are considered. It is noted, that professional self-improvement of the future teacher is the purposeful process of improvement of the level of own professional competence, comprehended by MA student and directed on maximal realization of he/her-self as a teacher according to personal program of self-improvement. The ways and features of professional self-improvement of future higher school teachers are demonstrated. The following forms of extracurricular work as the one of the ways of formation of readiness of future higher school teachers to professional self-improvement are indicated: scientific, creative-cognitive, professionally oriented one. The most effective ways as to preparation of future teachers to professional self-improvement are defined: participation in scientific clubs of professional direction, scientific researches within scientific topic of department, preparation of articles and theses of reports of scientific conferences, participation in trainings, master-classes of professional growth, meetings of clubs of pedagogical innovations, pedagogical-creative meetings, teaching-discussing platforms of pedagogical experience. It is stressed, that the complex organization of all types of extracurricular work of future teachers allows improve the level of creative activity of MA students that ensures their further professional and personal growth and self-improvement during the whole life.

Key words: *MA student, future teacher, master-class, pedagogical skill, self-improvement, extracurricular work.*

Вступ. Перспективи євроінтеграції України зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки майбутніх викладачів, а сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від них високого рівня професіоналізму й педагогічної майстерності.

Питання професійного самовдосконалення майбутнього фахівця, його готовності до саморозвитку є пріоритетними в теорії та практиці сучасної професійної освіти. Високий рівень професіоналізму, компетентність, затребуваність у суспільстві, конкурентоспроможність на ринку праці, здатність до професійного самовдо-

сконалення впродовж усього життя – основні характеристики особистості фахівця XXI століття. Актуальність порушеної проблеми підкреслюється суспільним запитом на викладачів вищої школи, здатних підготувати таких фахівців, оскільки умови глобалізації та євроінтеграції України детермінують потребу в професіоналах з високим рівнем компетентності, а це може забезпечити якісна професійна освіта

Літературний огляд.

Різні аспекти саморозвитку та самовдосконалення майбутніх фахівців, зокрема педагогів, у процесі професійної підготовки висвітлювали О. Ігнатюк [1], В. Кре-



мень [2], З. Сіверс [3], В. Слободчиков [4], Т. Сущенко [5] та ін. Проблему розвитку професіоналізму та педагогічної майстерності вивчали І. Зязюн [6], Є. Климов [7], А. Маркова [8], П. Шавир [9] та ін. Питанням позааудиторної роботи студентів присвятили наукові праці М. Донченко [10], Н. Лобкович [11], Л. Онучак [12] та ін.

В «Енциклопедії освіти» В. Кременя наголошується на тому, що головним завданням вищої школи стає «розвиток самотворчих якостей особи, здатності сприймати і переробляти нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах самостійної професійної діяльності» [2].

Сучасні реалії, за словами З. Сіверс, потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу [3].

На важливості позааудиторної роботи як складової професійно-педагогічної підготовки наголошує М. Донченко [10], підкреслюючи, що така діяльність надає можливість студентам для реалізації їхніх здібностей і нахилів.

Саморозвиток визначають як внутрішній процес самозміни системи під впливом власних протиріч, вищий рівень саморуху [9]. Завдяки саморозвитку особистість реалізує свої здібності, самовдосконалюється, в результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства.

Самовдосконалення тлумачать як результат взаємодії індивіда з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу в розвитку таких особистісно важливих якостей, знань, умінь, які супроводжують успіх в життєдіяльності [1].

На думку психолога Є. Климова, в людині ще з дитячого віку розвивається активність самовдосконалення, а під час навчання у вищому навчальному закладі вона повинна бути домінуючою, і роль вузу – дати можливість для реалізації цієї активності [7].

Як зазначає Н. Лобкович, процес самовдосконалення «породжує в особистості відчуття величезної масштабності, об'ємності, нового, вільного соціального та життєвого в усьому просторі» [11].

За словами А. Маркової [8], на шляху до професіоналізму педагог проходить ряд етапів: адаптації до професії, самоактуалізації у ній, вільного володіння нею на рівні майстерності, гармонізації з професією, вільного володіння нею на рівні творчості. Професійне самовдосконалення майбутнього викладача передбачає орієнтацію на досягнення ним професійного «акме», педагогічної майстерності.

За визначенням І. Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей

особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [6].

На думку В. Кременя, педагогічна майстерність – найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності) [2].

Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді [13].

Проте, незважаючи на численну кількість наукових розвідок щодо самовдосконалення, проблемі формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх викладачів у процесі позааудиторної роботи приділено недостатньо уваги, що зумовило вибір теми дослідження.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – розкрити роль та можливості позааудиторної роботи у процесі формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійного самовдосконалення.

Для досягнення поставленої мети були вирішені наступні задачі:

- висвітлити наукові погляди на самовдосконалення особистості;
- окреслити шляхи й особливості професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вищої школи;
- запропонувати форми та заходи позааудиторної роботи щодо формування у майбутніх викладачів готовності до професійного самовдосконалення в умовах магистратури.

Самовдосконалення майбутнього фахівця як процес взаємного духовного збагачення викладачів і студентів.

Самовдосконалення є процесом усвідомленого, керованого самою особистістю розвитку природних і творчих здібностей, особистісних і професійних рис. Самовдосконалення – це свідомо і систематична робота над собою з метою вдосконалення раніше придбаних і формування нових ознак особистості, це – процес підвищення рівня своєї компетентності і конкурентоспроможності, розвитку значущих якостей відповідно до вимог соціуму й особистої програми саморозвитку людини.

Великі можливості для самореалізації майбутніх викладачів відкриває позааудиторна діяльність, яка передбачає досить великий ступінь свободи, здійснюється як вільне, неформальне спілкування студентів і викладачів, у процесі якого відбува-



ється культурне й духовне збагачення особистості.

Учена Т. Сущенко [5] розглядає самовдосконалення майбутнього фахівця в контексті позааудиторної роботи як процес взаємного духовного збагачення викладачів і студентів в умовах психологічно комфортних відносин, інтелектуальної співтворчості та бездоганної діалогічної культури, вважаючи взаємне духовне збагачення основною клітинкою сучасного педагогічного процесу. Причому зауважується, що фасилітативна взаємодія – така цілеспрямована діяльність, яка передбачає прагнення до зближення та злагоди між учасниками процесу; уміння викладачів запропонувати студентам таку форму життєтворчості, яка захоплює, дивує та вражає; таке ставлення до студента, яке стимулює розкриття його самобутності в найкращому самовираженні, поетапний розвиток духовного потенціалу особистості майбутнього педагога, – насамперед піднесення людини.

Спираючись на визначення В. Слободчиковим категорії «самовдосконалення» як прагнення наблизитись до певного ідеалу [4], можна стверджувати, що самовдосконалення викладача – це форма саморозвитку особистості, спрямована на досягнення певного ідеалу, формування в собі професійних та особистісних рис, за допомогою яких можна оволодіти найвищим ступенем професіоналізму, педагогічною майстерністю.

Для того, щоб викликати позитивне ставлення майбутніх викладачів до позааудиторної роботи професійного спрямування, необхідно роз'яснювати їм мету й сутність такої діяльності, формувати у них вміння самостійно обирати шлях реалізації мети, виховувати прагнення до набуття нових знань і фахових навичок, адже досвід, який магістранти отримують в позааудиторній роботі, допоможе їм стати конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг. У процесі позааудиторної роботи формуються професійна свідомість педагога, відповідальність, лідерські навички, вміння працювати в команді,

Як зазначає Л. Онучак [12], самостійна позааудиторна робота значною мірою залежить від рівня її організації, в основу якої має бути покладено принцип активності й самостійності самих студентів, які прагнуть до пізнання нового. Обов'язковою умовою розвитку самостійності є активна участь студентів у науково-дослідній роботі, оскільки неможливо реалізувати творчі здібності навіть при повному оволодінні своєю спеціальністю без вироблення дослідницьких умінь і навичок.

Позааудиторна робота майбутніх викладачів вимагає професіоналізації всіх виховних впливів на студентів; поєднана з теоретичними заняттями та різними видами педагогічної практики позааудиторна робота наближає магістранта до самостійної педагогічної діяльності.

Результати дослідження. У процесі дослідження з'ясувалося, що найефективнішими формами позааудиторної роботи майбутніх викладачів вищої школи, що сприяють формуванню у них готовності до професійного самовдосконалення, є: науково-дослідна (участь у наукових гуртках професійного спрямування, проведення наукових досліджень у межах наукової теми кафедри, підготовка статей та тез доповідей до наукових конференцій), творчо-пізнавальна (проведення моніторингу та діагностики особистісних психологічних, професійних якостей, участь у тренінгах та майстер-класах професійного зростання), професійно-орієнтована (участь у засіданнях клубу педагогічної інноватики, педагогічно-творчих зустрічах, навчальної-дискусійних платформах педагогічного досвіду) .

Результативними в підготовці майбутніх викладачів вищої школи до професійного самовдосконалення виявилися такі семінари: «Проектування освітніх стандартів підготовки магістрів» (для завідувачів кафедр); «Модернізація професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури» (для викладачів); «Особливості організаційно-педагогічної діяльності викладача в системі дистанційної освіти» й «Організація роботи студентів на сайті підтримки навчальних програм» (для магістрантів і викладачів-початківців).

Враховуючи необхідність цілеспрямованої підготовки викладачів, які проводять навчальні заняття й організують позааудиторну роботу з майбутніми фахівцями, а також зважаючи на відсутність психолого-педагогічної підготовки у більшості викладачів щодо цілеспрямованого формування у майбутніх викладачів готовності до професійного самовдосконалення, пропонується проведення семінару «Проектування і створення освітньо-професійного середовища магістранта» (для викладачів), в межах якого передбачається робота над темами: «Творча співпраця та духовна взаємодія викладачів і студентів у позааудиторній роботі», «Формування творчої ідентифікованості майбутнього викладача», «Саморозвиток та самовдосконалення студентів в умовах освітньо-професійного середовища», «Збагачення студентів досвідом творчої самореалізації як одна із



функцій освітньо-професійного середовища» тощо.

Висновки. Отже, професійне самовдосконалення майбутнього викладача – це усвідомлений магістрантом цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності, спрямований на максимальну реалізацію себе як педагога за особистою програмою розвитку. У процесі дослідження встановлено, що можливості позааудиторної роботи як одного з засобів формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійного самовдосконалення можна розширити завдяки інтенсифікації науково-дослідної, творчо-пізнавальної, професійно-орієнтованої діяльності магістрантів. Найдієвішим серед шляхів формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійного самовдосконалення у процесі позааудиторної роботи є створення освітньо-професійного середовища магістранта, на підготовку якого спрямована організація низки вищезазначених психолого-педагогічних семінарів для викладачів і магістрантів. Серед найефективніших заходів щодо підготовки майбутніх викладачів до професійного самовдосконалення виокремлюємо: участь у наукових гуртках професійного спрямування, проведення наукових досліджень у межах наукової теми кафедри, підготовка статей та тез доповідей до наукових конференцій, участь у тренінгах, майстер-класах професійного зростання, засіданнях клубу педагогічної інноватики, педагогічно-творчих зустрічах, навчальної-дискусійних платформах педагогічного досвіду.

Активізація позааудиторної роботи дозволить підвищити рівень творчої активності магістрантів, що забезпечить їхнє подальше професійне й особистісне зростання та самовдосконалення впродовж усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ігнатюк, О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. А. Ігнатюк. – Х., 2010. – 43 с.
2. Енциклопедія освіти [Текст] / ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
3. Сіверс, З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості [Текст] / З. Ф. Сіверс, Л. Гасвська, В. Мироненко, І. Саєвич, С. Наливайко, С. Саєнко та ін. // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.
4. Слободчиков, В. И. Психология человека [Текст]: уч. пос. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 332 с.
5. Сущенко, Т. І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності [Текст]: зб. наук. пр. / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – № 24. – С. 457–464.
6. Педагогічна майстерність [Текст]: навч. пос. / ред. І. А. Зязюн. – К.: Вища школа, 2008. – 462 с.
7. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
9. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П. А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
10. Донченко, М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у ВНЗ України (II половина XX ст.) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Донченко. – Х., 2004. – 180 с.
11. Лобковиц, Н. Что такое личность [Текст] / Н. Лобковиц // Вопросы философии. – 1998. – № 2. – С. 54–65.
12. Онучак, Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Онучак. – К., 2002. – 200 с.
13. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.



УДК 373.2/.5.091.2.014.6.085-051(477)(045)

ЕТАПИ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ МЕТОДИСТІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У ВИМІРІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Кравчинська Т.С., к. пед. н.,
старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

Стаття висвітлює науково-теоретичні здобутки щодо етапів професіогенезу методистів районних методичних кабінетів в умовах неперервної післядипломної освіти. Викладено позицію професійного становлення й розвитку педагогів на кожному з етапів професіогенезу. Узагальнено психолого-педагогічний досвід наукового осмислення професіогенезу.

Ключові слова: професіогенез, етапи професіогенезу, професіоналізм, професійний розвиток, акме-професіоналізм.

Статья освещает научно-теоретические достижения этапов профессиогенеза методистов районных методических кабинетов в условиях непрерывного последипломного образования. Изложена позиция профессионального становления и развития педагогов на каждом из этапов профессиогенеза. Обобщен психолого-педагогический опыт научного осмысления профессиогенеза.

Ключевые слова: профессиогенез, этапы профессиогенеза, профессионализм, профессиональное развитие, акме-профессионализм.

Kravchinska T.S. THE STAGES OF PROFESIOGENEZ OF METHODISTS OF DISTRICT METHODOLOGICAL CABINETS IN MEASURING OF MODERN SOCIETY

The article deals with the scientific and theoretical advances stages professiogenesis Methodists district teaching classrooms in continuous postgraduate education. Stated the position of professional formation and development of teachers at each stage professiogenesis. Generalized psycho-pedagogical experience professiogenesis scientific understanding.

Key words: professiogenesis, steps professiogenesis, professionalism, professional development, akme-professionalizm.

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування загальної середньої освіти та вимоги, які висуваються до педагогічних працівників районних методичних кабінетів, характеризуються суттєвим оновленням методологічних засад, посиленням розвитку особистісної спрямованості педагогів на самоосвіту та саморозвиток, відповідно до чого актуалізується потреба у розумінні складних явищ професіоналізації педагога як динамічного процесу розвитку майстерності й професіоналізму.

Оскільки на професійний розвиток методистів районних методичних кабінетів впливає безліч об'єктивних факторів (історичних, економічних, політичних тощо), необхідне постійне оновлення науково-теоретичного надбання для формування обґрунтованих пропозицій щодо покращення впливу на професійний розвиток і становлення педагогів у системі неперервної післядипломної освіти. Тому першим етапом нашого дослідження є вивчення понять «професіогенез», «професійний розвиток» та аналіз етапів професіогенезу методистів районних методичних кабінетів з урахуванням сформованості професійних установок на кожному з них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток сучасного суспільства приводить до постійного підвищення значимості професій типу «людина-людина», особливо тих з них, які мають перетворюючий характер щодо особистості інших, посада методист районного методичного кабінету належить до зазначеного. Саме тому в останні роки активізувалися наукові дослідження в напрямі вивчення проблеми розвитку професійного шляху фахівця.

Це питання стало предметом дослідження багатьох вчених (В. Сластьонін, Н. Кузьміна, В. Шадриков, Е. Зеєр [4], Т. Кудрявцев та інші). Проблема професіогенезу досліджували у своїх працях В. Бодров [1], Л. Мітіна, Є. Рогов [9], Т. Траверсе, О. Цільмак [12].

Є. Климов, Г. Кочетов, Б. Ломов розглядають професіоналізацію як один із векторів розвитку особистості, саме як процес становлення фахівця, як ступінь розвиненості професійних якостей [5].

Найбільш вагомої теоретичної цінності вивчення проблеми професійного розвитку особистості набули праці С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Б. Ананьєва, К. Альбуханова-



вої-Славської, в яких професіоналізація розглядається як умова антропогенезу, як засіб розвитку особистості в онтогенезі, як форма її соціалізації [12].

Ю. Поваренков [8] вивчає професіоналізацію як форму соціалізації й індивідуалізації особистості. А. Маркова [7] визначає професіоналізацію однією із сторін соціалізації особистості, саме одним із аспектів її розвитку. Таким чином, професіогенез відображає механізми процесів соціалізації й індивідуалізації особистості.

Постановка завдання. Неоднозначність поглядів дослідників на зазначену проблему визначає її недослідженість та значущість. Тому метою статті є вивчення, аналіз і визначення етапів професіогенезу методистів районних методичних кабінетів у системі неперервної післядипломної педагогічної освіти. Відповідно до поставленої мети визначені основні завдання: 1) розкрити поняття «професіогенез» та «професійний розвиток»; 2) визначити етапи професіогенезу методистів районних методичних кабінетів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В. Гордієнко та Л. Копець [2] під професіогенезом розуміють розвиток особистості, зміни та трансформацію її психологічної структури, які зумовлюються засвоєнням і виконанням професійної діяльності, зазначаючи, що процес особистісного розвитку і становлення професіонала від початківця до фахівця залежить від історичного розвитку системи професій як соціального інституту, від наявних освітніх систем, від соціально-економічних умов здійснення професійної діяльності. Розглядаючи поняття професіогенезу, вони виокремлюють:

1) історичний професіогенез (виникнення і розвиток системи професій як соціального інституту і процес формування історичних типів професіоналів);

2) соціально-економічний професіогенез (динаміка професійної діяльності особистості та професійних груп при зміні соціально-економічних умов);

3) інформаційно-технологічний професіогенез (зміни професійної діяльності під впливом нових технологій, у тому числі інформаційних);

4) особистісний професіогенез (розвиток особистості як професіонала від моменту самостійного і свідомого вибору професії до творчої самореалізації).

В. Сидоренко [10], вивчаючи професіогенез учителя-словесника в умовах післядипломної освіти, наголошує на тому, що професіогенез – це неперервний процес розвитку особистості, що включає послідовні етапи його становлення, формування,

самореалізації і самовдосконалення, зміни у психологічній структурі діяльності, мотиваційній сфері, ціннісних орієнтирах, набуття професійно значущих компетентностей і компетенцій, який зумовлений засвоєнням і реалізацією професійної діяльності в нових соціокультурних умовах.

О. Кокун [5] зазначає, що для визначення особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності і зумовлюються характером цієї діяльності, використовують поняття професіогенезу, яке розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. При цьому виділяють такі напрями професіогенезу особистості: формування внутрішніх засобів професійної діяльності, що включають спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності; формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в цьому професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів і інформаційних засобів професійної діяльності. Результатом професіогенезу є досягнутий особистістю рівень професіоналізму, тобто професійної зрілості. Ця характеристика є інтегральним утворенням і включає особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість фахівця.

Проаналізувавши визначення професіогенезу дослідників, які займались вивченням розвитку особистості, можна відокремити такі схожі складові: це процес (В. Бодров), поступовий, планомірний, багатомірний, безперервний процес (Т. Кудрявцев, О. Цільмак); який формує «соціальні якості особистості» (В. Бодров, В. Вавілов А. Галактіонов); на основі висококваліфікованої праці і загальнолюдських цінностей (В. Бодров, В. Вавілов, А. Галактіонов); його результатом стає досягнення високого рівня професіоналізму (Т. Кудрявцев, О. Цільмак) чи забезпечення професійної діяльності і особистісної ідентичності, яка надає їй цілісності (Г. Яворська), сприяє задоволенню потреб суспільного розвитку (В. Бодров, В. Вавілов, А. Галактіонов); охоплює три складові «особистість – діяльність – соціум», які в різній трактовці зустрічаються майже у всіх вищезгаданих визначеннях [1; 5; 12]. Таким чином, профе-



сіогенез у широкому смислі набуває такого трактування – це поступовий, планомірний, багатомірний, безперервний процес досягнення високого рівня професіоналізму, який забезпечує професійну ідентичність, що сприяє цілісності особистості та задоволенню потреб суспільного розвитку у тріаді «особистість – діяльність – соціум».

Професіогенез відбувається з урахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів, які спрямовані на вдосконалення професійної діяльності та сприяють процесу самореалізації особистості, а отже, тісно пов'язані з професійними установками особистості, які безпосередньо впливають на його протікання. Слід зазначити, що будь-яка особистість проходить кожен ланку професіогенезу, яка є динамічною і закономірною та наділяє особистість певним ціннісним значенням, їх проходження визначає професійну успішність людини під час професіоналізації. Зміна соціальної ситуації приводить до зміни чи до формування нових професійно зумовлених психологічних новоутворень особистості. Отже, професіогенез особистості триває впродовж усього життя і забезпечує її професійний розвиток.

У більшості авторів поняття «професійний розвиток» вживається як синонімічне до поняття «професійне становлення». Тому під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і саморозвиток. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [4]. Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини [4].

Професійний розвиток вважається досить складним процесом, що має циклічний характер. Це означає, що людина не тільки удосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але й може зазнавати й негативного впливу професійної діяльності, який призводить до появи різного роду деформацій і станів, що не тільки знижують її професійні успіхи, але й негативно виявляються у «позапрофесійному» житті [6].

В. Сидоренко [11], вивчаючи професійний розвиток учителя-словесника в сис-

темі післядипломної освіти, зазначає, що професійний розвиток – це процес неперервного руху до найвищого професійно-особистісного рівня, який передбачає цілісне та результативне перетворення досвіду шляхом подолання протиріч у професійно-діяльній та індивідуально-особистісній сферах, удосконалення педагогічної майстерності протягом усього життя, а вершиною цього є досягнення найвищого рівня професіогенезу – педагогічної майстерності, акме професіоналізму.

Отже, будь-який індивідуальний професійний розвиток, незважаючи на відмінності в конкретних видах праці, має мету – формування особистості професіонала як суб'єкта, що повинен самостійно і якісно виконувати професійні функції з оптимальними психологічними витратами. Але в окремих випадках професійний розвиток може і випереджати особистісний: людина стає професіоналом з несформованими ще особистісними рисами. Це є можливим для тих професій, в яких домінує значення мають вузькоспеціалізовані професійні знання, уміння і навички технічного рівня (професії з мінімальною навантаженістю відповідальності особистості).

Для вивчення етапів професіогенезу методистів районних методичних кабінетів в умовах неперервної післядипломної освіти будемо спиратися на етапи професіогенезу, зазначені В. Сидоренко [11].

1) Етап професійної адаптації. Актуалізація професійного простору, включення у сферу професійних відношень, опанування нових соціально значущих ролей і функцій, утвердження в педагогічному колективі, формування професійно-особистісної мотивації.

2) Етап набуття емпіричного досвіду. Акумулюючи досвід, виділяє себе із соціального та професійного середовища, рефлексивно осмислює власну професійну діяльність та вибудовує проект власної педагогічної дії. Відбувається актуалізація власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних установок, формування професійно значущих компетентностей і компетенцій.

3) Етап формування та вдосконалення педагогічної майстерності. Вдосконалення педагогічної майстерності за індивідуальною траєкторією професійного самотворення і самореалізації.

4) Етап творчого самовираження та самореалізації. Активно-творча реалізація завдань проекту власного професійного розвитку, продукує на високому рівні професійні знання, уміння, навички, поширює власний перспективний досвід, розробляє ефектив-



ний науково-методичний супровід навчально-виховного процесу, систематизує методичні прийоми, форми і методи роботи.

5) Етап акмепрофесіоналізму. Творча професійна діяльність, інноваційно-експериментальний, проектний підхід до виконання завдань професійного розвитку, становлення і самовдосконалення, виступає представником постійних соціокультурних змін, перспективний педагогічний досвід, авторські педагогічні технології виносить на обласний, міський рівень.

Досягнення яскравого професійного акме, тобто зрілості, як свідчать дослідження, стає можливим завдяки таким особливостям пізнавальної сфери особистості, як активне відображення дійсності і здатність добре орієнтуватися в ній (реалістичне сприймання). Професіонали такого типу зберігають рідкісне уміння одночасно занурюватися в потік життя і бути поза ним, не в'язнути у власних переживаннях, а, зрозумівши їх причини, підніматися над ними. У своїй праці вони демонструють здатність знаходити відповідні для найскладніших ситуацій рішення і здійснювати їх. У сфері ж спілкування фахівцю в стані розквіту властива тенденція встановлення доброзичливих відносин як в умовах професійної праці, так і поза нею, тенденція утримувати адекватний статус, як у великому, так і в малому соціумі. Це ще раз підкреслює, що високий професіоналізм вимагає високої моральної зрілості особистості, яка є головною і неодмінною умовою успішного професійного становлення.

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнення психолого-педагогічного досвіду наукового осмислення професіогенезу дає підстави розуміти під цим феноменом складний, системний, неперервний процес активної взаємодії особистості та професійного середовища, що забезпечує ефективність професійної педагогічної діяльності та є основою професійного саморозвитку й самовдосконалення фахівця. У професіогенезі методистів районних методичних кабінетів в умовах неперервної післядипломної освіти можна виділити такі етапи: 1) етап професійної адаптації – включення у сферу професійних відношень; 2) етап набуття емпіричного досвіду – формування професійно значущих компетентностей і компетенцій; 3) етап формування та вдосконалення педагогічної майстерності – удосконалення педагогічної майстерності; 4) етап творчого самовираження та

самореалізації – активно-творча реалізація завдань; 5) етап акмепрофесіоналізму – вершина професійного розвитку.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві сьогодні, зумовлюють підвищення вимог до фахівців, їхньої активності і відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку. Отже, подальшою розвідкою у цьому напрямі буде вивчення показників та рівнів професійного розвитку методичних працівників районних методичних кабінетів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы / В. Бодров. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 623 с.
2. Гордієнко В. Основні проблеми дослідження професіогенезу особистості в сучасній психології / В. Гордієнко, Л. Копець // Наукові записки. – 2002. – Том 20. Соціологічні науки. – С. 59–64.
3. Гура Т. Психологічний супровід професійного розвитку вчителя: метод. рек. / Т. Гура. – Запоріжжя: Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти ЗОР, 2009. – 60 с.
4. Зеер Э. Психология профессий: [учеб. пособ.] / Э. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1999. – 279 с.
5. Кокун О. Психология професійного становлення сучасного фахівця: [монографія] / О. Кокун. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агентство», 2012. – 200 с.
6. Клокар Н. Інституційний розвиток та професійний розвиток персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти: навч.-метод. комплекс / Н. Клокар. – К., 2010. – 192 с.
7. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М.: Международный центр «Знание», 1996. – 308 с.
8. Поваренков Ю. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
9. Рогов Е. Настольная книга практического психолога: в 2 кн.: [учеб. пособ.] / Е. Рогов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006–. – Кн. 2 – 2006. – 383 с.
10. Сидоренко В. Періодизація професіогенезу вчителя української мови і літератури в просторі післядипломної освіти / В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини – 2011. – № 2 (9). – С. 82–88. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ippo.dn.ua/assets/Uploads/NSOD/NSD2_2011/sid.pdf.
11. Сидоренко В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Сидоренко – К., 2013. – 486 с.
12. Цільмак О. Визначення поняття «професіогенез» / О. Цільмак // Професійне становлення особистості: матеріали П'ятої всеукр. наук.-практ. конф. (Одеса, 15 лютого 2013 р.). – О., 2013. – С. 57–60.



УДК 377.378.007

ТЕХНОЛОГІЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

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

У статті розкривається технологія професійного самовдосконалення керівників професійно-технічних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації, висвітлені її специфіка та сутність, що направлені на формування здатності особистості до цілеспрямованої систематичної роботи над підвищенням рівня своєї професійної майстерності.

Ключові слова: педагогічна технологія, здатність до самовдосконалення, мотивація, професійний розвиток, професійне самовдосконалення, система післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації, неперервна освіта.

В статті розкривається технологія професійного самовдосконалення керівників професійно-технічних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації, висвітлені її специфіка та сутність, що направлені на формування здатності особистості до цілеспрямованої систематичної роботи над підвищенням рівня свого професійного мастерства.

Ключевые слова: педагогическая технология, способность к самосовершенствованию, мотивация, развитие, профессиональное самосовершенствование, система последипломного педагогического образования, повышение квалификации, непрерывное образование.

Kuprievych V.O. TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS HEADS SELF-IMPROVEMENT IN THE PROCESS OF IN-SERVICE EDUCATION

The article deals with vocational educational institutions heads self-improvement in the process of in-service education, highlights its specificity and nature, which is aimed to form ability of the individual to purposeful systematic work to improve the level of their professional skills.

Key words: pedagogical technology, ability to self-improvement, motivation, professional development, professional improvement, system of postgraduate education, training, continuous education.

Постановка проблеми. Нині значною мірою розширюються і видозмінюються функції освітнього простору. Необхідним стає освоєння нових систем і нового змісту освіти, здійснюються пошук і впровадження прогресивних технологій і гнучких організаційних форм навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти.

Серед широкої аудиторії педагогічних працівників, які усвідомлюють систематичне та постійне підвищення рівня фахової майстерності як об'єктивну закономірність й особистісно значущу справу, керівники професійно-технічних навчальних закладів (далі – керівники ПТНЗ) є тією категорією слухачів, для яких організація навчання на курсах підвищення кваліфікації повинна враховувати значну кількість специфічних факторів.

Особливість змістової складової підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ визначається тим, що саме від рівня їх професійної майстерності як менеджерів освіти залежить успішність існування навчального закладу та конкурентоспроможність їх випускників на ринку праці. Тому серед на-

вчальних предметів та спецкурсів, що входять до програми підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ, актуальними є заняття, присвячені професійному розвитку та самовдосконаленню. Водночас розроблення дієвої технології професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ залишається актуальним питанням сьогодення і потребує докладного розгляду.

Аналіз досліджень і публікацій. Зазначимо, що сам термін «технологія» у перекладі з грецької означає «наука про мистецтво». У педагогічній літературі вживаються поняття «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «акметехнологія», «професійно орієнтовна технологія». Зокрема, поняття «педагогічна технологія» охоплює процеси освіти, навчання, виховання. Освітня технологія пов'язана з організацією освітніх систем та освітніх закладів. Відповідно технології навчання та виховання відображають діяльність учителя та учнів у навчальному та виховному процесах.

Дотепер існує варіативність визначення поняття «педагогічна технологія». Технологію



розглядають як дидактичну концепцію, складову педагогічної науки (Б. Лихачов, М. Чошанов); педагогічну систему (В. Беспалько, В. Гузєєв); педагогічний процес (В. Безрукова, В. Симоненко). Педагогічну технологію розуміють як спеціально розроблений алгоритм досягнення освітньої мети (І. Волков); сплановане і послідовне втілення на практиці педагогічного процесу (І. Ісаєв, О. Дубасєнюк); сферу професійних знань про методи й засоби навчання та теорію їх використання на практиці (І. Зязюн, С. Сисоєва, О. Пехота). Професійно орієнтовану технологію розглядають як систему форм, методів, прийомів і засобів, що спрямовані на гарантоване досягнення цілей фахової підготовки (О. Набока); технологію самоактуалізації, що передбачає багатопланову діяльність щодо самоаналізу, самооцінювання (Р. Вайнола); технологію розвитку інноваційного потенціалу фахівця (В. Маралов, О. Тихомиров). Нам близька позиція О. Кіяшка, який під педагогічною технологією розуміє систему найраціональніших способів досягнення поставленої мети, наукову організацію навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей [2].

Отже, сучасними ознаками педагогічних технологій вважаємо науковість, раціональність, оригінальність, ефективність.

У межах нашого дослідження спроектована технологія професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ з опертям на акмеологічні, компетентнісні, особистісно орієнтовані засади як базові.

Аналіз педагогічних праць засвідчив, що розробники педагогічних технологій самовдосконалення фахівця звертають увагу на деякі бар'єри в цьому процесі. Зокрема, В. Маралов, характеризуючи бар'єри самовдосконалення, зазначив, що вони бувають зовнішніми та внутрішніми, зумовленими суб'єктивними та об'єктивними чинниками. Зовнішніми бар'єрами дослідник вважає матеріальне становище, індивідуальну сімейну ситуацію, відсутність умов для саморозвитку та самовдосконалення, відсутність підтримки та допомоги. Внутрішніми бар'єрами вчений називає відсутність здібностей до саморозвитку та самовдосконалення, мотивів та потреб самовдосконалення, нерозвиненість психологічних механізмів самовдосконалення, небажання мобілізувати себе на зміни, розчарування в професії, негативне ставлення до інновацій [4].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті поняття технології, її специфіки, сутності; у висвіт-

ленні використання педагогічних технологій у процесі підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як уже зазначалося, одним із способів модернізації освітньої післядипломної системи України постає запровадження у навчальний процес навчального закладу інноваційних педагогічних технологій і методів. Інноваційні освітні технології становлять сукупність форм, методів і засобів навчання, які підпорядковані єдиній меті.

Проблема застосування технології підтримки, мотивації та спонукання до професійного самовдосконалення керівника ПТНЗ на етапі післядипломного навчання не була предметом спеціального розгляду, є малодослідженою та набуває особливої актуальності.

Специфікою такої технології є:

1) цілеспрямованість – наявність мети саморозвитку, самовдосконалення, наближення до професійного успіху, самоактуалізація;

2) створення високої мотивації до професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ в процесі підвищення кваліфікації, формування індивідуального простору самовдосконалення;

3) гуманістична спрямованість на особистісну взаємодію (викладача та слухача), в результаті якої відбувається саморозвиток усіх суб'єктів освітнього простору;

4) діагностичність (дає змогу коректно виміряти та оцінити сформованість компонентів професійного самовдосконалення);

5) наступність, що полягає в поступовому ускладненні структурних елементів, прийомів і методів технології професійного самовдосконалення;

6) результативність (гарантує досягнення високого результату професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ).

Метою запровадження в процесі післядипломної педагогічної освіти технології самовдосконалення є озброєння керівників ПТНЗ способами самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації, а завданням – створення індивідуального простору, набуття індивідуального досвіду, розкриття внутрішнього потенціалу, ініціація самопереосмислення, самоподолання, самовизначення, самореалізації, досягнення самоактуалізації, професійного самовдосконалення.

Розглянемо технологію самовдосконалення керівників ПТНЗ на основі розкриття її напрямів і змісту. Особливу увагу варто приділити мотиваційно-стимулятивному етапу. Важливе значення має взаємозв'язок між процесами професійного самовдосконалення керівника ПТНЗ та створенням



ситуації успіху, що дає відчуття радості, задоволення, морального, душевного піднесення від своєї праці та впливає на формування потреби в саморозвитку та самовдосконаленні. Як вважає О. Белкін, успіх є засобом досягнення успішності і залежить від розмаїття умов та способів для його досягнення. Ситуація успіху формується на всіх етапах взаємодії слухача та викладача з урахуванням особливостей та можливостей кожного під час організації пізнавальної діяльності і сприяє переведенню навчального процесу з рівня педагогічної на рівень особистісної взаємодії [1]. Створення ситуації успіху – трамплін для подальшого руху, саморозвитку, професійного самовдосконалення керівника ПТНЗ.

Отже, успішність професійного самовдосконалення на «засадах стійких мотивів, системі професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує йому успіх, тобто досягнення поставленої мети й позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого він прагнув у своїй діяльності, або збігся з його чеканнями, або перевершив їх» [3, с. 27].

Зауважимо, що на навчанні на курсах підвищення кваліфікації велика увага приділяється створенню позитивної мотивації розвитку та саморозвитку керівників ПТНЗ, тому що від цього залежить активність слухачів у подальшому. Викликати зацікавленість керівників навчальних закладів до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання поглибити свої психолого-педагогічні знання, зокрема щодо інтерактивних методів навчання, – мета технології самовдосконалення. Як засвідчує практика, це найскладніший етап, адже доводиться долати різні психолого-педагогічні бар'єри. Щоб мотивувати керівників ПТНЗ, варто спрямувати їх на роботу над собою, а головне – прагнення до саморозкриття та саморозвитку.

Досконалого фахівця творить перш за все його велика і цілеспрямована самостійна праця з професійного самовдосконалення, яка виконується ним упродовж життя. Формуванню особистості професіонала, основою якого є компетентність й інтелектуально-духовна ціннісна орієнтація сприятиме спецкурс «Професійне самовдосконалення керівника професійно-технічного навчального закладу».

Метою спецкурсу є розвиток професійного самовдосконалення керівників професійно-технічних навчальних закладів як особистісної цінності неперервного професійно-особистісного зростання для досягнення вершин у професійній діяльності.

Завданнями спецкурсу є цільове забезпечення позитивної мотивації керівників професійно-технічних навчальних закладів до професійно-особистісного зростання, розширення і поглиблення знань у сфері професійно-педагогічного самовдосконалення, вироблення необхідних умінь професійного самопізнання, самообілізації, самовиховання, самоосвіти, самоуправління.

Виконання практичних завдань та дотримання рекомендацій, пропонує в рамках спецкурсу, сприятимуть розвитку таких умінь і навичок:

- визначати орієнтири та перспективи власного саморозвитку;
- визначати цілі самонавчання та самовдосконалення;
- обирати види та шляхи самовдосконалення;
- добирати та застосовувати оптимальні засоби самодіагностики;
- застосовувати ефективні засоби самовпливу;
- здійснювати самоаналіз власних досягнень;
- здійснювати самоконтроль за своїми результатами;
- вносити корективи у роботу;
- дотримуватись систематичності та наполегливості у роботі над собою;
- рефлексувати власні зміни та досягнення.

Таким чином, пропонується спецкурс виступає частиною навчально-методичного супроводу для керівників ПТНЗ у процесі підвищення кваліфікації.

При виконанні завдань для самостійної (індивідуальної) роботи передбачається складання програм професійного самовдосконалення, які розроблятимуть слухачі після проведення самообстеження. Список пропонує навчально-методичних матеріалів до спецкурсу допоможе керівникам ПТНЗ на шляху здійснення самозмін орієнтуватися у відповідній літературі, розширить уявлення про можливості вдосконалення своїх особистісних та професійних якостей, окреслить можливості та пошук шляхів розвитку фахівця упродовж життя.

Отже, технологія професійного самовдосконалення передбачає сучасні форми організації навчання, що мають не лише інформувати, а й сприяти самовдосконаленню, формуванню фахівця та громадянина, всебічному розвитку особистості.

Висновки з проведеного дослідження. Комплексне та систематичне використання різних інноваційних педагогічних технологій у процесі підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ дає можливість раціонально застосовувати навчальний час,



мотивувати слухачів курсів до саморозвитку та самовдосконалення, одночасно підвищувати рівень психологічної, методичної, дидактичної та управлінської компетентності.

Зроблено висновок про те, що інтеграція педагогічних технологій допомагає досягти навчального результату, підвищити рівень готовності особистості до здійснення саморозвитку та самонавчання впродовж життя, значно підвищити професійну компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Технологія професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ має специфіку, структуру, етапи. Це дієвий інструментарій досягнення професійного самовдосконалення, вершин акме, компетентностей на духовно-аксеологічній основі, ініціація переосмислення, самоподолання, самовизначення, самореалізації фахівця, творче перетворення всієї професійної діяльності на ґрунті усвідомленого саморозвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Предметом подальших наукових пошуків може стати вивчення зарубіжного досвіду професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ; розроблення ефективних педагогічних технологій, які направлені на вдосконалення особистісних та професійних якостей, зокрема через комплекс психолого-педагогічних тренінгів та самотренінгів.

Детальніше висвітлення використання окремих інноваційних педагогічних технологій у процесі підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ буде предметом інших публікацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белкин А. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя / А. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Кіяшко О. Інноваційні педагогічні технології підтримки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Кіяшко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
3. Коновалова В. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Коновалова. – Вінниця, 2005. – 20 с.
4. Маралов В. Основы самопознания и саморазвития: [учеб. пособие для студентов сред. пед. заведений] / В. Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
5. Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки / Н. Михайлова // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 17–24.
6. Морозов А. Креативная педагогика и психология: [учеб. пособие] / А. Морозов, Д. Чернилевский. – 2-е изд., испр.и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.
7. Педагогіка і психологія професійної освіти: Результати досліджень і перспективи: збірник наук. праць / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. – К.: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2001. – 679 с.
8. Рибалко Л. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (аксеологічний аспект): [монографія] / Л. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 443 с.
9. Селевко Г. Сучасні освітні технології / Г. Селевко. – М.: Народна освіта, 1998. – 256 с.
10. Харин С.С. Искусство психотренинга: Заверши свій гештальд / С. Харин. – Минск, 1998. – 352 с.
11. Щуркова Н. Педагогическая технология / Н. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.



УДК 37.011.31:371.134

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

Куценко Т.В., здобувач
кафедри теорії та методики професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті теоретично обґрунтовано систему методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Доведено, що професійна самореалізація вчителів відбувається завдяки такій організації методичної роботи, яка задовольняє потреби вчителів та учнів сучасної школи, сприяє співпраці й побудові міжособистісних стосунків на засадах гуманізму й ділового партнерства. Зазначено, що керівники і методисти мають отримувати спеціальну підготовку з організації методичної роботи, бути взірцями і прикладами для вчителів.

Ключові слова: самореалізація особистості, професія вчителя, методична робота, загальноосвітній навчальний заклад, система, педагогічні умови.

В статті теоретично обґрунтована система методической работы общеобразовательных учебных заведений. Доказано, что профессиональная самореализация учителей происходит благодаря такой организации методической работы, которая удовлетворяет потребности учителей и учеников современной школы, способствует сотрудничеству и построению межличностных отношений на принципах гуманизма и делового партнерства. Отмечено, что руководители и методисты должны получать специальную подготовку по организации методической работы, быть образцами и примерами для учителей.

Ключевые слова: самореализация личности, профессия учителя, методическая работа, общеобразовательное учебное заведение, система, педагогические условия.

Kutsenko T.V. THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL WORK OF SECONDARY SCHOOLS AS A MEANS OF STIMULATING THE PROFESSIONAL REALIZATION OF TEACHERS

The article is theoretically grounded system of methodical work of educational institutions. It is proved that the professional potential of teachers takes place through this organization, methodical work, which meets the needs of teachers and students of the modern school, promotes collaboration and building interpersonal relations on the principles of humanism and business partnerships. Noted that the managers and trainers should receive special training on the organization of methodical work, to be models and examples for teachers.

Key words: personal fulfillment, teaching profession, teaching job, secondary school system, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Методична робота є одним з видів педагогічної діяльності вчителя, вона стимулює його до професійної самореалізації, а про її значущість неодноразово писали і науковці, і практики. Так, на думку Я. Стемковської [8], науково-методична робота загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) розвиває організаційну культуру вчителя, сприяє корекції норм і правил поведінки, цінностей, традицій, створенню атмосфери співпраці й партнерства, побудові міжособистісних взаємин на засадах гуманізму й демократизму. І. Титаренко [9] надає перевагу підвищенню кваліфікації учителів безпосередньо в школі за рахунок системи методичної роботи, що допомагає здійснювати моніторинг якості успішності учнів, ефективності науково-методичного забезпечення педагогічного процесу; оперативно аналізувати динаміку сформованості знань і вмінь, навичок учнів та на основі зроблених висновків коригувати отримані результати; вибудовувати зміст методичної

роботи згідно з результатами реального педагогічного процесу; реагувати на ускладнення, що виникають у процесі професійної діяльності вчителя; своєчасно отримувати інформацію про передовий педагогічний досвід, досягнення науки і практики; виявляти ініціативність у розробці інноваційних методик, розробок уроків. До особливостей організації науково-методичної роботи Л. Литвин [4] відносить забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у міжкурсовий період; практичну спрямованість заходів з поєднанням індивідуальних та колективних форм співпраці з педагогами, наприклад, участь учителів у роботі школи молодого вчителя, творчих групах, складанні інтегрованої системи планування, яка дає змогу проектувати життєтворчість педагогів, використовувати результати моніторингових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні посилаємося на праці [1–11], в яких висвітлюються авторські



підходи до розкриття суті методичної роботи ЗНЗ як системи. Методологічною основою дослідження є системний підхід, особливостями якого є вивчення об'єкта пізнання або його перетворення як системи; сприйняття системи як єдності відношень і зв'язків окремих частин (складових), які обумовлюють виконання функцій; виявлення різноманітних типів зв'язків між частинами системи та зведення їх у єдину системну теоретичну картину; розкриття частин системи в логічній послідовності: мета, завдання, стратегія, системоутворювальний фактор, структура, функції, зміст, принципи, засоби (прийоми, методи, форми, технології), напрями розвитку системи, педагогічні умови, рівні на основі уточнених критеріїв, показників та результат; виявлення ознак системи: цілеспрямованості, цілісності, структурності, функціональності, ієрархічності, самоорганізації, зв'язку із зовнішнім середовищем у практичній діяльності [7, с. 27–28]. Ідея розвитку процесів самоті вчителів завдяки методичній роботі започаткована ученою І. Титаренко [9], яка підвищення професійної кваліфікації учителів початкових класів у системі методичної роботи ЗНЗ розглядає як засіб його творчого розвитку та саморозвитку, закріплення професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

У проведених дослідженнях [1–11] бракує чітко виписаної системи методичної роботи ЗНЗ, її структурних і функціональних одиниць, зв'язків між ними. Методична робота як засіб професійної самореалізації учителів розглядалася опосередковано.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб розкрити складові системи методичної роботи ЗНЗ та її роль у стимулюванні професійної самореалізації учителів на основі проведеного огляду наукової літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі результатів аналізу наукової літератури [3; 6; 9; 10] зазначимо, що система методичної роботи ЗНЗ розглядається як цілісна єдність взаємопов'язаних дій і методичних заходів, що ґрунтуються на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду, співпраці на різних адміністративних рівнях та спрямована на підвищення кваліфікації і педагогічної майстерності вчителів, розвиток творчої діяльності та залучення до дослідницької й інноваційної діяльності кожного працівника освіти окремо та педагогічного колективу в цілому і, як наслідок, досягнення оптимального рівня навченості, вихованості, розвинутої суб'єктів педагогічного процесу.

Т. Ткачова [10] в аналогічному визначенні зазначеного терміна акцентує увагу на значущості методичної роботи у формуванні готовності вчителів до самоосвіти, саморозвитку. Я. Стемковська наголошує на тому, що науково-методична робота школи художньо-естетичного профілю є цілісною системою взаємопов'язаних заходів, які ґрунтуються на досягненнях психолого-педагогічної науки, є прикладом кращого педагогічного й управлінського досвіду, спрямовані на підвищення професіоналізму й педагогічної майстерності вчителя [8, с. 2]. Термін «система спільної науково-методичної роботи», на думку Л. Литвин, означає узгоджену систему методичних заходів на рівні всіх закладів післядипломної освіти, яка спрямована на задоволення освітніх потреб педагогів із врахуванням особистісно-індивідуального підходу та вільного їх вибору [4, с. 16].

У дослідженні уточнимо поняття «система методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів» як злагоджена дія всіх її складових, реалізація яких підпорядкована меті і завданням, позитивним результатам освітнього процесу. Особистість та розвиток її самості є ключовою позицією системи методичної роботи ЗНЗ.

Метою методичної роботи ЗНЗ є створення умов для стимулювання професійної самореалізації учителів, а *завданнями* – підвищення професіоналізму й педагогічної майстерності педагогічних працівників, формування методичної компетентності як складової професійної компетентності вчителів, спонукання до самоосвіти й самовиховання керівників, методистів, учителів, створення атмосфери якісного навчання і виховання школярів. Визначаємо *стратегію* методичної роботи ЗНЗ як об'єднання суб'єктів педагогічної праці для розв'язання спільних питань, побудови партнерських відносин, знаходження нових підходів до навчання і виховання школярів сучасної школи, реалізації прагнення вдосконалювати й реалізовувати власний потенціал у педагогічній діяльності.

Системоутворювальним фактором є прагнення вчителів до професійної самореалізації в системі методичної роботи. Цінною є думка І. Харкавцівої про те, що самореалізація є інтегратором професійних і особистісних здібностей людини і забезпечує успішне виконання нею професійної діяльності. «Самореалізація пов'язана з виявленням системоутворювального ставлення до професійної діяльності. Для вчителя таким ставленням виступає ціннісне ставлення до учня. Специфіка самореалізації педагога полягає в тому, що вчитель



не тільки сприймає себе як суб'єкта власної діяльності, але й учнів як суб'єктів їхньої власної діяльності» [11, с. 18].

Стосовно структури методичної роботи ЗНЗ думки вчених розділилися так. У праці Н. Грищенко розглянутий розвиток комунікативних умінь учителів у системі методичної роботи ЗНЗ, до складових якої віднесено організацію роботи педагогічної ради, науково-методичної ради школи, тренінги, семінари з відповідною тематикою, наприклад, «Діалог у навчально-виховному процесі сучасної школи», конкурс «Учитель року», роботу педагогічних студій, школу вдосконалення комунікативної компетентності учителя, школу професійної майстерності, методичні об'єднання, самоосвіту вчителя [2, с. 9–10].

У свою чергу, С. Майдаченко [5] розглядає структуру організації методичної роботи в педагогічному училищі як цілісну систему, що охоплює підвищення професійного рівня педагогічної діяльності викладача. До зовнішньої сторони віднесено Міністерство освіти і науки України, функціональні обов'язки якого пов'язані з визначенням стратегії і тактики діяльності методичної роботи в закладах освіти; управління освіти обласних державних адміністрацій, яке визначає управлінські команди і педагогічних кадрів, та контролем здійснення методичної роботи в закладах освіти; управління відділів освіти державної адміністрації, які відповідають за науково-методичне забезпечення організації методичної роботи; заклади ступеневої професійної педагогічної освіти, дії яких спрямовані на вдосконалення системи методичної роботи в навчальних закладах. Внутрішня організація методичної роботи наведена як два рівні: 1) планування, керівництво, контроль, корекція і координація діяльності методичної роботи; 2) психолого-педагогічна готовність керівників і педагогів до участі в методичній роботі, що виявляються в позитивній мотивації, усвідомленні знань про інноваційне управління методичною роботою, сформованих знаннях і вміннях здійснювати інноваційну стратегію організації навчальної діяльності, розвитку інноваційного мислення і гуманістичної спрямованості педагога. Вчена зазначає, що результатами професійної готовності керівників до інноваційної організації методичної роботи є вміння створювати конкурентоздатну команду педагогів, упродовжувати демократичне спілкування з учасниками педагогічного процесу, мотивувати учасників методичної роботи до саморозвитку й формування педагогічної культури.

Іншої думки дотримується Т. Ткачова [10], розглядаючи структурні компоненти науково-методичної роботи як мету – під-

вищення науково-теоретичного і загальнокультурного рівнів, психологічно-педагогічної й професійної майстерності, розвиток духовної культури; наявність науково-методичної інформації для медпрацівників міста щодо проблем духовної культури особистості взагалі та сучасного вчителя зокрема; способи досягнення визначеної мети, тобто засоби, форми й методи реалізації завдань розвитку духовної культури особистості вчителя; кадри (методичні працівники, управлінські кадри), які здійснюють педагогічну взаємодію з учителями.

Зміст методичної роботи на прикладі вчителів початкових класів відбиває соціально-педагогічну роботу з батьками; підвищення ефективності ділового спілкування вчителів; роботу з сучасними інформаційними технологіями; підвищення компетентності вчителя у розвитку культури поведінки молодших школярів [9, с. 17].

Н. Беседа [1] зазначає, що в процесі методичної роботи ЗНЗ відбувається підготовка вчителя до застосування здоров'язберігавальних технологій, а ефективність такої підготовки залежить від реалізації таких функцій методичної роботи: організаційної, діагностичної, планування, прогностичної, моделюючої, коригуючої, пропагандистської, поширення результативного досвіду і здійснення методичного супроводу застосування зазначених технологій, функцій цілісності та узгодженості системи методичної роботи ЗНЗ, реалізації внутрішніх (інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні, управлінські) і зовнішніх зв'язків (зв'язки внутрішньошкільної методичної роботи з діяльністю міського (районного) методичного кабінету, обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, позашкільних навчально-виховних закладів, державних органів, громадських організацій, установ культури, соціальних служб, медичних закладів). На думку Т. Ткачової, особливою є *випереджаюча функція* методичних служб, згідно з якою методисти мають бути консультантами з перспективних питань організації освіти дорослих, а зміст діяльності методичної служби має забезпечувати духовний, професійний розвиток та саморозвиток педагогів [10, с. 11].

У дослідженні спираємося на результати узагальнення принципів методичної роботи, отримані О. Мандражи [6], серед яких головними є єдність усіх ланок методичної роботи та їх підпорядкування меті, безперервне і систематичне підвищення кваліфікації і педагогічної майстерності вчителів, врахування педагогічного досвіду й стажу роботи вчителів, орієнтування вчителів на професійну самореалізацію і творчий роз-



виток упродовж життя, упередження переваження суб'єктів педагогічного процесу, заохочення вчителів до самоосвіти й самовиховання. Т. Ткачова [10] уточнює принципи системності, концептуальності, перспективності, об'єктивності, демократизму, гуманізму, педагогічного оптимізму, компетентності, диференціації та особистісної спрямованості, реалізація яких поліпшує ефективність методичної роботи ЗНЗ.

До форм організації методичної роботи І. Титаренко [9] відносить колективні (педагогічні ради, науково-практичні конференції, педагогічні читання, інструктивно-методичні наради, методичні наради, методичні виставки), групові (методичні об'єднання, семінари, практикуми, консиліуми, творчі групи, ділові ігри, наставництво, огляд літератури, відкриті уроки та виховні заходи, лекції), індивідуальні (індивідуальні бесіди з керівниками школи, творчі звіти вчителів, участь у конкурсі «Вчитель року», самоосвіта, складання портфоліо, стажування), інноваційні (впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес, використання можливостей «Інтернет», участь у міжнародних проєктах та співробітництво з колегами з інших країн, дистанційне навчання).

Безумовно, кожен дослідник визначає напрями методичної роботи з учителями відповідно до поставлених завдань у дослідженні. Так, в експериментальній роботі Т. Ткачової [10] методична робота проводилася за такими напрямками: інформаційно-просвітницький, експертно-діагностичний, описово-корекційний, експериментально-дослідницький, що й відповідало поставленим завданням. Напрями діяльності міської методичної служби з питань розвитку духовної культури вчителя такі: комплексне планування роботи з педагогічними кадрами; конкретизація завдань, змісту, форм і методів роботи з педкадрами відповідно до рівня майстерності та категорії; вибір засобів найбільш оптимальної взаємодії методичних служб міського та шкільного рівнів; створення необхідних нормативно-правових, матеріально-фінансових та психолого-педагогічних умов. О. Манджари [6] називає основні напрями діяльності науково-методичних центрів, а саме вчасне поінформування вчителів; підвищення кваліфікації педагогічних працівників через організацію роботи за предметною підготовкою, осмислення історичних, культурологічних, соціальних, філософських основ педагогічної діяльності та засвоєння нових типів діяльності (програмування, проектування, прогнозування тощо), необхідних для сучасної педагогічної практики; розробка й апробація передових педагогічних ідей через

організацію експериментальної роботи в освітніх установах; розробка програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

На основі результатів аналізу досліджень, проведених Н. Беседою, Н. Грищенко, С. Майданенко, Я. Стемковською, І. Титаренко, уточнимо, що педагогічні умови, які б стимулювали професійну самореалізацію вчителів, слід умовно поділити на суб'єктивні (стимулювання позитивної мотивації учителів до методичної роботи, урахування особливостей навчання дорослих, їх досвіду й стажу педагогічної роботи, стимулювання самоосвіти педагогічних працівників, формування організаційної культури керівників, методистів, учителів, підготовка керівників, методистів до організації методичної роботи у ЗНЗ) та об'єктивні (удосконалення змісту та структури методичної роботи ЗНЗ на основі аналізу результатів діагностування потреб і запитів учителів, орієнтування її на розвиток особистості тих, хто навчається, і тих, хто навчає; використання інноваційних прийомів, методів у методичній роботі ЗНЗ, створення позитивного соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; впровадження ІКТ для підвищення ефективності методичної роботи в ЗНЗ; розробка моделі системи методичної роботи ЗНЗ, яка б стимулювала професійну самореалізацію вчителів; засвоєння та реалізація нових підходів навчання і виховання для підвищення якості навчання і виховання учнів).

Методична робота з педагогічними кадрами в дослідженні Т. Ткачова [10] здійснювалася за такими рівнями, як індивідуальна робота на аналітико-підготовчому етапі; робота в шкільному проблемно-практичному семінарі на креативно-пошуковому етапі; робота в міських предметних навчально-методичних об'єднаннях на конструктивно-розвиваючому етапі; робота в міських предметних навчально-методичних об'єднаннях на стратегічно-розвиваючому етапі. І. Харкавців [11] зазначає, що професійне зростання має складатися із психологічної та емоційної готовності, пізнавальної й операційно-технологічної активності. Водночас до критеріїв якості професійного самовдосконалення і зростання педагога автор відносить самоусвідомлення педагогом значущості професійного зростання, сукупність необхідних особистісно-професійних якостей, система ставлень до людей і до педагогічної діяльності, наявність сформованої акмеологічної позиції, підвищення професійних знань і розширення загальнокультурного кругозору, вдосконалення умінь і навичок, використання педагогічних технологій.



Посилаючись на досвід попередників, а також на результати аналізу проведеного діагностування, виявили високий, середній, низький рівні професійної самореалізації учителів за відповідними критеріями і показниками. Уточнені критерії з відповідними показниками: мотиваційний – наявність потреби у професійній самореалізації у методичній роботі, сформованість ціннісної орієнтації на самовдосконалення і розвиток творчого потенціалу; пізнавальний – самопізнання внутрішнього потенціалу, опанування знаннями і вміннями методичної роботи; технологічний – здатність розробляти нові прийоми і методи, форми методичної роботи та реалізовувати на практиці інноваційний підхід; особистісний – здатність до продуктивної співпраці, міжособистісної взаємодії на засадах партнерства, уміння рефлексії і самоорганізації.

Результатом є високий рівень професійної самореалізації учителів у методичній роботі ЗНЗ, який передбачає виражену потребу в професійній самореалізації у методичній роботі, сформованість ціннісної орієнтації на самовдосконалення і розвиток творчого потенціалу; постійне самопізнання внутрішнього потенціалу, опанування знаннями і вміннями методичної роботи; розвинену здатність розробляти нові прийоми і методи, форми методичної роботи та реалізовувати на практиці інноваційний підхід; сформовану здатність до продуктивної співпраці, міжособистісної взаємодії на засадах партнерства, уміння рефлексії і самоорганізації.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури, праць з теорії професійної самореалізації особистості, наявного стану практики дав змогу визначити методичну роботу ЗНЗ як цілісну та динамічну систему, складовими якої є мета, завдання, стратегія, системоутворювальний фактор, структура, функції, зміст, принципи, засоби (прийоми, методи, форми, технології), напрями розвитку системи, педагогічні умови, рівні на основі уточнених критеріїв, показників та результат. Уточнено поняття «система методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів» як злагоджена дія всіх її складових, реалізація яких підпорядкована меті і завданням, позитивним результатам освітнього процесу. Однією з важливих її функцій є стимулювання вчителів до професійної самореалізації. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є

розробка педагогічної технології стимулювання вчителів до професійної самореалізації у методичній роботі ЗНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беседа Н. Підготовка вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій у системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Беседа. – К., 2012. – 20 с.
2. Грищенко Н. Розвиток комунікативних умінь учителів у системі методичної роботи загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Грищенко. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
3. Кутова О. Підготовка вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Кутова. – К., 2012. – 20 с.
4. Литвин Л. Професійне становлення молодого вчителя в системі спільної науково-методичної роботи районного відділу освіти і школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Литвин. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
5. Майданенко С. Організація методичної роботи в педагогічному училищі в умовах реалізації ступеневої професійної освіти вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Майданенко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
6. Мандражи О. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Мандражи. – К., 2014. – 270 с.
7. Рибалко Л. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): [монографія] / Л. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 442 с.
8. Стемковська Я. Розвиток організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Я. Стемковська. – Черкаси, 2014. – 20 с.
9. Титаренко І. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Титаренко. – К., 2005. – 20 с.
10. Ткачова Т. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Ткачова. – Луганськ, 2004. – 20 с.
11. Харкавців І. Розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Харкавців. – К., 2010. – 20 с.



УДК 378.091.12:373.2-051:001.89

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Лимар Ю.М., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

У статті розкриті особливості підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до проведення наукового дослідження. Окреслені зміст і методика викладання курсу «Основи наукових досліджень», мета якого полягає в оволодінні студентами знаннями й у формуванні вмінь, необхідних для здійснення самостійного наукового дослідження. Доведена ефективність виконання студентами спеціальних завдань для самостійної роботи.

Ключові слова: наукове дослідження, завдання для самостійної роботи, науково-категоріальний апарат дослідження, теоретичні та емпіричні методи наукового дослідження, педагогічний експеримент.

В статье раскрыты особенности подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста к проведению научного исследования. Очерчены содержание и методика преподавания курса «Основы научных исследований», цель которого заключается в овладении студентами знаниями и в формировании умений, необходимых для проведения самостоятельного научного исследования. Доказана эффективность выполнения студентами специальных заданий для самостоятельной работы.

Ключевые слова: научное исследование, задания для самостоятельной работы, научно-категориальный аппарат исследования, теоретические и эмпирические методы научного исследования, педагогический эксперимент.

Lymar Y.M. TRAINING FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS TO CONDUCTING THE SCIENTIFIC RESEARCH

The peculiarities of training future pre-school teachers to carrying the scientific research out have been revealed in the article. The content and methodology of teaching the course of study “The Basis of Scientific Researchers” which aims at mastering knowledge and forming the skills necessary to perform the independent scientific research have been outlined. The efficiency of doing special tasks for independent work by students has been demonstrated.

Key words: scientific research, tasks for independent work, scientific research categories, theoretical and empirical methods of the scientific research, pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні активізувало наукові пошуки. Усе більше до них вдаються працівники навчально-виховних закладів загалом і дошкільних навчальних закладів зокрема, оскільки сучасний вихователь дітей дошкільного віку повинен уміти організувати навчально-виховний процес на засадах індивідуалізації та диференціації, створити сприятливі умови для загального і творчого розвитку дошкільника. Реалізувати ці завдання можливо тільки шляхом виявлення і врахування у навчально-виховному процесі вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку. Однак у студентів і вихователів дітей дошкільного віку нерідко виникають труднощі у проектуванні й проведенні наукового дослідження, що зумовлює необхідність підвищення ефективності професійної підготовки у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку займалися Л.В. Артемова, Г.В. Беленька, Л.П. Загородня, І.О. Лу-

ценко, М.А. Машовець, Т.І. Поніманська, С.С. Попиченко та інші вчені. Зміст і методику науково-дослідницької діяльності досліджували Р.А. Атаханов, М.Г. Білуха, В.І. Загвязинський, Г.Т. Кловак, С.Д. Максименко, В.К. Сидоренко, Н.Т. Тверезовська, В.О. Скребець, Г.С. Цехмістрова, В.М. Шейко та інші науковці. Особливості підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до проведення наукових досліджень висвітлено у працях Г.В. Беленької, Н.П. Пихтіної та інших дослідників.

Аналіз наукових досліджень і педагогічного досвіду свідчить про необхідність здійснення досліджень, спрямованих на підвищення ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до проведення науково-педагогічних досліджень проблем навчання й виховання дітей дошкільного віку.

Постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті змісту й методики підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до проведення наукових досліджень.



Виклад основного матеріалу дослідження. Під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі студенти виконують самостійні наукові дослідження, а саме курсові та кваліфікаційні роботи, наукові статті. У процесі їх написання у студентів нерідко виникають певні труднощі під час формулювання науково-категоріального апарату дослідження, розробки методики констатувального та формульовального етапів експериментального дослідження; здійснення кількісного та якісного аналізу результатів дослідження; викладу й оформлення матеріалів дослідження тощо. Значною мірою подолати ці труднощі майбутні вихователі дітей дошкільного віку можуть під час вивчення нормативного курсу «Основи наукових досліджень». Ця навчальна дисципліна окреслена навчальним планом підготовки фахівців за напрямом «Дошкільна освіта» як дисципліна професійної науково-предметної підготовки. Її вивчення передбачено у V семестрі й здійснюється паралельно з виконанням студентами курсової роботи з дошкільної педагогіки або дитячої психології. На вивчення курсу відведено 2 кредити ECTS. Програмою курсу передбачено 14 годин лекційних, 16 годин практичних, а 30 годин відведено на самостійну роботу студентів [2, с. 5]. Мета курсу полягає в оволодінні студентами знаннями й формуванні вмінь, необхідних для здійснення самостійного наукового дослідження.

Програма курсу «Основи наукових досліджень» складається з двох модулів. Зміст першого модуля «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження. Зміст та організаційна структура наукових досліджень в Україні» охоплює питання методології й методів науково-педагогічних досліджень, теоретичні й емпіричні методи наукового дослідження, особливості їх використання у дошкільному навчальному закладі; зміст та організаційну структуру наукових досліджень в Україні. У межах другого модуля «Основні етапи та логіка наукового дослідження» аналізуються питання визначення науково-категоріального апарату та основних етапів дослідження; методики проведення педагогічного експерименту, особливостей його проведення в дошкільному навчальному закладі; оформлення й теоретичного обґрунтування результатів наукового дослідження [2, с. 5–36].

Зміст курсу та форми організації навчального процесу, передбачені програмою навчальної дисципліни «Основи наукових досліджень» (лекції, практичні заняття, самостійна робота студентів), сприяють оволодінню студентами знаннями, формуванню в них умінь, необхідних для здійс-

нення самостійного наукового дослідження проблем виховання, розвитку й навчання дітей дошкільного віку [2].

На думку Н.П. Пихтіної, лекції з курсу «Основи наукових досліджень» повинні забезпечити належну теоретико-методологічну та методичну підготовку майбутніх фахівців щодо організації й виконання наукової роботи в галузі дошкільної освіти [4, с. 5]. З цією метою на лекціях з курсу «Основи наукових досліджень» студенти ознайомилися з методологією педагогічного дослідження; організаційною структурою наукових досліджень в Україні, атестаційно-кваліфікаційною системою наукових працівників; основними групами методів наукового дослідження, аналізували переваги й недоліки окремих методів дослідження, особливості їх використання в роботі з дітьми дошкільного віку; науково-категоріальним апаратом дослідження; логікою та основними етапами педагогічного дослідження; особливостями проведення експериментального дослідження у дошкільному навчальному закладі; структурою курсової та кваліфікаційної роботи; розглядали загальні правила оформлення наукового дослідження, основні вимоги до оформлення списку використаних джерел.

На практичних заняттях з курсу студенти узагальнювали, систематизували, поглиблювали знання й набували вмінь, необхідних для здійснення самостійного наукового дослідження.

Формуванню дослідницьких умінь студентів сприяє виконання ними завдань для самостійної роботи з курсу «Основи наукових досліджень». Згідно з робочою навчальною програмою курсу [2, с. 16–33] студенти виконували до кожного практичного заняття завдання для самостійної роботи, які передбачали опрацювання додаткової психолого-педагогічної літератури з курсу; аналіз наукової статті, написання анотації до наукової статті; розроблення анкети; написання творчої роботи на тему «Значення науково-педагогічних досліджень у роботі вихователя дітей дошкільного віку»; визначення теми, мети, завдань, об'єкта, предмета та гіпотези дослідження; розроблення методики констатувального та формульовального етапів експериментального дослідження; здійснення аналізу психолого-педагогічного дослідження; складання плану-перспекту гіпотетичного наукового дослідження.

До виконання вищеперерахованих завдань для самостійної роботи розроблено методичні рекомендації, які подано у навчально-методичному посібнику для студентів [2, с. 37–43].



Розглянемо детальніше особливості організації виконання студентами вказаних завдань.

Для аналізу наукової статті та написання до неї анотації студенти обирали статтю з журналів «Дошкільне виховання», «Дошкільна освіта» тощо або збірників наукових праць, виконували завдання вдома, а на практичному занятті обговорювали їх. Більшість студентів правильно виконала це завдання. Однак були й такі, які стисло переказали зміст статті, в анотації не розкрили основної думки статті або наводили надто громіздкі формулювання, неправильно виділяли ключові слова. Під час бесіди вдалося виправити ці недоліки.

Розробити анкету студентам було запропоновано з теми «Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя-дослідника» або «Значення педагогічної практики у формування дослідницьких умінь студентів» (за вибором). Враховуючи методичні рекомендації [2, с. 39], студенти склали анкети вдома, а на практичному занятті обговорювали їх. Більшість студентів успішно впоралася з цим завданням. Водночас анкети деяких студентів мали такі недоліки: питання не відповідали темі анкети, питання були сформульовані нечітко або неоднозначно. Студенти об'єднувались у дві групи (відповідно до тем анкет), у яких обговорювали результати роботи, виправляли наявні недоліки, обирали кращу анкету.

Написання творчої роботи на тему «Значення науково-педагогічних досліджень у роботі вихователя дітей дошкільного віку» сприяло усвідомленню студентами значення знань і вмінь з основ наукових досліджень для майбутньої професійної діяльності. Студенти виконували ці завдання вдома, а обговорювали їх на практичному занятті.

Завдання з визначення теми, мети, завдань, об'єкта, предмета та гіпотези наукового дослідження студенти виконували в групах на практичному занятті. Студенти об'єднувались у малі групи, обирали тему роботи з кількох запропонованих варіантів [2, с. 47] або пропонували власну тему і виконували завдання. Варто відзначити, що визначення студентами науково-категоріального апарату дослідження саме під час роботи в групах є досить ефективним, оскільки студенти обговорюють різні варіанти визначення того чи іншого поняття або процесу, вчать по-різному їх формулювати, відстоювати власну точку зору, аргументувати її, співпрацювати з іншими. Наприкінці виконання завдання студенти кожної групи визначалися з доповідачем, який потім представляв результати їхньої роботи студентам інших груп і викладачу.

Після цього відбувалось обговорення й оцінювання результатів роботи кожної групи.

Завдання з розроблення методики констатувального та формувального етапів експериментального дослідження студенти виконували здебільшого за темою своєї курсової роботи (навчальним планом передбачено виконання курсової роботи з дошкільної педагогіки або дитячої психології у V семестрі). Студенти представляли результати виконання цього завдання групі. Пояснювали, що саме вони хотіли визначити (під час констатувального етапу експериментального дослідження), чому обирали ті чи інші методи наукового дослідження, як опрацьовували експериментальні дані; у чому полягав формувальний етап експериментального дослідження, як він проходив, як опрацьовувались його результати. Студентів зацікавили майже всі теми й експериментальна робота доповідачів, тому вони ставили питання, обговорювали доповіді, висловлювали власне ставлення до проблеми дослідження.

Під час обговорення питань необхідно звернути увагу студентів на особливості проведення констатувального експерименту в дошкільному навчальному закладі, зумовлені віковими та індивідуальними особливостями дітей дошкільного віку. Так, Г.В. Беленька підкреслює можливості використання проєктивних методів у психолого-педагогічних дослідженнях в галузі дошкільної освіти [3, с. 15].

Для здійснення аналізу психолого-педагогічного дослідження кожному студенту було запропоновано курсову роботу з дошкільної педагогіки. За розробленою схемою [2, с. 39–40] студенти аналізували роботу: актуальність теми дослідження, структуру роботи, правильність визначення науково-категоріального апарату дослідження, логіку викладення матеріалу, відповідність оформлення роботи чинним вимогам. Слід зазначити, що студенти досить критично аналізували курсові роботи, виконані іншими студентами, звертаючи увагу навіть на незначні недоліки. Виконання цього завдання сприяло глибшому усвідомленню студентами вимог до змісту, структури й оформлення курсових робіт, подальшому уникненню виявлених помилок під час написання ними власних курсових робіт.

Підготовка й захист плану-проспекту гіпотетичного наукового дослідження були формою контролю з II модуля. Кожний студент обирав тему, з якої писав план-проспект, користуючись розробленими методичними рекомендаціями [2, с. 40–43]. На останньому практичному занятті з курсу «Основи



наукових досліджень» студенти презентували розроблені плани-проспекти групи. Більшість студентів розробила плани-проспекти за темами своїх курсових робіт. Після кожного виступу відбувалось колективне обговорення й оцінювання робіт студентів.

Крім того, на кожному лекційному та практичному занятті зверталася увага студентів на важливість дотримання орфографічних, пунктуаційних та стилістичних норм у науковій роботі. Оскільки, як показує досвід, у наукових роботах студенти нерідко допускають орфографічні, стилістичні помилки, не дотримуються наукового стилю викладення матеріалу, неохайно оформлюють роботу. Особливого значення це набуває за умов скорочення обсягу годин, відведених на вивчення української мови, у процесі фахової підготовки педагогів загалом і майбутніх вихователів дітей дошкільного віку зокрема.

Протягом семестру здійснювався поточний контроль навчальних досягнень студентів з курсу «Основи наукових досліджень» у таких формах: усне індивідуальне опитування, фронтальне опитування, робота в групах, виконання завдань для самостійної роботи, підготовка рефератів тощо. Це дало можливість здійснювати діагностику знань і вмінь студентів, необхідних для здійснення наукового дослідження, здійснювати їх корекцію з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Формою підсумкового контролю з курсу був залік, який проходив у формі співбесіди за заздалегідь підготовленими питаннями [2, с. 45–46].

Аналіз результатів поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень студентів свідчить про те, що вивчення ними курсу «Основи наукових досліджень» сприяло розвитку їхніх умінь аналізувати, узагальнювати та систематизувати матеріал з певної теми курсу; аналізувати переваги й недоліки окремих методів науково-педагогічних досліджень; осмислювати та враховувати у власній діяльності особливості їх використання в дошкільному навчальному закладі; аргументовано, спираючись на наявні знання, відстоювати власні шляхи вирішення конкретної проблеми; обирати та застосовувати методи дослідження педагогічних явищ і процесів залежно від мети дослідження; проектувати науково-педагогічне дослідження; самостійно обирати тему наукового дослідження, відповідно до неї формулювати мету, завдання, об'єкт, предмет та гіпотезу дослідження; пла-

нувати та здійснювати констатувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту; оформляти результати психолого-педагогічного дослідження.

Варто відзначити значні можливості у цьому напрямі *науково-дослідницької роботи студентів*, а саме написання курсових і кваліфікаційних робіт; підготовка наукових статей; участь у роботі студентських наукових товариств, студентських наукових проблемних груп, студентських наукових конференцій з актуальних проблем дошкільної педагогіки. Досвід показує, що більшість запитань щодо особливостей планування, проведення, аналізу результатів й оформлення наукового дослідження та представлення його результатів у студентів виникає безпосередньо під час його написання. Тому доцільно залучати студентів до наукової роботи з першого курсу, щоб протягом всього періоду навчання в університеті вони набули необхідного досвіду дослідницької діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, вивчення майбутніми вихователями дітей дошкільного віку курсу «Основи наукових досліджень» сприяє узагальненню, систематизації, поглибленню знань студентів з основ наукових досліджень, а виконання ними спеціальних завдань для самостійної роботи – розвитку вміння проводити самостійне наукове дослідження проблем навчання й виховання дітей дошкільного віку.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання інформаційних технологій під час аналізу результатів педагогічного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: [навч. посіб.] / Г.Т. Кловак. – Чернігів: ЧЦНТІ, 2003. – 260 с.
2. Лимар Ю.М. Основи наукових досліджень: [навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 6.010101 «Дошкільна освіта»] / Ю.М. Лимар. – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2012. – 60 с.
3. Основи науково-педагогічних досліджень / упоряд.: Г.В. Беленька. – К.: Освіта України, 2005. – 20 с.
4. Пихтіна Н.П. Основи наукових досліджень: [навч. посіб.] / Н.П. Пихтіна. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 198 с.
5. Тверезовська Н.Т. Методологія педагогічного дослідження: [навч. посіб.] / Н.Т. Тверезовська, В.К. Сидоренко. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 440 с.



УДК 378.1:37.01

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Миценко Д.В., к. пед. н.,
завідувач кафедри гуманітарних та фундаментальних дисциплін
Житомирська філія Київського інституту бізнесу та технологій

У статті розглянута проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу. Висвітлений зміст основних етапів розвитку компетентнісного підходу у світовій та вітчизняній освіті. Розглянуті наукові розвідки науковців, які можна вважати підґрунтям розвитку компетентнісного підходу на вітчизняному освітньому просторі. Здійснений аналіз розуміння основних дефініцій компетентнісно орієнтованої освіти («компетентність», «компетенція», «ключові компетентності») у сучасній педагогічній науці.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, компетенція, ключові компетентності.

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения. Раскрыто содержание основных этапов развития компетентностного подхода в мировом и отечественном образовании. Рассмотрены научные изыскания ученых, которые можно считать фундаментом развития компетентностного подхода на отечественном образовательном пространстве. Осуществлен анализ понимания основных дефиниций компетентностно ориентированного образования («компетентность», «компетенция», «ключевые компетентности») в современной педагогической науке.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, компетенция, ключевые компетентности.

Mytsenko D.V. THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article considers the problem of formation professional competence of future specialists in the higher educational institutions. The article reveals the content of the main stages in the development of competency-based approach in international and domestic education. The scientists' scientific findings were examined, after what they can be considered as the foundation of the development of competence-based approach in the education in Ukraine. The analysis of the understanding of the basic definitions of competence-based education ("competency", "competence", "key competencies") in modern pedagogical science.

Key words: competence approach, professional competence, competency, key competencies.

Постановка проблеми. Європейський вектор розвитку вітчизняної освітньої сфери, підвищення рівня конкурентної боротьби на ринку праці обумовлюють нові критерії оцінки професійної підготовки фахівців. Як дієвий механізм підвищення якості вищої освіти, її відповідності вимогам сучасності дослідники розглядають компетентнісний підхід. При цьому інтегративним показником якості професійної підготовки фахівця є не сума отриманих знань, навичок та вмій (за кваліфікаційною моделлю), а професійна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців висвітлювалась в низці праць вітчизняних та зарубіжних дослідників. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу досліджувались у роботах І.Д. Бежа, Н.М. Бібік, О.А. Дубасенюк, І.О. Зимньої, О.І. Пометун, Дж. Равена, О.Я. Савченко, А.В. Хуторського.

Особливості застосування компетентнісного підходу в середній школі досліджували І.П. Гудзик, І.А. Гурняк, І.М. Зіненко, З.П. Плохій, О.Л. Пишко, І.В. Родигіна, О.С. Трифонова, В.І. Шуляр.

Різні складові компетентності досліджували Л.Я. Барінова, О.В. Полуніна (психологічну), Ю.Д. Бойчук (інклюзивну), Л.Я. Бірюк, В.О. Киричук, Г.В. Попова, Є.М. Проворова (комунікативну), Р.П. Вдовиченко, Л.В. Васильченко (управлінську), Н.А. Глузман (методико-математичну), О.І. Гура (психолого-педагогічну), О.І. Гуренко (етнокультурну), Н.О. Давидова (правову), О.І. Жорнова (методичну), Л.Б. Лук'янова, О.В. Гуренкова (екологічну), Г.І. Матукова (підприємницьку), Р.А. Савченко (музично-педагогічну), Л.Л. Смірнова (соціокультурну), О.М. Ткаченко (етнопедагогічну), Л.Л. Хоружа (етичну).

Проблемі формування професійної компетентності фахівців різних спеціальностей присвячені дисертаційні дослідження



В.С. Локшина (менеджера соціокультурної сфери), В.Г. Моторіної (вчителя математики), Л.В. Отрощенко (викладача ВНЗ економічного профілю), О.В. Тімець (вчителя географії), Г.Х. Яворської (дільничного міліціонера).

Проблеми реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі розглядали М.В. Бедевельська, О.В. Данилова, В.Я. Желязков, Н.С. Калашник, В.А. Карпюк, С.О. Касярум, Г.В. Кашкар'юв, М.В. Мальчик, Г.Д. Малик, О.В. Наконечна, О.В. Овчарук, І.В. П'янковська, С.А. Раков, Г.С. Сазоненко, Л.В. Черній, О.В. Шавальова, О.А. Швець, С.В. Штангей.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб розглянути особливості та етапи розвитку компетентнісно орієнтованої освіти, здійснити аналіз термінологічної бази компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку російського дослідника І.О. Зимньої, зародження компетентнісно орієнтованої освіти ("competence-based education") відбулось в США в 70-х роках ХХ сторіччя. Одним із батьків компетентнісного підходу можна вважати відомого американського лінгвіста Ноама Хомського, який оперував терміном «лінгвістична компетентність». В ті ж роки Д. Хайс ввів в обіг термін «комунікативна компетентність». І.О. Зимня відзначає, що період 1960–1970 років є першим етапом становлення компетентнісно орієнтованої, освіти під час якого була введена в наукову термінологічну базу дефініція «компетенція», створені передумови до розмежування понять «компетенція» та «компетентність» [7].

На другому етапі (1970–1990 роки) відбувалось застосування категорій компетенція та компетентність в процесі навчання іноземним мовам, ефективному спілкуванню, управлінню та менеджменту. У 1984 році була опублікована праця британця Дж. Равена «Компетентність в сучасному суспільстві», в якій він робить висновок, що саме компетентності є умовою досягнення успіху в будь-якій професії. Науковцем досліджувалася «природа компетентності», визначались найбільш затребувані компетенції, підкреслювалася роль мотивації та необхідність створення «розвиваючого середовища» для формування та розвитку компетентності. Також на думку Дж. Равена компетентність складається з багатьох компонентів, деякі з яких належать до когнітивної а інші до емоційної сфери, ці компоненти можуть взаємозамінювати одне одного як складові ефективної діяльності [7, с. 14].

На третьому етапі утвердження компетентнісного підходу (1990–2001 роки) відбувається активне використання терміна «компетентність» в освіті. Починаються впровадження теоретичних напрацювань у сфері компетентнісного підходу до площини педагогічної практики. З цього моменту компетентнісний підхід на пострадянському просторі, в Україні зокрема, активно поширюється, чому сприяє приєднання нашої держави до Болонського процесу. У 1996 році з'являється термін «ключові компетентності» ("key competencies"), які повинні здобувати студенти як для успішної роботи, так і для подальшого навчання. Формування таких компетентностей визнається в Раді Європи як вкрай важливе, оскільки має сприяти збереженню відкритого демократичного суспільства, мультикультуралізму, економічним змінам, відповідати новим вимогам на ринку праці тощо. В 1996 році визначаються в доповіді В. Хутхамера та схвалюються Радою Європи як ключові п'ять компетентностей, що мають бути сформовані в молодих європейців:

- політичні й соціальні компетентності (брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у прийнятті групових рішень тощо);

- міжкультурні компетентності, які полягають у спроможності приймати різницю, поважати та співіснувати з представниками інших культур;

- компетентності усної та письмової комунікації, володіння понад однією мовою;

- компетентності в сфері інформаційних технологій, здатність до критичного аналізу інформації, що поширюється в ЗМІ та рекламі;

- компетентності в сфері безперервної освіти – здатність вчитися та вдосконалюватися протягом всього життя [22].

Таким чином, період кінця ХХ – початку ХХІ століть характеризується зміною освітньої парадигми, переходом від концепції навчання, орієнтованої на здобуття ЗУН (знання, уміння та навички) до освіти, метою якої є формування певного кола компетентностей.

Слушно погодитись з думкою науковців (А.О. Вербицький, І.О. Зимня, О.Г. Ларіонова), які вважають появу та широке розповсюдження компетентнісного підходу обумовленим впливом низки об'єктивних соціальних, економічних та політичних факторів. Індустріальне суспільство минулого потребувало великої кількості фахівців з певним набором професійних знань та вмінь. Традиційні освітні системи досить ефективно виконували відповідне завдан-



ня, проте перехід до інформаційного (постіндустріального) суспільства, наслідки науково-технічної революції стали причиною появи нових стандартів підготовки фахівців. Зменшився обсяг суто виконавської діяльності на користь творчій складовій професійної діяльності. Щороку відбувається оновлення приблизно 20% професійних знань, що вимагає постійного професійного самовдосконалення та самоосвіти. Суцільне поширення комп'ютерних технологій та інтернет-технологій знецінило вартість «енциклопедичних» знань та запам'ятовування великих обсягів інформації. Важливішим є здатність творчо застосувати ці знання, аналізувати й опрацьовувати інформацію. Також розвитку інформаційного підходу сприяють процеси глобалізації та інтеграції світової економіки; обумовлена Болонським процесом необхідність гармонізації освітніх систем європейських країн; широта можливостей та змісту поняття «компетентнісний підхід» тощо [2; 7].

Аналіз педагогічних досліджень дає нам підстави дійти висновку, що компетентнісний підхід не можна вважати абсолютно новою педагогічною концепцією.

Розглянуті вище об'єктивні фактори, що спричинили виникнення та розвиток компетентнісно орієнтованої освіти, формувались поступово. Ще до остаточного оформлення компетентнісної концепції провідні науковці намагались внести певні корективи в процес професійної підготовки фахівців з метою її зміни відповідно до сучасних вимог. Так, згідно зі здійсненими ще у 80-х роках ХХ сторіччя дослідженнями з проблеми теорії та змісту освіти (І.Я. Лернер, В.В. Краєвський, М.М. Скаткін та ін.) зміст підготовки фахівця має включати чотири основні компоненти: систему знань, систему вмінь та навичок, досвід творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення [6; 10; 17].

Таким чином, у межах традиційної освітньої моделі наголошувалось на необхідності збагачення її змісту такими елементами, як досвід діяльності, професійна мотивація, ціннісне ставлення до професії, здатність творчо розв'язувати професійні задачі – все те, що сьогодні визнається необхідними складовими професійної компетентності фахівця.

На нашу думку, сучасне розуміння терміна «компетентність» можна співвіднести з поняттям «професійна готовність», проблема формування якої активно розроблялась в радянській та вітчизняній педагогіці наприкінці минулого сторіччя. Професійна готовність розглядалась дослідниками, зокрема, як певна спрямованість особисто-

сті, яка передбачає сформованість потреб, переконань, поглядів, ставлень, мотивів, почуттів, вольових інтелектуальних якостей, знань, умінь, установок. Формування професійної готовності має відбуватись під час здобування освіти й виховання в навчальному закладі. Професійна готовність є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням професійних вимог, а також важливою й необхідною передумовою ефективної діяльності [9].

На думку Л.О. Кандибовича [3], до структури професійної готовності входять такі елементи:

- мотиваційний (позитивне ставлення та інтерес до професії);
 - орієнтаційний (уявлення про особливості, умови та вимоги, що пред'являє професія до особистості);
 - операційний (володіння необхідними знаннями, уміннями, навичками, способами та прийомами професійної діяльності);
 - вольовий (вміння контролювати себе під час виконання професійних обов'язків);
 - оціночний (самооцінка власної професійної підготовки та її відповідності зразкам).
- На думку дослідника, саме високий рівень розвитку цих компонентів є показником професійної готовності фахівця до праці.

На нашу думку, певні паралелі можна провести між сучасним розумінням поняття «компетентності» та дефініціями «вміння» та «професійні вміння». Дослідження сутності та змісту поняття «вміння», співвідношення та взаємозв'язок між знаннями, вміннями та навичками завжди викликали великий науковий інтерес дослідників. При цьому в психолого-педагогічних дослідженнях викристалізувались три основні підходи до формулювання поняття «вміння». Так, ряд науковців розуміє вміння як певні дії (А.М. Алексюк, М.Д. Ярмаченко та ін.). Іншим є підхід, за яким вміння розглядається як спосіб виконання дії (Ф.Н. Гоноболін, В.А. Крутецький, О.Я. Савченко).

Проте найбільш поширеним є підхід, представники якого розглядають вміння як своєрідну «потенційну готовність» до виконання певної діяльності. А.В. Петровський вважав вміння здатністю виконувати складні комплексні дії або готовністю до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок та практичного досвіду [13]. Погоджуючись з цим визначенням, В.О. Онищук також писав, що вміння є готовністю до прийняття рішень та їх реалізації в мінливих умовах. Дослідник включає до структури вмінь знання основ дії, способів виконання дії, їх змісту та послідовності; призначення необхідного обладнання та навички поведіння з ним;



практичний досвід виконання аналогічних дій; елементи творчості (знаходження оригінальних способів виконання дій) [5].

За визначенням С.У. Гончаренка, уміння – це «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [4, с. 338]. О.М. Степанов визначає уміння як готовність успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності [16]. На думку М.М. Фіцули, уміння є здатністю виконувати певні дії на належному рівні, що ґрунтується на доцільному використанні знань та навичок [18].

Б.Ф. Ломов вважав уміння складним психічним утворенням, що свідчить про готовність людини до самостійного вирішення поставлених перед нею завдань. Уміння, згідно з Б.Ф. Ломовим, містить в собі такі компоненти, як система навичок, що належать до певного виду діяльності, та система знань. Сама по собі система навичок не може забезпечити можливість самостійно виконувати певну роботу. Для цього необхідно оволодіти системою знань. «Вміла дія – це завжди дія зі знанням діла». При цьому дослідник має на увазі не тільки знання про те, як виконати ту чи іншу дію, але і знання особливостей певного процесу, законів та правил, що визначають цей процес. Таким чином, основою формування уміння є широке коло знань стосовно процесу праці, її умов та знарядь [12, с. 271].

Одним з науковців, які найбільш глибоко досліджували проблему умінь, є Є.О. Мілерян. Він визначає у своїх роботах уміння як «засновану на знаннях та навичках здатність людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах протікання» [12, с. 36].

В.В. Ягупов називає умінням здатність робити що-небудь, зумовлену набутих знаннями та досвідом [21].

Отже, представники такого підходу розглядають уміння як готовність (здатність, спроможність тощо) до виконання певних дій або діяльності (Є.І. Бойко, С.У. Гончаренко, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, Є.О. Мілерян, В.О. Онищук, А.В. Петровський, К.К. Платонов, В.В. Ягупов та ін.). На нашу думку, таке визначення найточніше відображає природу та особливості уміння як складного психофізіологічного утворення. Процес формування вмінь взаємопов'язаний з сенсорною, інтелектуальною, мотиваційною, вольовою та емоційною сферами особистості; її спрямованістю, знаннями, особистим досвідом та здатністю до творчості. Уміння сприяє вихованню особистісних якостей, що є необхідними в конкретному виді діяльності та є їх синтезом, воно

передбачає і наявність психологічної готовності до умілої діяльності, що має бути сформованою в процесі набуття вмінь.

Таке розуміння умінь, зокрема професійних, багато в чому перетинається з сучасним тлумаченням терміна «компетентність». Так, за визначенням І.О. Зимньої, компетентність – це заснована на знаннях, особистісно обумовлена професійна життєдіяльність людини [7].

Термін «компетентність» інтегрує в собі знання, уміння, навички, якості особистості та ставлення до діяльності. Таке розуміння результату освіти в цілому є схожим на погляди науковців, які досліджували проблематику формування професійної готовності (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, Н.В. Кузьміна) та умінь (Є.І. Бойко, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, Є.О. Мілерян, В.О. Онищук, К.К. Платонов). В той же час, на нашу думку, поняття «компетентність» є більш ширшим, порівняно з тлумаченнями дефініцій «професійна готовність» чи «професійні вміння». В цілому подібна схожість поглядів науковців на те, що саме має ставитись за мету навчання (попри певну термінологічну неузгодженість), свідчить про те, що компетентнісний підхід на теренах України має свою історію та передумови. Проблеми, які має вирішити компетентнісний підхід, досліджувались ще до того, як сам термін «компетентність» став поширеним у вітчизняному освітянському колі. В тому, що наша наука рухалась в паралельному напрямі, але не разом зі світовою, певну роль зіграли ідеологічні причини, які обмежували наукові контакти, особливо в сфері гуманітарних наук. Позначився і мовний бар'єр, оскільки, на відміну від понять «готовність» або «вміння», термін «компетентність» має іноземне походження. Проте наявність вітчизняних напрацювань та досвіду в цій сфері робить процес впровадження компетентнісно орієнтованого навчання більш стрімким, безболісним та зрозумілим для освітянського загалу. У свою чергу, компетентнісний підхід надав можливість узагальнити й модернізувати напрацювання вітчизняних науковців на основі найсучаснішого світового досвіду.

Проте попри широке розповсюдження компетентнісно орієнтованого навчання в українській освітній галузі, на основі аналізу педагогічних досліджень проблеми ми дійшли висновку про існування певної неоднорідності тлумачення науковцями основних категорій компетентнісного підходу. Зокрема, це стосується проблем класифікації компетентностей, визначення ключових компетентностей, співвідношення термінів «компетентність» та «компе-



тенція», а іноді самого розуміння терміна «компетентність».

На відміну від науковців, які синонімічно використовують терміни «компетенція» та «компетентність», російський педагог А.В. Хуторський вважає їх такими, що співвідносяться як загальне та індивідуальне. На думку науковця, *компетенція* – це визначена наперед соціальна вимога до професійної підготовки фахівця, необхідна для його ефективної діяльності в певній сфері. Компетентністю є володіння певною компетенцією, яке включає ставлення людини до неї і до діяльності. *Компетентність* – це сформована особистісна якість фахівця та певний досвід відповідної діяльності [20]. Схоже розуміння демонструє О.В. Харитонова, яка визначає компетенцію як параметр соціальної ролі, що в особистісному плані виявляється як компетентність. Також компетенція розглядається як здатність знайти процедуру, яка підходить до вирішення проблеми [19]. На думку А.О. Вербицького та О.Г. Ларіонової, основою для розмежування понять «компетенція» / «компетентність» має бути «об'єктивність та суб'єктивність умов, які визначають якість професійної діяльності» [2, с. 107]. Об'єктивні умови при цьому вважаються *компетенціями* та розглядаються як сфери діяльності, права та обов'язки спеціаліста і є визначеними у відповідних керівних документах. *Компетентії* виступають як суб'єктивні умови і є сформованою системою ставлень і установок людини до навколишнього світу, самого себе, професійна мотивація та якості особистості, знання, уміння, навички тощо [2].

На думку І.О. Зимньої, *компетенції* – це внутрішні, потенційні новоутворення (такі як знання, уявлення, цінності), що виявляються в *компетентностях* людини як в актуальних діяльнісних проявах [7].

На основі здійсненого аналізу наукових досліджень можна констатувати, що більшість російських дослідників схильна термінологічно розділяти поняття «компетенція» / «компетентність», хоча й по-різному визначати підстави для такого розмежування.

З точки зору вітчизняних дослідників та членів національної команди експертів з реформування вищої освіти України, компетентність – це «динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей» [15, с. 8].

На думку О.І. Пометун, під терміном «компетентність» слід розуміти спеціально організовані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються в процесі навчання [8]. Прийнятий у 2014 році Закон Укра-

їни «Про вищу освіту» законодавчо закріплює компетентність як результат навчання та містить таке визначення: «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність» [1].

Отже, констатуємо, що розуміння поняття «компетентність» у вітчизняній педагогічній думці в цілому не дуже розходиться з підходом російських колег. Проте, на відміну від останніх, більшість українських науковців (О.В. Глузман, В.М. Захарченко, В.І. Луговий, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, Ю.М. Рашкевич, О.Я. Савченко, Ж.В. Таланова, В.В. Химинець, О.В. Часнікова та ін.) оперує терміном «компетентність», не розмежовуючи його з «компетенцією». При цьому навіть при цитуванні праць російських науковців, які оперують терміном «компетенція», остання часто свідомо перекладається як «компетентність». Природно, що це обумовило пошук і визначення ключових «компетентностей» а не «компетенцій» у вітчизняній науці. Характерно, що в Законі України «Про вищу освіту» саме «компетентність» визначається як очікуваний результат навчання, а термін «компетенція» в цьому контексті не використовується [1].

Слід відзначити, що деякі вітчизняні дослідники вважають за потрібне виокремлювати компетенції та компетентності як окремі поняття (С.В. Бас, М.С. Головань, М.Ю. Кадемія, С.О. Каплун, М.А. Леонтьян, І.М. Матійків, І.А. Філімонова), але подібне розуміння, на нашу думку не відповідає загальній тенденції.

Висновки з проведеного дослідження. Компетентнісний підхід у вітчизняній освіті розглядається як головна концептуальна основа підготовки фахівців. Компетентнісно орієнтована освіта в Україні має фундамент і передісторію, якими виступають наукові розробки, спрямовані на вдосконалення пануючої на той момент освітньої парадигми, зорієнтованої на здобуття знань, умінь та навичок. Існує певна строкатість думок щодо понятійного апарату компетентнісного підходу, зокрема деякі дослідники схильні поділяти терміни «компетентність» та «компетенція» й надавати їм різного змісту. Попри це, домінуючим у вітчизняній науці є розуміння, згідно з яким поняття «компетентність» та «компетенція» не розмежовуються, а компетентність (та її різновиди) розглядається як очікуваний результат навчання.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту: Закон України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. Военно-психологический словарь-справочник / [Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников]; под общ. ред. Ю.П. Зинченко. – М.: ИД Куприянова, 2010. – 592 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дидактика современной школы / [Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусий]; под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
6. Дидактика средней школы / [В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев]; под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 42 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Вашченко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук та ін.]; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
9. Кубицький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О. Кубицький; Центр ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 437 с.
12. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е.А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 229 с.
13. Петровский А.В. Введение в психологию: [учеб. пособие] / А.В. Петровский. – М.: Академия, 1995. – 496 с.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 2002. – 400 с.
15. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / [В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова] / за ред. В.Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
16. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: [посібник] / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с.
17. Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
18. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М.М. Фіцула. – К.: Видавн. центр «Академія», 2002. – 528 с.
19. Харитонова Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е.В. Харитонова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67–68.
20. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
21. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання: [монографія] / В.В. Ягупов. – К.: ТанDEM, 2000. – 380 с.
22. Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland, March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.



УДК 378

VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS OF LAW: CRITERIA, LEVELS AND INDEXES

Perminova V.A., Cand. of Ped. Sc.,
Lecturer of English for Specific Purposes Department
Chernihiv National University of Technology

The paper investigates and analyzes the criteria, indicators and levels of vocational training of students. The comparative analysis of the ratio of the terms “criteria” and “parameters” is given; criteria of readiness of bachelors of law to creative activity and the level of vocational training of Bachelor of Law sis studied. The author stresses on the importance of learning situations, modeling as an integrated product that can stimulates students to self-awareness, self-esteem, self-development, the role of professionally oriented discipline is presented.

Key words: *criterion, measure, level, bachelors of law, criteria for evaluating the results of professional activity.*

В статье исследованы и проанализированы критерии, показатели и уровни профессиональной подготовки студентов. Проведен сравнительный анализ соотношения терминов «критерии» и «показатели»; определены критерии подготовки бакалавров права к творческой деятельности и уровни профессиональной подготовки будущего бакалавра права. Отмечена важность моделирования учебных ситуаций как комплексного средства, которое может стимулировать студентов к самоанализу, самооценке, саморазвитию, учитывая роль профессионально ориентированных дисциплин.

Ключевые слова: *критерий, показатель, уровень, подготовка бакалавров права, критерии оценки результатов профессиональной деятельности.*

Пермінова В.А. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ПРАВА: КРИТЕРІЇ, РІВНІ ТА ПОКАЗНИКИ

У статті досліджені та проаналізовані критерії, показники та рівні професійної підготовки студентів. Зроблений порівняльний аналіз співвідношення термінів «критерії» і «показники»; визначені критерії підготовки бакалаврів права до творчої діяльності та рівні професійної підготовки майбутнього бакалавра права. Відзначена важливість моделювання навчальних ситуацій як комплексного засобу, який може стимулювати студентів до самоаналізу, самооцінки, саморозвитку, враховуючи роль професійно орієнтованих дисциплін.

Ключові слова: *критерій, показник, рівень, підготовка бакалаврів права, критерії оцінки результатів професійної діяльності.*

Statement of problem. Fundamental task of modern legal education is to enhance the training of qualified lawyers – creators of law, who have a high level of grounding in their professional creative activity.

An important component of content of training of bachelors of law in the system of legal education is the basic selection of criteria by which it is possible to judge about the state of preparation for creative work in the process of studying of professionally oriented disciplines.

Analysis of recent research and publications. Matters of vocational education and professional training are revealed by such leading Ukrainian scientists as V. Andrushchenko, S. Honcharenko, I. Zyazyun, M. Evtukh, V. Madzihon, O. Naboka, I. Prokopenko.

Setting objectives. The purpose of the article is to study the real condition of vocational training of future Bachelors of Law, its importance and identify criteria, indexes and levels of vocational training of future lawyers.

The main material research. Determination of criteria is one of the challenges of

teaching science. The necessity of using different criteria to quantify the formation or development of qualities, skills, competencies, training is presented in psychological and educational research work.

Development of scientifically based criteria and indicators for evaluating the effectiveness of training of future Bachelors in Law is on the one hand, to determines its real level, on the other hand, identifies specific ways, conditions of training in the process of while professionally oriented disciplines.

With its help it is possible to assess the impact of the whole process of training, contribution to the achievement of professional goals and personal development of each student.

The aim of our research is to define criteria and performance levels of future Bachelors of Law to creative activity in the studying of professionally oriented disciplines.

To achieve the goal the following tasks were specified: to present scientific theoretical grounds for the concept of “criteria”, “indicator”; to determine the level of training of Bachelors of Law for creative activity and



professional development of students at different stages of learning in higher educational establishment.

Selection of criteria for Bachelors of Law for creative activity is one of the most important conditions for the training of future Bachelors of Law in universities. Therefore, when developing these criteria we considered, on the one hand, traditional requirements to be met criteria for, major approaches to specify indicators, in classification of criteria; on the other hand, we have used proven methods of formation of criteria and indicators [4].

In the practice of educational research several approaches to defining the criteria and indicators are examined.

Use an effective system of criteria for specifying its content through appropriate indicators. In Great Dictionary of Ukrainian language indicator is interpreted as evidence, proof, and a sign of something.

The education of specific indicators is required by the necessity of meaningful and in-depth analysis of the phenomenon. The indicator is a measuring instrument of specific criteria, which makes it possible for evaluates and observations [5].

Criteria and indicators can determine the level of preparedness of students for professional careers.

Having made an analysis of psychological, pedagogical and legal literature, we concluded that the major criteria for future Bachelors of Law to creative activity in the study of professionally oriented disciplines are: motivational and value, cognitive, practical and personal criteria.

Motivation and value component is included in the structure of training by almost all scholars. Positive attitude towards future career serves as the driving force for the acquisition of knowledge in the profession. The positive incite towards the future professional activity is one of the criteria that forms stable motivation and emotional and positive attitude towards the profession. This mindset is reflected in the direction of students to advanced study of professionally oriented disciplines, expressed in concernment in distinguishing of current socio-political processes, readiness for getting a job according to profession.

In addition, it is expressed in the understanding of future Bachelor of Laws of the importance and significance of chosen profession for society.

Motivational and value criterion reflects the level of development of training on evaluation of internal motivation of the individual to the professional activities, learning, skills to focus on the tasks and its possible solutions, professional legal orientation [2]. Motivational and

value criterion involves formation of aggregate goals and motives, goals and objectives of adequate professional activity, stable need to constantly improve the level of professional competence; motivated by the desire for continuous self-education and self-improvement, creative and responsible attitude; recognized the need for continuous professional development; involvement in the norms and values of the professional environment; awareness of the social significance of the profession; interest in the work and the need for their chosen profession; value, a positive attitude to the profession; the ability to critically evaluate their personal, professional characteristic and activity; capacity for self-awareness, self-esteem and self-control with subsequent adjustment of their activities; willingness to exercise initiative; critical thinking; satisfaction with the choice of scope of activity; ability to act in the sphere of labor relations in accordance with personal and social needs.

It is rational to specify the following indicators of motivational and value criteria for future Bachelors of Law: interest in the formation of professional competence in terms of professional necessity; value motivation of the study of professionally oriented component in the context of the future profession; professional and cognitive needs; focus on professional values; the degree of students entry into profession, including legal activities.

The indicators of cognitive criterion are: theoretical foundations of legal knowledge; the role and place of Bachelors of Laws in society; understanding of the necessity of professionally-oriented knowledge which is based on creativity meant to solve problems in the process of professional legal activities.

Cognitive criterion reflects mastering of the most important legal knowledge, their depth, the desire to generalize and analyze the material, to assess the facts and phenomena in legal spheres in society. Includes the knowledge of legal terminology and conceptual apparatus of English language, the application of knowledge in different situations, actions, relationships.

The indicators of cognitive criteria are: mastering of legal terminology, practice of legal knowledge in different situations, actions, and relationships. A special indicator of cognitive criterion is the legal competence of the student, the consistency of cognitive orientation, expression of interest and involvement in the study of law in Ukraine and in the world, knowledge of law and conscious attitude to it.

A special indicator of cognitive criterion is the legal competence of the student.

Practical and personal criteria includes evaluating of the degree of technique of es-



tablishing interpersonal contacts and professional compliance cycle in the process of communication with various groups, including conflict situations; development of forms, methods and techniques of influencing companion in the profession; ethical and legal expression of cultural identity when dealing with clients; ability to use, where necessary, non-verbal means of communication; speaking, presenting and organizational skills.

Practical and personal criterion reflects the diversity of the student's relationship to reality, assessing the arsenal of possible legal means to achieve goals, ability to defend theoretical principles obtained in practice, assert their belief in specific situations. The ability to focus on certain legal values, rule of law, civil ideals, responsibly in social and political activities, show initiative [1].

Indicators of practical and personal criteria are: interest to the law-making process, to show their citizenship, electoral behavior, participation in election campaigns, and involvement in social and political activities.

Analysis of scientific and educational literature related to vocational training of the future Bachelors of Law has shown that it has level-triggered nature and changes at each of them.

In our research, we have identified three levels of training of Bachelors of Law to creative activity in the study of professionally oriented disciplines: low, medium and high.

Low levels are true to type of students who do not perceive the role and place of Bachelor of Laws in society, the importance of professional component of the profession of lawyer, the need to be prepared for self-realization and self-affirmation in a professional environment [3].

Students who have a low level of knowledge of the profession-oriented subjects show weak interest in professional and creative activity in terms of professional necessity; they have no need, value motivation and desire to study professionally oriented component in the context of the future profession; minimum participation in professional activities; no need for self-education and further

The medium level of development is characterized by superficial notions about the role of Bachelor of Laws in society, the presence of a small amount of psychological and pedagogical knowledge, superficial knowledge of the interpretation of legal acts, fragmented and unstructured professional skills using the methods of influence; they do not express the need for constant updating of knowledge. Students who have a medium level of preparation for creativity, positive attitude towards

its formation in terms of training have a strong motivation to study professionally oriented component in the context of the future profession; participate in professional, including creative activity. Professional and personal qualities require significant improvement and development.

The high level of bachelors of law to creative activity is imminent to students who are fully aware of the role and place of the lawyer in society, have a wealth of psychological and pedagogical knowledge, skills has full use of exposure of methods that reveal a strong need for constant updating of knowledge, clearly expressed motivation to study professionally oriented component in the context of the future of the profession. Students have a formed system of professional values, professional and cognitive needs, and a significant level of participation (entry into the profession; an expressed need for continuous improvement of professional activity.

The findings of the study. Summarizing the foregoing, it is appropriate to note that the specified criteria, indicators and levels of vocational training of future Bachelors of Law to creative professional activity requires constant improvement. The envisaging further development of training of Bachelors of Law to creative activity in the study of professionally oriented disciplines and implementation of educational conditions by means of which the training of these professionals will be productive.

REFERENCES:

1. Abdulina O. Lichnost studenta v protsesse professionalnoi podgotovki [Person of students in the process of training] / O. Abdulina // Vysshee obrazovaniie. – 1993. – № 3. – S. 48–53.
2. Andreitsev V. Problemy reformuvannia yurydychnoi osvity v Ukraini [Problems of reforming of legal education in Ukraine] / V. Andreitsev // Pravo Ukrainy. – 1998. – № 12. – S. 12–15.
3. Perminova V. Aktualni problemy vykorystannia profesiino-orientovanoho pidhodu v osviti [Recent problems of vocational-oriented approach in education] / V. Perminova // Naukovyi chasopys natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Drahomanova. – 2013. – № 5. – S. 169–172.
4. Perminova V. Model pidhotovky bakalavriv prava do tvorchoii diyalnosti [Model of vocational-oriented training of bachelors of law to creative activity] / V. Perminova // Naukovyi chasopys natsionalnogo pedahohochnogo universytetu imeni Drahomanova. – 2015. – № 8. – S. 169–172.
5. Zhuravskiy V. Yurydychna osvita v Ukraini: suchasnyi stan ta napriamky vdoskonalennia [Legal education in Ukraine: current state and areas of improvement] / V. Zhuravskiy // Pravo Ukrainy. – 2004. – № 11. – S. 3–6.



УДК [37814.043:33]:316.77

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Петренко В.О., аспірант
кафедри іноземних мов та перекладу

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

У статті викладені результати педагогічного експерименту, проведеного на основі дисертаційного дослідження з проблеми підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії. Експеримент підтвердив гіпотезу дисертаційного дослідження про те, що ефективність процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії значно підвищиться, якщо розробити його модель на основі принципів особистісно і професійно зорієнтованої організації навчальної діяльності та суб'єкт-суб'єктної (гармонійної) взаємодії її учасників, а також імплементації моделі в навчально-виховний процес вищого навчального закладу шляхом реалізації педагогічних умов, що забезпечують ефективність педагогічної технології, а саме: організація фасилітаційного спілкування «викладач – студент», створення міжкультурного професійно-комунікативного середовища, забезпечення поступового переходу студентів від прямого управління з боку викладача до самоуправління навчальною діяльністю.

Ключові слова: міжкультурна професійна взаємодія, педагогічний експеримент, педагогічні умови, менеджер, професійна підготовка, педагогічна модель.

В статье изложены результаты педагогического эксперимента, проведенного на основе диссертационного исследования по проблеме подготовки будущих менеджеров к межкультурному профессиональному взаимодействию. Эксперимент подтвердил гипотезу диссертационного исследования о том, что эффективность процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров к межкультурному профессиональному взаимодействию значительно повысится, если разработать его модель на основе принципов личностно ориентированной и профессионально ориентированной организации учебной деятельности и субъект-субъектного (гармоничного) взаимодействия его участников, а также ее имплементации в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения путем реализации таких педагогических условий, которые обеспечивают эффективность педагогической технологии, а именно: организацию фасилитационного общения «преподаватель – студент» на основе субъект-субъектного (гармоничного) взаимодействия, создание межкультурной профессионально-коммуникативной среды, обеспечение постепенного перехода студентов от прямого управления со стороны преподавателя к самоуправлению учебной деятельностью.

Ключевые слова: межкультурное профессиональное взаимодействие, педагогический эксперимент, педагогические условия, менеджер, профессиональная подготовка, педагогическая модель.

Petrenko V.O. ANALYSIS OF EXPERIMENTAL RESEARCH RESULTS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE MANAGERS' TRAINING TO INTERCULTURAL PROFESSIONAL INTERACTION

The article presents the results of the pedagogical experiment carried out on the basis of the research on the problem of preparing future managers to intercultural professional interaction. The experiment confirmed the hypothesis of the research that the effectiveness of the process of training future managers to intercultural professional interaction will increase significantly if the design of its model based on the principles of person-oriented and professionally oriented organization of training activities, as well as subject-subject (harmonious) interactions of its members, and its implementation in the educational process of higher education institutions through such pedagogical conditions that ensure the effectiveness of educational technology, namely the organization of facilitation communication "teacher – student" on the basis of subject-subject (harmonious) cooperation, the establishment of intercultural professional and communicative environment ensuring a gradual transition of students from the direct control on the part of the teacher to self-management training activities.

Key words: intercultural professional interaction, pedagogical experiment, pedagogical terms, manager, training, pedagogical model.

Постановка проблеми. Основною проблемою вищої професійної освіти є підготовка конкурентноспроможних фахівців, від яких певною мірою залежить стан економіки України в цілому. В умовах глобалізованої економіки й посилення міжнародної співп-

раці підготовка майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії є важливою складовою професійної підготовки у вищому професійному закладі. Успішність набуття студентами компетентностей, необхідних для ефективного виконання профе-



сійних функцій, залежить від ефективності педагогічних умов, що забезпечують реалізацію основних векторів моделі багатовимірного педагогічного процесу: організації, управління й спілкування. Тому особливої уваги потребує перевірка ефективності педагогічних умов, які впливають на організацію процесу професійної підготовки і на результати навчання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки майбутніх менеджерів були предметом дослідження праць В. Карпенка, А. Большакової, В. Хромової, Т. Колбіної, Р. Фатхутдінова, Є. Хрикова та ін.

Водночас аналіз літератури з психолого-педагогічних досліджень свідчить про недостатню наукову опрацьованість окресленого педагогічного фактора, тому аналіз ефективності науково обґрунтованих педагогічних умов є важливим завданням, актуальність якого визначається необхідністю підвищення якості результатів навчання студентів у ВНЗ.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз результатів експериментального дослідження щодо ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експеримент з метою перевірки ефективності педагогічних умов, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії (далі – МПВ), проводився в декількох ВНЗ країни, головним серед них був Харківський національний економічний університет імені С. Кузнеця. Чисельність студентів, які брали участь в експерименті, становила 156 осіб, що є достатнім для об'єктивних висновків.

У кожному з університетів були виділені експериментальні і контрольні групи, які комплектувалися з приблизно однаковою кількістю студентів. У контрольних групах підготовка студентів до МПВ велася традиційним способом, в експериментальних – з урахуванням запропонованих аспірантом педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до МПВ.

Вибір і кількість студентів в експериментальних та контрольних групах були обґрунтовані такими критеріями: студенти навчалися на одному курсі, проходили однакову програму навчання, мали однакову кількість навчальних годин, показували однаковий наявний рівень академічної успішності з гуманітарних дисциплін (іноземна мова, соціологія, філософія, психологія), а також мали однаковий рівень підготовленості до МПВ.

Необхідно підкреслити, що критерій академічної успішності з гуманітарних дисциплін має теоретико-практичне обґрунту-

вання для проведення експериментального дослідження. По-перше, праксеологічною метою підготовки майбутніх менеджерів до МПВ є вдосконалення міжкультурної комунікативної компетентності, що обумовлює рівень підготовки з іноземної мови не нижче середнього (рівень «виживання») згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» [2, с. 172], тому експеримент проводився у межах дисципліни «Поглиблене вивчення іноземної мови» серед студентів, що мають відносно високий середній бал показника академічної успішності за поточний модульний контроль. По-друге, зміст і структура підготовленості студентів до МПВ складаються з когнітивного, емоційно-ціннісного, комунікативно-поведінкового компонентів, що обумовлюють фундаментальну підготовку студентів з таких гуманітарних дисциплін, як соціологія, філософія, психологія, що є змістовно-методичною основою для формування у студентів підготовленості до МПВ. Отже, вибір студентів до складу експериментальних та контрольних груп також проводився за результатами середньої оцінки за модульний контроль зі згаданих навчальних дисциплін. По третє, поліфункціональність і різноаспектність професійної діяльності майбутніх менеджерів обумовили розробку педагогічної технології підготовки студентів до МПВ на основі принципу єдності свідомості й діяльності. Тому застосування набутих знань, умінь, навичок з гуманітарних дисциплін у процесі підготовки до МПВ сприяло усвідомленню студентами міжпредметних зв'язків професійної підготовки, що забезпечують ефективну реалізацію кожної з функцій майбутньої діяльності.

Для уникнення суб'єктивізму в оцінюванні отриманих результатів було створено експертну комісію, до складу якої увійшли досвідчені науковці і викладачі кафедри педагогіки та іноземної філології, кафедри іноземних мов та перекладу, кафедри менеджменту і бізнесу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця, кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О. Бекетова (15 осіб).

Педагогічний експеримент з підготовки майбутніх менеджерів до МПВ як один з основних методів наукового пізнання вимагав дотримання вимог його проведення для забезпечення об'єктивного виявлення залежності між педагогічними засобами і результатами їх використання за точно встановленими й науково обґрунтованими педагогічними умовами [4, с. 336]. Гіпотеза експерименту ґрунтувалася на припущенні, що результати підготовленості студентів до МПВ підвищуються через реалізацію та-



ких педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії, що забезпечують ефективність педагогічної технології, як організація фасилітаційного спілкування «викладач – студент» на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створення міжкультурного професійно-комунікативного середовища, забезпечення поступового переходу студентів від прямого управління з боку викладача до самоуправління навчальною діяльністю. Серед завдань експериментального дослідження був аналіз ефективності науково обґрунтованих педагогічних умов, що ґрунтується на порівнянні розроблених за методологією проекту «Тюнінг» очікуваних результатів підготовленості студентів до МПВ і досягнутих результатів підготовки до МПВ в експериментальних та контрольних групах.

Для вимірювання, діагностування набутих результатів підготовки студентів до МПВ було розроблено систему критеріїв підготовленості майбутніх менеджерів до МПВ, а також систему методів діагностування (вимірювання) якості підготовки, що забезпечують достовірність результатів педагогічного експерименту. Критерії обрано на підґрунті встановлених в дисертації особливостей професійної діяльності майбутніх менеджерів і авторського визначення сутності МПВ: *міжкультурна професійна взаємодія є за своєю суттю спільною продуктивною діяльністю представників різних культур з метою встановлення довгострокових ділових відносин*. Застосування визначених критеріїв для вимірювання якості підготовки майбутніх менеджерів до МПВ, їх відповідність окресленим вимогам було обґрунтовано виконаними дослідженнями, що вможливили фіксацію й аналіз результатів професійної підготовки студентів до МПВ, а також розробку діагностичного інструментарію. Критерії підготовленості майбутніх менеджерів до МПВ:

- гносеологічний критерій: повнота та гнучкість застосування знань щодо сутності, функцій процесу МПВ;

- праксеологічний критерій: уміння управляти процесом МПВ, уміння дотримуватися раціональної комунікативної рольової моделі поведінки;

- аксіологічний критерій: мотивація стосовно МПВ, емпатійне ставлення до співрозмовника;

- акмеологічний критерій: сформованість рефлексивних умінь, сформованість соціальної відповідальності, моральної якості, що необхідна для індивідуально-особистісного й професійного розвитку студента.

На підставі визначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні під-

готовленості майбутніх менеджерів до МПВ відповідно до типу учасника МПВ: тип «формального учасника МПВ» – низький рівень, тип «незалежного учасника МПВ» – середній рівень, тип «досвідченого учасника МПВ» – високий рівень.

За методологією проекту «Тюнінг» рекомендовано використовувати таксономії Б. Блума та Р. Дейва для формулювання результатів підготовки за рівнем складності. Загальноприйнятий метод формулювання результатів ґрунтується на поєднанні трьох елементів: активного дієслова; об'єкта пізнання чи набутої навички, що з ним пов'язана; визначення способу демонстрації досягнення результату. В процесі дослідження були розроблені очікувані результати підготовки до МПВ за кожним компонентом змісту підготовки МПВ відповідно до згаданих таксономій, методу формулювання [1; 3], рівнів мовної підготовки «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» [2, с. 172]. Надаємо опис очікуваних результатів підготовки майбутніх менеджерів до МПВ відповідно до їх типу.

Формальний учасник МПВ (репродуктивна алгоритмічна діяльність) здатен інтерпретувати комунікативну поведінку співрозмовника за параметрами культур; апробувати власну комунікативну модель поведінки в МПВ, проте спостерігається дисбаланс вербальних та невербальних засобів мови та порушення соціальної дистанції або особистого простору співрозмовника; позитивно ставитися до цінностей національної культури співрозмовника, орієнтуватися на національні цінності іншого учасника МПВ; брати пасивну участь у МПВ; відповідальність залежить від реакції оточуючих на дії особистості; має середній («виживання») рівень мовної підготовки.

Незалежний учасник МПВ (конструктивна діяльність) здатен спрогнозувати причини можливих міжкультурних комунікативних бар'єрів та їх наслідки для встановлення ділових відносин; скоригувати, якщо необхідно, власну поведінку відповідно до теорії адаптації до взаємодії; дотримуватися раціональної комунікативної рольової моделі поведінки; визнавати цінності партнера з МПВ (індивідуальні, національні, професійні, загальнолюдські), ставитися до нього як до унікальної особистості; самостійність і особиста переконаність у доцільності своєї участі в ситуаціях МПВ; усвідомлювати результати своєї діяльності для оточуючих, наприклад, у спільній діяльності; має рубіжний рівень мовної підготовки.

Досвідчений учасник МПВ (творча діяльність, діяльність за власним алгоритмом) здатен проаналізувати комунікативну по-



ведінку співрозмовника за гносеологічною формулою спілкування та аргументувати своє рішення щодо спільної проблеми за технікою «активне слухання»; коригувати власну комунікативну модель поведінки в МПВ за правилами принципу раціональності у відносинах та принципу гармонізації відносин; визнавати пріоритет професійних цінностей над індивідуальними, адаптувати своє поведінку до прийнятих загальнолюдських цінностей; розглядає участь в МПВ як можливість для самоактуалізації, втілення власного образу «Я-професіонал»; має просунутий рівень мовної підготовки.

Окреслені очікувані результати підготовки майбутніх менеджерів до МПВ були конкретними досліджуваними педагогічними факторами, що вимірювалися і корелювалися за традиційною 100-бальною системою. Вимірювання відбувалося шляхом оцінювання студентами своєї діяльності, анкетування, оцінювання вмінь студентів викладачами. Валідизація анкет проводилася за коефіцієнтом згоди за формулою [5, с. 59–60]:

$$B = \frac{(a_1 + a_2 + \dots + a_n)}{100 \times n},$$

де n – число показників в анкеті, $a_1 \dots a_n$ – відсоток експертів, які вважали, що показники анкети характеризують досліджувану проблему зі значною точністю й надали найвищий бал з кожного питання.

При порівнянні очікуваних результатів підготовки з досягнутими студенти і викладачі користувалися такою шкалою: 0–59 балів – нічого не можу виконати самостійно; 60–73 балів – здатен виконати завдання самостійно за алгоритмом; 74–81 балів – здатен виконати завдання самостійно, але з підказкою; 82–100 балів – здатен самостійно виконати завдання.

У дослідженні було використано кваліметрію для вимірювання досягнутих результатів підготовки студентів до МПВ.

Статистична обробка результатів експерименту дала можливість зробити об'єктивні висновки. Результати діагностичного зрізу та висновки обраних експертів довели, що в експериментальних групах відбулися відчут-

ні позитивні зміни в рівні підготовки студентів до МПВ, що підтверджує ефективність визначених у дослідженні педагогічних умов реалізації розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх менеджерів до МПВ у вищому навчальному закладі. Узагальнення результатів формульованого етапу педагогічного експерименту зафіксувало наявність позитивної динаміки у значній кількості студентів експериментальних груп, яких було віднесено до різних рівнів підготовленості до МПВ: на констатувальному етапі експериментальної роботи до низького рівня підготовленості до МПВ, тобто типу «формальний учасник МПВ», було віднесено 36% студентів, тоді як на формульованому знаходилося 19%; 47% проти 61% – до середнього рівня, тип «незалежний учасник МПВ»; 17% проти 29% – до високого рівня підготовленості до МПВ, тип «досвідчений учасник МПВ».

Висновки з проведеного дослідження. Здійснене експериментальне дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про те, що результати підготовленості студентів до МПВ підвищуються при реалізації визначених у дослідженні педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Европейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / пер. з англ.; за ред. Ю. Рашкевича, Ж. Таланової. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / [авт.: В. Захарченко, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова]; за ред. В. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
4. Хрестоматія з педагогіки вищої школи: [навчальний посібник] / [укладачі: В. Лозова, А. Троцько, О. Іонова, С. Золотухіна]; за заг. ред. В. Лозової. – Х.: Віровещь А. «Апостроф», 2011 – 408 с.
5. Черепанов В. Экспертные оценки в педагогических исследованиях: методика педагогической экспертизы / В. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.



УДК 378(477)

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Пономаренко Н.Г., аспірант кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка,
 старший викладач кафедри іноземних мов
Миколаївський національний аграрний університет

У статті обґрунтована необхідність підготовки експертів з освіти в Україні; з'ясовано, що підготовка експертів у галузі освіти здійснюється в межах магістерських освітніх програм, а також на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти у формі підвищення кваліфікації; розкритий зміст підготовки освітніх експертів в Україні.

Ключові слова: експерт з освіти, магістерська освітня програма, післядипломна педагогічна освіта.

В статье обоснована необходимость подготовки экспертов по вопросам образования в Украине; выяснено, что подготовка экспертов в сфере образования осуществляется в рамках магистерских образовательных программ, а также на базе институтов последипломного педагогического образования в форме повышения квалификации; раскрыто содержание подготовки образовательных экспертов в Украине.

Ключевые слова: эксперт по вопросам образования, магистерская образовательная программа, последипломное педагогическое образование.

Ponomarenko N.G. THE PROBLEM OF EDUCATIONAL EXPERTS TRAINING IN UKRAINE

The article highlights the necessity of educational experts training in Ukraine; it has been found out that educational experts training is held within Master's programs as well as at post-graduate pedagogical institutions in the form of professional development courses. It also focuses on the content of educational experts training in Ukraine.

Key words: educational expert, Master's program, post-graduate pedagogical education.

Постановка проблеми. Сучасний світ стикається сьогодні з багатьма цивілізаційними викликами, а саме з глобалізацією, яка охоплює всі сфери суспільства і не лише взаємозбагачує людство, а й загострює конкуренцію між країнами, народами, окремими громадянами в процесі їхньої взаємодії; зі змінністю, що прогресує в будь-якій сфері діяльності і ґрунтується на інноваційному типі розвитку; з демократизацією й гуманізацією сучасних суспільств, що зумовлюють піднесення важливості діяльності окремої людини й водночас посилення вимог до її особистої компетентності та самодостатності; з інноваційним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій [1, с. 8].

Зазначені та інші цивілізаційні зміни вимагають постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, модернізації змісту освіти і організації її світовим тенденціям і вимогам ринку праці, а також розвитку державно-громадської моделі управління з метою формування освіти, що забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу.

Сучасна ситуація в галузі освіти України характеризується реформуванням системи освіти, в основу якої покладено принцип людиноцентризму, модернізацією структури, змісту та організації освіти на засадах

компетентісного підходу, розвитком наукової та інноваційної діяльності в освіті, забезпеченням національного моніторингу системи освіти.

За таких умов актуальним стає запровадження експертизи як громадсько-державного інституту управління освітою України. Варто зазначити, що в практиці української освіти експертна діяльність знайшла широке застосування. Основними завданнями експертизи традиційно є проведення аналізу умов здійснення освітнього процесу (ліцензування), процедури оцінювання результатів освітнього процесу, якості кадрового ресурсу відповідно до освітніх стандартів (атестація). Але останнім часом відбувається переорієнтація експертної діяльності, яка традиційно виконувала функцію інспектування, на оцінку об'єкта або суб'єкта освіти з метою удосконалення освітньої системи.

З огляду на це виникає потреба у фахівцях, підготовлених до всебічної експертизи галузі освіти в цілому, освітніх систем, процесів та явищ, зокрема проведення реформи освіти; процедури забезпечення якості освіти; виявлення нових тенденцій розвитку освіти, її змісту; доцільності реалізації міжнародних, регіональних, національних освітніх проектів; систем оцінювання результатів освітньої діяльності; підготовки кадрів; розвитку освітніх ресурсів, зокре-



ма освітніх інтернет-ресурсів, освітніх програм, підручників, посібників, технологій, методик і методів. Такі фахівці – експерти у галузі освіти – повинні володіти інструментарієм експертизи функціонування освітньої сфери в цілому, її взаємодії з іншими сферами суспільства (економічна, політична тощо), експертизи систем освіти (дошкільної, середньої, професійної, вищої, освіти дорослих) та експертизи діяльності освітніх закладів, освітнього процесу, стану задоволення рівнем освіти замовниками освітніх послуг та учасниками освітнього процесу [2, с. 54].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки експертів в галузі освіти присвятили свої роботи С.М. Кучер, С.С. Татарченко, Г.М. Прохурова, С.Б. Перінов, І.Д. Чечель, В.А. Ясвін, О.М. Касьянова, О.С. Боднар.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити проблему підготовки експертів з освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні в Україні існує досвід підготовки експертів в галузі освіти в Київському університеті ім. Бориса Грінченка. У рамках магістерської освітньої програми за спеціальністю «Управління навчальним закладом» запроваджена додаткова спеціалізація «Експертиза у галузі освіти» та розроблена міждисциплінарна програма «Експертна діяльність у забезпеченні якості освіти», яка спрямована на формування інструментальної компетентності експерта, що забезпечує здатність до освітнього аудиту та консалтингу, комплексної гуманітарної експертизи, прогнозування розвитку освіти у всіх її ланках та на всіх рівнях.

Програма складається з 8 макро模улів, при цьому макро模уль розглядається як укрупнена навчальна одиниця міждисциплінарної програми, яка має модульну структуру та спрямована на вивчення логічно завершеного навчального матеріалу.

Зокрема, макро模уль «Сутність і зміст експертної діяльності у галузі освіти» забезпечує поглиблену теоретичну підготовку фахівця-управлінця щодо розуміння особливостей та специфіки експертно-консультативної діяльності в сфері освіти та сприяє формуванню експертних та консультативних компетенцій з питань розвитку освіти, розуміння особливостей і специфіки експертної та консультативної діяльності в сфері освіти. Макро模уль вивчається протягом одного семестру і розрахований на 90 годин (3 кредити), з яких 30 годин передбачено на аудиторні заняття та 60 – на самостійну роботу. Вивчення навчальної дисципліни завершується іспитом [3, с. 19].

На розуміння особливостей нормативно-правових засад експертної діяльності у галузі освіти та сприяння формуванню умінь і навичок з експертної та консультативної діяльності на різних етапах освітньої діяльності спрямоване опанування макро模улю «Нормативні засади експертної діяльності в галузі освіти», який розрахований на 90 годин (3 кредити), з яких 32 години відводиться на аудиторні заняття та 62 – на самостійну роботу. Вивчення навчальної дисципліни завершується іспитом [3, с. 66].

Макро模уль «Якість освіти та експертний супровід її забезпечення» забезпечує формування компетенцій із забезпечення якості освіти на основі сучасних освітніх та управлінських технологій, розрахований на 30 годин (1 кредит), з них 20 годин передбачені на аудиторну роботу та 10 – на самостійну роботу. Вивчення макро模уля завершується заліком [3, с. 110].

На формування компетенцій з моніторингу освітньої діяльності орієнтований макро模уль «Освітній моніторинг», який розрахований на 60 годин (2 кредити), з них 32 години відводиться на аудиторні заняття та 28 – на самостійну роботу. По завершенню вивчення дисципліни передбачений іспит [3, с. 156].

Програмою передбачене також вивчення макро模уля «Зовнішній і внутрішній моніторинг якості освіти», який формує знання про моніторингові дослідження як інструменту управління освітою та розрахований згідно з навчальним планом спеціальності «Управління навчальним закладом» на 60 годин (2 кредити), з яких 32 години заплановано для аудиторних занять та 28 – на самостійну роботу. Вивчення дисципліни завершується заліком [3, с. 199].

Макро模уль «Освітометрія (освітні вимірювання)» формує компетенції з освітніх вимірювань та розрахований на 30 годин (1 кредит), з них 20 годин відводиться на аудиторні заняття та 10 – на самостійну роботу. Вивчення навчальної дисципліни завершується підсумковим модульним контролем у формі заліку [3, с. 247].

В університеті ім. Бориса Грінченка на основі освітньої програми підготовки магістрів згідно з навчальним планом за спеціальністю «Управління навчальним закладом» розроблений макро模уль «Інновації у забезпеченні якості освіти», на вивчення якого відводиться 60 годин (2 кредити), з них 28 годин аудиторних занять та 32 – самостійної роботи. Макро模уль орієнтований на формування знань про освітню інноватику та умінь проектування, управління та експертизи у сфері освітніх інновацій.



По завершенню вивчення макромодуля складається залік [3, с. 275].

Макромодуль «Компаративістика: якість функціонування освітніх систем. Параметри експертизи» спрямований на формування знань про стан та основні тенденції розвитку освітніх систем у різних країнах світу, здійснення експертизи функціонування освітніх систем, якості освіти через параметри міжнародних організацій та розрахований на 105 годин (3,5 кредитів), з яких 40 годин передбачено на аудиторні заняття та 65 – на самостійну роботу.

Отже, міждисциплінарна програма «Експертна діяльність у забезпеченні якості освіти» складається з 8 макромодулів, на вивчення яких відводиться 17,5 кредитів (525 годин), з яких 234 години передбачено на аудиторні заняття (45%) та 266 годин (55%) – на самостійну роботу. Основна увага при цьому приділяється сутності, змісту, нормативним засадам експертної діяльності у галузі освіти, якості освіти та експертному супроводу її забезпечення, освітньому моніторингу, освітометрії, інноваціям у забезпеченні якості освіти, а також світовим тенденціям розвитку освіти. Робочими програмами з цих макромодулів передбачені лекції, семінарські або практичні заняття, самостійна робота, виконання індивідуального науково-дослідницького завдання, заліки та іспити.

Результатом реалізації проекту «Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС» за програмою Європейського Союзу «Tempus» є запровадження в Кіровоградському державному університеті імені В. Винниченка, Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова та Ніжинському державному університеті імені М. Гоголя підготовки магістрів спеціальності «Освітні вимірювання» [4].

Програма підготовки магістрів з освітніх вимірювань містить такі дисципліни циклу професійної та практичної підготовки як вища математика, теорія ймовірностей та математична статистика, вимірювання в освіті, математично-статистичні методи в освітніх вимірюваннях, класичні тестові моделі та технології, моделі і методи IRT, основи педагогічного оцінювання, інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті та науці, моніторинг якості освіти, конструювання тестів, прикладна статистика, когнітивна психологія та психометрія, психологія та педагогіка вищої школи.

З урахуванням загальних вимог до фахівців, рамки кваліфікації магістра та предметної області розробники програми пропонують такий перелік спеціалізовано-професійних компетенцій магістра з

освітніх вимірювань: уміння вибирати методи оцінювання та вимірювання, доцільні для прийняття рішень в галузі освіти; уміння вибирати методи оцінювання та вимірювання, доцільні для прийняття рішень в галузі ліцензування та сертифікації професійної діяльності; уміння розробляти методи оцінювання та вимірювання, доцільні для прийняття рішень в галузі освіти; уміння розробляти методи оцінювання та вимірювання, доцільні для прийняття рішень в галузі ліцензування та сертифікації професійної діяльності; знання наявних теорій і методів оцінювання та вимірювання, уміння їх застосовувати та інтерпретувати результати їх застосування; уміння використовувати результати оцінювання та вимірювання для прийняття рішень щодо окремих осіб та груп осіб, планування освітнього процесу, розробки нових та поліпшення наявних освітніх програм; уміння доводити результати освітніх вимірювань, їх інтерпретацію та прийняті на їх основі рішення для зацікавлених осіб та широких соціальних верств; знання технічних, юридичних та етичних вимог до засобів оцінювання та вимірювання, уміння визначати відповідність цим вимогам як самих засобів оцінювання та вимірювання, так і процедури їх проведення та інформації щодо результатів їх застосування; знання методів та засобів комп'ютеризації оцінювання та вимірювання й аналізу їх результатів, уміння їх використовувати [4, с. 92].

З метою підготовки експертів в галузі освіти співробітниками Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти розроблена Програма підготовки (підвищення кваліфікації) експертів з оцінювання діяльності районних (міських) методичних кабінетів (центрів) і загальноосвітніх навчальних закладів [5].

Програма передбачає теоретичну підготовку та формування практичних навичок і вмінь щодо оцінювальної компетентності у слухачів курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, що мають сприяти підвищенню якості аналітичних документів, які вони готують у процесі експертно-аналітичної та контрольної-оцінювальної діяльності, розвитку базових, професійних та посадово-функціональних компетентностей. Під час підвищення кваліфікації слухачі мають ознайомитися з вітчизняним та зарубіжним досвідом оцінювання педагогічних явищ і процесів; оволодіти сучасними технологіями оцінювання: аналітикою, експертизою, діагностикою, моніторингом; навчитися застосовувати шкали для встановлення кількісних оцінок; розвинути і вдосконалити



практичні навички і вміння аналітико-експертної діяльності.

Програма передбачає також формування і розвиток вмінь щодо якісного володіння методами системного аналізу та експертизи; технологій проведення моніторингу; розробки алгоритмів визначення узагальнених висновків експертів з урахуванням типу вимірювальної шкали; використання інформаційно-комунікаційних технологій в експертній роботі; складання експертного висновку; розвитку установок щодо співпраці, партнерства, взаємодії, командної роботи; аналізу, рефлексії експертної діяльності [5, с. 17].

Програмою пропонується орієнтовний зміст модуля «Експертне оцінювання діяльності методичних кабінетів і центрів та загальноосвітніх навчальних закладів», засвоєння якого передбачає вивчення п'яти тем.

Перша тема висвітлює такі питання, як освітні парадигми та їх специфіка, наукові основи методичного менеджменту, професійно значимі якості експерта, модель компетенцій освітнього експерта, педагогічна рефлексія експерта, методика оцінки компетенцій експерта, методи оцінки компетенцій експерта, вимоги до формування експертних груп, індивідуальна та колективна експертні оцінки. Тренінг передбачає розгляд структури діяльності методкабінетів та формування індикаторів [5, с. 19].

Друга тема присвячена інформаційно-аналітичній роботі працівників методичних служб і членів педагогічного колективу, аналізу якості освітньо-кваліфікаційного забезпечення діяльності науково-методичних установ і освітнього процесу педагогічними кадрами, системному вивченню умов розвитку та рівня знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до державних освітніх стандартів, параметрів, показників, критеріїв як структурних елементів оцінювання, структурування показників, визначенню їх вагомості, ранжуванню та шкалуванню, розгалуженню показників і побудові граф-дерева. На практичному занятті слухачі розглядають проблему формування показників інформаційно-аналітичної роботи [5, с. 19–20].

Матеріал третьої теми охоплює такі аспекти, як навчально-методичне консультування педагогічних і керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів району (міста), організація неперервного підвищення професійної компетентності педагогічних та керівних кадрів освіти, атестація педагогічних працівників, експертна оцінка якості та результативності навчально-виховної роботи педагогічних працівників відповідно до державних освітніх та освіт-

ньо-кваліфікаційних стандартів, отримання індивідуальної експертної оцінки за кожним показником, методика збору та впорядкування експертної інформації, вимоги до інструментарію збору та оцінювання експертної інформації, педагогічна діагностика, методи вимірювання педагогічної інформації. Під час практичного заняття слухачі здійснюють пошук критеріїв оцінки діяльності методичних кабінетів (центрів) і навчальних закладів [5, с. 20].

При вивченні четвертої теми розглядаються поняття про освітню експертизу, її гуманістичний і демократичний характер, освітня експертиза як особливий вид аналітичної діяльності, класифікації експертиз та структурні компоненти експертного оцінювання. На практичному занятті слухачі здійснюють пошук критеріїв оцінки науково-пошукової та дослідницько-експериментальної роботи методичних кабінетів і навчальних закладів [5, с. 20].

Основними питаннями п'ятої теми є форми, алгоритми і процедури експертного оцінювання, методика обробки експертної інформації, індивідуальні та колективні експертні методи, аналіз кінцевих результатів експертного оцінювання, обчислювання статистик центральної тенденції, аналіз результатів анкетування, тестування, співбесід, спостереження та градаційних шкал для комплексного оцінювання. На семінарі розглядаються питання самоаналізу та самооцінки діяльності методичних кабінетів (центрів) і навчальних закладів [176, с. 21].

Програма розрахована залежно від форм, можливостей і потреб навчання фахівця (від 72 до 216 годин).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, ми можемо зробити висновки, що підготовка експертів з освіти в Україні здійснюється в рамках магістерських освітніх програм «Освітні вимірювання», «Управління навчальним закладом» як додаткова спеціалізація «Експертиза у галузі освіти», а також на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти у формі підвищення кваліфікації. Основна увага при підготовці освітніх експертів приділяється сутності, змісту, нормативним засадам експертної діяльності у галузі освіти, якості освіти та експертному супроводу її забезпечення, освітньому моніторингу, освітометрії, інноваціям у забезпеченні якості освіти, а також світовим тенденціям розвитку сучасної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В.Г. Кре-



мень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8–15.

2. Огнев'юк В.О. Підготовка у галузі освіти в Україні / В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва // Освітологія. – 2015. – № 4. – С. 54–60.

3. Освітологія: підготовка експертів у галузі освіти: [навчально-методичний посібник] / [авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, О.Б. Жильцов, Л.В. Козак, О.М. Кузьменко, І.І. Тригуб, М.М. Галицька, Н.П. Мазур, Н.А. Побірченко, В.О. Рябенко, О.О. Коцур]; за ред. В.О. Огнев'юка. – К.: ТОВ «Едельвейс», 2015. – 464 с.

4. Коваленко І.В. Проблеми підготовки фахівців з моніторингу якості освіти / І.В. Коваленко, В.П. Сергі-

єнко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. – 2011. – № 17. – С. 91–92.

5. Технології підготовки експертів з оцінювання науково-методичних установ і загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти / [В.В. Дивак, О.В. Половенко, О.Д. Тюрікова] // Науково-методичне і кадрове забезпечення експертного оцінювання діяльності науково-методичних установ і навчальних закладів: тематичний збірник праць / упоряд. А.А. Волосюк; за заг. ред. Н.А. Мельник. – Рівне: РОІППО, 2014. – 118 с.

УДК 378.046.4

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Фамілярська Л.Л., викладач
кафедри педагогіки та андрагогіки

Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглянуті особливості діагностики інформаційно-комунікаційної мобільності педагога як адаптивної здатності особистості. Визначено поняття «інформаційно-комунікаційна мобільність педагога». Також визначені компонентний склад, завдання, технологія проведення діагностики інформаційно-комунікаційної мобільності педагога на етапі констатувального експерименту.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, мобільність, освітнє середовище, педагог, післядипломна освіта, розвиток.*

В статье рассмотрены особенности диагностики информационно-коммуникационной мобильности педагога как адаптивной способности личности. Определено понятие «информационно-коммуникационная мобильность педагога». Также определены компонентный состав, задачи, технология проведения диагностики информационно-коммуникационной мобильности педагога на этапе констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, мобильность, образовательная среда, педагог, последипломное образование, развитие.*

Familyarska L.L. STUDY THE DEVELOPMENT OF COMPONENTS INFORMATION AND COMMUNICATION MOBILITY OF TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION

In the article are delighted the features of diagnostic information and communications teacher mobility as a new adaptive ability of the individual. Defined the „information and communication mobility of teacher”. Its component structure, tasks, steps and methods of information and communication teacher mobility diagnosis during ascertaining experiment.

Key words: *ICT, mobility, learning environment, teacher, postgraduate education, development.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тенденціями соціального, науково-технічного, технологічного прогресу, що передбачає оновлення змісту, методів, форм діяльності сучасного педагога в умовах постійних суспільних змін та революційних відкриттів у сфері функціональних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій [11; 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Адаптування педагога до мінливих реалій відкритого освітнього простору,

управління інформаційними потоками відповідно до завдань навчання, оперативне знаходження способу застосування набутих знань в стандартних чи нестандартних ситуаціях називаємо мобільністю педагога та розуміємо як особистісну здатність адаптування до швидких змін. Швидка адаптація в інформаційному світі є однією зі складових характеристик мобільності як поняття. Дослідники визначають її як одну із важливих професійних характеристик фахівця, яка є умовою адаптування до



динамічних змін у професійній діяльності. Саме ця характеристична якість, на думку І.М. Авілкіної, Ю.І. Калиновського, Л.В. Горюнової, Б.М. Ігошева, потрібна фахівцю для професійного становлення та успішної діяльності в сучасному соціально-професійному середовищі [1; 2; 4; 5].

Проте поза увагою науковців залишилася проблема розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності як адаптивної здатності особистості, що потребує пошуку педагогічних інновацій, спрямованих на розвиток у педагога професійних і особистісних якостей, які забезпечать високий рівень його мобільності, зокрема інформаційно-комунікаційної якості в освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття та моделі інформаційно-комунікаційної мобільності, а також емпіричне дослідження розвитку складових інформаційно-комунікаційної мобільності сучасного педагога та умов їх розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерес науковців до проблеми мобільності як однієї з характеристик процесів соціального функціонування людини в сучасному світі, соціальних груп, спільнот, особистісного розвитку та людства в цілому в останні роки стрімко зріс. Сучасними дослідниками введено в науковий обіг поняття особистісної, соціальної, комунікативної, трудової, академічної мобільності.

Особливої актуальності в період входження України в Болонський процес набуло поняття «академічна мобільність». Але активне застосування можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, що стрімко оновлюються, вимагає від сучасного фахівця оволодіння новими вміннями та адаптування їх до інформаційних середовищ.

Зазначене вище актуалізує вивчення проблеми розвитку *інформаційно-комунікаційної мобільності (ІКМ)* педагога, під якою розуміємо адаптивну здатність здійснення ефективної міжособистісної взаємодії в сучасному освітньому середовищі, гнучко застосовуючи можливості інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності для вирішення навчальних завдань [10, с. 205].

Враховуючи результати досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців [3; 6; 7; 8; 9], характеризуємо інформаційно-комунікаційну мобільність як *міжсистемну взаємозалежність трьох підструктур*: когнітивно-особистісної, соціально-діяльній, рефлексивно-оцінній.

Критерій кожного структурного компонента цього поняття характеризується певними показниками, що визначають ступінь відповідності діяльності педагога освітнім цілям, нормам, стандартам в середовищі післядипломної освіти (табл. 1).

Характеризуючи детальніше, зазначимо, *ціль* розвитку компонентів інформаційно-комунікаційної мобільності.

Таблиця 1

**Критерії та показники компонентів
інформаційно-комунікаційної мобільності педагога**

Компонент	Критерій	Показники
когнітивно-особистісний компонент	інформативність	– усвідомлення власних професійних можливостей для вирішення навчальних і професійних завдань; – осмислення і розуміння автентичної інформації про себе як суб'єкта інформаційного середовища і суб'єкта саморозвитку; – усвідомлення способів використання ресурсів освітнього середовища; – пізнання інструментів сучасного освітнього середовища, що забезпечує навчальну взаємодію; – обробка інформації та використання її як джерела особистісного та професійного самопізнання і саморозвитку.
соціально-діяльній	комунікативність	– володіння методикою підтримки педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі; – методичне проектування та реалізація навчальної взаємодії з використанням контенту освітнього ресурсу; – потреба та вміння працювати в групі; – здійснення інформаційного обміну з використанням сучасних засобів комунікації.
рефлексивно-оцінний	рефлексивність	– оцінювання інструментарію освітнього середовища для вибору доцільного при вирішенні навчальних завдань; – оцінювання та самооцінювання ефективності навчальної взаємодії (при необхідності її модифікація); – аналіз та корегування завдань професійної діяльності; – раціоналізація професійної діяльності.



1) Мета когнітивно-особистісного компонента – забезпечення усвідомлення професійних можливостей саморозвитку особистості, необхідності активної взаємодії педагога в освітньому середовищі (рівень вмотивованості забезпечує усвідомлення педагогом себе в положенні приналежності до певної системи професійної діяльності на основі взаєморозуміння, групової емоційної ідентифікації та є базою вдосконалення адаптаційного потенціалу).

2) Мета соціально-діяльнісного компонента – організація маневренної навчальної взаємодії в освітньому середовищі з оглядом на осмислення себе як суб'єкта діяльності в спільноті практиків, що забезпечує процес створення фахівцем системи професійної діяльності, можливостей раціоналізації.

3) Цілі рефлексивно-оцінного компонента: аналіз інформаційної взаємодії та здійснення професійної самодіагностики (самооцінки та самоаналізу професійної діяльності, її результатів), здійснення корекції професійної інформаційної взаємодії як механізму, що зумовлює процес самопізнання, саморозуміння та самовдосконалення.

Для проведення опитування педагогів з метою визначення рівня розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності використані методи онлайн-тестування та онлайн-анкетування.

Результати дослідження розвитку компонентів інформаційно-комунікаційної мобільності педагогів з різним стажем роботи дає змогу виділити психолого-педагогічні умови її розвитку в післядипломній освіті та розробити систему кількісних характеристик перебігу процесу розвитку ІКМ педагога згідно з дослідницькою моделлю розвитку ІКМ, що обумовлюють виділення таких завдань.

1) Емпіричне дослідження сформованості ІКМ за основними компонентами:

– дослідження розвитку когнітивно-особистісного компонента за показниками знань можливостей у Я-досягненнях;

– дослідження розвитку рефлексивно-оцінного компонента за показниками професійної самооцінки, самоствавлення;

– дослідження розвитку соціально-діяльнісного компонента за показниками вміння раціоналізувати професійні поведінкові дії.

2) Визначення готовності педагогів до розвитку ІКМ в умовах післядипломної освіти.

3) З'ясування уявлень педагогів про інформаційно-комунікаційну мобільність (термінологічне визначення, особистісне ставлення до проблеми), сутність цього феномена тощо.

В ході реалізації зазначених завдань використана сукупність методів, а саме:

– *спостереження*, завданнями якого було комплексне вивчення особистості педагога в багатогранних поведінкових проявах, з'ясування наявного рівня інформаційно-комунікаційної мобільності;

– *бесіда* з педагогами (індивідуальна, групова) з метою одержання даних щодо мотивації професійної діяльності педагога, індивідуальних особливостей, потреб, здібностей тощо;

– *дидактичне тестування* для визначення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної мобільності, повноти володіння необхідними знаннями, вміннями;

– *анкетування*, що виявило соціально-демографічні показники респондентів (вік, освіта, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання, стаж педагогічної роботи, місце проживання) з метою визначення об'єктивності й характерності означеної проблеми, з'ясування уявлень про інформаційно-комунікаційну мобільність, особистісного ставлення до означеної проблеми, потреби до вдосконалення, визначення умов розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності тощо.

Означені вище завдання і методи дослідження обумовили такий *алгоритм його реалізації*.

1) Формування вибірки педагогів для участі в експерименті з дотриманням вимог репрезентативності.

2) Проведення обстеження всієї вибірки педагогів за обраною батареєю тестів.

3) Детальний аналіз результатів діагностики.

В дослідженні, проведеному у 2013–2015 рр., було охоплено 180 педагогів курсів підвищення кваліфікації. Із загальної вибірки задіяних педагогів зі стажем до 5 років – 56 осіб, від 5 до 10 років – 50 осіб, від 10 до 15 – 43 особи, більше 15 років – 31 особа.

Репрезентативність вибірки досяглась значною кількістю задіяних освітян, різницею типів навчальних закладів, у яких вони працюють. Так, із загальної кількості учасників експерименту 67 педагогів працюють у сільських школах, 84 – у міських, 12 – у школах інтернатного типу, 17 – у професійно-технічних закладах.

Добір діагностичного інструментарію відбувався на базі теоретично виділених критеріїв складових інформаційно-комунікаційної мобільності та їх показників; розробленої на їх основі дослідницької моделі розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності у післядипломній освіті.

Діагностику інформаційно-комунікаційної мобільності педагога було проведено



на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ЖОІППО) в два етапи. На першому етапі здійснено вхідне тестування, яке дало змогу оцінити у педагогів на початковому етапі рівень знань про власні особистісні можливості, усвідомлення себе як суб'єкта саморозвитку в освітньому середовищі на основі взаєморозуміння та групової ідентифікації, усвідомлення способу обробки та використання можливостей сучасних ресурсів. Зазначимо, що метою тестування педагогів є проведення рефлексії вчителів на рівні власних знань і умінь для мотивування підвищення власної ІКМ.

Результати дали змогу охарактеризувати когнітивно-особистісний і соціально-діяльнісний компоненти ІКМ педагога, суб'єктність позиції педагога, що передбачає активність у створенні фахівцем системи професійної діяльності в освітньому середовищі. На другому етапі діагностування інформаційно-комунікаційної мобільності було проведено анкетування, запитання якого були спрямовані на визначення рівня сформованості рефлексивно-оцінного компонента, що дало змогу оцінити здатність педагога до саморегуляції та самоконтролю.

В запропонованому педагогам тесті один із блоків запитань був спрямований на визначення ціннісного відношення до інформації, інформаційних технологій, умінь працювати з інформацією та організовувати індивідуальний освітній процес. Аналізуючи питання, спрямовані на визначення джерел пошуку інформації, ми виявили, що 100% респондентів використовує декілька джерел (послуги бібліотеки, друковані джерела та Інтернет). Серед них 97% вказали, що здійснюють пошук для підвищення ефективності роботи, 57,9% – для навчання, 52,6% – для розваг.

Відповідаючи на запитання «Чи необхідно аналізувати знайдену інформацію на предмет її корисності та достовірності?», всі 100% опитаних педагогів відповіли ствердно, серед яких 40% відзначили, що цілком здатні це зробити без допомоги, а 60% зізналися, що краще це зробити з допомогою. Характеризуючи властивості корисності інформації, респонденти вважають, що важливою є її актуальність, об'єктивність, адекватність (80%) та достовірність і науковість (60%).

Також респондентам було запропоновано ряд запитань щодо розуміння педагогами поняття «інформаційно-комунікаційна мобільність», її ознак. Виявлено, що 44% опитаних педагогів вважають це характеристикою освітнього процесу, 22,2% – умовою процесу спільної взаємодії та специфі-

кою дії суб'єктів у колективі, а 11% обрали варіант «Інше».

Проведене анкетування виявило, що більшість (80%) педагогів вважає актуальним вдосконалення рівня організації нових форм інформаційної взаємодії в освітньому середовищі навчального закладу, тобто потребує розвитку рівня ІКМ. Вчителі це пояснили тим, що сучасність вимагає чіткого усвідомлення динаміки інформаційних процесів і технологій та готовності до оволодіння новими формами інформаційної взаємодії в освітньому середовищі. Запитання щодо самооцінки власного рівня вмінь організації інформаційної взаємодії в сучасному освітньому середовищі навчального закладу виявило, що 100% опитаних недостатньо володіють навиками організації нових форм інформаційної взаємодії з використанням можливостей сучасного освітнього середовища. Щодо переваги форми підвищення кваліфікації, зокрема розвитку власної інформаційно-комунікаційної мобільності, більшість респондентів обрали варіанти «заняття на курсах підвищення кваліфікації» та «тренінги в комп'ютерній аудиторії» (63,3%). Варіант «самоосвіта» обрали 40% опитаних педагогів, а 36,7% обрали варіант «індивідуальні консультації», 23,3% – «електронні навчальні курси викладачів», 16,7% – «обмін досвідом в професійній онлайн-спільноті». Варіанти «онлайн-консультація», «онлайн-конференція», «вебінар», «постійно діючий семінар», «навчальні відкриті онлайн-курси» обрали 13,3%, 3,3%, 6,7%, 20%, 13,3% відповідно.

Слід зазначити, що вчителі із значним досвідом педагогічної діяльності та усталеними поглядами на викладання предмету вимагають особливої уваги. Ця категорія педагогів зазначає, що тенденції розвитку мобільних комп'ютерних пристроїв та технологій зумовлюють необхідність адаптування можливостей їх використання при навчанні учнів та необхідність навчання цьому фахівців, стаж роботи яких перевищує 15 років. Також вони акцентували увагу на тому, що сьогодні адаптація виступає невід'ємною частиною життєвого шляху сучасного педагога, що зумовлено інноваціями в технологіях, нестабільністю соціально-економічних умов, особистісними змінами тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, з'ясовані загальні мотиваційні тенденції та умови розвитку ІКМ в освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти на основі теоретичного обґрунтування поняття «інформаційно-комунікаційна мобільність педагога», сутнісних характеристик її компонентного складу. Одержані



результати тестування та анкетування виявили, що в цілому у педагогів відзначається висока мотивація до оволодіння новими аспектами взаємодії з використанням можливостей сучасного освітнього середовища та інформаційно-комунікаційних технологій. Навіть педагоги зі стажем роботи більше 20 років відгукнулися позитивно про цей процес і висловили бажання навчитися новим способам взаємодії в сучасному освітньому середовищі.

Таким чином, розвиток інформаційного та освітнього простору актуалізує вивчення процесу розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в післядипломній освіті.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у відборі та розробці діагностичних методик визначення особливостей розвитку структурних компонентів інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти, розробленні науково-методичного супроводу для ефективності його здійснення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авилкина И.Н. Информационно-коммуникационная мобильность будущих инженеров / И.Н. Авилкина, Л.Ф. Герасимова // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2012. – № 25. – С. 135–137.
2. Горюнова Л.В. Мобильность как принцип модернизации высшего педагогического образования / Л.В. Горюнова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 6. – С. 31–36.
3. Заброцкий М.М. Развитие рефлексивной сферы практикующего психолога на этапе профессиональной подготовки: [навчальний посібник] / М.М. Заброцкий, Ю.Г. Шапошникова. – Николаїв: Іліон, 2012. – 184 с.
4. Игошев Б.М. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия / Б. М. Игошев // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 105–111.
5. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дисс. ... докт. пед. наук / Ю.И. Калиновский. – СПб, 2001. – 470 с.
6. Косигіна О.В. Методологія якісних та кількісних досліджень студентів у системі післядипломної освіти / О.В. Косигіна // Теоретичний і науково-методичний часопис «Вища освіта України». Тематичний випуск «Інтеграція вищої освіти і науки». – 2015. – № 3. – С. 102–109.
7. Кльоц Л.А. Стадії розвитку професійної ідентичності / Л.А. Кльоц // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: наук. метод. зб. / наук. ред. М.М. Заброцького. – Житомир: ОІППО, 2007. – С. 110 – 114.
8. Манаева Н.Н. Психолого-педагогическая характеристика информационной мобильности как интегративного качества личности / Н.Н. Манаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2 (177). – С. 106–111.
9. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: [монографія] / Л.Л. Сушенцева; за ред. Н.Г. Ничкало. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.
10. Фамілярська Л.Л. Інформаційно-комунікаційна мобільність як педагогічна категорія / Л.Л. Фамілярська // Андрагогічний вісник: науковий електронний журнал. – 2015 р. – № 6 – С. 202–208.
11. Фамілярська Л.Л. Мобільність як перспективна складова освітнього процесу / Л.Л. Фамілярська. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – № 41. – Вип. 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://goo.gl/hIfp2a>.
12. Фамілярська Л.Л. Розвиток мобільності педагога в післядипломній освіті / Л.Л. Фамілярська // Наука в інформаційному просторі: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 листопада 2014 р.). – Дніпропетровськ, 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2014-nauka-v-informatsionnom-prostranstve/pe2_familyarska.htm.



УДК 159.9.07+355.23

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Чернова С.В., здобувач

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

У статті порушено проблему розвитку комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників. Здійснено спробу довести, що сучасні інформаційні технології – найбільш ефективні механізми, які впливають на розвиток комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників. Проаналізовано доцільність застосування сучасних засобів і методів навчання в процесі розвитку професійної комунікативної компетентності. З-поміж інтерактивних методів навчання, що мають значний вплив на розвиток комунікативної компетентності, виокремлено проблемно-орієнтовані дискусії, рольові ігри, тренінги, відеозаняття, ділові ігри, заняття з використанням відеоелементів.

Ключові слова: *офіцери-прикордонники, комунікативна компетентність, сучасні інформаційні технології, інтерактивні методи навчання, застосування.*

В статтю затронута проблема розвитку комунікативної компетентності офіцерів-пограничників. Сделана попытка доказать, что современные информационные технологии – наиболее эффективные механизмы, которые влияют на развитие коммуникативной компетентности офицеров-пограничников. Проанализирована целесообразность использования современных форм и методов обучения в процессе развития профессиональной коммуникативной компетентности. Среди интерактивных методов обучения, которые имеют значительное влияние на развитие коммуникативной компетентности, выделено проблемно-ориентированные дискуссии, ролевые игры, тренинги, видеозанятия, деловые игры, занятия с использованием видеозаписей.

Ключевые слова: *офицеры-пограничники, коммуникативная компетентность, современные информационные технологии, интерактивные методы обучения, использование.*

Chernova S.V. USAGE OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BORDERGUARD OFFICERS

This article was written about the problem of communicative competence development of border guard officers. Here it was made an attempt to show that modern informative technologies are the most effective devices, which have influence on the development of communicative competence of borderguards. In this article the reasonability of usage of modern forms and methods of training in the process of development of professional communicative competence. Among interactive methods of learning, which influence the development of communicative competence, the following interactive methods are picked out: problem-specific discussions, role plays, trainings, lessons with video elements, business games.

Key words: *borderguards, communicative competence, modern informative technologies, interactive methods of learning, usage.*

Постановка проблеми. У наш час питання підвищення кваліфікації офіцерських кадрів у будь-якій державі є пріоритетним. Не залишається осторонь щодо цього й Україна, яка визначила курс свого подальшого розвитку на європейську інтеграцію, в тому числі й у сфері охорони державного кордону. В умовах соціальної перебудови та останніх подій на Україні значно зростає роль інтелектуального фактора, впливу цілеспрямованої розумової діяльності людини на життя суспільства. Тому серед широкого переліку компетентностей, якими повинен володіти офіцер Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ), особливе місце посідає комунікативна. Це пов'язано з особливостями професійної діяльності офіцера-прикордонника. Результати аналізу нормативно-правових актів, у

яких містяться вимоги до рівня професійної готовності офіцерського складу ДПСУ, свідчать про те, що офіцер-прикордонник повинен ефективно взаємодіяти в інтересах охорони кордону з представниками прикордонної охорони суміжних держав, правоохоронних органів України, органів самоврядування та господарниками, громадськими організаціями, володіти стратегією й тактикою ділової бесіди та публічного виступу, дотримуватись норм службової етики, психології й культури спілкування, знати й уміти застосовувати на практиці комунікативні методи та прийоми управлінського впливу. Крім того, під час вирішення завдань оперативно-службової діяльності офіцер повинен контактувати як із підлеглими, так і з місцевим населенням прикордоння, громадянами України й іноземцями,



що перетинають державний кордон, а також із нелегальними мігрантами тощо. Виконання цих завдань потребує від системи військової освіти підвищення якості професійної підготовки особового складу.

Ступінь розробленості проблеми.

У публікаціях започатковано розв'язання цієї проблеми. З'ясовано, що в наш час більшість дослідників розглядають комунікативну компетентність у контексті теорії комунікації. Сьогодні це поняття вивчають соціологи (Г. Андреева, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Хабермас та ін.), лінгвісти (Ф. Бацевич, Ю. Караулов, Р. Якобсон, О. Яшенкова й ін.), соціолінгвісти (Р. Гришкова, Л. Масенко, А. Швейцер), психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.), психолінгвісти (О. Леонтьєв), лінгводидакти (Л. Паламар, М. Пентилук, І. Кочан, Л. Мацько, М. Плющ та ін.). Загалом лінгвісти й педагоги визначають комунікативну компетентність як здатність установлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми й до її складу включають сукупність тих знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність комунікативного процесу. На значення власне комунікативної компетентності для офіцерів-прикордонників указували у своїх роботах Н. Берестецька, О. Бондаренко, О. Волобуєва, О. Мисечко та В. Назаренко й ін. На основі їхніх праць і аналізу нормативно-правових документів, що регламентують професійну діяльність персоналу ДПСУ, визначено, що в наш час для офіцера-прикордонника, який повинен гідно представляти нашу країну на державному кордоні, майстерне володіння словом, тобто універсальним інструментом думки та переконання, є вкрай необхідним як визначальна умова його професійного успіху й обов'язковий атрибут іміджу кваліфікованого, компетентного та інтелігентного фахівця. Аналіз вивчення стану розвитку професійної комунікативної компетентності офіцерів дає змогу окреслити шляхи й способи розвитку цього особистісного феномена. Ідеться про необхідність цілеспрямованого вдосконалення мовленнєвої діяльності офіцерів, тобто про вивчення ними питань взаємозв'язку змісту, мети, форми мовлення та умов спілкування; ознайомлення із закономірностями професійної комунікації й законами мовного спілкування; вивчення правил переконуючого мовлення та їх застосування в комунікативному процесі професійної діяльності; освоєння правил ведення ділової бесіди й суперечки відповідно до ситуації спілкування, вивчення етикетних мовних формул і мовних кліше (мовних моделей), які є невід'ємною частиною професійного мовного спілкування. У цьому випадку доцільно до-

слідити роль сучасних інформаційних технологій і найбільш ефективних механізмів, що впливають на розвиток комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати доцільність застосування сучасних засобів і методів навчання в процесі розвитку професійної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи позиції вчених (В. Вергасова, А. Вербицького, Ю. Жукова, Л. Петровської, Н. Тализіної та ін.), можемо зазначити, що комунікативну компетентність не можна сформулювати на основі готових знань, умінь і навичок, які здобуваються в процесі традиційних лекцій і семінарів, тому що, на думку дослідників, особистість має бути зацікавленою у вирішенні того чи іншого комунікативного завдання, сама вибирати шляхи його вирішення й необхідні мовні засоби. Ідеться про те, щоб учити офіцерів усвідомлено й кваліфіковано діяти в різних ситуаціях спілкування, формувати в них комплекс комунікативних якостей, які дали б змогу успішно виконувати завдання професійної діяльності. При цьому також ураховано, що досягти цього можна, як зазначають дослідники (Н. Бібік, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун та ін.), за допомогою компетентнісного підходу до навчання, при якому навчання наближається до конкретних ситуацій професійної діяльності (ситуації прийняття управлінських рішень; взаємодії з керівництвом і підлеглими; розподілу обов'язків під час організації охорони державного кордону тощо).

У процесі організації розвитку комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників важливе значення має також позиція вчених (В. Вергасова, А. Вербицького, Ю. Жукова, Л. Петровської, Н. Тализіної та ін.) [1; 2; 4] щодо того, що комунікативну компетентність не можна сформулювати на основі готових знань, умінь і навичок, які здобуваються під час традиційних лекцій і семінарів. У цьому випадку, на думку дослідників, мовленнєво-мисленнєва активність тісно пов'язана з особистим залученням особистості в процес спілкування, тобто її мотивацією й самостійністю. Вона має бути особисто зацікавленою у вирішенні того чи іншого комунікативного завдання, сама вибирати шляхи його вирішення й необхідні мовні засоби. Саме тому як особистісний новотвір комунікативна компетентність, підкреслюють вчені, може розвинути тільки тоді, якщо суб'єкт навчання самостійно набудатиме досвіду вирішення професійних завдань у різних ситуаціях фахового спілкування.

Ураховуючи це, ми дійшли висновку, що потрібно застосувати такі методи та за-



соби навчання, які забезпечують активну розумову й комунікативну діяльність офіцерів-прикордонників у процесі навчання. Мова йде про те, щоб учити офіцерів усвідомлено та кваліфіковано діяти в різних ситуаціях спілкування, формувати в них комплекс комунікативних якостей, які надади б можливість успішно виконувати завдання професійної діяльності. Саме тому всі дослідники підкреслюють, що успішний розвиток професійної комунікативної компетентності можливий тільки в *системі спеціального навчання*. Тут доречно говорити про актуальність розробки спецкурсу «Професійне спілкування офіцерів-прикордонників» – комунікативно спрямованого курсу, що передбачає інтеграцію знань із психології спілкування, культури мовлення, культури мовного спілкування з посиленою увагою до різних аспектів професійного спілкування офіцерів-прикордонників. Ідеться про те, щоб у навчанні створювати ситуації взаємодії, опосередковані змістом професійної діяльності, зокрема ситуації прийняття управлінських рішень; взаємодії з керівництвом і підлеглими; а також ситуації розподілу обов'язків під час організації охорони державного кордону тощо. Окрім цього, у процесі роботи з розвитку комунікативної компетентності важливо враховувати ще одну особливість професійної діяльності офіцерів-прикордонників як керівників прикордонного підрозділу, а саме: поряд із достатнім обсягом знань вони повинні вміти орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати інформацію, знаходити оптимальний варіант вирішення проблем, використовувати знання із суміжних галузей науки й бути комунікативно компетентними – уміти вести дискусію, лаконічно викладати свої думки, аргументувати точку зору, слухати й чути співрозмовника, мати високий рівень мовної культури та культури спілкування. Розвиток цих якостей і потік інформації, що зростає, вимагають використання таких методів навчання, які дали б змогу за досить короткий термін забезпечити високий рівень оволодіння офіцерами комунікативними вміннями та навичками. Цим вимогам якнайкраще відповідають *тренінги професійного спілкування*. Такі дослідники проблеми розвитку комунікативної компетентності, як Ю. Жуков, Л. Петровська, С. Сисоева та ін., вважають *тренінг* одним із найбільш ефективних методів, що максимально сприяє формуванню комунікативних навичок. Його головною перевагою є ефективність використання часу для саморозкриття, самоаналізу й саморозвитку особистості. На думку Л. Петровської, тренінг є засобом впливу, що спрямований

на розвиток знань, умінь і досвіду в міжособистісних взаєминах, засобом розвитку компетентності в спілкуванні. Дослідниця С. Сисоева вважає, що методичною особливістю комунікативного тренінгу є груповий характер, який потребує інтенсивної взаємодії між усіма учасниками, а також використання його не тільки як методу навчання (для вузько змістової спрямованості), а і як комбінації активних методів [4, с. 129]. Методика проведення тренінгу, на думку дослідниці, має передбачати досягнення таких завдань: мотивування слухачів до комунікативного тренінгу, відпрацювання на необхідному рівні потрібних практичних умінь і навичок, забезпечення контролю необхідних теоретичних знань і отриманих практичних умінь і навичок, спонукання слухачів до професійного розвитку [1, с. 206]. Загалом навчальний тренінг, як зазначають учені, допомагає відпрацьовувати комунікативні вміння й навички виконання простих і складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, надає можливість перевірити альтернативні рішення, одночасно використовувати різну кількість методів, підвищуючи ефективність проведення занять. Тренінг також дає змогу враховувати реальні потреби офіцерів-прикордонників у спілкуванні, орієнтуватись на їхню активну розумову й комунікативну діяльність у процесі навчання та поєднувати її зі здобуттям спеціальних знань у їхній професійній сфері й вмінням використовувати їх у комунікації. Ситуацію дослідники (А. Вербицький, І. Зимня, С. Смирнов та ін.) [1; 5; 7] розглядають як інтегративну динамічну систему соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних взаємин суб'єктів спілкування. Вона є універсальним способом організації мовних засобів, способом їх презентації, мотивації мовленнєвої діяльності, головною умовою розвитку мовленнєвих умінь, навчання стратегії й тактики спілкування. На думку вчених, ситуація є одночасно й універсальною формою функціонування процесу спілкування, й універсальною формою функціонування процесу навчання. Навчальна ситуація надає можливість чітко змодельовувати ситуацію професійного спілкування офіцерів-прикордонників як систему взаємин, максимально наблизити навчання офіцерів до реальних умов їхньої професійної комунікації. Саме це дає змогу використовувати ситуацію як основу для побудови навчання, взаємодії викладача й офіцерів, тобто розглядати використання службово-ділових ситуацій як важливий метод розвитку комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників.



Аналізуючи літературу з питань методів педагогічного впливу, доходимо висновку, що найбільш ефективними для розвитку комунікативної компетентності також є й *інтерактивні технології навчання*. Дослідники: О. Барановська, Н. Березанська, О. Біляковська, С. Бондар, Л. Волкова, П. Горностаї, О. Комар, В. Краєвський, Р. Осадчук, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Родигіна, С. Трубачова, А. Хуторської, С. Шишов, Г. Щедровицький та ін. – визначили доцільність використання інтерактивного підходу для формування й розвитку комунікативної компетентності суб'єктів навчання. Саме інтерактивне навчання, на думку вчених, є ефективним засобом, «фактором» педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Дослідники вважають, що інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання та найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям навчання дорослих. За таких умов доросла людина є суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог із викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі [6, с. 34]. Інтерактивне (від англ. interaction – взаємодія) навчання як інноваційна технологія – це навчання в співпраці (колективне, групове), тобто це співнавчання, у якому офіцери й викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [2, с. 140–141]. С. Сисоева визначає інтерактивне навчання як такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням інтересів і запитів, життєвого та професійного досвіду особистості у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Саме інтерактивне навчання, на думку дослідниці, дає змогу забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду слухачів [6, с. 40–41].

Найбільш повно ці ефекти інтерактивного навчання, вважають дослідники, виявляються в таких формах і методах, як дискусії та метод «ділової гри». Зокрема *дискусія* як одна з діалогових технологій (від. лат. discussion) – це спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішень у групі. Як зазначає С. Сисоева, проблемно-орієнтована дискусія – це метод, при якому учасники здійснюють обмін інформацією та ідеями для того, щоб знайти правильне рішення проблеми й дійти єдиного погодженого рішення [6, с. 131]. Дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників. Її мета – навчити учасників чітко виражати свої думки та відстоювати їх у ситуаціях,

коли стикаються кілька точок зору; розуміти протилежну думку та враховувати її позитивні сторони.

Ще одним видом інтерактивного навчання є *ділова гра*. На значення ділових ігор для розвитку комунікативної компетентності звертали увагу Ю. Бабанський, Ю. Жуков, Т. Комарова, В. Лозниця, П. Підкасистий, Л. Фрідман, А. Фурман та ін. Дослідники зазначають, що ділова гра сприяє створенню більш близьких взаємин між учасниками, знімає напруження й тривогу, підвищує самооцінку, дає кожному учасникові змогу відчувати ситуацію та обґрунтувати можливі стратегії своїх дій [3]. В основу ділової гри покладено пошук оптимального варіанта вирішення проблеми. *Ділова гра* – це форма занять, на яких офіцери під керівництвом викладача колективно обговорюють і приймають рішення в запропонованих викладачем і самими офіцерами різноманітних професійних ситуаціях, тобто йдеться про моделювання систем відносин, які характерні для певного виду професійних ситуацій [6, с. 186–187].

Рольова гра має передбачати моделювання учасниками заданих комунікативних ситуацій. При цьому кожен учасник повинен мати можливість експлікувати власний комунікативний досвід. У свою чергу, рольова гра з навчальної дисципліни «Оперативне мистецтво ООДК» за способом навчання прийомів зворотного зв'язку має передбачати групову дискусію на навчальну тему, що має форму аналізу конкретних комунікативних ситуацій і їх групового аналізу для виявлення оптимальних комунікативних тактик. У всіх цих випадках викладач має бути партнером стосовно офіцерів, заохочувати їх здатність вирішувати проблеми й ухвалювати рішення, покладати відповідальність на самих офіцерів, акцентувати довіру, використовувати взаємне навчання, орієнтувати офіцерів на вдосконалення комунікативної діяльності. У цьому аспекті набуває актуальності *спекурс «Професійне спілкування офіцерів-прикордонників»* – комунікативно спрямований курс, змістом якого має бути пізнання офіцерами особливостей професійного спілкування та його правил, навчання різних стратегій професійної комунікативної взаємодії. Під час вивчення офіцерами-прикордонниками інших навчальних дисциплін потрібно застосовувати методи й засоби навчання (інтерактивні методи навчання), які б забезпечували активну розумову та комунікативну діяльність офіцерів у процесі навчання. Відповідно до цього, в професійному навчанні важливо використовувати службово-ділові ситуації, тренінги професійного спілкуван-



ня, проблемно-орієнтовані дискусії й ділові ігри, а також забезпечувати регулярну діагностику досягнень офіцерів щодо розвитку комунікативної компетентності.

Висновки. Серед широкого переліку компетентностей, якими повинен володіти офіцер ДПСУ, особливе місце посідає комунікативна. Це пов'язано з особливостями професійної діяльності офіцера-прикордонника. Під час дослідження з'ясовано, що роль сучасних інформаційних технологій у процесі розвитку комунікативної компетентності офіцерів ДПСУ надзвичайно велика. З урахуванням того, що при інтерактивному та спеціальному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблемних професійних ситуацій, важливою умовою розвитку комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників визначено застосування спеціального навчання та інтерактивних технологій навчання, зокрема проблемно-орієнтованих дискусій, рольових ігор, тренінгів, відеозанять, ділових ігор. Інтерактивні методи навчання надають можливість виконувати вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, які відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальші дослідження зазначеної проблеми вбачаємо в удосконаленні форм і методів інтерактивного навчання на заняттях; розробці рекомендацій щодо проведення занять із використанням елементів інтерактивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 206 с.
2. Булгакова Н.Б. Методика викладання у вищій школі: [навч. посіб.] / Н.Б. Булгакова, В.О. Рахманов. – К.: НАУ, 2012. – 204 с.
3. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяжников. – Киров: ЭНИОМ, 1991. – 95 с.
4. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: тр. методол. семинара. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.
6. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: [навч.-метод. посіб.] / С.О. Сисоева; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К.: ЕКМО, 2011. – 320 с.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003. – 302 с.



УДК 004:37

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В КВАЗІПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Шовкун В.В., викладач інформатики
Херсонський фізико-технічний ліцей
при Херсонському національному технічному університеті
й Дніпропетровському національному університеті

Актуальність матеріалу, викладеного в статті, зумовлена потребою суспільства в учителях, здатних підготувати дитину до життя в інформаційному суспільстві. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка вчителів інформатики, які стають флагманами у сфері опанування й упровадження нових технологій. Забезпечити підготовку вчителів інформатики на високому рівні можливо лише за умови компетентнісного підходу, оновлення змісту та методів підготовки й підходів до організації практики. Запропонована в статті модель дає змогу подати процес формування професійної компетентності вчителя інформатики в квазіпрофесійній діяльності, визначити структуру професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, описати необхідні явища, процеси і спрогнозувати результати формування професійної компетентності.

Ключові слова: модель, професійна компетентність, підготовка майбутнього вчителя інформатики.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена потребностью общества в учителях, способных подготовить ребенка к жизни в информационном обществе. В данном контексте особое значение приобретает подготовка учителей информатики, которые становятся флагманами в сфере освоения и внедрения новых технологий. Обеспечить подготовку учителей информатики на высоком уровне возможно лишь при условии компетентностного подхода, обновления содержания и методов подготовки и подходов к организации практики. Предложенная в статье модель позволяет представить процесс формирования профессиональной компетентности учителя информатики в квазипрофессиональной деятельности, определить структуру профессиональной компетентности будущих учителей информатики, описать необходимые явления, процессы и спрогнозировать результаты формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность, подготовка будущего учителя информатики.

Shovkun V.V. JUSTIFICATION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS INFORMATICS IN QUASIPROFESSIONAL ACTIVITIES

Relevance of the material presented in the article, due to the need of society as teachers, can prepare the child for life in the information society. In this context, special importance is the training of science teachers who are flagships in mastering and introduction of new technologies. Ensure training of science teachers at a high level is only possible if the competence approach, updating content and tools and approaches to practice. The proposed model allows the article to introduce the formation of professional competence of teachers in science kvaziprofesiyniy activities. The model allows to determine the structure of professional competence of future teachers of science, necessary to describe the phenomena, processes and predict the results of formation of professional competence.

Key words: model, professional competence, training of teachers of informatics.

Постановка проблеми. Освіта є однією з перших галузей інформатизації суспільства, що формує інформаційну культуру особистості, яка працює в умовах інформатизації всіх сфер діяльності людини. В умовах швидкої зміни технологій завдання підготовки майбутнього вчителя інформатики, який повинен володіти необхідними для життя в інформаційному світі компетентностями, набуває особливого значення.

Ступінь розробленості проблеми. Учитель інформатики має стати лідером і експертом у впровадженні нових технологій в умовах школи.

Вітчизняні науковці розробляють питання підготовки вчителів інформатики (А.П. Ершова, В.М. Монахова, А.О. Кузнецова, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, Т.В. Тихонова, В.В. Осадчий, Л.А. Чернікова), конкретизації змісту їхніх професійних компетентностей (О.М. Спирін, Т.В. Тихонова), професійного розвитку вчителів інформатики засобами технологій дистанційного навчання (К.Р. Колос, Є.М. Смирнова-Трибульська), проблеми професійно-педагогічної підготовки учителя (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.О. Слатьонін, О.М. Пехота та ін.).



Підвищення вимог до підготовки вчителів інформатики потребує сьогодні прийняття нових рішень щодо створення цілісної системи педагогічної практики, яка передбачає єдність окремих етапів, послідовність ідей, змісту, взаємозв'язок із психолого-педагогічними дисциплінами. Виникає необхідність створення моделі формування компетентності майбутніх учителів інформатики, що передбачають взаємозв'язок між знаннями, якими повинен володіти студент, і цілями й завданнями практики.

В основі методу моделювання, який широко застосовується в педагогіці, лежить використання моделей дослідження об'єктів пізнання. Такі дослідники, як О.М. Дахнін, С.І. Архангельський, С.В. Дмитрієв, І.В. Блауберг, М.О. Люшин, Ю.А. Гастев, В.М. Глушков, А.Н. Дахін, М.В. Кларін, Г.В. Суходольський та ін., присвятили свої праці проблемі педагогічного моделювання.

Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показав, що для того, щоб деяка дія вважалася моделюванням, необхідна наявність низки компонентів: мети моделювання; об'єкта моделювання; самої моделі; ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкта моделювання. Метою моделювання процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики є розробка такої моделі, яка давала б змогу підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства. Як об'єкти моделювання виступає процес формування професійної компетентності майбутнього учителя інформатики [1, с. 51].

Постановка завдання. Мета статті полягає в розробці та обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в квазіпрофесійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Існують різні підходи до визначення поняття «модель». Так, Словник-довідник із педагогіки визначає модель так: «Модель – це схема, зображення або опис будь-якого явища чи процесу в природі, суспільстві; аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності» [2, с. 198].

Модель (від *modulus* – мірило, зразок) – матеріальне або формальне зображення, об'єкт або система об'єктів, що імітують суттєві якості оригіналу і стають джерелами інформації про нього. Згідно з тлумачним словником, «модель» включає такі аспекти, які характеризуються так: 1) зразок, що відтворює, імітує будову й дію будь-якого об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; 2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь

об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник». Система матеріальних залежностей або програма, що відображає суттєві властивості об'єкта, процесу чи явища, які вивчаються [3, с. 683].

І.П. Підласий поняття «модель» розуміє як уявлену в думках або матеріально реалізовану систему, що адекватно відображає предмет дослідження і здатна заміщати його так, що вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про цей об'єкт [4, с. 66].

Я.Б. Сікора під моделлю формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики розуміє опис і теоретичне обґрунтування структурних компонентів цього процесу [1, с. 50]. Ми ж погоджуємося з думкою науковця щодо визначення моделі формування професійної компетентності й розуміємо моделювання як процес створення моделі явища, структури чи видів діяльності.

Інтерес у студентів до педагогічної діяльності формують шляхом квазіпрофесійної діяльності, найдієвішою формою якої є проходження виробничої (педагогічної) практики в загальноосвітньому навчальному закладі. У педагогічній діяльності застосовують теоретичні та психолого-педагогічні знання, здобуті під час аудиторних занять у вищому навчальному закладі.

Цільовий компонент освітнього процесу відображає усвідомлення педагогом і прийняття учнями мети й завдань навчання. Мета ж навчання соціально детермінована. Вона визначається завданнями, висунутими суспільством перед школою та відображеними в державних документах про освіту.

Розглядаючи освіту як цілісний цілеспрямований процес, можна виділити чотири етапи формування й реалізації в ньому завдань навчання:

а) вивчення об'єктивних факторів і визначення загальної мети освіти (вимоги суспільства до освіти, рівень розвитку фундаментальних наук тощо);

б) утілення загальної мети освіти в навчальних програмах, підручниках, технічних засобах навчання, методичних посібниках;

в) реалізація мети й завдань навчання в діях педагогів, котрі безпосередньо мають справу з навчанням учнів;

г) усвідомлення мети й завдань освіти, навчання самими учнями та їх свідоме прагнення налагодити відповідним чином своє навчання [5, с. 100].

Із погляду вищої професійної освіти зміна готовності вчителя до професійної діяльності – це передусім таке:

1. Здатність до оволодіння новими технологіями діяльності у своїй професійній сфе-



рі, значне збільшення рівня самостійної діяльності й готовності до прийняття рішень.

2. «Конвертованість» отриманої освіти, тобто її мобільність і адаптивність до нових вимог (ринок праці потребує фахівців, котрі володіють міждисциплінарними знаннями, вміють швидко перепрофільовуватися, приймати ефективні й виправдані рішення в динамічно мінливих умовах, працювати в полікультурних середовищах тощо).

3. Підвищення фундаментальності освіти в умовах постійного зростання рівня наукоємності технологій сучасного виробництва, його автоматизації тощо.

4. Оволодіння інформаційними й комунікаційними технологіями загалом і у своїй професійній сфері зокрема [6].

Усі вищезазначені якості майбутнім учителям інформатики можна використовувати під час проходження виробничої практики в загальноосвітньому навчальному закладі, постійно вдосконалюючи свої навички роботи зі знаннями та інформацією.

Основою організації педагогічної практики є особистісно-діяльнісний підхід до процесу професійного становлення педагога. Саме включення студента в різні види діяльності повинно мати чітко сформульовані завдання, тоді активна позиція практиканта сприятиме успішному формуванню його як фахівця. Педагогічна практика є формою професійного навчання у виші, що базується на фахових знаннях, орієнтується на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння засобів її організації. Її результатом є не лише отримання та поглиблення знань, засвоєння окремих професійних умінь, а й формування особистості майбутніх педагогів, зміна їхнього внутрішнього світу, психології поведінки, розроблення основ індивідуального стилю діяльності з яскраво вираженою рефлексією [7, с. 80].

Проведене нами дослідження ефективності організації практики майбутніх учителів інформатики, зокрема опитування студентів і вчителів, дало змогу встановити, що студенти під час навчання мають лише поверхові знання про діяльність учителя інформатики, що ґрунтуються переважно на власному досвіді навчання в школі, і виділити низку проблем: вибір загальноосвітнього навчального закладу для проходження практики за спеціальністю студента не завжди гарантує наявність сильної бази для проходження практики за спеціалізацією «Інформатика»; невисока мотивованість учителів – керівників практики; недостатній обсяг завдань практики з інформатики (наприклад, студент 4-го року навчання має

провести 3 уроки з основної спеціальності й 1 урок зі спеціалізації) тощо. Також для успішного проходження практики студентами, на нашу думку, доцільно збільшити практичну складову з інформатики (кількість уроків, яку проводять студенти, урізноманітнення форм взаємодії з учнями, наприклад, проведення майстер-класів на уроках інформатики або в позаурочний час). Ураховуючи зростаючу роль інформаційно-освітнього середовища потрібно знайомити студентів із його складовими та функціональними можливостями в загальноосвітньому навчальному закладі, залучати їх до розробки, створення навчального контенту, модернізації середовища. Корисним для майбутніх учителів інформатики стане досвід участі в педагогічних нарадах і спілкування з батьками учнів.

Розроблена нами модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в квазіпрофесійній діяльності, яку зображено на рисунку 1, містить цільову, змістову та результуючу складові.

Цільову складову моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики реалізовано в цільовому блоці, який містить соціальне замовлення, мету й завдання процесу формування професійної компетентності. Соціальним замовленням є професіонал високого рівня, тобто майбутній учитель інформатики зі сформованою професійною компетентністю.

Метою є формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в квазіпрофесійній діяльності. Виходячи з мети, ми поставили перед собою завдання безпосереднього формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в квазіпрофесійній діяльності.

Наступною складовою моделі є змістова, до якої входять компоненти, принципи, на які спирається процес формування професійної компетентності, і педагогічні умови.

До компонентів навчання ми зарахували мотиваційний (подолання перешкод, надання переваги нестандартним рішенням, потреба в ефективності своїх дій), когнітивний (усвідомлення студента вимог, які висуває діяльність учителя, і відповідність власних особливостей цим вимогам), інформаційний (уміння опрацьовувати різні джерела інформації, використовувати інформаційні технології), комунікативний (допомагає знайти спільну мову з учнями, батьками та колегами) й особисті якості учителя (доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія).

Нами виділено такі принципи формування професійної компетентності майбутніх



учителів інформатики: відповідність цілям і завданням навчання, дидактичні принципи (науковості, систематичності й послідовності навчання, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності учнів у навчанні, наочності в навчанні, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання), принципи професійно-педагогічної спрямованості (інтерес до діяльності учителя, емоційне ставлення до неї), принцип індивідуалізації й колективності (під час організації колективної роботи можна знайти час для занять із сильнішими та слабшими учнями).

До педагогічних умов ми зараховуємо творчий характер квазіпрофесійної діяльності, створення позитивної мотивації, оцінювання ефективності педагогічної діяльності й посилення професійної спрямованості.

Реалізацію процесу формування професійної компетентності в процесі квазіпрофесійної діяльності доцільно здійснювати використовуючи ігрові форми навчання у вищому навчальному закладі (імітація професійної діяльності) й безпосереднє проходження виробничої (педагогічної) практики.

У свою чергу, набуття досвіду навчання інформатики в загальноосвітньому закладі, у якому створено інформаційно-освітнє середовище, позитивно вплине на формування ключових компетентностей учителя інформатики. Адже це слугуватиме яскравим прикладом для наслідування та формування власного бачення системи організації ІОС у подальшій професійній діяльності.

Окрім загальнопедагогічних компетентностей, сучасний учитель інформатики має володіти такими компетентностями:

1. Здатність добирати й запускати в експлуатацію комп'ютерну техніку, мультимедійне обладнання (проектори, мультимедійні дошки тощо).

2. Здатність до обґрунтованого педагогічно до-

цільного відбору та впровадження в навчальний процес сучасного програмного забезпечення й середовищ навчання (офісних пакетів, середовищ розробки програмного забезпечення).

3. Розуміння та розробка елементів інформаційно-освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, зокрема інформаційних систем, для забезпечення більш ефективного навчального процесу.

Висновки. З огляду на викладене вище можна підсумувати, що проходження педагогічної практики в загальноосвітньому навчальному закладі є дуже важливим етапом набуття необхідних компетентностей для успішної кар'єри вчителя інформатики



Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в квазіпрофесійній діяльності



та формування професійної компетентності. Поринаючи ж безпосередньо в процес роботи в школі, вони починають розуміти багатшаровий педагогічний процес, внутрішні механізми вирішення реальних навчально-виховних ситуацій. Саме під час квазіпрофесійної діяльності студент набуває організаторських якостей, навичок вихователя, він зростає як особистість і водночас як майбутній спеціаліст. Розроблену модель формування професійної компетентності майбутнього учителя інформатики в квазіпрофесійній діяльності доцільно розглядати як ефективний інструментарій організації системи підготовки компетентного вчителя інформатики. Модель є відкритою, постійно розвивається та за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сікора Я.Б. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики /

Я.Б. Сікора // Міжнародна науково-практична конференція «Наука в інформаційному просторі»: зб. наук. праць. – Дніпропетровськ: ПДАБА, 2008. – Т. 3. – 2008. – С. 50–53.

2. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1727 с.

4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учеб. для студ. пед. вузов] / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

5. Зайченко І.В. Педагогіка: [навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів] / І.В. Зайченко. – К.: Освіта України, 2006. – 528 с.

6. Кравцова А.Ю. Современные тенденции в подготовке будущих учителей информатики / А.Ю. Кравцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2007_12_11.html.

7. Кравець Л. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя / Л. Кравець // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 55. – С. 80–86. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2012_55_16.

УДК 378

ІСТОРИОГЕНЕЗ РОЗВИТКУ АКсіОЛОГіЧНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННІ

Шукатка О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему пошуку нових методологічних підходів до формування ціннісних орієнтацій студентів у здоров'язбереженні. Здійснено спробу довести, що важливу роль у становленні ціннісного світогляду майбутнього фахівця в контексті збереження здоров'я відіграє аксіологічний підхід. Відображено результати аналізу наукових розвідок стосовно історіогенезу аксіологічного підходу та його використання у формуванні ціннісних орієнтацій студентів вищої школи.

Ключові слова: аксіологічний підхід, аксіологія, формування ціннісних орієнтацій, студенти, вища школа, історіогенез.

В статье затронута проблема поиска новых методологических подходов к формированию ценностных ориентаций в здоровьесбережении. Предпринята попытка доказать, что важную роль в становлении ценностного мировоззрения будущего специалиста в контексте сохранения здоровья играет аксиологический подход. Отражены результаты анализа научных исследований по историогенезу аксиологического подхода и его использования в формировании ценностных ориентаций студентов высшей школы.

Ключевые слова: аксиологический подход, аксиология, формирование ценностных ориентаций, студенты, высшая школа, историогенез.

Shukatka O.V. HISTORIOGENESIS OF DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL APPROACH FOR FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITHIN HEALTH SAVING

The article raised the challenge of finding new methodological approaches to formation of value orientations of students within health saving. It is attempted to prove that axiological approach plays an important role in the future of professional value outlook in the context of health saving. The results of analysis of scientific studies regarding historiogenesis of axiological approach and its use in the formation of value orientations of students of high school are given.

Key words: axiological approach, axiology, formation of values, students, high school, historiogenesis.



Постановка проблеми. Важливим науковим і практичним завданням, яке окреслюється перед вищими навчальними закладами, є розвиток особистості майбутнього фахівця. Цей процес супроводжується визначенням особистісних цінностей, що сприяють становленню студентів. Відтак актуалізується проблема формування в них ціннісних орієнтацій до сприйняття майбутньої професійної діяльності ще під час навчання у вищій школі. Це поєднує процес професіоналізації з процесом використання аксіологічних підходів до професійної підготовки студентів у вищій школі.

Ступінь розробленості проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, свідчить, що розкриття сутності аксіологічного підходу та обґрунтування доцільності його реалізації в сучасній системі вищої освіти відображено в публікаціях Т. Варенко, Н. Гуциної, Л. Демінської М. Племенюк, Н. Ткачової й ін. Ми враховували результати наукових розвідок Т. Галенко, де цінності розглядаються як основа формування ставлення до власного здоров'я [2]; Є. Жданової, котра обґрунтовувала шляхи формування ціннісного ставлення до здоров'я в студентів під час вивчення дисциплін медико-біологічного циклу [4]; І. Мельничук, яка акцентувала увагу на формуванні ціннісних орієнтацій студентів [5] та ін.

Не виділені раніше частинами загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття, є історичний аналіз становлення аксіологічного підходу в контексті підготовки майбутніх фахівців до здоров'язбереження.

Постановка завдання. Мета статті – визначення основних історичних віх у розвитку аксіологічного підходу для формування ціннісних орієнтацій студентів у здоров'язбереженні.

Виклад основного матеріалу. Вивчення філософсько-енциклопедичних джерел, що висвітлювалося в наших попередніх публікаціях [8], доводить, що цінність – одна з основних понятійних універсалій філософії – означає елементарні складові найбільш глибинного шару всієї інтенціональної структури особистості в єдності предметів її спрямувань (аспект майбутнього), особливого переживання-володіння (аспект теперішнього) і збереження свого «здобутку» у свідомості (аспект минулого), що конституює внутрішній світ особистості як «унікально-суб'єктивне буття» [6, с. 320].

Категорію «цінність», характеристики, структури та ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та його онтологічний статус, а також природу і специфіку цін-

нісних суджень досліджує аксіологія, що є філософською дисципліною. В історії філософського освоєння ціннісної проблематики виокремлюється кілька періодів. Із часів античності категорії цінності, ціннісного світу, ціннісних суджень не були предметом спеціалізованої філософської рефлексії. Ще Аристотелем філософія розглядається як основна наука «про те, що найцінніше», і тому вона відображає єдність наукового пізнання й «осягнення розумом речей за природою найбільш цінних» [6, с. 321].

Хоча ще з античного періоду в історії філософського освоєння ціннісної проблематики зустрічаються посилання на неї (здебільшого «контекстного характеру»), однак ані категорія цінності, ні ціннісний світ, ні ціннісні судження ще не стають предметом спеціалізованої філософської рефлексії. «Аксіологічні» пошуки стародавніх мислителів виявилися не поміченими новоєвропейською філософією, якій довелося заново відкривати ціннісну проблематику. Так, М. Монтень указував на суб'єктивну природу цінності. Р. Декарт убачав призначення розуму в установленні «справжньої цінності всіх благ». «Цінність» співвідносила ним зі світом суб'єкта – з моральною діяльністю. Б. Паскаль розрізняв серед людських достоїностей умовні (пов'язані із соціальним статусом і легітимізовані «зовнішніми церемоніями») та природні (ті, що стосуються душі й тіла) цінності. Отже, філософія вперше визнала права вслід за розумом і волею також і третьої, найбільш потаємної сфери людської душі – серця як сховища царства цінностей. В одному зі зводів дефініцій Г. Лейбніца «цінне є значуще з погляду блага» (протилежність йому становить «пусте»), «значуще» ж – те, з чого випливає дещо «надзвичайне», яке вносить значний вклад або є провідним за своєю природою. Зокрема, до поняття блага вносяться і «природні цінності» (здоров'я, краса тощо) [6, с. 321], що актуалізує реалізацію аксіологічного підходу у вищій школі з метою формування ціннісного ставлення студента до власного здоров'я, фізичного вдосконалення на основі сформованої здоров'язбережувальної компетентності на засадах аксіології.

У філософсько-енциклопедичних джерелах вказується, що найбільш значущим у галузі осмислення поняття цінності в докантивський період вважається внесок Д. Юма, котрий намагався визначити критерії цінності моральних вчинків і відмінність «цінності-для-себе» та «цінності-для-іншого», що на сучасному етапі розвитку освіти має велике значення в навчально-виховному процесі.

Принципово нових вимірів набуває поняття цінності у творах Е. Канта, котрий кон-



струє вирішення цієї проблеми на підставах, прямо протилежних юмівським: цінність моральних учинків співвідноситься не з «природними» для нас прихильностями душі, на зразок симпатії, а якраз із тією протидією, яку чинить цією прихильністю спрямована розумом воля. Філософ обґрунтовує основні аксіологічні положення у відомих працях «Критика практичного розуму» (1788), «Критика здатності міркування» (1790). Е. Канту вдалося визначити ціннісний світ як такий, що твориться самим автономним діючим суб'єктом: ціннісна свідомість і ціннісна творчість уможливаються завдяки чистому «практичному розуму». Обмеження ціннісної сфери моральною діяльністю було найсміливішою спробою в історії філософії розмежувати царства цінності й природного буття. Іншого заслугою Е. Канта є чітке визначення ієрархій ринкової ціни речей, афективної ціни душевних якостей і «внутрішньої цінності» – найбільш вільної та автономної особистості. Уперше в історії філософії цінність-у-собі стає синонімом особистості, а аксіологія отримує персоніологічне обґрунтування.

Екскурс у літературу філософсько-енциклопедичного спрямування дає змогу встановити, що в післякантівський період філософія розширює галузь релевантності поняття цінності. Так, І. Фіхте наполягає на тому, що цінність індивіда визначається його діяльністю; Г. Хуфеланд убачає в цінності передусім здатність речей опосередковувати розумне людське цілепокладання; Ф. Біунде вважає, що саме почуття є принципом усіх ціннісних відношень до об'єктів, що ґрунтується на емоційному чи розумовому задоволенні; Г. Шульце стверджував, що ціннісні судження «звертаються до почуттів»; Ф. Аллін починає розробку «аксіологічної логіки», аналізуючи ціннісне судження, в якому оцінюване визначає суб'єкт, і вираження оцінки – у вигляді похвали чи осудження – предикат (з лат. – *сказане*), що визначає зміст думки. Лише з другої половини ХІХ ст. аксіологічна проблематика визначається як один із філософських пріоритетів європейської культури, а в історії аксіології як спеціалізованої філософської дисципліни розрізняють три основних періоди: передкласичний, класичний і посткласичний.

У передкласичному періоді (1860–1880-ті рр.) очільником упровадження у філософію категорії цінності був Р. Лотце, з котрим традиційно пов'язуються витоки аксіологічного вчення. Другий із основоположників аксіології – А. Рітчль – стверджував, що будь-яке знання не тільки супроводжується, а й спрямовується певним *почуттям*, і, оскільки увага необхідна для

реалізації мети пізнання, воля стає носієм пізнавальної мети. Третім основоположником класичної аксіології став австрійський філософ Ф. Brentano, котрий у своїй праці «Психологія з емпіричної точки зору» розподілив усі психологічні феномени на класи уявлень, суджень і душевних переживань.

У класичний період (1890–1920 рр.) ціннісна проблематика швидко стала мало не переважаючою в європейській думці (М. Шедер, Г. Мюнстерберг, А. Мейнонг, Н. Гартман та ін.). Саме в цей період (у 1902 р.) французьким філософом П. Лапі був уведений у наукове користування термін «аксіологія», замість терміна «гомологія» (з грец. – ціна), як одна зі складових у системі філософських дисциплін.

Використовуючи певні сучасні класифікації, класичну аксіологію правомірно розглядати як єдність аксіології «формальної», що вивчає загальні закони, які полягають у ціннісних відношеннях, й аксіології «матеріальної», що вивчає структуру та ієрархію наявних, «емпіричних» цінностей. До них доцільно було б додати й аксіологічну «онтологію» – питання про суб'єктивність (об'єктивність) цінностей, дослідження їх співвідношення з існуванням, а також «гносеологію» – питання про співвідношення цінностей і пізнання. Ці чотири аспекти і становлять фундаментальну теорію цінностей.

Отже, аксіологічний підхід (грец. *aksios* – коштовний) ґрунтується на філософському вченні (аксіології), що досліджує категорію «цінність», характеристики, структури та ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання й визначає його онтологічний статус, а також природу і специфіку ціннісних суджень; моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, що визначають напрями й мотивованість життя, діяльності, вчинків людини, в тому числі й тих, що мають здоров'язбережувальне спрямування.

Аксіологічний підхід повертає філософське та соціогуманітарне пізнання до аналізу феноменів особистості й індивідуальності, «людського в людині», смислів і виправдання людського буття, його ідеалів та імперативів. Специфіка філософських підходів до розуміння поняття «цінність» має різновекторне спрямування, що зумовлює тлумачення сутності цінності як поняття, зміст якого полягає в такому:

- у здатності задовольняти потреби й інтереси особистості;
- відображається в особливій значущості речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів;
- є формою прояву різноманітних відносин людини;



– є особливою індивідуальною реальністю, що має певну позитивну значущість для суб'єкта, котрий її переживає.

Отже, ціннісні орієнтації особи визначаються як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямування і зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості людини й пов'язана з ідеалами та життєвими цілями особистості, які ідентифікуються з ідеалами здорового способу життя і формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців.

Ціннісні орієнтації на індивідуальному рівні є соціально-психологічним феноменом особистості, що знаходить відображення в наданні переваги певним змістам і моделям поведінки людини та проявляється в її спрямованості, установках, переконаннях. Ставлення людини до свого здоров'я зазвичай визначалося здатністю до збереження життя, до виконання свого біологічного й соціального призначення. Тому виникає потреба не тільки сформувавши в майбутнього фахівця ціннісне ставлення до власного здоров'я, а й зробити його зацікавленим і активним у процесі набуття здоров'язбережувальної компетентності. У реалізації аксіологічного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців особливу роль відіграють освітні фактори. Вони забезпечують формування життєвого пріоритету здоров'я, виховання мотивації на здоровий спосіб життя й навчання, методів, засобів і способів збереження здоров'я, вміння вести просвітницько-пропагандистську роботу в напрямі здорового способу життя; орієнтують кожну конкретну людину на формування компетентності у сфері збереження та укріплення здоров'я й установлюють відповідальність особистості за своє здоров'я.

Одним із важливих аспектів світогляду людини – системи поглядів на життя, суспільство, своє місце в ньому – є усвідомлення ціннісного ставлення до здоров'я і здорового способу життя. Зрозуміло, що культивування багатьох загальнолюдських цінностей здійснюється в процесі соціалізації особистості, в тому числі й професійної соціалізації. Тому аксіологічний підхід у підготовці студентів передбачає розуміння та визнання ними цих чеснот особистісно значущими.

Висновки. Отже, аналіз наукових досліджень із проблеми реалізації аксіологічно-

го підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності на світоглядній основі доводить, що ці процеси ґрунтуються на таких твердженнях:

– світоглядними детермінантами здоров'язбереження є уявлення, цінності, ідеали, цілі та особистісні смисли, загальні знання, способи діяльності й поведінки, інтегровані між собою в цілісне, багаторівневе та багатоконпонентне духовне утворення завдяки активності суб'єкта в пошуках його смисложитєвих орієнтирів у напрямі здоров'язбереження;

– оволодіння інваріантом змісту здоров'язбережувальної компетентності здійснюється в єдності процесів інтеріоризації-екстеріоризації;

– духовний розвиток студента культурно зумовлений і об'єднує ціннісно-нормативну, когнітивну, поведінкову, творчо-діяльницьку сфери свідомості студента, а також особистісно-професійні якості, які відображають стійкий характер ставлення майбутнього фахівця до практики оздоровлення;

– світоглядна зумовленість здоров'язбережувальної компетентності студента пов'язана з формуванням у нього спонукального мотиву – пошуку здоров'ятворчого сенсу під час вивчення еколого-валеологічних дисциплін, занять із фізичного виховання й особистого способу життя, «активної пізнавальної та предметної діяльності оздоровлення в спеціально організованому для цього освітньому середовищі» [3, с. 112].

Філософсько-методологічний аналіз аксіологічного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців доводить, що проблема ціннісного ставлення до різних аспектів життєдіяльності людини, в тому числі й до здорового способу життя, була предметом наукових досліджень у різні історичні періоди. Важливість формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців підкреслюється тим, що в них ще під час навчання у виші мають бути сформовані ціннісні орієнтації до збереження власного здоров'я, що уможливується шляхом реалізації аксіологічного підходу.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці методичних матеріалів для цілеспрямованого використання аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безверхня Г.В. Формування ціннісних орієнтацій в процесі фізичного виховання студентів / Г.В. Безверхня, М.І. Маєвський // Педагогіка, психологія та меди-



ко-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 1. – С. 10–12.

2. Галенко Т.П. Цінності як основа формування у старших підлітків ставлення до власного здоров'я / Т.П. Галенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 8. – С. 22–25.

3. Горбушина С.Н. Мирозренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / С.Н. Горбушина. – Уфа, 2005. – 395 с.

4. Жданова Е.В. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза при изучении дисциплин медико-биологического цикла: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Е.В. Жданова. – Екатеринбург, 2005. – 245 с.

5. Мельничук І.М. Формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах інтерактивної взаємодії /

І.М. Мельничук, Л.З. Рибуха, С.Ю. Мельничук // Мандрівець. Спільний проект Національного університету «Києво-Могилянська академія і видавництва «Мандрівець». – 2008. – № 4 (74). – Спецвипуск. – С. 55–59.

6. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. / науч.-ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010 – Т. 4: Т–Я. – 2010. – 737 с.

7. Хрипко С.А. Акме-аксіологічні акценти освітньо-філософського простору / С.А. Хрипко // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – 2008. – Вип. 11. – С. 330–336.

8. Шукатка О.В. Аксіологічний підхід до формування культури здоров'язбереження майбутніх економістів / О.В. Шукатка // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2012. – № 24. – С. 206–210.

УДК 371.134

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Шульга А.В., аспірант
кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті розкривається сутність поняття професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей на основі інтегрованого аналізу професійної підготовки вчителя, підготовки до роботи з батьками школярів. Розглядається поняття готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей як результат професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи.

Ключові слова: підготовка, готовність, професійна підготовка, підготовка до роботи з батьками, підготовка вчителя, неповна сім'я.

В статті розкривається сутність поняття професійної підготовки учителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей на основі інтегрованого аналізу професійної підготовки вчителя, підготовки до роботи з батьками школярів. Розглядається поняття готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей як результат професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи.

Ключевые слова: подготовка, готовность, профессиональная подготовка, подготовка к работе с родителями, подготовка учителя, неполная семья.

Shulga A.V. TRAINING FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TO WORK WITH PARENTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INCOMPLETE FAMILIES

The article breaks essence of concept training primary school teachers to work with parents of primary school children from single-parent families on the basis of an integrated analysis of teacher training, preparation for work with parents of students. Willingness to consider the concept of a future elementary school teacher to work with parents of younger students from single-parent families as a result of training primary school teachers to work training.

Key words: preparation, readiness, training, preparation for work with parents, teacher training, incomplete family.

Постановка проблеми. Останніми роками суспільство все більше висуває вимог до професійної підготовки вчителя. Тому досить важливим залишається питання

якісної професійної підготовки, як наслідок ми отримуємо потенційного педагога, підготовленого до ефективного здійснення педагогічної діяльності. У цьому контексті важ-



ливою є й підготовка майбутніх учителів до роботи з батьками дітей із неповних сімей.

Ступінь розробленості проблеми. Різні аспекти проблеми підготовки вчителя до педагогічної діяльності знаходимо в психолого-педагогічній теорії.

Дослідженням професійної підготовки займалися Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, О.А. Біда, М.С. Вашуленко, С.А. Литвиненко, І.І. Осадченко, О.Я. Савченко, Л.О. Хомич та ін.; процес формування готовності до професійної діяльності вивчали О.А. Абдуліна, А.М. Бистрюкова, О.М. Борейко, Л.В. Долинська, Ю.Г. Долинська, О.Ю. Коржова, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, С.М. Некрасова, О.І. Мешко, Ф.Д. Ніколенко, В.О. Сластьонін та ін. Окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів розглядають у своїх дослідженнях О.В. Баранова, М.І. Болдирев, Л.С. Бондар, Н.А. Бугаєць, Т.В. Волікова, І.В. Гребенніков, Т.Ю. Гущина, Р.М. Капралова, С.М. Корищенко, С.М. Корнієнко, Т.В. Кравченко, С.Є. Мостова, О.Я. Савченко, І.М. Трубавіна, О.М. Урбанська, Н.А. Усманова, Т.І. Шанскова й інші.

Постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті сутності поняття професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей.

Виклад основного матеріалу. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей до

діяльності вважаємо за доцільне розкрити через призму понять «професійна підготовка» та «готовність до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей».

Проблема професійної підготовки вчителя є актуальною не тільки на сучасному етапі, вона розглядалась ученими протягом багатьох років. Так, Л.О. Хомич виділяє такі етапи в історії становлення й розвитку професійної підготовки вчителя: 1) донауковий (період стародавнього світу, коли нагромаджується емпіричний досвід виховання та навчання, а в трактатах філософів античного світу – витоки сучасної теоретичної педагогічної думки); 2) просвітницький (період Середньовіччя, коли зароджується класична педагогіка й формуються теоретичні концепції виховання та навчання); 3) науково-методичний (період нового часу: зароджується система спеціальної підготовки вчителя початкової школи, приділяється увага вдосконаленню науково-методичної підготовки вчителя, оволодінню ним психолого-педагогічними знаннями); 4) професійної підготовки (період новітньої історії, в кінці якого почали виявлятися обриси нової цивілізації; створюються системні концепції діяльності людини, а на їхній основі – теорії професійно-педагогічної підготовки вчителя) [5, с. 30].

Аналізуючи проблему професійної підготовки в психолого-педагогічній літературі, ми помітили, що поряд із поняттям «професійна підготовка» вживаються такі поняття, як «готовність» і «підготовленість». Розглянемо їх.

Таблиця

Порівняльний аналіз визначень поняття «професійна підготовка»

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА	Система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до такої діяльності. Здійснюється в рамках навчання в педагогічних вишах, університетах і на факультетах підвищення кваліфікації. Важливим компонентом професійної підготовки є педагогічна практика	Новий словник методичних термінів і понять (Е.Г. Азімов, А.М. Щукін)
	Сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань та умінь	Енциклопедія професійної освіти [9, с. 1169]
	Система професійного навчання, що має на меті прискорене набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт. Професійна підготовка не супроводжується підвищенням освітнього рівня учня. Професійна підготовка може бути отримана в освітніх установах навчально-професійної освіти й інших освітніх установах, а також в освітній підрозділах організацій, що мають відповідні ліцензії, і в порядку індивідуальної підготовки фахівців, які пройшли атестацію й мають відповідні ліцензії	Педагогічний енциклопедичний словник (Б.М. Бім-Бад)
	Процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що дають змогу виконувати роботу в певній галузі діяльності й, зокрема, в професійній діяльності вчителя, специфіка якої полягає в психолого-педагогічному впливі на учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, запитів, інтересів, захоплень, духовного світу й разом із тим у цілеспрямованому управлінні процесом учіння та розвитку особистості	Велика сучасна енциклопедія з педагогіки (Є.С. Рапацевич) [5, с. 481–482]



Для розкриття сутності поняття «професійна підготовка» звертаємось до словників та енциклопедій (таблиця).

Із проаналізованих визначень поняття ми помічаємо, що спільним для них є система заходів, які лежать в основі професійного навчання, що має на меті оволодіння спеціальними знаннями, вміннями та навичками, спрямованими на забезпечення успішного здійснення професійної діяльності.

Проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя присвятила низку своїх праць Н.В. Кузьміна, яка стверджувала, що головним завданням студента в процесі теоретичного навчання є оволодіння системою знань у галузі своєї спеціальності, щоб уміти легко ними оперувати, логічно й послідовно викладати науковий матеріал. Але в студентів спостерігається певна суперечність між набутими теоретичними знаннями та застосуванням їх у практичній діяльності. Це свідчить про відсутність особливих умов, певних педагогічних умінь, початок формування яких закладається саме під час навчання майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі. «Професіоналізм у педагогічній діяльності проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні завдання, спираючись на педагогічну теорію» [3, с. 44].

Серед сучасних українських досліджень вагомим внеском у розвиток педагогічної думки щодо проблеми професійної підготовки вчителя до роботи з батьками є роботи Н.А. Бугаєць, О.А. Буздуган, Т.І. Шанскова.

Традиційна підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів, на думку Т.І. Шанскової, не є достатньою в реалізації соціально орієнтованого напрямку, тобто вона не відповідає в повному обсязі запитам суспільства щодо соціально-педагогічної діяльності, які визначаються відповідно до вимог державних документів щодо сім'ї, дитинства, підготовки майбутніх учителів, і здійснюється без застосування соціально-педагогічної технології щодо підвищення ефективності цього виду діяльності. Тому вчена подає таке визначення соціально-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками, яке розуміється як процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними соціально-педагогічними знаннями, вміннями з метою оволодіння ними способами взаємодії та соціального впливу на батьків і засобами соціально-педагогічної підтримки сімей різних типів, спрямованих на підвищення якості сімейного виховання [6, с. 16].

У дослідженні Н.А. Бугаєць професійно-педагогічну підготовку вчителя до ро-

боти із сім'єю учня визначає як підсистему професійної підготовки вчителя в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу, яка складається із взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, що забезпечують готовність студента до роботи з батьками учнів, уважаючи головною метою підготовки студента для роботи з сім'єю учня – забезпечення його готовності до реалізації функцій учителя у взаємодії із сім'єю: виховної, розвивальної, мобілізаційної, прогностичної, організаційної, комунікативної, профілактичної, контрольної, захисної, корекційної (соціально-терапевтичної). Серед умов успішного використання особистісно-орієнтованої технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи із сім'єю учня визначається спеціальна підготовка викладачів до варіативного навчання, забезпечення студентів відповідно до програми підготовки посібниками, методичним і роздатковим матеріалом, спеціальна підготовка студентів до підсумкового контролю [1, с. 163–164].

У дослідженні О.А. Буздуган розглядає такі поняття, як професійна підготовка педагогів, підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів, а також визначає педагогічні умови щодо підготовки майбутніх учителів у цьому напрямі. Так, професійну підготовку майбутніх педагогів науковець розуміє як багатокomпонентний особистісно та професійно значимий процес, що сприяє формуванню стійкого інтересу до обраної професійної діяльності, професійної компетентності педагога, індивідуального стилю професійної діяльності, прагнення до самостійного освоєння нових педагогічних теорій і методик, схильності до самовдосконалення [2, с. 37]. Під поняттям підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів розуміється цілісний процес формування позитивної гуманістичної спрямованості професійної діяльності, накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, а також оволодіння практичним досвідом роботи в цьому напрямі [2, с. 72].

Учена визначає такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів: забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів; інтегрування навчальних дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів; використання потенціалу педагогічної практики, навчальної й самостійної роботи



студентів у педагогічній взаємодії з батьками учнів [2, с. 172].

На основі проведеного аналізу вважаємо, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей являє собою цілісний, складний багатокомпонентний процес оволодіння студентами спеціальними знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом щодо роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей.

У більшості сучасних досліджень під час вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів важливою характеристикою підготовки вважають саме готовність до професійної діяльності. Зокрема, наявні дослідження, які розкривають проблеми готовності до педагогічної діяльності (А.Г. Ахтарієва, Т.В. Іванова, Л.З. Кондибіна, А.Т. Ліненко, О.М. Піддубна, О.С. Тарнавська), питання психологічної готовності (В.Й. Бочелюк, А.В. Кірейчев, В.О. Моляко, І.М. Чорна, О.М. Хлівна), проблеми професійної готовності педагога (В.П. Бездухов, К.М. Дурай-Новакова, Н.С. Казьмірук, Р.М. Мойсеєнко) та ін.

Оскільки більшість учених дотримується думки, що результатом професійної підготовки та умовою успішної професійної діяльності майбутніх педагогів є їх готовність до професійної діяльності, тому ми в дослідженні розглядаємо готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей як результат професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи.

На основі аналізу ми виокремлюємо поняття готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей і розглядаємо його як якісну інтегральну характеристику особистості майбутнього вчителя, зумовлену теоретичними знаннями та професійними практичними уміннями й навичками, а також розвиненими особистісними якостями, що впливають на ре-

зультативність роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей.

Висновки. Із вищезазначеного ми робимо висновок, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей є складним, цілісним, багатокомпонентним процесом оволодіння студентами спеціальними знаннями, уміннями, навичками, набуття практичного досвіду щодо роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей, а готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей, у свою чергу, являє собою інтегральну характеристику, яка включає теоретичні знання, практичні навички та вміння, особистісні якості педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бугасць Н.А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н.А. Бугасць; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х.: Б.в., 2002.
2. Буздуган О.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О.А. Буздуган; Держ. заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». – Одеса: Б.в., 2013.
3. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: [монографія] / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.С. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Соврем. слово, 2005. – 720 с.
5. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л.О. Хомич; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.
6. Шанскова Т.І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Т.І. Шанскова; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 22 с.
7. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998.



СЕКЦІЯ 6. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42

ДИТИНА ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МІКРОСЕРЕДОВИЩІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Василенко О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті порушено проблему соціальної відповідальності дитини в мікросередовищі. Здійснено спробу довести із соціально-педагогічних позицій, що розвиток соціальної відповідальності дітей потребує розгляду дитини не як об'єкта соціально-педагогічного впливу, а як соціального суб'єкта. Виокремлено механізми становлення дитини соціальним суб'єктом відповідальності: гармонізацію індивідуальної та соціальної складових на внутрішньому духовному рівні соціального суб'єкта (дитини, родини, соціальної групи, країни, регіону світу); вироблення суб'єктами відповідальних відносин спільної узгодженої мети; інтеграцію соціально-виховних зусиль суб'єктів щодо корекції відповідальності всіх соціальних суб'єктів.

Ключові слова: дитина, соціальна відповідальність, соціальний суб'єкт, мікросередовище, механізм, гармонізація, інтеграція, узгодженість мети.

В статті представлена проблема соціальної відповідальності ребенка в мікросереді. Предпринята попытка довести с соціально-педагогіческих позиций, что развитие социальной ответственности детей требует рассмотрения ребенка не как объекта социально-педагогического воздействия, а как социального субъекта. Выделены механизмы становления ребенка социальным субъектом ответственности: гармонизация индивидуальной и социальной составляющих на духовном уровне социального субъекта (ребенка, семьи, социальной группы, страны, региона мира); выработка субъектами ответственных отношений совместной согласованной цели; интеграция социально-воспитательных усилий субъектов по коррекции ответственности всех социальных субъектов.

Ключевые слова: ребенок, социальная ответственность, социальный субъект, микросреда, механизм, гармонизация, интеграция, согласованность цели.

Vasylenko O.M. THE CHILD AS A SUBJECT OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE MICROENVIRONMENT: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The article raised the issue of social responsibility in the child's microenvironment. There was made an attempt to prove from the view-point of socio-pedagogical positions that development of social responsibility in children requires an examination of the child, not as an object of social and educational impact, but as a social subject. There was determined the mechanism of the child's becoming a subject of social responsibility: harmonization of individual and social components on the internal spiritual level of the social subject (child, family, social group, country, region, world); development by the entities responsible relationships of commonly agreed objectives; integration of social and educational efforts regarding the correction of social responsibility of all subjects.

Key words: child, social responsibility, social subject, microenvironment, mechanism, harmonization, integration, consistent purpose, agreed objectives.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні кризові явища, що призводять до тотального ризику у світі, констатують дефіцит відповідальності суб'єктів. Соціальна педагогіка в сучасних умовах пошуку нових механізмів соціального виховання в посттоталітарній Україні, що набуває ознак громадянського правового суспільства, має сприяти розвитку соціальної суб'єктності всіх індивідів (людина, група, соціум) суспільства, а особливо суб'єктності дитини. Соціальна суб'єктність у соціально-педагогічному аспекті розглядається як складова частина соціального розвитку суспільства – розвиток культури, наці-

ональних традицій, громадянських позицій, соціального самоврядування й соціального розвитку людини – «сходження від сімейних цінностей через етнічні, громадянські, регіональні тощо до глобальних із відповідним розвитком якостей, поведінки, а, отже, і рівнем самореалізації в цих соціумах» [8, с. 40]. Проте динаміка соціальної суб'єктності індивіда має відбуватися за нових принципів соціокультурних перетворень сучасності, зміни механізмів соціального виховання підрастаючого покоління, перегляду ставлення до дитини не як до об'єкту впливу, а як до соціального суб'єкта суспільства.

Це спонукає до розгляду проблеми соціальної відповідальності суб'єкта саме в



мікросередовищі, в якому вже з раннього дитячого віку в індивіда починають формуватися особистісні якості: здатність усвідомлено брати зобов'язання та їх виконувати; саморегуляція відповідальності за вчинки, за свій індивідуальний внесок у колективну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема соціальної відповідальності знаходиться в центрі уваги багатьох учених (З. Артеменко, А. Борисова, А. Жаворонков, Л. Ітельсон, К. Муздабаєв, Л. Славина, Ю. Сокольников, В. Хрущ, А. Черменіна та інш.). Останнім часом зростає кількість педагогічних досліджень українських та зарубіжних науковців, спрямованих на вивчення особливостей формування соціальної відповідальності учнів (Н. Басюк, О. Бобкова, В. Киричок, Н. Стаднік). З огляду на дослідження проблеми соціальної відповідальності дітей у мікросередовищі слід зазначити, що на особливу увагу заслуговують праці Г. Дементьєвої, Л. Карнаух, Л. Махоткіної, С. Мукомел, В. Семенова, В. Тернопільської (соціально-виховує середовище), Г. Остапенко, А. Циглюк (здоров'язберезувальне середовище), І. Бопко, О. Компаній, Л. Панченко (інформаційно-освітнє середовище), в яких відповідальність розглядається і як продукт керованих впливів суб'єктів (батьків, учителів, однолітків, громади) та соціального середовища (ситуацій, соціоприродних умов), і як результат внутрішньої саморегуляції поведінки.

Проблема соціальної відповідальності різних суб'єктів (дитини, людини, групи, соціуму) висвітлена в зарубіжній та вітчизняній літературі з позицій соціальної філософії, соціології, етики, права або політики. У педагогічних дослідженнях науковці здебільшого спрямовують пошуки на формування відповідальності в навчанні, у вихованні, розглядаючи дитину як об'єкт цілеспрямованого впливу. Серед наукових розвідок, пов'язаних із проблемою соціальної відповідальності різних суб'єктів, уважного ставлення дослідників вимагає розв'язання проблеми відповідальності дитини як соціального суб'єкта в мікросередовищі, оскільки даний аспект із соціально-педагогічних позицій не розкрито.

Постановка завдання. Мета – розглянути із соціально-педагогічних позицій проблему соціальної відповідальності дитини як суб'єкта мікросередовища.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Історико-педагогічний екскурс вивчення феномену відповідальності підкреслює його

багатоманітність: виконання зобов'язань відповідно до статі й статусу (кодекс звичаїв первісних народів); справедливість, добродієність, обов'язок, вчинок (якості громадянина давньогрецького полісу); всепрощення та милосердя людині за змогу пронести тягар відповідальності за гріх першої людини та його спокутувати, результатом чого буде блаженне життя в іншому світі (основа життя епохи Середньовіччя); моральний вибір, відповідальність самої людини за свої діяння, персональна відповідальність (умова співіснування в суспільстві доби Гуманізму та Реформації); відповідальність характеризується співвідношенням вибору й свободи (поєднання волі та дії) (осмислення філософами Нового часу). З XVIII ст. філософські теорії були спрямовані на розгляд проблеми соціальної відповідальності як внутрішнього механізму контролю людини, коли її дії залежать від її волі, коли її вчинки були активними, свідомими і творчими (І. Кант); здатність особистості свідомо та самокритично керувати діяльністю з урахуванням наслідків своїх дій (період французької революції); поєднання різної міри та форм відповідальності особистості з наділенням класу пролетаріату відповідальністю за хід історичного процесу (марксистська ідеологія); форма суспільних відносин, морально-етична якість особистості й особливий стан соціальних суб'єктів (радянська ідеологія) [1]. На сучасному етапі соціальну відповідальність розглядають у контексті взаємодії «особистість-спільнота-суспільство»: як провідну соціальну якість, як соціально зумовлену поведінку індивіда, що пов'язані зі свободою вибору та необхідністю, як передумови реалізації особистістю функцій суб'єкта оновлення світу [2].

Отже, з погляду соціальної педагогіки соціальна відповідальність невід'ємно пов'язана з соціальністю особистості, оскільки перша утверджується як інтегральне новоутворення онтогенетичного розвитку індивіда та змінюється відповідно до ускладнення соціальної організації та динаміки соціальних цінностей у різні історичні епохи. Змісту поняття «відповідальність» притаманні чинники: соціальний характер, зростання ролі зворотного впливу, прояв зв'язку та взаємозалежності суб'єктів (особи, групи, суспільства) завдяки підзвітності, узгодженість цілей різних суб'єктів відповідальних відносин, погодження вчинків особистості з існуючими нормами, цінностями мікросередовища, в якому особистість розвивається.

У філософії зазначається, що суб'єкт (від лат. *subjectus*) – це джерело, якому прита-



манні свідомість та воля. Він є носієм предметно-практичної діяльності та пізнання, а також джерелом активності, спрямованої на об'єкт [9]. Для нашого дослідження важливо, що суб'єктом може бути і дитина, і група індивідів, країна, суспільство в цілому. Для того, щоб індивід (дитина) стала соціальним суб'єктом, потрібно пройти шлях формування особистості, яка взаємодіє в групі, реалізує себе в суспільстві не лише як продукт обставин, а і як творець власного життєвого шляху.

Відповідальність соціального суб'єкта розглядається філософами багатогранно, як-от: здатність особистості підпорядковувати власні інтереси вимогам суспільного розвитку (С. Дмитрієва, Є. Левченко, Н. Табунов); форми зв'язку і взаємодії суспільства та особистості, що виражає певні відносини між ними (Н. Мінкіна, А. Плахотний, В. Сперанський); вибір оптимальної можливості з їх багатоманітності, що передбачає діяльність з урахуванням обраної перспективи (М. Воронцов, І. Пономарьова); поєднання об'єктивної необхідності виконання суспільних вимог та усвідомлення загальнолюдських цінностей (Г. Заболотна, Н. Фокіна, А. Ореховський). На основі цивілізаційного підходу філософами виокремлено такі два підходи до визначення суб'єкта відповідальності: комунікативний (реальна комунікативна спільнота, кожен член якої відповідальний за досягнення консенсусу); комунітаристський (спільнота людей, яка функціонує на засадах державної солідарності та відповідальності).

У соціальній філософії Ю. Осокіна доводить, що відповідальність соціального суб'єкта – це «суспільний феномен, що включає в себе моральний, правовий, політичний, економічний, екологічний та інші аспекти. Відповідальність формується на основі взаємодії таких основних елементів: а) усвідомлення необхідності діяти з суспільними вимогами; б) критичність та оцінка своїх дій; в) передбачення наслідків діяльності та передбачення можливих санкцій» [4, с. 16]. У цьому сенсі структура відповідальності соціального суб'єкта складається із суб'єкта відповідальності (того, хто несе відповідальність), об'єкта відповідальності (за що відповідає суб'єкт) та інстанції відповідальності (перед ким і як відповідає суб'єкт).

У психології суб'єктом відповідальності, на думку К. Муздибаєва, може виступати окрема особистість, колектив чи велика соціальна спільнота (клас, народ), а за умов включення їх у систему суспільних відносин та активної участі в соціально значимій діяльності ці суб'єкти можуть стати соціальними суб'єктами [5].

Висвітлення проблеми знайшло відображення у педагогічних працях Н. Басюк, Н. Стаднік, Т. Фасолько, котрі визначають соціальну відповідальність дітей (як суб'єкта) як інтегральне особистісне новоутворення, котре виявляється в здатності усвідомлено брати на себе навчальні, морально-громадські зобов'язання, чітко дотримуватися їх виконання та передбачати наслідки власних наближених дій. З'ясовано, що в структурі почуття відповідальності дітей науковці виділяють компоненти, котрі утворюють системну цілісність: когнітивний (знання й прийняття норм і правил відповідальної поведінки, зобов'язань на рівні групи, соціуму, усвідомлення власних потреб і мотивів поведінки), емоційно-ціннісний (наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають потребам соціуму, виявляє суб'єктивне ставлення дитини до навколишнього світу і до себе самої, що здійснюється, насамперед, через емоційно позитивне сприйняття) та поведінковий (уміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати й корегувати свою поведінку відповідно до норм та вимог суспільства) компоненти. Науковцями доведено, що соціальна відповідальність дітей виконує спонукальну, інформаційну та діяльнісну функції та розкриває її соціальний характер, спрямований на взаємодію в мікросередовищі. Соціальну відповідальність розглядають у контексті взаємодії «особистість – мікросередовище», у якому учні виступають об'єктом впливу. Слід зауважити, що дитину розглядають у якості суб'єкта відповідальності тільки тоді, коли узгоджуються цілі різних суб'єктів відповідальних відносин і водночас якісно зростає роль зворотного впливу.

Надзвичайно важливі передумови для розробки досліджуваної проблеми були створені в наукових розвідках фахівців із соціальної педагогіки: О. Безпалько, М. Васильєвої, А. Капської, О. Рассказової, А. Рижанової, праці яких становлять методологічний фундамент наукової розробки питання про відповідальність соціального суб'єкта. Так, О. Рассказова із соціально-педагогічних позицій розглядає соціальну суб'єктність як складову соціальності, що містить прагнення та здатність до різноманітної предметно-чуттєвої діяльності, комунікативної практики, практичного перетворення соціальних явищ [6, с. 17]. М. Васильєва моральну відповідальність суб'єкта подає як рису особистості, що має духовний, ідеальний характер (осуд чи схвалення вчинків) і виступає у формі моральних оцінок, які людина повинна усвідомити, внутрішньо прийняти і відповідно до



них направляти та коректувати свої вчинки та поведінку [3, с. 16].

З точки зору А. Рижанової, соціальна суб'єктність – це складова соціальності, яка формується в процесі соціально-педагогічної діяльності. Автором запропоновано називати об'єкта соціально-педагогічної діяльності (у нашому випадку – дитину) соціальним суб'єктом [8]. Особливого значення, на думку науковця, набуває соціально-педагогічний механізм гармонізації індивідуальної та соціальної складових на внутрішньо духовному рівні соціального суб'єкта (людини, групи, країни, регіону світу), оскільки його соціальні цінності та доцентрова соціальна поведінка визначатимуть позитивні виховні впливи соціального середовища, мікросередовища та нейтралізацію негативних через залучення самої особистості, інших соціальних суб'єктів у цей процес для взаємокорисного соціального розвитку і суб'єкта, і середовища.

Отже, соціальну гармонізацію внутрішнього духовного світу дитини будемо розглядати як один із механізмів становлення дитини в якості суб'єкта соціальної відповідальності в мікросередовищі. Саме в мікросередовищі становлення дитини як суб'єкта соціальної відповідальності може проходити через удосконалення соціального виховання всіх соціальних суб'єктів (сім'я, родичі, однолітки, друзі, різні соціальні групи, суспільство, природа), гармонізацію їхніх соціальних відносин (соціальних цінностей, якостей характеру, соціальної поведінки): відповідального ставлення до себе (власної суб'єктності, діяльності як члена родини, соціальної групи й суспільства, як частини природи, у гармонійній єдності відповідального ставлення різноманітних груп до власної суб'єктності (родини, соціальних груп), до суб'єктності кожної людини (дитини), родини, інших груп (життєдіяльності дитини), а також відповідального ставлення суспільства до себе як єдиного соціального суб'єкта, до суб'єктності кожної людини (дитини), родини, різних соціальних груп, інших суспільств, природи. Необхідно наголосити, що внаслідок активної та цілеспрямованої гармонізації внутрішнього духовного світу дитини у взаємодії цих суб'єктів проходить становлення як суб'єкта соціальної відповідальності не тільки індивіда, але й мікросередовища, в якому дитина самореалізується.

Цікаві розвідки в ракурсі становлення соціального суб'єкта представлено в роботі Ю. Осокіної, де вона доводить, що відповідальність соціального суб'єкта характеризується поліструктурністю. У якості основних дослідниць виокремлює дві структури відповідальності соціального суб'єкта. До скла-

дових першої структури науковець відносить суб'єкт відповідальності, об'єкт відповідальності, мету, засоби, процес та результати реалізації дій суб'єкта, через які і конститується інстанція відповідальності. До основних компонентів другої структури відповідальності соціального суб'єкта Ю. Осокіна зараховує її різновиди: відповідальність моральна, юридична, політична та екологічна [4]. Другий підхід до структури надає можливість охарактеризувати механізми становлення дитини соціальним суб'єктом відповідальності. Важливим для нашого дослідження є те, що розуміння цілі як об'єднуючого фактора системи відповідальності соціальних суб'єктів дозволило Ю. Осокіній змінити уявлення про суть відповідальності та її механізмів. Науковець розглядає поняття «інстанція відповідальності» не як соціальне утворення, що стоїть над суб'єктом відповідальності та контролює його дії, а як суб'єкт відповідальних відносин, який сформулював узгоджену мету всіх учасників вищезазначених відносин і виробив соціальний механізм її досягнення [4]. Це в нашому дослідженні дозволить змінити головну функцію суб'єкта впливу на дитину (інстанції) з керування на узагальнення цілей відносин різних соціальних суб'єктів (дитини, сім'ї, родини, класу, школи, соціальної групи, країни) розвитку відповідальності дитини в мікросередовищі та вироблення спільної мети, яка в системі відповідальних відносин буде виступати об'єктом. Підкреслимо, що об'єктом відповідальності буде не дитина, яку розглядаємо як суб'єкт розвитку відповідальності, а мета, узгоджена всіма суб'єктами (учасниками) становлення дитини як суб'єкта соціальної відповідальності в мікросередовищі.

Отже, до другого механізму становлення дитини соціальним суб'єктом відповідальності віднесемо вироблення суб'єктами відповідальних відносин спільної узгодженої мети.

Ю. Осокіною розкрито суть діалогічної відповідальності суб'єктів, що будується на основі етосу зрілих особистостей і регулятивного принципу справедливості. Також автором визначено детермінаційний механізм відповідальності соціального суб'єкта, який реалізується на засадах взаємозалежності, а не субординаційних зв'язків [4]. У даному дослідженні основою детермінаційного механізму будемо розглядати твердження, що становлення дитини соціальним суб'єктом відповідальності може бути тільки в ракурсі спільної відповідальності, коли сукупно приймають рішення соціальні суб'єкти на основі діалогічного узгодження інтересів і волі до розумного консенсусу. Це потребує зміни парадигми розвитку соціальної відповідальності дитини від субординаційних



зв'язків до взаємозалежності. Саме така побудова на основі суб'єкт-суб'єктних відносин сприяє формуванню суб'єктності дитини як зрілої особисті, відповідальної за себе й за суспільство (родину, соціальну групу, країну, природу), що в ідеалі представлено рівноправними відносинами між соціальними суб'єктами. Слід сказати, що через відсутній соціальний досвід дорослої людини в дитини, її необхідно також розглядати і як незрілу особистість, яка підпорядковується соціальним інституціям. За такої умови в становленні дитини як соціального суб'єкта відповідальності визначальними стають суб'єкт-об'єктні відносини, а сама соціальна відповідальність виступає механізмом формування зрілої особистості.

Отже, виокремимо перехід від субординаційних зв'язків до взаємозалежності суб'єктів соціальної відповідальності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин як механізм становлення дитини соціальним суб'єктом відповідальності в мікросередовищі.

Механізмом становлення дитини як соціального суб'єкта відповідальності в мікросередовищі визначмо як інтеграцію соціально-виховних зусиль суб'єктів щодо корекції відповідальності не тільки дитини, але й усіх соціальних суб'єктів. Окреслений механізм має соціально-педагогічну основу взаємодії всіх суб'єктів щодо розвитку мотивації дітей до саморозвитку власної відповідальності як соціального суб'єкта. Також цей механізм потребує перегляду на рівні соціуму, мікросередовища, індивідуального рівня суб'єктів (індивідів) концептуальних підходів до формування суб'єктності соціальної відповідальності.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, доведено, що для відповідальності характерні такі чинники: соціальний характер, зростання ролі зворотного впливу, взаємозалежності суб'єктів (особи, групи, суспільства), узгодженість цілей з нормами й цінностями різних суб'єктів. Саме соціальний суб'єкт здатний реалізувати себе в суспільстві як активний творець власного життєвого шляху. Тому в мікросередовищі для становлення дитини як суб'єкта соціальної відповідальності необхідно переорієнтувати соціальних суб'єктів (сім'я, родичі, однолітки, друзі, різні соціальні групи, суспільство, природа) на гармонізацію їхніх соціальних ставлень (соціальних цінностей, якостей характеру, соціальної поведінки), на відповідальне ставлення до власної суб'єктності. Доведено, що не тільки індивід проходить становлення як суб'єкт соціальної відповідальності, але й мікросередовище, у якому дитина самореалізується. Виокремлено механізми становлення

дитини в якості соціального суб'єкта відповідальності: гармонізація індивідуальної та соціальної складових на внутрішньому духовному рівні соціального суб'єкта (дитини, родини, соціальної групи, країни, регіону світу); вироблення суб'єктами відповідальних відносин спільної узгодженої мети; перехід від субординаційних зв'язків до взаємозалежності суб'єктів соціальної відповідальності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; інтеграція соціально-виховних зусиль суб'єктів щодо корекції відповідальності всіх соціальних суб'єктів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Подальшої наукової роботи й практичного вирішення, в першу чергу, потребують такі аспекти визначеної проблеми, як вивчення й узагальнення перспективного зарубіжного соціально-педагогічного досвіду розвитку соціальної відповідальності учнів; сприяння цілісності й наступності соціального виховання учнів на всіх рівнях вітчизняної освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко О.М. Відповідальність як соціально-історичний феномен / О.М.Василенко // Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі середньої та вищої школи: матеріали наукової конференції (14 квітня, 2015 р.). – Х.: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2015. – С. 33–35.
2. Василенко О.М. Соціальна відповідальність у мікросередовищі: міждисциплінарний підхід / О.М. Василенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2014. – № 44. – С. 176–181.
3. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології: [монографія] / [М.П. Васильєва]. – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2003. – 216 с.
4. Осокіна Ю.С. Відповідальність соціального суб'єкта: філософський аналіз: автор. дис. . . . канд. філософ. наук 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Ю.С. Осокіна. – К., 2006. – 24 с.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М.: Наука, 1983. – 240 с.
6. Рассказова О.І. Теорія і практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: автор. дис. . . . докт. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / О.І. Рассказова. – Луганськ, 2013. – 45 с.
7. Рижанова А.О. Соціальна суб'єктність як основа соціального розвитку / А.О. Рижанова // Теорія і практика соціального виховання: соціальна суб'єктність, активність та відповідальність. Матеріали науково-практичної конференції (21 листопада, 2014 р.). – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. – С. 82–83.
8. Рижанова А.О. Розвиток соціальної суб'єктності та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності / А.О. Рижанова // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Х.: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – Вип. 48. – С. 36–58.
9. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2010. – С. 553–554.



УДК 376-056.263]:373.3.091.3

СПЕЦИФІКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Замша А.В., к. психол. н.,
завідувач лабораторії жестової мови
Інститут спеціальної педагогіки

Національної академії педагогічних наук України
Мороз І.В., старший викладач кафедри військової підготовки

Національний авіаційний університет
Федоренко О.Ф., к. пед. н.,
науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті розкрито проблему інклюзивного навчання студентів із порушеннями слуху у вищих навчальних закладах. Описано основні напрями діяльності центрів доступності. Розкрито специфіку надання послуг супроводу такими центрами різними категоріями клієнтів. Представлено диференціацію видів адаптацій освітнього простору вищих навчальних закладів відповідно до особливих потреб студентів із порушеннями слуху.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, глухі, інклюзивне навчання, комунікативні потреби, особливі освітні потреби, слабкочуючі, студенти з порушеннями слуху, центр доступності.

В статті раскрыта проблема інклюзивного обучения студентов с нарушениями слуха в высших учебных заведениях. Описаны основные направления деятельности центров доступности. Охарактеризована специфика сопровождения такими центрами различных категорий клиентов. Представлена дифференциация видов адаптаций образовательного пространства высших учебных заведений в соответствии с особыми потребностями студентов с нарушениями слуха.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, глухие, инклюзивное обучение, коммуникативные потребности, особые образовательные потребности, слабослышащие, студенты с нарушениями слуха, центр доступности.

Zamsha A.V., Moroz I.V., Fedorenko O.F. SPECIFICS OF EDUCATION ACCESSIBILITY PROVIDING FOR HEARING IMPAIRMENT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This article describes the problem of inclusive education of hearing impairments students in higher education institutions. It characterizes the main activities of Accessibility Centers at such institutions. Also, it opens the specifics of support the different categories of clients. It presents the differentiation of adaptations of the higher education institutions educational space in accordance with the specifics of hearing impairments students' special needs.

Key words: deaf, hard-of-hearing, higher education institution, inclusive education, communication needs, special education needs, hearing impairment students, accessibility center.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема інклюзивного навчання осіб із порушеннями слуху є однією з найбільш дискусійних. Втім, інклюзивному навчанню означеної категорії осіб у дошкільних та шкільних закладах приділяється науковцями значно більше уваги, ніж вирішенню цілого спектру проблем, що виникають під час інклюзивного навчання таких осіб у вищих навчальних закладах [8; 9; 12; 14].

Основним завданням інклюзивного навчання є соціонавчальне інтегрування студентів з особливими потребами в соціальне й академічне середовище вищого навчального закладу, що забезпечується шляхом

налагодження ефективної комунікації між суб'єктами навчального процесу [8; 11; 15]. У цьому контексті студенти із порушеннями слуху є специфічною категорією, своєрідність якої зумовлена їхніми особливими комунікативними потребами. Забезпечення цих комунікативних потреб в умовах вищого навчального закладу потребує створення доступного освітнього простору [19]. Це є досить серйозним викликом для будь-якого закладу. Зокрема, навіть у Саламанкській декларації зазначено, що, зважаючи на комунікативні потреби, означену категорію студентів доречніше навчати або в умовах спеціальних навчальних закладів, або в спеціальних групах [20]. Водночас спеціальних



вищих навчальних закладів в системі української освіти немає, а відкриття спеціальних груп у ВНЗ відбувається лише за наявності визначеної мінімальної кількості студентів із порушеннями слуху. Це певним чином обмежує реалізацію права таких студентів на доступ до вищої освіти, вільний вибір професії та вищого навчального закладу, що свідчить про невирішеність широкого спектру проблем інклюзивного навчання студентів із порушеннями слуху у ВНЗ. Поряд із цим кожен сучасний вищий навчальний заклад має бути здатен надавати якісні освітні послуги для різних категорій студентів, в т.ч. і з порушеннями слуху. Для цього такі заклади мають забезпечувати повний доступ студентів із порушеннями слуху до всіх аспектів життя у закладі. Таким чином, гострої актуальності набуває потреба у вирішенні проблем забезпечення доступності освітнього простору вищих навчальних закладів для студентів із порушеннями слуху як підґрунтя для отримання ними якісної освіти.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити проблему інклюзивного навчання студентів із порушеннями слуху у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Традиційно у більшості вітчизняних вищих навчальних закладів створення доступного освітнього простору для студентів із порушеннями слуху відбувалось інтуїтивно, без належного наукового обґрунтування та апробації технологій інклюзування. Крім того, відсутність системності в цьому питанні, дефіцит нормативного й методичного забезпечення, відповідних кадрових та фінансових ресурсів негативно впливає на даний процес.

Важливо зазначити, що створення доступного для студентів із порушеннями слуху освітнього простору у ВНЗ означає також і те, що до таких студентів висуваються такі ж вимоги щодо рівня освіченості та підготовки, як і до чуючих.

Аналіз досвіду систем освіти в розвинутих країнах вказує на те, що у ВНЗ створення доступного освітнього простору для студентів із порушеннями слуху здійснюється так званими центрами доступності [3; 8; 11; 18]. Загалом центр доступності є відділом вищого навчального закладу, що забезпечує розумне пристосування (адаптацію) освітнього простору закладу відповідно до специфіки потреб студентів з особливими освітніми потребами, в т.ч. із порушеннями слуху.

Центри доступності забезпечують:

- підготовку інформаційних матеріалів для всіх груп, яким надається супровід. Зокрема, йдеться про створення: брошур для учнів із особливими освітніми потребами

щодо опису системи супроводу, який пропонує заклад; путівників та довідників для чуючих студентів та викладачів із питань, які стосуються студентів із особливими освітніми потребами. До прикладу, заклади, у яких навчаються студенти з порушеннями слуху, розробляють довідники «Жести ввічливості» тощо;

- створення банку даних навчальних матеріалів в альтернативних форматах. Зокрема, для студентів із порушеннями слуху центри повинні створити базу відеоматеріалів (із субтитрами або перекладом на жестову мову), спеціально адаптованих комп'ютерних програм та ін.;

- моніторинг стану доступності освітнього простору ВНЗ, визначення перспективних планів для підвищення цього показника;

- визначення політики доступності закладу;

- підготовка і підвищення кваліфікації фахівців центру.

До компетенції таких центрів доступності входить супровід трьох категорій суб'єктів навчання:

- абітурієнтів і студентів із особливими освітніми потребами шляхом провадження низки різномірних адаптацій приміщень кампусу, навчальних матеріалів, процесу навчання та системи оцінювання тощо;

- науково-педагогічних кадрів і фахівців закладу, професійна діяльність яких пов'язана із взаємодією зі студентами з особливими освітніми потребами шляхом консультування і проведення тренінгів для їхнього ознайомлення зі специфікою пристосування освітнього простору закладу відповідно до потреб різних категорій осіб із особливими освітніми потребами та налагодження ефективної міжфахової співпраці між викладачами та асистентами викладача, перекладачами жестової мови, конспектувальниками;

- студентів із типовим розвитком, які навчаються поруч із студентами з особливими потребами шляхом консультування, проведення тренінгів й інших заходів пропедевтичного характеру для пояснення особливостей таких студентів й налагодження ефективної взаємодії з ними [7]. Приміром, організація для чуючих студентів тренінгу з вивчення основ жестової мови, деяких аспектів культури та історії глухих, відзначення Дня глухих тощо.

Для здійснення супроводу студентів із особливими потребами для них призначається координатор з питань доступності, який управляє наданням відповідних послуг (адаптацій), що надаються студентові, та контролює їхню якість. Відтак координатор



має підтримувати постійний зв'язок із студентом. Наприклад, традиційно для з'ясування питання про відповідність комунікативним потребам студента з порушеннями слуху особливостей перекладу перекладачу жестової мови надається три тижні апробаційного періоду, після якого координатор приймає остаточне рішення про те, чи й далі цей перекладач здійснюватиме комунікативний супровід підшефного йому студента.

Варто зазначити, що враховуючи те, що у вищих навчальних закладах навчаються повнолітні особи, то спектр послуг, необхідних студентові з особливими освітніми потребами, він визначає самостійно.

Доцільно розрізняти декілька видів адаптацій, які мають забезпечуватися ВНЗ:

– адаптація віртуального середовища закладу, зокрема сайту. Так, для абітурієнтів із порушеннями слуху має бути розміщено відеокліпи з інформацією про заклад, спеціальності, відгуки випускників та послуги центру доступності, має розміщуватися різна інформація із субтитрами та перекладом на жестову мову;

– адаптація навчальних приміщень. Для забезпечення їх доступності для студентів із порушеннями слуху мають надаватися допоміжні технології (FM-system), комп'ютерні програми із занотовування з голосу та озвучування писемного тексту. Водночас має постійно контролюватися звукове середовище навчальної аудиторії, зокрема шумовий фон, специфіка матеріалів оздоблення цих приміщень, а також візуальне середовище; зокрема, забезпечуватися достатнє освітлення, візуальна сигналізація, наочність та використовуватися телекомунікаційні технології для презентацій. Крім цього, до навчальних приміщень має бути забезпечено вільний доступ для супроводжуючого персоналу (конспектувальників, перекладачів жестової мови, асистентів та ін.). Також таким студентам має бути надано пріоритет у виборі місця для навчання;

– адаптація кампусу (навчальний та адміністративний корпуси, бібліотека, гуртожиток, земельна ділянка тощо). Зокрема, для студентів із порушеннями слуху має бути передбачено: засоби контактування з представниками закладу шляхом використання Skype, sms, e-mail, факс тощо; візуальні дзвінки, особливо в кімнатах гуртожитку; засоби візуального й наочного подання інформації – приміром, студентам мають видаватися мапи кампусу та ін.;

– адаптація навчальних матеріалів відповідно до особливостей сприймання певних категорій студентів із особливими освітніми потребами;

– адаптація процесу навчання. Навчання студентів із порушеннями слуху досить часто відбувається за посередництва перекладачів жестової мови, що вимагає спеціальної організації процесу навчання та взаємодії його з викладачем; також можуть бути застосовувані сучасні інтернет-ресурси, приміром, такі як Google for Education (servic Classroom) [16];

– адаптація процедури оцінювання навчальних досягнень студентів із особливими освітніми потребами може забезпечуватися шляхом: збільшення часу на складання тестів, іспитів або відстрочення складання іспитів; створення спеціального простору для складання іспитів (надання послуг перекладача жестової мови); використання програмного забезпечення, спеціально створеного для певної категорії студентів; процедури тестування, писемне складання іспитів замість усних або навпаки.

Розглядаючи проблему забезпечення доступності освітнього простору ВНЗ відповідно до комунікативних потреб студентів із порушеннями слуху, неможливо оминати питання про роль перекладача в цьому процесі.

Провідною функцією перекладача в інклюзивних умовах навчання є підтримка та супровід комунікації для забезпечення повноцінної взаємодії студентів із порушеннями слуху з чуючими одногрупниками, викладачами та іншим персоналом вищого навчального закладу [1; 2; 6; 21].

Специфіка перекладацької діяльності перекладача має відповідати не лише індивідуальним комунікативним потребам кожного зі студентів із порушеннями слуху, яким надає послуги конкретний перекладач, а й завданням навчання [2; 4; 10]. Крім того, перекладач має володіти не лише національними жестовою та словесною мовами, а також калькованим жестовим мовленням, мануоральним мовленням, кількома дактильними абетками, національною, англійською та грецькою задля правильного позначення символів, що використовуються в таких науках, як математика, фізика, хімія, програмування тощо [5].

Варто зауважити, що перекладач має здійснювати саме переклад, а не переказ того, про що йде мова. Саме тому перекладач має перекладати навіть тоді, коли студент із порушеннями слуху не дивиться на нього.

Переклад є інтелектуально та фізично напруженою діяльністю, тому вимагає раціонального регламенту роботи. У більшості розвинених країн перекладач працює по 30–45 хв. із перервами по 5–10 хв. [21]. Недотримання такого регламенту призводить



до накопичення втоми у перекладача, наслідком чого є зниження якості перекладу.

У процесі навчання перекладачі жестової мови традиційно використовують техніку синхронного перекладу. Ефективність перекладу в таких умовах залежить не лише від професійних якостей перекладача, а й від налагодженості співпраці між ним та викладачем [9; 13; 17]. Особливо важливим аспектом їхньої співпраці є підготовка до проведеного заняття. Для ефективного навчання викладач має завчасно надати перекладачу:

- конспекти/тези заняття;
- приклади завдань, що будуть на занятті;
- термінологічний словник заняття із переліком понять та їх тлумаченням;
- у випадку якщо на занятті буде демонструватися відео без субтитрів, необхідно надати це відео для попереднього опрацювання перекладачем.

Наслідком невиконання цих умов є допущення перекладачем помилок: спрощення, перекручування, пропуску певних елементів змісту висловлювань викладача.

Варто зауважити, що перекладач несе відповідальність лише за якість супроводу процесів комунікації. У той час як за якість процесу навчання несе повну відповідальність викладач. Саме викладач повинен пояснювати навчальний матеріал, організовувати навчання, готувати навчальні матеріали тощо.

Відтак викладачі інклюзивних груп мають дотримуватися низки принципів та правил навчання студентів із порушеннями слуху. Зокрема, викладачі мають звертатися до таких студентів безпосередньо, називаючи або на ім'я, або використовуючи займенник «ви» й уникати висловлювань типу: «скажіть йому», «передайте йому», «спитайте у нього, що він записав?». Крім цього, у процесі викладання слід уникати тривалих монологів, оскільки вони викликають значне напруження збереженого у студентів із порушеннями слуху зорового аналізатора. Внаслідок таких перевантажень студенти швидко втомлюються й втрачають інтерес до навчання, також у них може погіршуватися здоров'я. Викладачі мають звикнути, що при використанні наочних матеріалів (презентації, відео, таблиці тощо) їх треба коментувати не одночасно із тим, як вони демонструються студентам, а по чергово: спочатку – демонстрування, потім – коментарі або навпаки, оскільки одночасно візуально сприймати наочну демонстрацію та переклад коментарів вкрай складно. Саме на опанування вказаними знаннями мають бути спрямовані тренінги для науково-педагогічного складу вищого навчального закладу.

Особливу увагу при навчанні студентів із порушеннями слуху слід приділити вирішенню питання про ведення ними конспектів. Такі студенти не можуть одночасно сприймати переклад і занотовувати конспект, оскільки для обох цих дій потрібний візуальний контроль. Існує кілька варіантів вирішення цієї проблеми, яким можуть по-слугуватися центри доступності ВНЗ. Перший варіант – визначити одnogрупника, який надаватиме свої конспекти студентам із порушеннями слуху. Або ж викладачі можуть завчасно надавати таким студентам підготовлені конспекти чи тези занять, щоб вони могли ознайомитися та в процесі заняття робити лише певні уточнення. Третій спосіб – запросити професійного конспектувальника.

Висновки. Забезпечення доступності освітнього простору вищого навчального закладу для студентів із порушеннями слуху є вкрай складним завданням, викликом для адміністрації та викладацького складу будь-якого закладу. Успішність цього процесу потребує комплексного підходу, спеціальної підготовки викладачів, залучення у навчальний процес інших фахівців та належних фінансових ресурсів для створення і функціонування центрів доступності у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів / Н.Б. Адамюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ – 18–19 листопада 2015 р.). – К.: Університет «Україна», 2015. – С. 4–6.
2. Адамюк Н.Б. Перекладач у вищому навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів / Н.Б. Адамюк // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – 2016. – Вип. LXIX, том 3. – С. 7–12.
3. Дробот О.А. До питання методів навчання дітей з порушеннями слуху / О.А. Дробот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Вип. 7. – С. 10–14.
4. Дробот О.А. Роль і місце жестової мови глухих (історичний огляд) / О.А. Дробот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Вип. 8, Ч. 2. – С. 136–140.
5. Замша А.В. Порівняльний аналіз монологічного та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху / А.В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 5, Т. IV(55). – С. 175–183.
6. Замша А.В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини / А.В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 238–247.



7. Замша А.В. Соціальні стереотипи сприймання чужинечною людиною / А.В. Замша, М.В. Нестеренко // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 273–293.
8. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: САМ-МІТ-книга, 2008. – 270 с.
9. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: [навчально-методичний посібник] / [А.А. Колупаєва, Е.А. Данілавічюте, С.В. Литовченко]. – К.: Видавнична група «А.С.К.», 2012. – 197 с.
10. Кульбіда С.В. Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: [монографія] / [С.В. Кульбіда]. – К.: Поліпром, 2010. – 503 с.
11. Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект) / О. Таранченко, О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1(73). – С. 26–33.
12. Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: [монографія] / [О.М. Таранченко]. – К.: О.Т. Ростунов, 2013. – 483 с.
13. Федоренко О. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів / О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 4(72). – 2014. – С. 75–80.
14. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис... на здобуття наук. Ступеня канд. пед. Наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О.Ф. Федоренко. – К., 2015. – 21 с.
15. Федоренко О.Ф. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О.Ф. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1(73). – С. 79–85.
16. Федоренко О.Ф. Мультимедійний супровід у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху / О.Ф. Федоренко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. – 2011. – Вип. 2. – С. 206–213.
17. Antia, S. D., Stinson, M. S., Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 214–229.
18. Deppeler, J. Developing inclusive practices: Innovation through collaboration. What works in inclusion, 125-138.
19. Drobot, O. (2015). Formation of the communication skills of deaf preschool children in the conditions of bilingualism. *The Advanced Science Journal*, Issue 6, pp. 79-87.
20. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special needs Education: Access and Quality, Spain, Salamanka, 1994, June 7-10. UNESCO.
21. Wit, M. de (2011). A sign language interpreter in inclusive education: The view of deaf persons on their quality of life. MA Thesis.

УДК 37.013.42:374

ОСВІТА СУСПІЛЬСТВА ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ МАРГІНАЛЬНИМ СІМ'ЯМ

Земба Б.А., к. пед. н.
Жешівський університет

У статті розглядається проблема підтримки маргінальних сімей у сучасному польському суспільстві. Доводиться необхідність пошуку нових підходів в організації допомоги найбільш вразливим категоріям населення з боку суспільства. Підтверджується важливість освіти суспільства як запоруки формування впевненості у власних потенційних можливостях, здобуття нових знань, умінь і навичок для якісної зміни власного життя та життя близьких людей.

Ключові слова: освіта, соціальна допомога, маргінальність, соціальна допомога, знання.

В статье рассматривается проблема поддержки маргинальных семей в современном польском обществе. Доказана необходимость поиска новых подходов в организации помощи наиболее уязвимым категориям населения со стороны общества. Подтверждается важность образования общества как залога формирования уверенности в собственных потенциальных возможностях, получения новых знаний, умений и навыков для качественного изменения собственной жизни и жизни близких людей.

Ключевые слова: образование, социальная помощь, маргинальность, социальная помощь, знания.

Ziembra B.A. EDUCATION SOCIETY AS AN ELEMENT OF SOCIAL ASSISTANCE TO MARGINALIZED FAMILIES

The article discusses the issue of support for marginalized families in contemporary Polish society. Reaffirms the necessity of searching new approaches in the organization of assistance to the most vulnerable people in society. Reaffirms the importance of education in society as key to the formation of confidence in their own potential, acquire new knowledge, abilities and skills necessary to change their own lives and the lives of loved ones.

Key words: education, social assistance, marginality, social assistance, knowledge.



Постановка проблеми. Існування людського суспільства потребує постійного процесу розвитку. У цьому сенсі важливо виокремити важливість проблеми призначення людини, що потребує визначення загальних вимог до соціальної допомоги особливо вразливим верствам населення, в тому числі маргінальним сім'ям, з точки зору можливості розвитку та збереження їх соціальних і людських цінностей. У даному контексті соціальна допомога маргінальним сім'ям розглядається у зв'язку з динамікою соціокультурної ситуації сучасного суспільства. М. Хайдеггер [4] стверджує, що шлях до справжньої автентичної людини лежить через пробудження у неї потенційних можливостей, осягнення структур і елементів людського існування. Це розуміння розширив і американський психолог А. Маслоу [1], для якого особистість виступає не повсякденним буттям, а «єдністю реального і потенційного».

Суттєві суспільні, економічні, промислові, культурні зміни ХХ століття та значний технічний прогрес сприяли трансформації в кожній сфері людського життя. Так, зміни у Польщі після структурних перетворень і «перетворень, які відбулися в Східній Європі, забезпечують розвиток сучасної людини. Ставлять її перед необхідністю будівництва нової системи цінностей і модернізації існуючих, вимагають від людини широких знань і вмінь, а також адаптаційних здібностей до нових умов» [7, с. 39]. Такі зміни, з одного боку, мають позитивні наслідки, оскільки сприяють саморозвитку особистості та розвитку соціально активних, креативних, енергійних груп, які охоче приймають нові виклики, а з іншого боку, – стали причиною конфліктів, опору, заперечення цих змін, що в результаті сприяє формуванню та підсиленню маргінальних процесів у суспільстві.

Не всі люди, що опинилися в маргінальному становищі, стають пасивними, не всі болісно переживають процес адаптації. Ті маргінальні типи, які швидше проходять етапи соціально-психологічної підготовки, з легкістю долають стереотипи, конструктивно використовують ситуацією, що склалася.

Для того, щоб процес розвитку соціально та морально здорового суспільстві ХХІ століття відбувався ефективніше, необхідною умовою стає відповідальність кожного за історію, яку він творить, – абсолютне сприймання оточуючих, рефлексія, профілактика та будь-які інші передбачувані дії у повсякденній життєдіяльності в соціумі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні положення взаємин сім'ї і суспільства сформульовані ще в педагогіч-

ній спадщині Я. Коменського, Дж. Локка, А. Макаренка, Ж. Руссо, І. Песталоцці та ін. Істотне доповнення в дослідження причин поширення асоціальних явищ у польському суспільстві та шляхи їх подолання зробили Е. Аронсон, С. Головінська, Д. Іздебська, Е. Кантович, С. Ковила, Й. Маціашек, Т. Пільх, Л. Питка, М. Рацлав-Марковська, М. Шиманський, А. Родзевич-Вінниця, К. Сегієн, Б. Сліверські, Е. Трафіалек, М. Палюх, А. Хорбовський, К. Шмід та ін.

Значне число наукових публікацій присвячено проблемі виникнення та функціонування маргінальних особистостей (З. Касьян, Л. Кемалова, В. Клочков Н. Маркова Н. Мельникова, А. Мулдашева В. Ніколаєв, В. Попова та ін.), а також вирішенню проблеми дезадаптивної поведінки в маргінальних сім'ях (К. Геллія, Л. Маленкова, М. Плоткін, Т. Гончарова, А. Іванцова, Е. Волкова, Т. Шульга, М. Буянов, А. Гостева та ін.).

Постановка завдання. Мета статті – висвітлення проблеми освіти суспільства як чинника соціальної допомоги маргінальним сім'ям на прикладі польського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта – це передача знань, навчання, придбання навичок, компетенцій. Це поняття може трактуватися і як сукупність освітніх заходів. У контексті формування соціальних відносин та їх вирішального впливу на поведінку особистості в соціумі термін «освіта», на нашу думку, доцільно використовувати з урахуванням його соціально-виховного аспекту. Таке розуміння зазначеної проблеми потребує врахування навчання, інформування, виховання і моделювання особистостей індивідів як невід'ємних компонентів соціального утворення, яке може реалізовуватися конкретними людьми (соціальним педагогом, соціальним працівником, судовим куратором, працівником спеціалізованої клініки та ін.), спеціалізованими установами (школами, церквами, релігійними організаціями, консалтинговими центрами, урядовими і неурядовими організаціями) та ЗМІ (телебаченням, радіо, Інтернетом, пресою, книгами, аудіозаписами).

Особлива увага, яка сьогодні приділяється розвитку правового, відповідального, трудового, інтелектуального, здорового і солідарного суспільства, потребує пошуку шляхів вирішення проблеми функціонування сім'ї як носія соціальних цінностей.

Польський дослідник М. Шиманський стверджує, що «нестабільність, непослідовність, відсутність чіткого бачення суспільства і бажаної поведінки громадян – це фактори, які повинні викликати порушення у свідомості молоді, суперечливість в її сис-



темі цінностей, неоднорідність у розумінні життєвих цілей» [10, с. 135]. Як наслідок, особливої уваги набуває правильно функціонуюча сім'я, яка «озброює» своїх членів цінностями, необхідними для адекватного соціального становлення та розвитку.

Тому явище маргіналізації в контексті освітніх заходів пробуджує широкий інтерес, коли має місце успішний соціально-виховний вплив на окрему людину, групу осіб та суспільство в цілому. Так, А. Хорбовський зазначає, що «в ході одночасних освітніх дій у період розумового, морально-соціального, естетичного, фізичного, оздоровчого виховання особистості в результаті здійснюється розвиток суспільства в цілому» [5, с. 7]. Ми поділяємо думку М. Палюха про те, що завданням сучасної освіти є: розвиток установки на прийняття (повагу) культурних, етнічних, релігійно-світоглядних і традиційних відмінностей; протистояння різноманітним типам небезпеки через превентивну та профілактичну діяльність; обмеження ксенофобії, стереотипів та різних проявів світоглядного фундаменталізму і віросповідання; формування розсудливої, критичної і розумної ідентифікації з проблематикою еволюції і основ культури соціального життя, скорочення пізнавальної і емоційної дистанції до власного досвіду і пізнання системи цінностей інших людей [8].

Як правило, маргінальна сім'я не може вийти зі складних життєвих ситуацій самостійно. Важливе місце тут належить закладам освіти та їх працівникам, які володіють необхідними психолого-педагогічними знаннями, професійними вміннями і навичками, необхідними для вирішення проблеми маргінальної ситуації в родині учнів (вихованців). Просвітницька робота з маргінальними сім'ями – важлива складова діяльності в освітній установі, яка здатна забезпечити: відродження традицій сімейного виховання, формування та розвиток цінностей здорового способу життя; поліпшення мікроклімату в родині; навчання батьків навичкам соціально-підтримуючої і розвиваючої поведінки у родині та у взаємовідносинах з дитиною; зменшення факторів ризику, що призводять до бездоглядності, правопорушень, зловживання алкоголем, психоактивними речовинами в підлітковому середовищі, ризику виходу з родини, суїцидального ризику; підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків; підвищення ефективності взаємодії педагогів, учнів, батьків; активізацію традиційних і сучасних форм роботи з маргінальною сім'єю в нових умовах, орієнтованих на їх самореалізацію в суспільстві.

Допомога в самореалізації всіх членів маргінальної сім'ї в контексті нашого дослідження розглядається як створення умов для розкриття індивідуальних здібностей, потреб, намірів, цілей особистості через різноманітність видів і форм діяльності в соціокультурному середовищі освітнього закладу.

Отже, соціальну допомогу маргінальній сім'ї можна розглядати як надання допомоги дитині та її родині з боку педагогів і суспільства (соціальних і соціально-педагогічних установ) у здійсненні процесу соціальної адаптації та соціальної інтеграції з метою розкриття індивідуально заданих здібностей і потенційних можливостей, за умови прийняття маргінальною родиною інтересів і норм суспільства, активної участі в його подальшому розвитку.

Аналіз наукових досліджень показує, що соціальна допомога маргінальним сім'ям принципово відрізняється від соціальної допомоги будь-яким іншим категоріям дорослого населення, а тому вона не може розглядатися лише як різновид або один із напрямів соціальної роботи. Найважливішою частиною соціальної допомоги маргінальним сім'ям є її педагогічна складова, пов'язана з вихованням та освітою дітей із таких сімей, сприяння їх розвитку та успішній соціалізації [9].

Виходячи із вищезазначеного, важливу роль ми відводимо зайнятості маргінальних сімей в установах та проектах неформальної освіти:

- 1) індивідуальна допомога у ліквідації конфліктних і критичних ситуацій у соціальному розвитку маргінальних сімей, ціннісному становленні їхніх життєвих взаємин;
- 2) групова підтримка дітей з маргінальних сімей та їх найближчого мікросередовища у фізичному, розумовому, соціокультурному, професійному, патріотичному становленні особистості;
- 3) практична турбота про закріплення і збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я маргінальної родини;
- 4) послідовний розвиток екологічної, соціальної, естетичної, особистої і професійної компетентності дітей з маргінальної родини;
- 5) організація різноманітної соціально прийнятної групової та дозвіллевої діяльності (фізичної, пізнавальної, комунікативної, рефлексивної, практичної, творчої);
- 6) забезпечення і підтримка успішної суб'єкт-об'єктної взаємодії маргінальної родини в соціумі;
- 7) забезпечення готовності дітей з маргінальних сімей до самоактуалізації через організацію досвіду самостійної діяльності і спілкування в групі;



8) допомога в організації соціально-середовищних умов для можливості збереження почуття безпеки і відчуття власної гідності;

9) адаптація маргіналів у соціумі шляхом посилення ступеню їх самостійності і самоконтролю у різноманітних життєвих ситуаціях.

Освіта має задовольняти всі вимоги суспільства та економіки держави. Тому освіта повинна розглядатися в контексті готовності суспільства до надання допомоги особливо вразливим верствам населення, у тому числі маргіналам, у здійсненні процесу їх соціалізації. Конструктивну взаємодію суспільства, сім'ї і школи важливо налагодити ще на щаблі початкового навчання – вести профілактичну роботу із запобігання негативних впливів на дитину в маргінальній сім'ї.

Соціальна допомога має здійснюватися в партнерському співробітництві членів маргінальних сімей, педагогічних та соціальних установ із використанням сучасних інноваційних технологій соціально-педагогічної роботи. У зв'язку з цим, щоб зберегти систему соціального захисту неблагополучних верств населення та вжити заходів щодо забезпечення неухильного дотримання прав і свобод людини, ми пропонуємо розробити інноваційний соціально-педагогічний проект взаємодії соціальних і соціально-педагогічних установ України та Республіки Польщі у роботі з неблагополучними (маргінальними) сім'ями, що зазначено рішенням Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Партнерство навчальних, культурно-освітніх закладів, соціальних служб та сімей: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» (Україна, Тернопіль, 19–20 березня 2015 р.).

Проектування в галузі педагогіки і освіти відноситься до соціальної сфери, а його продукт відноситься до розряду гуманітарних проектів, сенсом і метою якої є удосконалення того, що визначається особливостями людської природи і відносин.

У результаті аналізу низки наукових досліджень у галузі інноваційних соціально-педагогічних технологій виховної роботи з «важкими» дітьми та молоддю ми відзначили, що спеціально організований соціально-педагогічний простір і виховне середовище сприяють індивідуальній траєкторії розвитку всієї маргінальної родини у відповідності до їх культурних і підприємницьких потреб. Так, представник німецької школи неокантіанства П. Наторп, досліджуючи проблеми інтеграції виховних сил суспільства з метою підвищення культурного рівня народу, зазначає, що характер траєкторії, по якій розвивається людина, визначається

потенційними інтелектуальними і морально-вольовими якостями суб'єкта, його індивідуальними і суспільними мотивами, що спонукають його до самовдосконалення у природньому етнокультурному просторі і національно своєрідному середовищі [2]. Вивчення людини в її цілісності, унікальності, безперервності розвитку, свободі волевиявлення сприяє і гуманізації соціальної допомоги маргінальним родинам. Визначення людини як вищої цінності суспільства визначило вибір нашого підходу до організації соціальної допомоги маргінальним сім'ям.

Партнерська взаємодія різних інститутів, центрів, установ і т.п., залучення дітей та їх батьків до культурно-масових, професійно-орієнтованих, суспільно-корисних і соціально-значущих видів діяльності має найбільш ефективні результати за соціально-правової, матеріально-технічної та психолого-медико-педагогічної підтримки дітей та їх батьків.

Нами сформульована ідея соціально-педагогічної роботи у проекті «Партнерство навчальних закладів і маргінальних сімей». Головною особливістю зазначеного соціального проекту є об'єднання зусиль педагогічних колективів, соціальних установ і маргінальних сімей, спрямованих на створення цілісного виховного освітнього простору.

Ми вважаємо, що створення такого соціально-виховного середовища, яке сприяє організації та реалізації соціальної допомоги маргінальним сім'ям, сприяє реалізації абсолютно нового підходу до практики соціального виховання і допомоги людині. Особистість, її соціальне здоров'я, моральне благополуччя стають центром педагогічно орієнтованої професійної діяльності не тільки освіти, але й інших установ, організацій, соціальних інститутів.

Тому розробка проекту «Партнерство навчальних закладів і маргінальних сімей» ініціює організацію цілісного соціально-педагогічного простору, включаючи регіональне середовище сімейних студій, що буде сприяти створенню банку методичних розробок і програм для ефективної соціальної допомоги маргінальним сім'ям; поширення кращого досвіду залучення батьків, членів маргінальних сімей до активної участі у навчально-виховному процесі; актуалізацію важливих проблем професійної майстерності та батьківської компетентності.

Регіональне середовище сімейних студій, як підсистема цілісної системи соціально-педагогічного простору, передбачає розробку методичних рекомендацій з організації просвітницького конкурсу, здійснення процедури оцінювання робіт,



розробку інформаційних матеріалів (брошур, флаєрів, анонсів для інтернет-ресурсів, презентацій і т.д.) на поліграфічних носіях (запрошення до участі, письмову згоду стати співорганізатором, запрошення до участі у робочих зустрічах). Проект регіональних сімейних студій передбачає апробацію експериментальної моделі неформальної педагогічної освіти і освіти дорослих, розвиток їх педагогічної культури, що здійснюється за принципами відкритості і толерантності відвідувачів регіональних сімейних студій.

Результат створення сприятливого соціально-виховного середовища для успішної соціальної адаптації маргінальних сімей полягає в наступному: відбувається інтеграція зусиль суб'єктів соціально-виховної діяльності; розширюється діапазон можливостей виховного впливу на особистість; спеціально моделюються і створюються умови для самореалізації та самоствердження особистості, виявляється неповторність індивідуальності дитини, створюються умови гуманізації міжособистісних відносин і т. д.

Мета такого соціально-виховного середовища повинна відповідати ряду вимог: орієнтуватися на розвиток особистості, запити найближчого соціального оточення і очікування кожної особистості; бути діагностичною і т.д. Вона може бути сформульована таким чином: планомірна і впорядкована допомога маргінальним дітям та їх родинам у розвитку внутрішнього потенціалу; натхнення до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації в діяльності, спілкуванні, пізнанні, в результаті чого удосконалюються і потреби, особистісний сенс життя. Основним способом впливу цього середовища на маргінальні категорії населення є консолідація сил, зацікавлених у його соціальному становленні.

Соціально-виховне середовище охоплює інститути, які безпосередньо чи опосередковано виконують ті чи інші соціальні функції, при цьому їх окремі функції в такому середовищі можуть змінюватися. Можна стверджувати, що у рамках соціально-виховного середовища діють механізми соціальної взаємодії, єдності і наступності виховного впливу. «Створення виховного середовища передбачає організацію спільних справ, взаємну відповідальність учасників педагогічного процесу, співпереживання, взаємодопомогу, здатність спільно долати труднощі, домінування творчого підходу в організації життєдіяльності дитини та позитивного ставлення до неї» [3, с. 60]. Характер діяльності дітей із маргінальних родин у такому середовищі визначається їх активністю, самостійністю та ініціативністю.

Таким чином, створення позитивного соціально-виховного середовища мобілізує всі виховні ресурси, посилює і вдосконалює соціалізуючий вплив на дитину через соціальну адаптацію її батьків, а загальна технологія соціальної допомоги маргінальним сім'ям на діяльнісно-професійному рівні дозволяє впорядкувати цей процес, зменшити його об'єктивні труднощі, гарантує динаміку розвитку особистості.

Висновки з проведеного дослідження. Завдяки навчанню, знанням та досвіду людина стає сильнішою, впевненішою в собі, має більше можливостей для зміни свого життя і життя близьких. Освітня політика держави може зробити великий внесок в активну боротьбу з бідністю, безробіттям та соціальною ізоляцією населення. Слід розуміти, що «освіта – це не тільки витрати суспільства, але й економічна і політична інвестиція, яка приносить прибуток в довгостроковій перспективі. Метою освітніх систем є підготовка індивідів до виконання соціально-суспільних ролей, забезпечення передачі знань і культури між поколіннями, розвиток особистих умінь. Їх призначення також – підготовка громадян за кваліфікаціями, які в майбутньому «знадобляться» економіці країни. Розвиток будь-якої країни передбачає, зокрема, що її активне населення вміє користуватися складними технологіями і проявляти творчу і адаптивну позицію – уміння, які значною мірою залежать від рівня освіти індивідів. Інвестиції в освіту є основною умовою сталого економічного та соціального розвитку, тому їх необхідно захищати в період будь-якої кризи» [6, с. 176].

Навчання, виховання і педагогізація суспільства є одними з найбільш пріоритетних завдань сучасного світу, оскільки від цих факторів залежить моральний стан індивіда, сім'ї, суспільства, що потім відображається в інших сферах життєдіяльності.

Ми вважаємо, що досягнення даної мети можливе за умови, коли освіта населення, пропаганда соціально прийнятних норм, шаблонів поведінки, індивідуальна і соціальна активізація індивіда орієнтована на подолання життєвих труднощів вразливих категорій населення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Маслоу А. Самоактуалізація личности / А. Маслоу. – М.: Веклер, 1997. – 300 с.
2. Наторп П. Избранные работы / П. Наторп. – М.: Территория будущего, 2007. – 384 с.
3. Селиванова Н.Л. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Н.Л. Сели-



ванова. – Калуга: Інститут удосконалення учителів, 2000. – 248 с.

4. Хайдеггер М. Німецький ідеалізм (Фіхте, Шеллінг, Гегель) і філософська проблематика сучасності / М. Хайдеггер. – СПб.: «Владимир Даль», 2016. – 496 с.

5. Horbowski A. Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych: (analiza systemowa i projekcja modelowa) / A. Horbowski. – Rzeszów: «Fosze», 2000. – 224 s.

6. Okon W. Słownik pedagogiczny / W. Okon. – Warszawa: PWN, 1984. – 467 s.

7. Paluch M. Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie / M. Paluch. – Sanok: Brzeska Oficyna Wydawnicza 2007. – 283 s.

8. Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice / A. Horbowski, K. Szmyd. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersyteckie, 1999. – 85 s.

9. Raclaw-Markowska M., Edukacja na rzecz rodziny jako obszar działań w celu poprawy warunków powstania i funkcjonowania rodzin / M. Raclaw-Markowska. – Warszawa: IPiSS, 2004. – 315 s.

10. Szymanski M.J. Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy / M.J. Szymanski. – Warszawa: IBE, 1998. – 98 s.

УДК 37.013.42(09)(477):371.83

СОЦІОКІНЕТИКА ДИТИНСТВА ЯК НАУКА ПРО ДИТЯЧИЙ РУХ: ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

Коляда Н.М., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті здійснено аналіз процесу становлення та розвитку соціокінетики дитинства – особливої наукової галузі, системи наукових знань про дитячий суспільний рух, яка включає загальну теорію дитячого руху, методику діяльності дитячих громадських об'єднань, організацій, історію й історіографію дитячого руху та ін. Автором визначено сутність, об'єкт, предмет та перспективи розвитку науки про дитячий рух.

Ключові слова: соціокінетика дитинства, дитячий рух, педагогіка дитячого руху, громадські об'єднання, громадські організації.

В статье осуществлен анализ процесса становления и развития социокинетики детства – особой научной отрасли, системы научных знаний о детском общественном движении, которая включает общую теорию детского движения, методику деятельности детских общественных объединений, организаций, историю и историографию детского движения и др. Автором определена сущность, объект, предмет и перспективы развития науки о детском движении.

Ключевые слова: социокинетика детства, детское движение, педагогика детского движения, общественные объединения, общественные организации.

Koliada N.M. SOCIOGENETICS CHILDHOOD AS A SCIENCE OF CHILDREN'S MOVEMENT: FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT

The article analyzes the formation and development sociogenetics childhood – a special scientific field, the system of scientific knowledge about children's social movement, which includes general theory of children's movement, technique of children's public associations, organizations, history and historiography children's movement and others. The author of the essence, object, subject and prospects of the science of children's movement.

Key words: sociogenetics childhood, children traffic, child education movements, associations, non-governmental organizations.

Постановка проблеми. У нових соціокультурних умовах спостерігається значний інтерес до громадського життя в дитячому суспільстві – суспільстві дієвому, творчому, перспективному; суспільстві, яке проявляє свою соціальну активність через дитячий рух – своєрідний інститут соціалізації особистості, унікальний феномен соціально-громадянського виховання підростаючого покоління; форму активного вираження дитинства, що заявляє дорослим про дитячі потреби,

проблеми, можливості, особливості, нагадує про себе, захищає свої права.

У науковій сфері сьогодні простежується тенденція до узгодження в основних підходах щодо розуміння природи дитячого руху, його сутності, принципів побудови та функціонування. Визначення засобів впливу суспільного формування на особистість дитини, обґрунтування шляхів стимулювання позитивної самоорганізації, соціальної дитячої активності у вирішенні проблеми опти-



мальної взаємодії дорослих і дітей, прогнозування стану дитячого руху в недалекому майбутньому і т.д. – ці та інші проблеми є предметом дослідження науки про дитячий рух – соціокінетики дитинства – особливої наукової галузі, системи (сукупності) наукових знань про дитячий суспільний рух, яка включає: загальну теорію дитячого руху, методiku діяльності дитячих громадських об'єднань, організацій, історію й історіографію дитячого руху та ін. [5, с. 317].

Науковий інтерес до дитячого руху як нової соціальної реальності суспільства став об'єктом уваги передової педагогічної громадськості з початку ХХ ст. Це зумовлено рядом об'єктивно-суб'єктивних причин. Зокрема, закономірностями розвитку й кризовим станом суспільства та потребою у якісних змінах системи підготовки підростаючого покоління.

Історія розвитку науки про дитячий рух, що тісно пов'язана з розвитком самого дитячого руху, висвітлена у працях Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, А. Волохова, А. Кирпичника, Е. Мальцевої, І. Руденко, О. Титової, Т. Трухачової. Ці та інші дослідники розглядають розвиток науки як в історичному контексті, так і в сучасних умовах і визначають перспективи її подальшого розвитку. Історіографічний аналіз джерел з даної проблеми дав змогу виділити пріоритетні напрями досліджень різних аспектів дитячого руху в таких наукових галузях: історія, соціологія, психологія, педагогіка.

Основні дослідження з даної тематики проводилися в межах педагогічної науки, яка, розробляючи проблеми виховання, включала у своє дослідницьке поле піонерську організацію як виховний інститут. При цьому не досліджувалися специфічні особливості дитячої організації, що буде свою роботу на добровільних самодіяльних засадах, і тому її діяльність не могла ототожнюватися з процесом виховання» [18, с. 122]. До того ж, дитячі громадські організації вивчаються в системі виховної роботи школи і найчастіше розглядаються як елемент виховної системи школи. У дослідженнях мова йде про формалізовані організації, а не про дитячий рух, хоча термін цей широко використовується.

Ступінь розробленості проблеми. Різним аспектам діяльності сучасних дитячих та молодіжних організацій в Україні присвячені дослідження О. Бондар, С. Диби, Ю. Жданович, Я. Луцького, П. Мартин, В. Окаринського, Н. Онищенко, Ю. Поліщук, Б. Савчук, М. Сидоренко, О. Сич, С. Харченка, М. Чепіль, Л. Ярової та інших.

Проте на сьогодні дослідження дитячої організації як суспільного інституту прак-

тично відсутні. У центрі уваги дослідників – проблеми формування особистості дитини в умовах дитячої організації. Сама ж організація розглядалася в основному лише як засіб виховного впливу на особистість, як певний соціальний фон її розвитку. До поля зору вчених не потрапили проблеми, які розкривають сутність, закономірності виникнення, функціонування і розвитку самих дитячих організацій, дитячих громадських об'єднань, їх типологію і взагалі феномен дитячого руху. Одна з причин такої ситуації: протягом тривалого часу (до кінця 80-х років ХХ ст.) вважалося, що в нашій країні існує певна наукова галузь, яка має безпосереднє відношення до дитячого руху – «Теорія і методика піонерської роботи» – сукупність науково достовірних, узагальнених і взаємопов'язаних знань про піонерську організацію і особливості її діяльності. Проте така назва не може задовольняти сучасний стан науки. У межах же інших наук таких досліджень було дуже мало (хоча вони зробили істотний внесок до розвитку науки про дитячий рух). Тому сьогодні ученими пропонуються нові назви науки, яка об'єднає дослідження різних наук в галузі дитячого руху, одна з яких – «соціокінетика дитинства».

Постановка завдання. Мета статті – розкрити особливості процесу становлення та розвитку соціокінетики дитинства як науки про дитячий рух; визначити її сутність, об'єкт, предмет та перспективи розвитку.

Виклад основного матеріалу. Основою оформлення соціокінетики – міждисциплінарного наукового знання про дитинство як суб'єкт суспільного розвитку цілеспрямованих процесів соціалізації та виховання – вчені називають педагогіку дитячого руху.

Педагогіка дитячого руху – це самостійна галузь знання, що вивчає сутність, закономірності, специфічні риси процесу виховання та розвитку особистості в дитячій організації. Її об'єктом виступає дитячий рух як специфічна форма виховання, предметом – процес виховання та розвитку особистості в дитячій організації. Це самостійна галузь педагогіки; наукове знання, об'єктом пізнання якого виступає рух як форма вияву соціальної активності дитинства, специфічний суб'єкт виховання підростаючого покоління [5, с. 203].

Учені виділяють такі етапи становлення та розвитку педагогіки дитячого руху:

– 10-ті – 20-ті роки ХХ ст. – початковий етап зародження та становлення педагогіки дитячого руху. Перші роботи, що відносяться до науки про дитячий рух, були пов'язані з розповсюдженням у країні скаутизму;



– 20-ті – середина 30-тих років ХХ ст. – новий етап наукового педагогічного осмислення дитячого руху, пов'язаний з виявом специфічних можливостей особливого напрямку дитячого руху, що історично отримав назву «піонерського руху». Основні характеристики даного етапу: подальше вивчення феномену «дитячий рух» (вперше вводиться саме поняття «дитячий рух» як родово), обґрунтування його ролі і місця у створенні нового соціалістичного суспільства, нової системи соціального виховання дітей та молоді;

– 30-ті – середина 50-тих років ХХ ст. – час «відступу» від багатомірного вивчення педагогічною наукою піонерського руху;

– середина 50-тих – 80-ті роки ХХ ст. – активізація педагогічних досліджень, «відродження» процесу систематичного, поглибленого пізнання феномену дитячого руху, спричиненого, насамперед, соціальним (суспільно-державним) замовленням педагогічній науці на осмислення та обґрунтування ролі і місця Всесоюзної піонерської організації в ідейно-моральному, всебічному вихованні та розвитку радянських дітей [5, с. 203–207];

– кінець 80-тих років ХХ ст. – початок ХХІ ст. – сучасний період розвитку науки про дитячий рух.

Значний внесок у розвиток педагогіки дитячого руху даного періоду зробили члени Асоціації дослідників дитячого руху (Росія), створеної в січні 1991 р. [19]. У результаті наукової дискусії, ініційованої майбутніми членами Асоціації в 1989–1990 рр., піднімаються питання про необхідність вивчення дитячої суспільної активності у змінних соціально-політичних умовах, визначення пріоритетних напрямів досліджень та принципів їхнього відбору; здійснення спроб узгоджених, координованих досліджень, результати яких обговорюються на щорічних наукових конференціях, публікуються у збірках наукових праць; розробку понятійно-категоріального апарату науки про дитячий рух; формування образу науки, її концептуальної моделі і т.п. На порядку денному – створення нової галузі наукових знань, предметом вивчення якої є феномен дитячого руху, дотичний до різних наук: соціології, соціальної педагогіки, соціальної, загальної і вікової психології, економіки, правознавства та ін. [16, с. 124].

Саме завдяки зусиллям членів Асоціації на науковому «небосхилі» з'явилася нова галузь наукового знання – наука про дитячий рух, яку учасники дискусії запропонували назвати «соціокінетикою дитинства». Абрис нової наукової галузі був окреслений М. Богуславським, К. Радіною, О. Тито-

вою та іншими дослідниками дитячого руху [12, с. 330].

За словами Л.І. Швецової, соціокінетика – це, по-перше, достатньо емке та багатогранне поняття; по-друге – нове знання про причини, характер, рушійні сили, алгоритм та моделі діяльності та взаємодії, а також результат (або результати) діяльності та взаємодії дитячих об'єднань, організацій, рухів у конкретній (визначеній) час на певному (конкретному) просторі; по-третє – процес отримання (створення) знання про дитячі об'єднання, організації, рухи шляхом спеціально організованого спостереження, на основі емпіричного дослідження, аналізу та обробки отриманих даних, а також шляхом вивчення спеціальної психологічної, педагогічної, юридичної, соціологічної літератури [13, с. 3–4].

Вперше необхідність створення нової науки про соціальний рух в дитячому середовищі обґрунтувала О. Титова. Вона охарактеризувала передумови цього процесу, означила основні етапи на шляху її розвитку, визначила об'єкт, предмет, орієнтовну структуру наукового знання, принципи відбору пріоритетних напрямів досліджень та підходи до формування понятійно-термінологічного апарату [12, с. 330–331].

Об'єктом соціокінетики є дитячий рух як особливе соціальне явище, що реально пов'язує світ дитинства і світ дорослих; як специфічна форма участі дітей у суспільному житті, що об'єктивно містить у собі механізм реалізації громадянських прав і свобод дитини; як своєрідний соціально-виховний інститут, що спрямовує процеси соціалізації особистості. При цьому, визначаючи об'єкт соціокінетики, саме поняття «дитячий рух» О. Титова трактує як сукупність діяльності дитячих об'єднань, різноманітних за своїм статусом, масштабом, орієнтацією, спрямованістю діяльністю, кількісно-якісним складом та іншими особливостями [12, с. 331].

Предмет соціокінетики включає: стан і розвиток дитячого руху в державі і суспільстві (тенденції, фактори, умови, закономірності, загальне та особливе у зв'язках і відносинах з державними і суспільними структурами); сутність дитячих об'єднань, процеси їхнього створення і функціонування, особливості і основи діяльності їх різних типів і видів (правові, економічні, соціально-психологічні, педагогічні, організаційно-методичні та ін.), їхні соціальні зв'язки і відносини, взаємодію; процеси розвитку особистості в діяльності дитячих об'єднань (фактори, умови, закономірності, характер міжособистісної взаємодії, соціальні ролі та позиції дітей і дорослих в дитячому русі) [12, с. 331; 16, с. 125–126].



На сьогодні вченими-дослідниками дитячого руху визначені такі розділи соціокінезики дитинства: методологія науки про дитячий рух; теорія дитячого руху; методика діяльності дитячих об'єднань; історія та історіографія дитячого руху. При цьому становлення змістовної структури соціокінезики супроводжується двома протилежними процесами: з одного боку, це інтеграція наукових знань різних наук, різних галузей наукових знань про людину, людські співтовариства і суспільство в одній предметній галузі; з іншого, – диференціація предмета науки не лише за рівнями знання, але й за змістом [16, с. 125–126].

Визначаючи взаємозв'язки соціокінезики з іншими науками, перш за все, необхідно ставити питання про подальший характер її зв'язку з педагогікою. Цілком очевидно, що педагогіка і соціокінезика співвідносяться не як ціле і частина (не субординаційно), а як дві різного роду цілі (координаційно).

Педагогічна наука, розробляючи проблеми соціального виховання, не може виключити з поля свого зору дитячі об'єднання, організації, рухи як виховні інститути, значення яких не можна недооцінювати. Виховні можливості, виховний аспект діяльності дитячих об'єднань природним чином потрапляють до предмету педагогіки, але, зрозуміло, не вичерпують його. Ця ж частина предмету педагогіки є одночасно і частиною предмету соціокінезики, але також не вичерпує його. Діяльність дитячих об'єднань, організацій містить не лише виховний аспект. Тому і наука про ці структури дитячого руху як не може бути зведена лише до педагогічних знань, так і не повинна існувати окремо від них [16; 17].

З часом наука про дитячий рух зможе стати відносно самостійною, цілісною наукою, методологічними джерелами якої будуть виступати педагогіка, психологія, соціологія, політологія, кібернетика, економіка, правознавство. І ця наука повинна неодмінно мати свою методологію. Нова наука про дитячий рух повинна розвиватися на міждисциплінарній основі [17].

Таким чином, наука про дитячий рух об'єктивно існує та розвивається в межах різних наук і, насамперед, – педагогіки.

Сьогодні вже можна говорити про перші серйозні результати досліджень в галузі соціокінезики дитинства. З'являються методичні посібники з теоретико-методичних питань організації дитячого руху. Це викликано, насамперед, практичною необхідністю підготовки кадрів для дитячих організацій та об'єднань. Зокрема, в освітньо-професійній програмі та освітньо-кваліфікаційній характеристиці соціального

педагога закладено ідею виконання фахівцем функцій організатора дитячих та молодіжних організацій і об'єднань. Стандартом вищої освіти зі спеціальності 6.010106 «Соціальна педагогіка» передбачено викладання навчальної дисципліни «Теорія та методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України».

Заслужують на увагу ряд вітчизняних наукових, навчальних і навчально-методичних видань, які повністю або частково присвячені питанням науки про дитячий рух: довідник-посібник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання АПН України «Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного» (авторський колектив: Р. Охрімчук, Л. Шелестова, О. Кравченко, О. Бондарчук, А. Зайченко) (Луганськ, 2006) [8]; навчально-методичний посібник «Дитячі громадські організації» (Харків, 2004) (Л. Мазуренко) [7].

«Перші ластівками» соціокінезики є видання, підготовлені членами Асоціації дослідників дитячого руху (Росія), серед яких: збірка матеріалів довідкового характеру «Детское движение: вопросы и ответы» (2000) [6], аналітичні роздуми з історії науки про дитячий рух (автор М.В. Богуславський) [1], Детское движение. Сборник информационно-методических материалов» (2002) [3], «Визитная карточка» (1995) [16], інформаційний бюлетень «ТИМ: теорія-історія-методика детского движения» [15], словник-довідник «Детское движение» (1998, 2005) [4; 5], видання «Социокінезика. Лідерство в детском движении: время и ценности» (Москва, 2004) [11], «Социокінезика. Стратегия и тактика детского движения нового века» (Москва, 2002) [12], «Социокінезика: книга о социальном движении в детской среде» (в 2-х частинах, Москва, 2002) [13; 14], навчально-методичний посібник «Педагогіка детского движения» (Іжевськ, 2000) (Е. Мальцева, Н. Костіна) [9]; методичний посібник для організаторів дитячого руху «Время созидать» (Москва, 2007) [2], міжвузівський збірник наукових праць «Очерки по педагогике детского движения» (Біробіджан, 2004) [10].

Перераховані вище видання Асоціації входять до серії «Детское движение. Библиотека исследователя и организатора» та розраховані на студентів і викладачів вищих та середніх навчальних закладів, соціальних педагогів, організаторів та лідерів дитячих об'єднань і організацій, координаторів дитячого руху, а також представників органів державної влади та громадських діячів, які за родом своєї діяльності взаємодіють з дитячими структурами – тобто для всіх дорослих, які прямо чи опосередкова-



но пов'язані з дитячим рухом. За словами Л.І. Швецової, дана серія є «...своєрідним компасом, стрілка якого допоможе їм зорієнтуватися у складних процесах суспільного життя дітей та підлітків початку XXI століття» [12, с. 5].

За словами А.Г. Кирпичника, соціокінетика наслідує та критично осмислює знання, накопичені в теорії та методиці піонерської роботи, є продовженням цієї наукової дисципліни в новій якості, в нових суспільно-історичних умовах, в умовах вільної наукової творчості [14, с. 233].

Таким чином, соціокінетика – це результат вивчення дитячого руху на певному просторі та в певний час, виражений у вигляді опису названого явища, висновків, понять, що розкривають причини, характер, рушійні сили, алгоритм і моделі діяльності та взаємодії дитячих об'єднань, організацій, рухів.

Тому уроки історії, представлені у працях учених-соціокінетиків, дослідників дитячого руху, важливі для використання кращого досвіду у процесі сучасного проектування організації дітей без повторення помилок минулого.

Висновки. На сьогодні в остаточному вигляді соціокінетика ще не сформувалася. Її назва знайома лише тим ученим і практикам, які або безпосередньо працюють у дитячому русі, або предметно займаються його вивченням. Створити нове знання – справа в принципі непросте, а якщо це знання звернене до явища, яке і саме поки що є не дуже помітним у суспільстві, – завдання ускладнюється удвічі. «Непізнана» наука прагне вивчити контури, що ледве позначилися, перші паростки явища, що лише зароджується. Проте ентузіастичні вчені та практики, що підтримали їх, вже заявили про готовність об'єднати зусилля заради отримання нового знання в ім'я створення нової науки – соціокінетики.

Проведене дослідження не висвітлює усіх аспектів даної проблеми, не висвітлює всієї сукупності наукових знань про соціальний рух в дитячому середовищі. Подальшого вивчення потребують такі питання, як: визначення принципів підходів до визначення соціально-педагогічної реальності – дитячого руху; розкриття соціально-педагогічних засад розвитку дитячого руху в Україні; обґрунтування загальної теорії дитячого руху, методики діяльності дитячих громадських об'єднань і організацій; висвітлення історії та історіографії дитячого руху і т.д.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуславский М. В. Детское движение в России: между прошлым и будущим: монография / М.В. Богуславский. – Тверь: Научная книга, 2007. – 112 с.
2. Время созидать. Методическое пособие для организаторов детского движения. – М.: Дом детских общественных организаций, Институт международных социально-гуманитарных связей, 2007. – 124 с.
3. Детское движение. Сборник информационно-методических материалов. – М., 2002. – 356 с.
4. Детское движение. Словарь справочник / ред.-сост. Т.В. Трухачёва. – Москва – Минск: Ассоциация исследователей детского движения, 1998. – 183 с.
5. Детское движение. Словарь-справочник. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 543 с.
6. Гуртовая О.В. Детское движение: вопросы и ответы / О.В. Гуртовая. – Тюмень, 2000. – 243 с.
7. Дитячі громадські організації. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. – 192 с.
8. Охрімчук Р.М. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: Довідник-посібник / Р.М. Охрімчук, Л.В. Шелестова, О.В. Кравченко та ін. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 256 с.
9. Мальцева Э.А. Педагогика детского движения / Э.А. Мальцева. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – 516 с.
10. Очерки по педагогике детского движения: межвузовский сборник научных трудов / под общ. ред. В.К. Григоровой. – Биробиджан: Изд-во ГОУ ВПО БГПИ, 2004. – 295 с.
11. Социокінетика. Лидерство в детском движении: время и ценности / сост. и ред.: Т.В. Трухачёва, А.Г. Кирпичник. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2004. – 464 с.
12. Социокінетика. Стратегия и тактика детского движения нового века. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2002. – 512 с.
13. Социокінетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях / Сост. и ред.: Т.В. Трухачёва, А.Г. Кирпичник. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2000. – Ч. I. – 512 с.
14. Социокінетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях / сост. и ред.: Т.В. Трухачёва, А.Г. Кирпичник. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2000. – Ч. II. – 240 с.
15. ТИМ. Теория. История. Методика детского движения. Информационный бюллетень / отв. ред. Т. Трухачёва. – М.: АИДД. – 2005, 124 с.
16. Титова Е.В. Наука о детском движении (Социокінетика): концептуальный образ / Титова Е.В. // Ассоциация исследователей детского движения: Визитная карточка. – М.: Пресс-Соло, 1995. – С. 119–135.
17. Титова Е.В. Какая наука нам нужна? / Е.В. Титова // Точка зрения. – Иваново: Рабочий край, 1990. – С. 118–126.
18. Точка зрения / сост. Т.В. Трухачёва. – Иваново: Рабочий край, 1990. – 255 с.
19. Устав Ассоциации исследователей детского движения. – Кострома, 1993. – 12 с.



НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXX
Том 2**

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,97. Замов. № 711. 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.