

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

ISSN 2410-0897

**INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL**

ICV: 56,98

DOI: 10.31376/2410-0897-2018-2-37-10-267

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**
Наукове видання

BULLETIN

**OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES**

**Випуск 2 (37), Частина 2, 2018
Issue 2 (37), Part 2, 2018**

Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

Глухів – 2018

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ №17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник наукових праць «Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з галузі «Педагогічні науки» – наказ МОН України 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8).

The journal is included to the list of scientific specialized publications (According to the Ministry of Education and Science of Ukraine Decree № 793 dated 4 July 2014) the results of the these of Doctor and Candidate of Engineering Science can be published.

Індексується в наукометричних базах:

***Index Copernicus, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN, Польська наукова бібліографія),
Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.***

Випуск 2 (37), Том 2, 2018

Issue 2 (37), Part 2, 2018

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 12 від 27.06.2018 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 12 from June 27, 2018).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА
ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com.

тел. (05444) 2-33-06 відділ наукової роботи та міжнародних зв'язків; тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDER DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY,
Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com;

(05444) 2-33-06 the Department of Research and International Relations, tel. / fax (05444) 2-34-74

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 12 від 27.06.2018 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: EDITORIAL BOARD:

Головний редактор: доктор історичних наук, кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Editor: Kurok Oleksandr Ivanovych. , Historical sciences doctor, Professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Rector;
Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Executive Editor: Zinchenko Volodymyr Pavlovych , Pedagogical sciences candidate, Assistant professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Scientific work and international relations vice-rector ;
Відповідальний секретар: кандидат філологічних наук Холявко Ірина Вікторівна – доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Executive Secretary: Kholiyavko Iryna Viktorivna , Philological sciences candidate – assistant professor at the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.
Члени редколегії: Members of Editorial Board	
Бірюк Людмила Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Biryuk Lyudmyla Yakivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head at the Pedagogical and psychological primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор кафедри спортивно-масової та туристичної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, член-кореспондент НАПН України;	Vilchkovs'ky Eduard Stanislavovych – Pedagogical sciences doctor, Professor at sport and tourist activity chair at Lesia Ukrainka Volyn' National University;
Вільш Іоланта – доктор habilitований, професор, професор Вищої педагогічної школи м.Ченстохова (Республіка Польща), іноземний член НАПН України;	Vil'sh Iolanta – habilitated doctor, Maria Sklodovs'ka-Kurie Warsaw University Professor (Republic of Poland), National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine foreign member;
Жданюк Бартоломій – доктор політології, ад'юнкт-професор Інституту політичних наук Варшавського університету (Республіка Польща);	Zhdanyuk Bartolomiy – Doctor of Politology, Adyunkt-professor of Political Sciences Institute at Warsaw University (Republic of Poland);
Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Zahorodnya Lyudmyla Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Preschool education and psychology department at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кадикова Наталія Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка	Kadykova Nataliya Volodymyrivna – asisstant of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University.
Каліш Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kalish Valentyna Antonivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кузнецова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kuznetsova Halyna Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, vice-rector at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Курок Віра Панасівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kurok Vira Panasivna – Pedagogical sciences candidate, professor, the head of the Pedagogical education and methodics of technological education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Луценко Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Lutsenko Hryhoriy Vasylovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of General education and education management chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Міщик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Mishchik Lyudmyla Ivanivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Social education and social work chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Novykov Anatoliy Oleksandrovych – Philological sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language, literature and teaching methodics at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;	Nosko Mykola Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, National University of «Chernihiv Collegium» Shevchenko Rector;
Петренко-Агді Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Petrenko-Ahdi Olena Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of Foreign languages and teaching methods chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Пономаренко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Ponomarenko Tetyana Oleksandrivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Preschool pedagogical and psychological chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Романов Олексій Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної освіти Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна (Росія);	Romanov Oleksiy Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Pedagogics and pedagogical sciences chair at Sergey Yesenin Ryazan' State University (Russia);
Рудишин Сергій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Rudyshyn Sergiy Dmytrovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Theory and methodics of teaching natural sciences chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка	Semenoh Olena Mykolayivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko;
Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Sobko Valentyna Oleksiyivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Theory and methodics of primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Пашенко Т. М. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ	10
Шевченко Л. М. СТРУКТУРА Й ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	16
Плющ В. М., Равлів Ю. А. СТАНОВЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ	24
Зінченко В. П. СУТНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	31
Огуй С. В. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	40
Зенченко Т. Ф. ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖЕР В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	47
Галушак І. Є. ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА.....	55
Лілік О. О. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ	61
Попова А. Ю., Василюк Т. Г. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	70
Бондаренко Л. Г. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	76
Скоробагата О. М., Кадикова Н. В. МІЖКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СПОСІБ ПІЗНАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	83

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Петренко Л. М. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	90
Горбан Є. І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	96
Варава І. П. АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ «ГОТОВНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ПРОГРАМІСТІВ.....	104
Загіка О. О. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	111
Кулалаєва Н. В. ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ.....	118
Охременко С. В. ЗБАЛАНСОВАНА СИСТЕМА УМОВ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПТНЗ НА ОСНОВІ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГІЙ.....	124
Недашківський Р. М. ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРАКТОРИСТІВ-МАШИНІСТІВ.....	132
Росновський М. Г. ВИКОРИСТАННЯ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	139
Тимків Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ НАФТОГАЗОВОЇ ГАЛУЗІ.....	145
Шевченко В. В. ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА НГУ.....	152
Повстин О. В. УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	157
Солобай Ю. В. РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКІЛ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	166
Павлущенко Н. М., Харькова Є. Д. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	173
Курок О. І., Барсуковська Г. П. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОСВОЄННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЕЛЕМЕНТІВ СПОРТИВНИХ ВПРАВ У ЗИМОВИЙ ПЕРІОД.....	181
Гаврило О. І. ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ЯК СКЛАДОВА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	188
Непомняща Г. І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ЗАДАЧ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСВІТЬОЇ ГАЛУЗІ «МАТЕМАТИКА» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	196
Собко В. О. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	203
Горшкова Л. М., Коваль Л. В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИЗАЙНІ ПОЛЬОВОГО ПРАКТИКУМУ З БОТАНІКИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	212
Мельник В. В. ГЕОІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ГЕОЛОГІВ: ДОСВІД, СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ.....	221
Рудишин С. Д., Мельник О. С., Коренева І. М. ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ГЛУХІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА.....	230

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Кушнірук С. А. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ У XVII – на поч. XX ст.	237
Богомолова М. Ю. ПРАКТИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ О. ПОПОВА – ІДЕОЛОГА КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ 20-Х – 30-Х РР. XX СТ. В УКРАЇНІ.....	246
Білоусова Н. А. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У ЗАРУБІЖНИХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ КОМПАНІЯХ ТА ЇХ ПРЕДСТАВНИЦТВАХ В УКРАЇНІ.....	253
Гривкова О. Я. ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ (НА ПРИКЛАДІ ГЕТЕ УНІВЕРСИТЕТУ).....	260

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Paschenko T. PEDAGOGICAL STAFF READINESS TO STANDARDIZE TRAINING OF JUNIOR SPECIALISTS.....	10
Shevchenko L. STRUCTURE AND CONTENT OF THE CONCEPT «CLOUD TECHNOLOGIES» IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION.....	16
Pliushch V., Ravliv Yu. DISTANCE EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE	24
Zinchenko V. ESSENCE AND FUNCTIONS OF PEDAGOGUE'S VOCATIONAL COMPETENCE.....	31
Ohui S. ESSENCE AND STRUCTURE OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE LECTURERS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	40
Zenchenko T. EDUCATIONAL MANAGER IN THE CONDITIONS OF REFORMING PEDAGOGICAL EDUCATION.....	47
Galushchak I. EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE ECONOMIST FORMING.....	55
Lilik O. PRINCIPLES OF TRAINING THE READINESS TO WORK WITH THE THEORETICAL-LITERARY CONCEPTS BY FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE	61
Popova A., Vasylyuk T. USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS.....	70
Bondarenko L. TRAINING INTENDING LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS TO USE INFOGRAPHICS AT UKRAINIAN LITERATURE LESSONS.....	76
Skorobahata O., Kadykova N. INTERCULTURAL INTERACTION AS A WAY TO GAIN KNOWLEDGE OF A LANGUAGE WORLD PICTURE BY INTENDING ENGLISH LANGUAGE TEACHER	83

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Petrenko L. THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES TO PROVIDING REMOTE TRAINING IN PROFESSIONAL (PROFESSIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION ESTABLISHMENTS.....	90
Horban Ye. PECULIARITIES OF FORMING THE PEDAGOGICAL QUALITIES OF INTENDING TEACHERS	96
Varava I. ANALYSIS OF THE DEFINITION «READINESS» IN THE CONTEST OF FUTURE TECHICIAN-PROGRAMMERS' TRAINING	104
Zahika O. THEORETICAL GROUNDS FOR MODEL OF FORMING THE CAREER COMPETENCY OF FUTURE QUALIFIED SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION.....	111
Kulalaieva N. FUTURE BUILDERS' TRAINING FOR ENERGY SAVING WORK BY MEANS OF PROJECT-BASED LEARNING.....	118
Okhremenko S. BALANCED SYSTEM OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENTAL PROVISIONS ON THE BASIS OF ONLINE TECHNOLOGIES.....	124
Nedashcivskiy R. CONTENT AND STRUCTURE OF FUTURE TRACTOR DRIVER PROFESSIONAL COMPETENCE.....	132
Rosnovsky M. USE OF POPULAR MATERIAL FOR PREPARING FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL EDUCATION.....	139
Tymkiv N. ORGANIZATIONAL FEATURES OF PROFESSIONAL-ORIENTED INDEPENDENT ACTIVITY OF FUTURE ENGINEERS FOR PETROLEUM INDUSTRY.....	145
Shevchenko V. CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ASPECT OF FORMING PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE INTENDING OFFICER OF NGU.....	152
Povstyn O. IMPROVING THE CONTENT OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF HUMAN SECURITY FOR MANAGEMENT ACTIVITIES	157
Solobai Yu. THE ROLE OF SCHOOLS SOCIAL PARTNERSHIP IN FORMING THE ENVIRONMENTALLY ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	166
Pavlushchenko N., Kharkova Ye. FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER THROUGH PEDAGOGICAL PRACTICE IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION	173
Kurok O., Barsukovska H. FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR THE PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN IN NATURAL CONDITIONS DURING THE WINTER PERIOD	181
Havrylo O. UPBRINGING OF THE AESTHETIC ATTITUDE TO NATURE AS A COMPONENT OF THE PRESCHOOLERS' ECOLOGICAL CULTURE.....	188
Nepomnyascha H. TRAINING THE INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHER TO WORK OVER THE PROBLEMS WHILE STUDYING METHODICS OF MATHEMATICAL	196
Sobko V. COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH STUDING AT PRIMARY SCHOOL	203
Horshkova L., Koval' L. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL DESIGN OF THE FIELD PRACTICUM IN BOTANY FOR INTENDING BIOLOGY TEACHERS	212
Melnyk V. GEOINFORMATION SYSTEMS IN THE PROCESS OF GEOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING: EXPERIENCE, STATE AND PROSPECTS	221
Rudyshyn S., Melnyk O., Koreneva I. ECOLOGIZATION OF EDUCATION ON THE BASIS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY	230

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Kushniruk S. ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPTUAL-TERMINOLOGICAL SYSTEM OF DOMESTIC DIDACTICS FROM THE 17th CENTURY TO THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY	237
Bogomolova M. PRACTICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF O. POPOV – THE IDEOLOG OF THE CONCEPT OF 1920's - 1930's SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE.....	246
Bilousova N. ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL SALES REPRESENTATIVES IN FOREIGN PHARMACEUTICAL COMPANIES AND THEIR REPRESENTATIVE OFFICES IN UKRAINE	253
Hryvkova O. GENDER-ORIENTED PROFESSIONAL TEACHER TRAINING AT GERMAN UNIVERSITIES: A STUDY OF GOETHE UNIVERSITY	260

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 377.6

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-10-16

Тетяна Миколаївна Пашенко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії науково-методичного супроводу
підготовки фахівців у коледжах і технікумах
Інституту ПТО НАПН України,
e-mail: tantarena@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті розглянуто компоненти готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів: мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний. Метою статті є обґрунтування структури готовності педагогів до стандартизації на компетентнісній основі професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах. Наведено дані щодо сформованості рівнів готовності до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у викладачів коледжів і технікумів аграрної, будівельної, машинобудівної галузей.

Ключові слова: компоненти готовності педагогічних працівників до стандартизації, рівні готовності.

Постановка проблеми. Якість професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів значною мірою визначається готовністю педагогів до стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Діяльність педагогів по стандартизації професійної освіти на компетентнісній основі стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому.

Аналізуючи розвиток поняття готовності, можна спостерігати його розширення й ускладнення структури від компонентів, зумовлених досвідом навчання й діяльності (знання, уміння, навички), до якостей особистості, особливостей мотиваційної сфери, світогляду. Сьогодні дослідники, як правило, розглядають психологічну готовність спеціалістів до професійної діяльності.

Поява в психології поняття «готовність» була зумовлена необхідністю визначення можливостей особистості до виконання тієї чи іншої діяльності. Теоретичний аналіз літератури дав змогу виокремити два напрями досліджень готовності до діяльності: професійна діяльність і навчальна діяльність.

У психолого-педагогічних джерелах «готовність» визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, єдиного поняття готовності в науковій літературі не існує. Так, М. Дьяченко і Л. Кандибович до структури готовності до різних видів діяльності включають такі компоненти: «позитивне ставлення до діяльності; адекватні вимогам професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, уміння та навички; усталені професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних і вольових процесів» [1, с. 18–19]. Такий підхід до розуміння психологічної готовності полягає в її тлумаченні як цілісної системи розвитку особистості. Його прихильниками також є В. Володько, П. Гальперин, О. Глузман, Г. Гура, Є. Климов, Д. Леонтьєв та ін.

Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що передбачає її переконання, погляди, відносини, мотиви, відчуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, налаштованість на певну поведінку. К. Платонов психологічну готовність розглядає як стійкий чи тимчасовий психічний стан, що визначається потребою в діяльності (праці). Відповідно до нього, професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка є здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати [2]. Б. Ломов

розширює трактування психологічної готовності включенням у неї цільового компонента, доводячи його системоутворювальну роль [3].

За твердженням К. Дурай-Новакової, готовність до професійної діяльності є усвідомленням високої ролі соціальної відповідальності, прагненням активно виконувати професійне завдання, настанову на реалізацію знань, умінь та якостей особистості [4].

Готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і умінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і умінь.

Формулювання мети статті. У педагогічній науці готовність педагогів професійного навчання до стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах є недостатньо вивченою. Отже, метою статті є обґрунтування структури готовності педагогів до стандартизації на компетентнісній основі професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Виклад основного матеріалу. Спрямованість нашого дослідження на стандартизацію професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах зумовила постановку проблеми формування їхньої готовності до такої діяльності. У розробленні її структури вихідними для нас є такі положення:

1. Дослідження психологічної готовності доцільно здійснювати у межах особистісного підходу до розуміння її суті.

2. Психологічна готовність має розглядатися як тривала і необхідна база для виникнення ситуативної готовності [5, с. 35].

Незважаючи на широку представленість у літературі проблеми психологічної готовності, існують різні підходи до визначення суті цього поняття: функціональний (Ф. Генон, Н. Левітов, А. Пулі, С. Ільїн, В. Нерсесян, В. Пушкін) – психологічна готовність як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності; особистісний (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Моляко) – результат підготовки до певної діяльності [6].

Нами уточнено сутність поняття «готовність до стандартизації підготовки молодших спеціалістів» як інтегративної властивості особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках педагогічного працівника і зумовлює його здатність виконувати вимоги освітніх стандартів за рахунок збалансованого поєднання знань та умінь проектування змісту компетентісно орієнтованої освіти, здібностей уміло розробляти, вибирати й застосовувати відповідні педагогічні технології та методики оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників на тлі розвинутих мотиваційно-ціннісних якостей.

Компонентами готовності особистості до діяльності вважають ставлення до діяльності або настанову (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного застосування. Автори насамперед виділяють такі компоненти готовності: мотиваційний, змістовий і операційний [7, с. 18].

Ми розглядаємо готовність педагогів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів як цілісне внутрішнє особистісне утворення, що ґрунтується на мотивах, особистісних якостях, засвоєних професійно значущих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, що забезпечують цю діяльність, і включає такі компоненти: мотиваційний (мотиви, адекватні цілям та завданням щодо стандартизації), особистісний (значущі для цього здібності та якості особистості), когнітивний (сукупність необхідних знань), діяльнісний (сукупність умінь, що дають змогу запроваджувати стандартизацію підготовки молодших спеціалістів). Звернімося до їх обґрунтування.

Для сучасних досліджень характерне не тільки виокремлення мотиваційного компонента готовності до діяльності, але й визнання його пріоритетного значення, оскільки саме він, як правило, є першим у різних структурах [8, с. 113].

Мотив (від лат. moveo – штовхаю) – це спонукальна причина дій і вчинків [9]. Суттєвим елементом спонукальної підструктури діяльності є мета – уявний результат, програма дій учня. Зазначимо, що важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом завдань своєї діяльності.

Мотиваційна сфера особистості включає сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію та окреслюють спрямованість особистості.

Мотив – це досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: настанови, прагнення, потяги, переконання тощо. Поняття «мотив» означає спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певної потреби [10].

О. Леонтьєв розглядає мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються осмислюються), що

конкретизують потреби і виконують дві функції: по-перше, вони збуджують і спрямовують діяльність; по-друге, надають діяльності суб'єктивної особистісної суті [11, с. 39]. Під мотивами ми розуміємо усвідомлені прагнення, що визначають вибірковість ставлень до діяльності.

Розглянемо особистісний компонент готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, що складається із сукупності здібностей і особистісних якостей, що виражаються в наявності природжених здібностей до викладацької діяльності, рівні розвитку соціального інтелекту. Ми погоджуємося з позицією Н. Кузьміної, яка розглядає педагогічні здібності як ансамбль якостей особистості, що відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує особистісне оволодіння цією діяльністю та досягнення в ній високих показників [12]. При вивченні здібностей ми спираємось на такі їх обов'язкові ознаки:

1. Під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої.
2. Здібностями називаються не всі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успіху в якійсь діяльності або багатьох її видах.
3. Поняття «здібності» не зводиться до знань, навичок чи вмінь, вироблених у даної людини [5, с. 42].

Дослідження психологів свідчать, що будь-яка професійна діяльність вимагає від особистості не тільки знання своєї справи, але й розвитку відповідних здібностей. Специфіка педагогічної діяльності вимагає від особистості викладача наявності педагогічних здібностей.

Аналіз наукової літератури дозволив представити структуру педагогічних здібностей викладача вищої школи.

Дидактичні здібності – здібності передавати студентам навчальний матеріал, роблячи його доступним, підносити їм проблему ясно і зрозуміло, викликати інтерес до предмета, збуджувати у них активну самостійну думку. Викладач з дидактичними здібностями вміє у разі потреби відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, робити важке – легким, складне – простим, незрозуміле – ясным і зрозумілим.

Академічні здібності – здібності до відповідної галузі науки. Здібний викладач знає предмет не лише в обсязі навчальної програми, а значно ширше і глибше, постійно стежить за відкриттями у цій галузі, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього цікавість.

Перцептивні здібності – здібності проникати у внутрішній світ студента, психологічна спостережливість пов'язана з тонким розумінням особистості студента і його тимчасових психологічних станів. Такий викладач за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами уловлює щонайменші зміни внутрішнього стану студента.

Мовні здібності – здатність чітко і ясно виражати думки і почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки, це одна з найважливіших здібностей професії викладача, оскільки передавання інформації від викладача до студента має в основному словесний характер. Тут мають на увазі як внутрішні (змістові) особливості мови, так і її зовнішні особливості.

Організаторські здібності – здібності організовувати колектив, а також правильно організувати свою власну діяльність. Організація власної роботи передбачає вміння правильно планувати роботу і самому контролювати її.

Комунікативні здібності – здібності до спілкування зі студентами, уміння знайти до них правильний підхід, установити з ними доцільні з педагогічної точки зору стосунки, наявність педагогічного такту.

Педагогічна уява – це спеціальна здатність, яка виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості студента, пов'язана з уявленням про те, що зі студента вийде надалі, уміння прогнозувати розвиток тих або інших подій [12].

Стандартизація підготовки молодших спеціалістів є творчим процесом, який вимагає від викладача розвинутої креативності. Креативність – здібність людини, яка виявляється в реалізації її творчого начала при створенні певного продукту. Не вдаючись до глибинного аналізу понять творчості та креативності, які інколи вживаються як синоніми, зазначимо, що в сучасній науці склалося розуміння творчості як процесу, який має певну специфіку й веде до створення нового, і трактування креативності як потенціалу, внутрішнього ресурсу особистості.

Когнітивний компонент готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів характеризується системою необхідних знань, які забезпечують відповідну практичну діяльність. У розробленні цього компонента ми спираємось на підхід О. Абдуліної, яка у структурі загальнопедагогічних знань визначає такі елементи: 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій та понять; 3) знання основоположних педагогічних фактів; 4) прикладні знання про загальну

методику навчання та виховання тих, хто навчається [13].

Отже, до структури когнітивного компонента готовності педагогів професійного навчання до стандартизації підготовки молодших спеціалістів належать: знання основних категорій та понять компетентнісного підходу до стандартизації; знання психологічних умов запровадження стандартизації на компетентнісній основі; знання розроблення освітніх стандартів підготовки молодшого спеціаліста на компетентнісній основі; знання методики розроблення освітніх програм, навчальних планів, навчальних програм на основі освітніх стандартів; знання методики формування змісту освіти майбутніх фахівців відповідно до зазначених у стандарті компетентностей; знання методики оцінювання результатів компетентнісної підготовки майбутніх молодших спеціалістів.

Діяльнісний компонент готовності до стандартизації підготовки молодших спеціалістів складається з таких умінь:

- 1) уміння розробляти освітні програми, навчальні плани, навчальні програми на основі освітніх стандартів;
- 2) уміння формувати зміст освіти майбутніх фахівців відповідно до зазначених у стандарті компетентностей;
- 3) уміння оцінювання результатів компетентнісної підготовки майбутніх молодших спеціалістів.

Як зазначають І. Вачков і С. Дерябо, головна риса вміння – це здатність людини застосовувати свої знання, навички тощо з урахуванням вимог конкретної ситуації, що іноді називають «управління виконанням» [4, с. 90].

Розглянемо сформованість готовності педагогів професійного навчання до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, згідно з обґрунтованою структурою за результатами констатувального етапу дослідження з теми НДР «Методичні основи стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах».

Для проведення дослідження був розроблений пакет інструментарію, який містив анкети для визначення мотиваційного, особистісного, когнітивного і діяльнісного компонентів.

Анкети передбачали запитання на виявлення наявності позитивних та негативних тенденцій при стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

За результатами проведеного дослідження були отримані і проаналізовані фактичні дані.

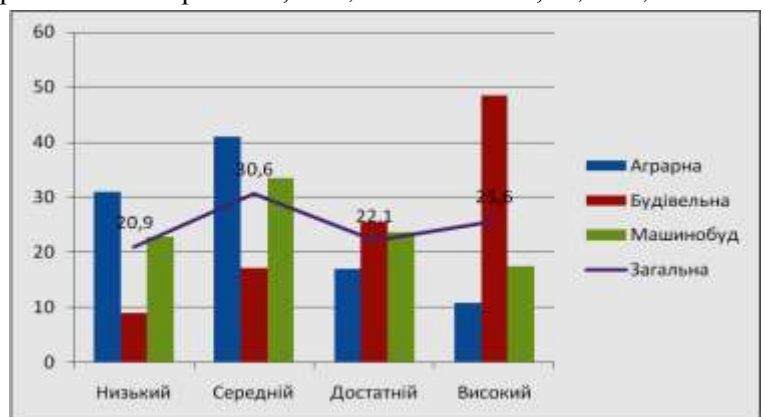
Дослідженням було охоплено заклади вищої (передвищої) освіти аграрних, будівельних та машинобудівних спеціальностей. У дослідженні брали участь респонденти (391 чоловік), різні за своїми характеристиками: викладачі коледжів і технікумів з неоднаковим педагогічним стажем та науковими званнями. Зокрема, виявлено, що стаж роботи в переважній кількості викладачів закладів освіти (33,3 %) становить понад 20 років; зі стажем від 11 до 20 років визначено 27,0 % викладачів. У 22,3 % опитаних стаж становить від 4 до 10 років, а у 17,3 % опитаних стаж роботи до 4 років. При цьому більшість викладачів (28,3 %) має кваліфікаційну категорію «викладач-спеціаліст вищої категорії», «викладач-методист» – 17,3 %, «викладач спеціаліст першої категорії» – 16,7 %, «викладач-спеціаліст другої категорії» – 15,7 %, «викладач-спеціаліст» – 17,3 %.

У коледжах і технікумах будівельної галузі 48 % викладачів мають педагогічну освіту, аграрної галузі – 42,6 %, машинобудівної галузі – 32,5 %.

З метою зіставлення різних кількісних показників застосовано їх стандартизацію, тобто переведення різнойменних кількісних показників до одного виду і заміна індивідуальних значень показників стандартизованими для збереження існуючих між показниками співвідношень. Зокрема, нами було застосовано 10-бальну шкалу стенів, яка має градації від 0 до 9, середнє значення 4,5 та стандартне відхилення 2. Стандартизована шкала перетворювалася на рівні: 0,00–2,99 – низький, 3,00–5,99 – середній, 6–7,99 – достатній, 8,00–9,00 – високий.

У ході дослідження готовності викладачів до стандартизації освіти на компетентнісній основі встановлено, що для більшості педагогів характерним є низький та середній рівень сформованості мотиваційного, особистісного, діяльнісного і когнітивного компонентів (рис. 1).

Рис. 1. Готовність викладачів аграрних, будівельних та машинобудівних коледжів і технікумів до стандартизації освіти на компетентнісній основі



Високий рівень готовності до стандартизації освіти на компетентнісній основі, який є творчим за своєю сутністю, сформований у дуже обмеженого кола педагогів (10,8 % в аграрній галузі, 17,5 % в машинобудівній галузі, 48 % – у будівельній галузі), що свідчить про необхідність організації спеціальної роботи для його цілеспрямованого формування. Зокрема, актуальними напрямками розв'язання цієї проблеми є підготовка педагогів у процесі підвищення педагогічної кваліфікації та навчання студентів – майбутніх педагогів.

Висновки. У ході дослідження уточнено: *критерії* і відповідні показники сформованості готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах; на основі аналізу якісних і кількісних проявів виокремлено чотири її *рівні*: низький, середній, достатній, високий.

У подальших дослідженнях планується вивчення психолого-педагогічних умов формування готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Список використаних джерел та літератури

1. Дьяченко М. Н. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Н. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, – 1976. – 193 с.
2. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – М. : Медицина, – 1970. – 264 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
4. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учеб. пособие / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, – 2004. – 272 с.
5. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.
6. Лівшун О. В. Психологічна готовність як невід'ємна складова підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О. В. Лівшун // Професійна підготовка педагогічних кадрів: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. асп. та молодих учен. (Хмельницький, 22 жовт. 2009 р). – Хмельницький : ХГПА, – 2009. – С. 72–78.
7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будақ, А. М. Старева та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., – 2003. – 240 с.
8. Романова Г. Развитие готовности педагогических работников профессионально-технических учебных заведений до внедрения личностно-развивающих технологий обучения / Г. Романова // Научный вестник Института профессионально-технической образования НАПН Украины. Сер. : Професійна педагогіка. – 2014. – № 8. – С. 112–119. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2014_8_18.
9. Психологичний словник / За ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, – 1982. – 215 с.
10. Гречаник Г. А. Справочное пособие по профессиональному обучению рабочих на производстве / Григорий Александрович Гречаник. – М. : Высш. шк., – 1984. – 327 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, – 1977. – 302 с.
12. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, – 2010. – 340 с.
13. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

Татьяна Николаевна Пашенко,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории научно-методического сопровождения подготовки специалистов в колледжах и техникумах
Института ПТО НАПН Украины,
e-mail: tantarena@ukr.net

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К СТАНДАРТИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматриваются компоненты готовности педагогов к стандартизации подготовки младших специалистов: мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный. Целью статьи является обоснование структуры готовности педагогов к стандартизации на компетентностной

основе профессионального образования младших специалистов в колледжах и техникумах. Приводятся данные по сформированности уровней готовности к стандартизации подготовки младших специалистов преподавателей колледжей и техникумов аграрной, строительной, машиностроительной отраслей.

Ключевые слова: компоненты готовности педагогов к стандартизации, уровни готовности.

Tetyana Paschenko,

Senior Research Fellow

laboratory for scientific and methodological support
training of specialists in colleges and technical schools

Institute of PTO of National Academy of Sciences
of Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences,

e-mail: tantarena@ukr.net

PEDAGOGICAL STAFF READINESS TO STANDARDIZE TRAINING OF JUNIOR SPECIALISTS

The article examines the components of teachers' readiness to standardize the training of junior specialists: motivational, personal, cognitive, activity.

Introduction. *In the pedagogical science the readiness of vocational training teachers to standardize vocational education of junior specialists in colleges and technical schools is not sufficiently studied.*

Purpose. *The purpose of the article is to substantiate the structure of teachers' readiness for standardization on the competence basis of professional education of junior specialists in colleges and technical schools.*

Methods. *A diagnostic tool for determining the levels of preparedness of teachers for the standardization of junior specialists' training in colleges and technical schools: questionnaires, questionnaires adapted to the conditions of the study, standardized and projective tests.*

Results. *Data on the formation of readiness levels for the standardization of training of junior specialists in the teachers of colleges and technical schools of the agrarian, construction and engineering industries are given.*

Originality. *In the course of the study, it was specified: the criteria and corresponding indicators of the teacher's readiness to be standardized for the training of junior specialists in colleges and technical schools; on the basis of the analysis of qualitative and quantitative manifestations, four levels are distinguished: low, medium, sufficient, high.*

Conclusion. *A high level of readiness for the standardization of education on a competent basis is formed in a very limited circle of teachers, demonstrates the need for organizing special work for its purposeful formation. In particular, the actual directions of the solution of this problem are the training of teachers in the process of raising the pedagogical qualification and training of students - future teachers.*

Key words: *components of teacher's readiness for standardization, preparedness level.*

References

1. D'yachenko M. N. Psy`xology`chesky`e problemy gotovnosti` k deyatel`nosti` / M. N. D'yachenko, L. A. Kandybovy`ch. – My`nsk : BGU, – 1976. – 193 s.
2. Platonov K. K. Voprosy psy`xology`y` truda / K. K. Platonov. – M. : Medy`cy`na, – 1970. – 264 s.
3. Lomov B. F. Metodology`chesky`e y` teorety`chesky`e problemy psy`xology` / B. F. Lomov. – M. : Nauka, 1984. – 444 s.
4. Vachkov Y`. V. Okna v my`r treny`nga. Metodology`chesky`e osnovy sub`yektного poxoda k gruppovoj rabote : ucheb. posoby`e / Y`. V. Vachkov, S. D Deryabo. – SPb. : Rech`, – 2004. – 272 s.
5. Savenkova L. O. Profesijne spilkuvannya majbutnix vy`kladachiv yak ob`yekt psy`xologo-pedagogichного upravlinnya : monografiya / L. O. Savenkova. – K. : KNEU, 2005. – 212 s.
6. Livshun O. V. Psy`xologichna gotovnist` yak nevid`yemna skladova pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya do pedagogichnoi diyal`nosti / O. V. Livshun // Profesijna pidgotovka pedagogichny`x kadriv: suchasny`j stan, problemy`, perspekty`vy` rozvy`tku : materialy` mizhvuz. nauk.-prakt. konf. asp. ta molody`x uchen. (Xmel`ny`cz`ky`j, 22 zhovt. 2009 r). – Xmel`ny`cz`ky`j : XGPA, – 2009. – S. 72–78.
7. Pidgotovka majbutn`ogo vchy`telya do vprovadzhennya pedagogichny`x texnologij : navch. posib. / O. M. Pyexota, V. D. Budak, A. M. Stareva ta in.; za red. I. A. Zyazyuna, O. M. Pyexoty`. – K. : Vy`davny`cztvo A.S.K., – 2003. – 240 s.
8. Romanova G. Rozvy`tok gotovnosti pedagogichny`x pracivny`kiv profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladiv do zaprovadzhennya osoby`stisno-rozvy`val`ny`x texnologij navchannya / G. Romanova // Naukovy`j visny`k Insty`tutu profesijno-texnichnoi osvity` NAPN Ukrayiny`. Ser. : Profesijna pedagogika. – 2014. – № 8. – S. 112–119. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2014_8_18.
9. Psy`xologichny`j slovny`k / Za ped. V. I. Vojtko. – K. : Vy`shha shkola, – 1982. – 215 s.

10. Grechany`k G. A. Spravochnoe posoby`e po professy`onal`nomu obucheny`yu rabochy`x na proy`zvodstve / Gry`gory`j Aleksandrovy`ch Grechany`k. – M. : Vyssh. shk., – 1984. – 327 s.
11. Leont`ev A. N. Deyatel`nost`. Soznan`ye. Ly`chnost` / A. N. Leont`ev. – M. : Poly`ty`zdat, –1977. – 302 s.
12. Kuz`my`na N. V. Professy`analy`zm ly`chnosty` prepodavatelya y` mastera proy`zvodstvennogo obucheny`ya / N. V. Kuz`my`na. – M. : Vy`sshaya shkola, – 2010. – 340 s.
13. Abdully`na O. A. Obshhepedagogy`cheskaya podgotovka uchy`telya v sy`steme vysshego pedagogy`cheskogo obrazovany`ya : dlya ped. specz. vyssh. ucheb. zavedeny`j / O. A. Abdully`na. – 2-e y`zd., pererab. y` dop. – M. : Prosveshheny`e, 1990. – 141 s.

Отримано редакцією 12.04.2018 р.

УДК 377.1

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-16-23

Людмила Миколаївна Шевченко,
аспірантка Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: shevchenkoskool@gmail.com

СТРУКТУРА Й ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито структуру та зміст поняття «хмарні технології», можливості їх використання як інструменту для організації та підвищення ефективності навчального процесу. У роботі розглянуті основні сервісні моделі та типи хмарних обчислень, висвітлено використання вже готових рішень для вищої школи на прикладі спеціалізованих хмарних рішень, призначених безпосередньо для навчальних закладів. Зазначені нові освітні можливості, які отримують вищі навчальні заклади від використання хмарних технологій, та вказано переваги такого процесу.

Ключові слова: хмарні технології, хмара, хмарні обчислення, моделі хмарних обчислень, хмарні сервіси, G Suite for Education, Microsoft for Education.

Постановка проблеми. Сучасні вищі навчальні заклади повинні використовувати різні організаційно-технічні засоби для забезпечення оптимального проведення навчального процесу. Для цього необхідно застосовувати як традиційні, так й інноваційні рішення. Під час організації навчального процесу потрібно забезпечити досягнення мети, студенти повинні отримати якісну підготовку за обраним профілем навчання, завершити навчання підготовленими фахівцями, затребуваними на ринку праці. Однак, вирішуючи цю головну проблему, слід урахувати, по-перше, ті обставини, у яких перебувають навчальні заклади, по-друге, реалії, пов'язані з досить обмеженими можливостями фінансування. Сучасне суспільство можна розглядати як інформаційне, у якому інформація відіграє найважливішу роль і давно стала товаром нарівні з матеріальним продуктом. Кількість оброблюваної інформації постійно зростає, з'являються нові методи обробки та систематизації даних.

Навчальний заклад, який успішно реалізує програми навчання з використанням сучасних технологій та забезпечує можливість віддаленого доступу до своїх інформаційних ресурсів, має переваги відносно тих навчальних організацій, які не використовують повною мірою сучасні технічні досягнення.

Застосування в навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій передбачає насамперед оснащення навчального закладу сучасною комп'ютерною та цифровою технікою та відповідним програмним забезпеченням. В умовах сьогодення системні характеристики апаратного забезпечення змінюються та вдосконалюються практично щодня. Для оновлення такої технічної бази в умовах мінливих обчислювальних можливостей сучасних комп'ютерів та для забезпечення навчального процесу останніми новинками комп'ютерної техніки необхідні чималі матеріальні витрати. Оптимальним вирішенням вищезазначених проблем є впровадження в навчальний процес хмарних технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що вивченням можливостей використання хмарних технологій в освіті займалися такі науковці: В. Биков, Т. Вакалюк, Н. Морзе, О. Кузьминська, С. Литвинова, С. Семеріков, З. Сейдаметова, С. Сейтвелієва, О. Славінський, О. Спінрін, М. Шишкіна та ін. Зокрема, С. Литвинова у своїх роботах визначила типи освітніх хмар, форми та необхідні компоненти використання хмарних технологій, видів діяльності, що підтримуються у хмарі, можливості використання хмарних технологій для організації хмароорієнтованого навчального середовища в школі [4]. Т. Вакалюк розглянула тему вибору хмарної платформи для проектування хмароорієнтованого навчального

середовища [2]. Н. Морзе та О. Кузьминська у своїх роботах розкривають тему використання хмарних обчислень для організації тестування та самостійної роботи [7]. Організацію «віртуальної учительської» засобами Google site подано в дослідженні Л. Рождественської [6].

У роботах науковців висвітлено загальнотеоретичні питання, спрямовані на розкриття сутності понять «хмара», «хмарні обчислення» (Cloud Computing), «хмарні технології» (Cloud Technology) та їх ключові характеристики. Автори розглядають еволюцію хмарних обчислень, описують моделі надання хмарних послуг, приділяють увагу тенденціям розвитку хмарних технологій, визначають їх переваги та недоліки; створення навчальних ресурсів; використання технологій програмування тощо.

Однак, незважаючи на велику кількість наукових досліджень у напрямі застосування хмарних технологій у вищій освіті, доцільно продовжувати пошук шляхів упровадження їх у навчальний процес, оскільки у сучасних умовах вони постійно змінюються та вдосконалюються.

Метою статті є розкриття суті поняття «хмарні технології» в контексті вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з основних тенденцій розвитку сучасної освітньої системи є орієнтація на реалізацію високого дидактичного потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Пріоритетними напрямками модернізації освіти є інформатизація, перехід до системи безперервної освіти, застосування компетентнісного підходу, особистісно-орієнтоване навчання, створення принципово нового освітнього середовища, заснованого на застосуванні засобів інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ). Засоби ІКТ – це програмні, програмно-апаратні й технічні засоби та пристрої, що функціонують на базі засобів мікропроцесорної обчислювальної техніки, а також сучасних засобів та систем трансляції інформації, інформаційного обміну, які забезпечують операції щодо збору, накопичення, обробки, зберігання, продукування, передавання, використання інформації, можливості доступу до інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж, у тому числі глобальних [11].

Доцільність застосування ІКТ полягає у педагогічних потребах та підвищенні ефективності сучасного навчання, зокрема у формуванні навичок самостійної навчальної діяльності, проведення досліджень, формуванні критичного мислення, інформаційної культури. Сьогодні в умовах стрімкого зростання обсягу інформації не лише знання, а компетентності стають умовою для успішної самореалізації особистості.

В умовах переходу до інформаційного суспільства невідворотними є зміна традиційних форм навчання, інтеграція в освітню сферу хмарних технологій. Це забезпечує можливість працювати з інформацією у віддаленому режимі, передаючи всі необхідні дані через Інтернет.

До структури поняття «хмарні технології» належать такі визначення, як: «хмара», «хмарні обчислення», «хмарні сервіси». Хмарні технології – це парадигма, яка полягає у перенесенні обробки даних з персональних комп'ютерів та інших гаджетів на сервери у всесвітній мережі Інтернет (рис. 1).



Рис. 1 Структура поняття «хмарні технології»

«Хмара» – це обчислювальні потужності та ресурси (сервер, програми, бази даних, програми, сховища тощо) на віддаленому сервері в Інтернеті.

Термін «хмарні обчислення» О. Туравініна пояснює як технологію опрацювання даних, у яких програмне забезпечення надається користувачеві як Інтернет-сервіс [10]. Г. Кисельов розглядає їх як програмно-апаратне забезпечення, доступне користувачу через Інтернет у вигляді сервісу, який надає зручний інтерфейс для віддаленого доступу до обчислювальних ресурсів (програм і даних) [3].

Хмарні сервіси – послуга надання програмних засобів для вирішення практичних задач за допомогою технологій хмарних обчислень.

Хмарні технології поєднують у собі чотири моделі розгортання і три моделі обслуговування. Зокрема, С. Литвинова виділяє такі моделі:

Приватна «хмара» – інфраструктура, що розробляється винятково для використання однією організацією.

«Хмара» спільноти – інфраструктура, підготовлена винятково для використання конкретною

спільнотою.

Публічна «хмара» – інфраструктура, підготовлена для відкритого використання широкою публікою.

Гібридна «хмара» – складається з декількох хмар, які залишаються незалежними одна для одної, але пов'язані між собою певними функціями [8].

Розглянемо три моделі обслуговування: програмне забезпечення як послуга, платформа як послуга та інфраструктура як послуга.

У моделі «програмне забезпечення як послуга», або Software as a Service (SaaS), споживач використовує додатки постачальника, які запущені в хмарній інфраструктурі та доступні через веб-браузер або інтерфейс програми. Не може керувати налаштуваннями інфраструктури, операційної системи або конкретних додатків, є можливість лише працювати в наданому середовищі.

Другою моделлю є «платформа як послуга», або Platform as a Service (PaaS), у якій користувач не тільки може працювати в додатках, але і має доступ до операційної системи, програмного забезпечення, засобів розроблення, тестування та СУБД. Можна сказати, що користувач отримує в оренду платформу. Клієнт не може змінювати налаштування операційної системи, але може керувати великою кількістю додатків та налаштовувати під себе конфігурацію середовища.

Третя модель – «інфраструктура як послуга», або Infrastructure as a Service (IaaS). Тут клієнт отримує можливість керувати засобами обробки та зберігання, а також має доступ до встановлення програм, які йому необхідні. Саме така модель зазвичай використовується у вищих навчальних закладах, бо вона дозволяє студенту найбільш повно використовувати віртуальну машину [7].

О. Ромашова вказує, що прикладом використання «хмарних технологій» в освіті можна назвати електронні щоденники та журнали, особисті кабінети для учнів і викладачів, інтерактивну приймальню та інше. Також це і тематичні форуми, де учні можуть здійснювати обмін інформацією та пошук її, вирішувати певні навчальні завдання навіть у відсутності педагога або під його керівництвом [7].

Використання хмарних технологій веде до зміни парадигми освіти, передбачає розроблення нових методик та вимог, перегляд критеріїв оцінювання та формату контролю. Упровадження хмарних технологій в освітній процес утілює ідеї безперервної освіти, зниження вартості навчання, індивідуалізації процесу навчання з можливістю побудови індивідуальної освітньої траєкторії, а також отримання якісної освіти в провідних світових ВНЗ, незалежно від їх географічного розташування, матеріальної забезпеченості студента, його соціального статусу та стану здоров'я.

Хмарні технології дозволяють знизити витрати на організацію навчального процесу та підвищити його ефективність. Доцільним є не тільки традиційне використання комп'ютеризованих навчальних аудиторій, у яких студенти працюють з локальними програмними продуктами, а й використання даних комп'ютерів для роботи з хмарними сервісами. Дане рішення дозволяє вирішити проблеми організації навчання при відсутності ліцензійного програмного забезпечення.

Організація навчального процесу з використанням хмарних технологій потребує забезпечення постійним доступом до мережі Інтернет. Для підключення до мережі та використання хмарних сервісів у якості терміналів можливо використовувати не тільки комп'ютери, а й мобільні телефони. Слід зауважити, що при традиційному підході немає стандартизованого підходу до встановлюваного програмного забезпечення. При використанні «хмарних технологій» для проведення навчальних занять з різних навчальних дисциплін використовується єдине загальне програмне забезпечення.

Алгоритм для роботи з «хмарними сервісами» починається зі створення для кожного студента індивідуального акаунта. Це забезпечує уніфікацію навчальних місць, виключається ситуація, коли студент не може ефективно працювати нарівні з усіма з тієї причини, що той, хто працював на цьому комп'ютері раніше, щось переналаштував або видалив. Є можливість масової розсилки однотипних завдань, що зберігаються в «хмарі» та керування доступом до них у межах навчального часу. Передбачено кілька рівнів спільного доступу: перегляд, коментування та редагування.

Робота зі спільним документом відбувається в реальному часі, тобто якщо один зі студентів змінює вміст документа, то всі зміни одразу ж відображаються у вікні викладача. З одним і тим самим файлом одночасно може працювати до двохсот осіб, яких запрошено до спільної роботи з редагування документа. У процесі роботи можна відстежити, хто одночасно редагує цей документ. Викладач за потреби може скасувати всі правки, які було внесено студентами, повернувшись до попередньої версії. Також видалити документ або відмінити спільний доступ може тільки власник.

Навчальні заклади можуть створювати власні приватні «хмари», що дозволяє повністю контролювати всю хмару. Однак її створення – досить витратне рішення, яке вимагає наявності сучасного обладнання, програмного забезпечення і, що важливо, кваліфікованого персоналу, який відповідає за розгортання й обслуговування «хмари».

Використання публічних «хмар» істотно знижує витрати, тому що оплачуються тільки фактично

спожиті ресурси. Наприклад, низькорівневі IaaS-сервіси публічних хмарних систем можуть використовуватися навчальними закладами з мінімальними економічними витратами для зберігання великих обсягів даних, у тому числі записаних на відео лекцій, аудіоматеріалів тощо. Однак залишаються ризики, пов'язані із забезпеченням доступності та забезпеченням конфіденційності інформації, що зберігається. Власник публічної «хмари» може економічно необґрунтовано підвищити вартість послуг зберігання інформації; до інформації може бути надано доступ представникам правоохоронних органів тієї країни, у якій фактично розташовані центри обробки даних, що реалізують хмарну інфраструктуру; можливі санкційні ризики, пов'язані із сучасною міжнародною ситуацією, та інше.

Технічно є можливість реалізувати комбінований варіант, коли навчальний заклад розгортає та використовує гібридну «хмару», що складається з сегмента приватної «хмари» навчального закладу та хмарних сервісів, що орендуються в публічній «хмарі».

Є ще один варіант – це використання вже готових рішень для вищої школи. Існують спеціалізовані хмарні сервіси, призначені спеціально для навчальних закладів, серед яких найбільш відомі та затребувані вищими навчальними закладами – G Suite for Education від Google та Microsoft for Education.

G Suite for Education від Google (раніше Google Apps) – набір хмарних сервісів для організації колективної роботи, що надаються безкоштовно компанією Google для освітніх установ. Функціонує за сервісною моделлю SaaS – «Програмне забезпечення як послуга». У вихідній комплектації набір уміщує десять універсальних сервісів, які дозволяють застосовувати G Suite в різних видах діяльності, у тому числі і в освітній. До них належать:

- групи – створення списків розсилки і груп обговорень;
- календар – планувальник часу і занять;
- контакти – засіб зберігання і управління контактами;
- сайти – конструктор власних сайтів;
- classroom – система управління навчальним процесом;
- Gmail – пошта;
- диск та документи – індивідуальне сховище файлів з інтегрованими засобами редагування традиційних форматів даних (текст, таблиця, презентації);
- Hangouts – відеочат з можливістю організації групових телеконференцій;
- Vault – сховище архівних і важливих документів з елементами документообігу;
- Кеер – нотатки і списки справ.

Можливості роботи можуть бути розширені за рахунок додаткових сервісів, уже включених в G Suite, або самостійно підключено з G Suite Marketplace і Marketplace for Chrome Web Apps (Інтернет-магазин Chrome).

Також можна застосовувати в роботі й навчальному процесі такі сервіси, як Blogger, Developers Console, Mobile Test Tools, YouTube. G Suite Marketplace дозволяє використовувати не тільки Google сервіси, але й програми сторонніх розробників, наприклад, gMath, Lucidchart Diagrams, Mindomo і ін.

Перераховані сервіси дозволяють застосовувати G Suite як систему управління навчальним процесом з тією відмінністю від апаратних аналогів, що, крім традиційних ресурсної, комунікаційної та організаційної функцій, тут реалізована функція інструментальна, що забезпечує комплексне вирішення поставлених завдань навчання й управління в рамках єдиного середовища. При цьому освітня організація не несе витрат на придбання й оновлення програмного забезпечення, а користувачі завжди мають можливість працювати з останніми версіями додатків.

До інших, безсумнівно, позитивних особливостей даної хмарної системи можна віднести такі фактори:

- реєстрація власного домену дає можливість організувати корпоративну електронну пошту з розвиненою системою спам-фільтрів, а також фільтрів вхідних і вихідних повідомлень, що дозволяє в автоматичному режимі сортувати пошту, а також запобігти відправленню конфіденційних даних;
- розвиненість комплексу мобільних додатків і сервісів: для основних мобільних платформ розроблені й функціонують Admin, Gmail, Classroom, Hangouts, Диск, Документи та інші – це забезпечує можливість застосування технологій мобільного навчання;
- обсяг дискового простору для зберігання пошти, навчальних та інших матеріалів;
- реалізація бально-рейтингової системи оцінювання успішності навчання студента;
- зручна система спільного доступу – немає необхідності копіювати або переносити файли, можна просто відкрити до них доступ, встановивши необхідні права (перегляд або редагування);
- гнучка розподілена система адміністрування – права на керування різними модулями та групами легко делегуються різним учасникам, що дозволяє встановити відповідальних за роботу з користувачами в кожному структурному підрозділі та групі;

- можливість інтеграції з додатками сторонніх розробників (у тому числі й самостійної розробки) через убудовану консоль керування;
- високий рівень безпеки заснований на двофакторній аутентифікації – систему можна налаштувати таким чином, що для входу буде вимагатися не тільки пароль, але і одноразовий код, надсилається в SMS на зареєстрований телефон; постійне використання SSL-підключень для забезпечення безпечного доступу по протоколу https;
- ефективна й відповідальна технічна підтримка – на будь-які запити сервісні інженери реагують швидко й доброзичливо, прагнучи максимально якісно вирішити проблему;
- існування мережевого співтовариства – більш 14 млн студентів і викладачів по всьому світу використовують це хмарне середовище для навчання; для викладачів завжди є можливість звернутися до колег для вирішення виникаючих проблем або поділитися своїми ідеями.

Таким чином, G Suite for Education дозволяє сформувати повноцінне електронне інформаційно-освітнє середовище кафедри або факультету, а також побудувати гнучку систему керування процесом вивчення окремих дисциплін, тобто реалізувати персональні дисциплінарні середовища викладачів.

Сервіс Microsoft for Education, де послуги надаються ВНЗ у форматах: Office 365 for Education, Business Productivity Online Suite (BPOS), Exchange Hosted Services та Microsoft Office 365 Education, Microsoft Live @ Edu (MLE). Це ресурс з безліччю інструментів, до яких студенти можуть отримати доступ за допомогою одного облікового запису електронної пошти – уніфікованого середовища для взаємодії. За допомогою цієї служби студенти, співробітники та викладачі зможуть обирати інструменти для спілкування та взаємодії з оточуючими людьми та спільнотами.

Програмні продукти та компоненти Microsoft for Education вміщують набір хмарних сервісів для організації спільної роботи. На них розміщується контент, інформація, програми тощо.

Для виконання групової проектної роботи студенти використовують такі сервіси Office 365, які поєднуються у порталі SharePoint, вхід до якого студент здійснює через Outlook. Є можливість роботи з календарем для планування зустрічей, нарад та сповіщень. Спільні календарі дають змогу студентам планувати зустрічі та миттєво відповідати на запрошення інших учасників. У сервісі Календар та Outlook інтегрований для спілкування Skype, для здійснення голосових або відеовикликів, обміну миттєвими повідомленнями, організації відео конференцій та он-лайн презентацій.

Сервіс Контакти дає можливість робити добірку користувачів, які є учасниками групи. Сервіс Delve доцільно використовувати для збору всіх документів проекту для спільного використання. У порталі SharePoint є OneDrive, що власне становить «хмару», який дає можливість студентам спільно працювати з документами та впорядковувати папки та файли. Завдяки сервісам Word Online, Excel Online, Power Point Online студенти можуть виконувати спільні групові завдання.

Також є інтегрований цифровий блокнот OneNote. Розподіляти, будувати плани, обмінюватися інформацією та ходом виконання проекту можна безпосередньо в сервісі Planner. До завдань, які вирішує використання Planner, доцільно віднести візуальне відображення роботи, організацію подій, контроль за розкладом, стеження за ходом виконання завдань. За допомогою сервісу Sway можна створювати звіти, завдання, проекти та портфоліо.

Сервіс Forms дозволяє всім учасникам команд створювати власні опитування, форми реєстрації та ін. Для відкритого спілкування й кращого порозуміння між усіма учасниками навчального процесу доцільно використовувати соціальну мережу Yammer. Тут є можливість обговорювати ідеї, ділитися новинами та користуватись досвідом.

Для навчальних закладів такі сервіси безкоштовні та дають можливість організації в домені навчального закладу електронної пошти, доступної в будь-якому браузері, мобільному телефоні або поштовому контенті, що використовує стандарти Exchange, Imap, POP3, організація он-лайн розкладу, доступного прямо з пошти, організація особистих і загальних файлових сховищ та створення простору для спільної роботи.

При виборі загальнодоступного хмарного сервісу для зберігання файлів слід урахувати такі важливі основні параметри, як: обсяг безкоштовного місця для зберігання файлів; підтримка можливості автоматичної синхронізації даних, що зберігаються на усіх пристроях користувача; можливість отримання посилань, які можна розміщувати в публічному доступі. Використовуючи посилання, будь-яка людина може завантажити файл, на який вказує посилання. Особливу увагу слід звернути на безпеку зберігання даних. Аспектів, які слід урахувати, досить багато, але, щоправда, усе зводиться до трьох ключових моментів: захист персональних даних, захист даних у відкритих файлах і власне захист доступу до закритих даних.

Використання «хмарних технологій» у режимі вільного доступу до навчальних матеріалів підвищує мотивацію студентів, активізує пізнавальну діяльність. Це може бути методичне забезпечення,

дидактичні матеріали для студентів, різноманітні посилання на необхідні навчальні матеріали, конспекти лекцій, електронні освітні ресурси тощо.

Відзначимо таку властивість хмар, як можливість організації спільної роботи. Вона дозволить організувати навчальний процес, у розробленні якого можуть брати участь декілька викладачів, а до вирішення поставлених завдань будуть залучені всі учасники освітнього процесу. Ще одна суттєва характеристика – відсутність територіальної прив'язки користувача сервісу до місця його надання. Це дозволить швидко впроваджувати створювані рішення в навчальний процес. Також при використанні хмарних сервісів відсутні принципи обмеження щодо чисельності аудиторії та часу проведення занять, що сприяє їх використанню для виконання студентами самостійних робіт, у тому числі колективних. Хмарні технології дають можливість навчальним закладам зробити навчальний процес більш орієнтованим на студента, а також надають потенціал для зниження витрат завдяки спільно використовуваним сервісам.

Хмарні обчислення – це проста ідея, яка позитивно впливає на затрати часу та фінансів усіх учасників навчального процесу. Таким чином, у сучасних умовах актуальним є використання хмарних технологій, оскільки для їх використання потрібно лише підключити готову послугу.

На сучасний ринок ІКТ відчутно вплинув високий рівень конкуренції між постачальниками програмного забезпечення. Досвід розвинених зарубіжних країн демонструє успішне впровадження хмарних технологій в освітній процес, але для вітчизняних освітніх установ їх використання є нововведенням. Незважаючи на такі переваги хмарних технологій, як надійність, доступність, легка масштабність, істотна економія коштів освітньої установи, є недолік – недостатньо відомостей про застосування та дидактичні можливості, що вповільнює впровадження в навчальний процес.

Використання хмарних технологій відкриває нові освітні можливості:

- підтримка хмарних сервісів різними за класом пристроями (персональними комп'ютерами, планшетами, мобільними телефонами) збільшує ступінь доступності освітнього контенту;
- можливість оперативного оновлення освітнього контенту і надання інформації в різних форматах;
- постійний контакт зі студентами протягом усього навчання;
- свобода вибору при побудові індивідуальної освітньої траєкторії оптимізує неформальне навчання, підвищує внутрішню мотивацію, вдосконалює навички критичного мислення й комунікативну готовність.

Використання хмарних сервісів вищезазначених компаній здатне забезпечити вирішення таких завдань:

- створення навчальних груп на базі кожного лекційного потоку;
- організація календаря навчальних завдань на семестр з можливістю автоматичного оповіщення членів групи про їх настання;
- проведення обговорення тем лекційних занять;
- виконання групових проектів;
- розміщення навчальних матеріалів з можливістю їх поновлення в поточному файлі;
- отримання студентами завдань і звітність про їх виконання;
- організація різних форм контролю;
- моніторинг виконання навчальних завдань протягом семестру.

Висновки. Використання хмарних технологій вищими навчальними закладами – перспективний напрям, що дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, скоротити витрати на його реалізацію. Відчутно знижуються капітальні витрати, пов'язані зі створенням і обслуговуванням навчальними закладами власних центрів обробки даних, забезпечується гнучка масштабність і висока доступність сервісів, які використовуються в навчальному процесі. Підвищується рівень засвоєння навчального матеріалу студентами, вивільняється більше часу професорсько-викладацького складу, навчально-допоміжного персоналу для вирішення освітніх і науково-дослідних завдань.

Забезпечується природна підтримка різних технічних пристроїв та різних форматів представлення навчальних матеріалів. Це, у свою чергу, дозволяє викладачеві без будь-яких додаткових зусиль і розроблення спеціалізованих електронно-обчислювальних ресурсів використовувати у своїй роботі елементи мобільного навчання.

До переваг, які одержать вищі навчальні заклади від використання хмарних технологій, слід виділити і безпеку даних. Провайдери хмарних сервісів фізично захищають ІТ-обладнання від несанкціонованого доступу, крадіжки, перешкод, пожеж, повеней тощо. Усі приватні дані маскуються або шифруються, і тільки авторизовані користувачі мають доступ до них.

Список використаних джерел та літератури

1. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Випуск 29 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 32–40.
2. Вакалюк Т. А. Вибір хмарної платформи для проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики / Т. А. Вакалюк // Наукові записки. – Випуск 8. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 3–7.
3. Кисельов Г. Д. Застосування хмарних технологій в дистанційному навчанні [Електронний ресурс] / Г. Д. Кисельов, К. В. Харченко // Системный анализ и информационные технологии : 15-я международная научно-техническая конференция «САИТ-2013», 27–31 мая 2013, Киев, Украина : материалы. – К. : УНК «ИПСА» НТУУ «КПИ», 2013. – С. 351. – Режим доступа: http://cad.kpi.ua/attachments/043_2013_007.pdf. – Дата звернення: 10.05.2018.
4. Литвинова С. Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи / С. Г. Литвинова // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере Выпуск 8. – Симферополь : ФЛП Бондаренко О. А., 2013. – С. 99–101.
5. Литвинова С. Г. Хмарні технології. Соціальне середовище програмування Touchdevelop / С. Г. Литвинова, О. В. Тебенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 5. – С. 26–30.
6. Моделювання й інтеграція сервісів хмароорієнтованого навчального середовища : монографія / Н. Копняк, Г. Корицька, С. Литвинова, Ю. Носенко, С. Пойда, В. Седой, О. Сіпачова, І. Сокол, О. Спірін, І. Стромилло, М. Шишкіна ; / за заг. ред. С. Г. Литвинової. – К. : ЦП «Компринт», 2015. – 163 с.
7. Морзе Н. В. Хмарні обчислення в освіті: досвід та перспективи впровадження / Н. В. Морзе, О. Кузьмінська // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2012. – № 1. – С. 109–114.
8. Проектування хмароорієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. Г. Литвинова. – Київ. : ЦП «Компринт», 2016. – 354 с.
9. Стрюк А. М. Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ [Електронний ресурс] / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – № 4 (42). – С. 150-158. – Режим доступу до журн. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1087/829>. – Дата звернення: 10.05.2018.
10. Туравініна О. М. Хмарні технології навчання студентів / О. М. Туравініна // Новітні комп'ютерні технології. – 2012. – Том X. – С. 119–121.
11. Хміль Н. А. Формування професійної готовності майбутніх педагогів до застосування хмарних технологій у навчально-виховному процесі – потреба сучасності / Н. А. Хміль // Научные труды SWorld. – Вип. 2 (39). – Том 11. – Иваново : Научный мир, 2015. – С. 33–36.

Людмила Николаевна Шевченко,
аспирантка Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: shevchenkoskool@gmail.com

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта структура и содержание понятия «облачные технологии», возможности их использования в качестве инструмента для организации и повышения эффективности учебного процесса. Рассмотрены основные сервисные модели и типы облачных вычислений. Освещены использования уже готовых решений для высшей школы на примере специализированных облачных решений, предназначенных специально для учебных заведений. Указанные новые образовательные возможности и преимущества, получаемые высшими учебными заведениями при использовании облачных технологий.

Ключевые слова: облачные технологии, облако, облачные вычисления, модели облачных вычислений, облачные сервисы, G Suite for Education, Microsoft for Education.

Ludmyla Shevchenko,
graduate student,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: shevchenkoskool@gmail.com

STRUCTURE AND CONTENT OF THE CONCEPT «CLOUD TECHNOLOGIES» IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

Introduction. Modern higher educational establishments should use different organizational and technical means to ensure the optimal conduct of the educational process. The rapid updating and expansion of the information and communication technology lead to new ways and methods of their professional tasks that require the investigation.

Purpose. Definition of the essence of cloud technologies in the context of higher education.

Methods. Theoretical methods.

Results. The article is devoted to the role of cloud technologies as a means of organizing and improving learning.

Originality. The application of cloud technologies as a means of formation of educational process in the process of professional education is considered.

Conclusion. The use of cloud technologies (cloud computing) by higher educational institutions is a promising direction that allows to increase the efficiency of the educational process, to reduce overhead on its implementation. The use of cloud technologies in training requires further research and generalization because cloud services are supplemented and improved.

Key words: cloud technologies, cloud, cloud computing, cloud computing models, cloud services, G Suite for Education, Microsoft for Education.

References

1. Bykov V. Yu. Innovacijnyj rozvytok zasobiv i texnologij sy`stem vidkrytoyi osvity / V. Yu. Bykov // Suchasni informacijni texnologiyi ta innovacijni metodyky` u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy` : zb. nauk. prac`. – Vy`pusk 29 / Redkol.: I. A. Zyazyun (golova) ta in. – Ky`yiv–Vinny`cya : TOV firma «Planer», 2012. – S. 32–40.

2. Vakalyuk T. A. Vy`bir xmaranoi platformy` dlya proektuvannya xmaro oriyentovanogo navchal`nogo seredovy`shha dlya pidgotovky` bakalavriv informaty`ky` / T. A. Vakalyuk // Naukovi zapy`sky`. – Vy`pusk 8. – Seriya: Problemy` metodyky` fizy`ko-matematy`chnoyi i texnologichnoyi osvity`. Chasty`na 3. – Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vy`nny`chenka, 2015. – S. 3–7.

3. Ky`sel`ov G. D. Zastosuvannya xmarny`x texnologij v dy`stancijnomu navchanni [Elektronny`j resurs] / G. D. Ky`sel`ov, K. V. Xarchenko // Sy`stemnyj analy`z y` y`nformacy`onnye texnologiy` : 15-ya mezhdunarodnaya nauchno-texny`cheskaya konferency`ya «SAY`T-2013», 27–31 maya 2013, Ky`ev, Ukray`na : matery`aly. – K. : UNK «Y`PSA» NTUU «KPY`», 2013. – S. 351. – Rezhy`m dostupa: http://cad.kpi.ua/attachments/043_2013_007.pdf. – Data zvernennya: 10.05.2018.

4. Ly`tvynova S. G. Xmarni texnologiyi yak zasib rozbudovy` innovacijnoyi shkoly` / S. G. Ly`tvynova // Y`nformacy`onno-komp`yuternye texnologiy` v ekonomy`ke, obrazovany`y` y` socy`al`noj sfere Vy`pusk 8. – Sy`mferopol` : FLP Bondarenko O. A., 2013. – S. 99–101.

5. Ly`tvynova S. G. Xmarni texnologiyi. Social`ne seredovy`shhe programuvannya Touchdevelop / S. G. Ly`tvynova, O. V. Tebenko // Komp`yuter u shkoli ta sim`yi. – 2013. – № 5. – S. 26–30.

6. Modelyuvannya j integraciya servisiv xmarooriyentovanogo navchal`nogo seredovy`shha : monografiya / N. Kopnyak, G. Korycz`ka, S. Ly`tvynova, Yu. Nosenko, S. Pojda, V. Syedoj, O. Sipachova, I. Sokol, O. Spirin, I. Stromy`lo, M. Shy`shkina ; / za zag. red. S. G. Ly`tvynovoyi. – K. : CzP «Kompry`nt», 2015. – 163 c.

7. Morze N. V. Xmarni obchy`slennya v osviti: dosvid ta perspektyvy` vprovadzhennya / N. V. Morze, O. Kuz`mins`ka // Informaty`ka ta informacijni texnologiyi v navchal`ny`x zakladax. – 2012. – № 1. – S. 109–114.

8. Proektuvannya xmarooriyentovanogo navchal`nogo seredovy`shha zagal`noosvitn`ogo navchal`nogo zakladu : monografiya / S. G. Ly`tvynova. – Ky`yiv. : CzP «Kompry`nt», 2016. – 354 c.

9. Stryuk A. M. Sy`stema xmaro oriyentovany`x zasobiv navchannya yak element informacijnogo osvitn`o-naukovogo seredovy`shha VNZ [Elektronny`j resurs] / A. M. Stryuk, M. V. Rassovy`cz`ka // Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya. – 2014. – № 4 (42). – S. 150–158. – Rezhy`m dostupu do zhurn. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1087/829>. – Data zvernennya: 10.05.2018.

10. Turavinina O. M. Xmarni texnologiyi navchannya studentiv / O. M. Turavinina // Novitni komp`yuterni texnologiyi. – 2012. – Tom X. – S. 119–121.

11. Xmil` N. A. Formuvannya profesijnoyi gotovnosti majbutnix pedagogiv do zastosuvannya xmarny`x texnologij u navchal`no-vy`xovnomu procesi – potreba suchasnosti / N. A. Xmil` // Nauchny`e trudy SWorld. – Vy`p. 2 (39). – Tom 11. – Y`vanovo : Nauchnyj my`r, 2015. – S. 33–36.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 378.147

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-24-30

Валентина Миколаївна Плющ,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету ім. В. Винниченка,
e-mail: valentynapl@ukr.net

Юлія Андріївна Равлів,
кандидат фармацевтичних наук, асистент кафедри
управління та економіки фармації
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний
університет ім. І. Я. Горбачевського МОЗ України»,
e-mail: ravlivyulia@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто сучасні світові тенденції розвитку освіти та окреслено різні підходи до визначення етапів становлення дистанційного навчання. Охарактеризовано різні форми дистанційного навчання: традиційне дистанційне навчання як заочне навчання; e-дистанційне навчання (e-ДН), електронне навчання (e-learning); змішане навчання (blended learning); мобільне навчання – m-learning (mobile-learning); відкриті онлайн-курси (МООС). Визначено змішане навчання як найбільш перспективне, яке дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу. Розглянуто стан та перспективи розвитку дистанційної освіти в Україні та пов'язані з цим особливості.

Ключові слова: заочне навчання, дистанційне навчання, дистанційні освітні технології, e-навчання, змішане навчання, мобільне навчання.

Постановка проблеми. Протягом останніх декількох десятиліть дистанційне навчання стало глобальним явищем освітньої та інформаційної культури, яке істотно вплинуло на характер освіти в багатьох країнах світу. Інтенсивно проникаючи в усі рівні сучасної системи освіти, дистанційні освітні технології є провідним інструментом удосконалення системи освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті зосереджено увагу на необхідності подальшого розвитку освіти на підставі використання нових прогресивних концепцій, запровадження сучасних технологій і науково-методичних досягнень у навчальний процес. Зважаючи на це, дистанційне навчання знайшло сьогодні втілення в цілеспрямованій державній політиці України щодо інформатизації суспільства, що відображено в Законах України «Про Національну програму інформатизації» та «Про вищу освіту» та в «Положенні про дистанційне навчання».

Сучасні завдання, поставлені перед системою освіти України вимагають створення такої системи освіти, яка забезпечуватиме перехід до «освіти впродовж життя». Вирішенню цієї проблеми сприятиме впровадження дистанційної освіти [1]. Тому актуальними для України є вивчення кращого світового досвіду дистанційного навчання з метою впровадження його в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дистанційної освіти висвітлені у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: А. А. Андреев, В. Ю. Биков, М. М. Карпенко, Н. В. Морзе, Н. Г. Сиротенко, О. М. Спірін, М. Cornelia, N. Hara, G. Kearsley, M. Moore та ін. Проблеми розвитку дистанційної освіти активно розроблялись у працях О. Г. Кіриленко, І. Т. Лещенко, В. П. Свиридюк, Б. І. Шуневича. Дослідженню проблем дистанційного навчання у вищій школі присвячені праці О. В. Кареліної, М. А. Умрик. Теоретичним, практичним та соціальним аспектам дистанційного навчання в Україні присвячені дослідження П. В. Дмитренка, В. М. Кухаренка, Н. Г. Протасової, О. М. Самойленка.

Водночас у зв'язку зі швидкими змінами освітнього середовища виникає необхідність більш детального дослідження можливостей дистанційної освіти за зразком позитивного досвіду інших країн та перспектив її розвитку в Україні.

Мета статті: проаналізувати етапи становлення та розвитку дистанційної освіти взагалі та розглянути перспективи розвитку дистанційної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній і закордонній літературі окреслено різні підходи до визначення етапів становлення і розвитку дистанційного навчання. Так, наприклад, в дослідженні Т. Данилишеної виділено три етапи становлення систем дистанційного навчання [2, с. 47–49]. Перший – реалізація заочної форми навчання на основі технологій дистанційного навчання, умовно охоплює період із 1950 до 1970 років, пов'язаний з генезисом ідеї дистанційної освіти і становленням дистанційного навчання як особливої самостійної форми освіти. У ці роки було закладено основи головних концепцій

дистанційної освіти, що згодом набули поширення в певних моделях і технологіях навчання.

Головним досягненням на цьому етапі було усвідомлення того, що альтернативою денній формі навчання може бути самоосвіта людини, яку спрямовують і контролюють вищі навчальні заклади. Набуваючи форми реалізації, ця ідея привела до створення 1969 року Британського відкритого університету як незалежного й автономного, що має право на присвоєння вчених ступенів [2, с. 47].

На зразок Британського відкритого університету почали створювати університети в Канаді, Австралії, Іспанії, Пакистані, Нідерландах, США, Туреччині, Індії та інших країнах. Але відсутність загальноприйнятої наукової теорії суттєво послаблювала позиції дистанційного навчання. Проте різноманіття підходів у практиці реалізації дистанційного навчання відкривало простір для пошуку його найефективніших форм і методів.

Другий період (1970–1990) – пов'язаний зі створенням і впровадженням класичних форм дистанційного навчання і загалом освіти [2, с. 48].

У цей період нові інформаційні технології розглядають не як допоміжний, а як невід'ємний компонент освітньої структури (О. Андреев) [3]. Визначено принципи дистанційного навчання і його структуру як специфічну дидактичну систему; розглянуто поняття технології дистанційного навчання, а також її основні структурні елементи – методи, засоби й організаційні форми проведення навчальних занять; розроблено рекомендації щодо їх упровадження. Особливу увагу приділено дослідженню дидактичних можливостей засобів нових інформаційних технологій, виявленню серед них доцільних для використання в дистанційному навчанні, описано найсуттєвіші параметри, які характеризують навчально-методичний, організаційний, фінансово-економічний аспекти функціонування освітніх закладів дистанційного навчання.

Третій етап (від 1990 року) – це формування нової постіндустріальної моделі дистанційної освіти і навчання. Учені аналізують переваги, недоліки та тенденції розвитку класичної і дистанційної форм навчання у вищому навчальному закладі [2, с. 49].

У працях О. О. Андреева, І. В. Сергієнка, В. Т. Волова, Т. В. Громової, Б. І. Шуневича також виділяються три етапи становлення дистанційного навчання але з іншими хронологічними характеристиками.

Перший етап (1836–1950 р.р.), кореспондентське навчання [4] – схоже на самонавчання, з використанням односторонніх радіо- і телетрансляцій, аудіо- і відеозаписів тощо. Цей період розпочався у 1836 р., коли воно вперше було запроваджене у Лондонському університеті.

Другий етап (1950–1970 р.р.), кейс-навчання [4] – переважає двосторонній зв'язок: навчання по телефону, інтерактивні відео, радіо- та телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта, факс. Цей етап характеризується розвитком радянської системи заочного (кореспондентського) навчання з 1920-х р., коли було створено ряд заочних відділень при політехнічних та педагогічних інститутах. Історія розвитку дистанційного навчання показала, що радянське заочне навчання вважається попередником третього покоління кореспондентського дистанційного навчання, яке бере свій початок з Відкритого університету Великобританії. Сьогодні Британський Відкритий університет є одним із найбільших центрів дистанційного навчання у світі.

Третій етап (1970–1990 р.р.), трансляційне навчання – відбувається багатосторонній зв'язок між студентом, викладачем, освітнім закладом та навчальними матеріалами [4]. Він став можливим із використанням Інтернету, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного та програмного забезпечення, завдяки яким стали можливими аудіо-, відео-, телеконференції, форуми, електронні бесіди (chats) тощо. Технології навчання стали гнучкими як у просторі, в часі, так і за місцем перебування. Діалогові системи дистанційного навчання зароджувалися у 1980-х рр., коли почали використовуватися комп'ютерні комунікації, наприклад, електронна пошта і комп'ютери для проведення телеконференцій на базі сучасних віртуальних навчальних закладів і асинхронних навчальних мереж (ALNs) та продовжують розвиватися тепер. Третій період розвитку навчання на відстані збігається з початком глобалізації освіти у світі.

Отже, першою та найбільш довгою фазою розвитку ДН є «заочне навчання» (кінець XIX ст. – донині), яке спирається на друковані матеріали і поштову систему при невеликій додатковій фінансовій підтримці зі сторони студентів або без неї. Друга фаза – «дистанційне навчання» (кінець 1960-х р. XX ст. – середина 1990-х р. XX ст.) характеризується розробленням навчальних дисциплін та їх доставкою в поєднанні друкованих і аудіовізуальних засобів з активною підтримкою студентів. Третя фаза – «гнучке навчання» (середина 90-х р. XX ст. – донині) частково є виробничим від технічних можливостей «поєднати переваги високоякісних носіїв інформації на базі діалогових засобів мультимедіа з підвищеною інтерактивністю та доступністю, що постійно розширює діапазон навчально-педагогічних ресурсів» [5, с. 54].

У дослідженні О. О. Скворцова виділено вісім основних етапів становлення дистанційного навчання. Для першого етапу характерна поява і технічний розвиток комп'ютерних комунікацій і спроби впровадження їх в освіту. На другому етапі відбувається розширення комп'ютерних мереж і поява спеціальних «академічних» мереж. Третій етап характеризується централізацією управління системою дистанційної освіти як технічної складової системи відкритої освіти з боку Міністерства освіти, державним фінансуванням окремих науково-дослідних проектів у галузі вивчення дистанційного навчання. На четвертому етапі відбулося визнання технологій дистанційного навчання на рівні держави, що дозволило активно використовувати його в мережі «представництв» вишів у інших регіонах. На п'ятому етапі створені портали на підтримку технологій дистанційного навчання, розроблені повноцінні системи дистанційного навчання на базі міжнародних стандартів. Шостий етап характеризується великою кількістю систем дистанційного навчання та систем контролю знань, що сприяє формуванню нових вимог до систем дистанційного навчання. На сучасних, сьомому і восьмому етапах, еволюція технологій змінила як методики навчання, так і зміст освіти. Активне використання ресурсів веб 2.0, розвиток технологій спілкування в мережі, їх орієнтація на соціальні потреби людей, використання їх для забезпечення професійно орієнтованого діалогу у світовому інформаційному просторі [6, с. 35–36].

Зважаючи на те, що Сполучені Штати Америки стали однією з перших країн, де накопичено значний досвід реалізації ідей дистанційного навчання в системі вищої освіти, розглянемо історію становлення дистанційного навчання в США, де виділяють п'ять етапів [7, с. 118–122]. На *першому, заочно-кореспондентському етапі* (1870–1910 рр.) дистанційна освіта у «заочній» формі виникла у США в період, коли регулярно загальнодоступною системою зв'язку була пошта. Навіть назва цієї ранньої форми дистанційного навчання «*correspondence study*» у перекладі звучить як «навчання за допомогою листування» і дослівно описує технологію навчання.

На *другому, техніко-фасилітованому етапі* (1910–1960 рр.), ідея дистанційної освіти продовжувала розвиватися, знаходячи нові форми свого втілення. У період 1910–1920 рр. підрозділами дистанційної освіти в американських закладах вищої освіти почали впроваджуватися перші технічні засоби навчання: слайди, кінофільми й, звичайно, радіо, яке вважалося на той час найбільш перспективною технологією дистанційної освіти [7, с. 119].

Епоха телебачення ознаменувала *третій, медіаосвітній етап* (1960–1985 рр.) розвитку дистанційної освіти. В 70-х роках ХХ століття слухачам стали транслювати університетські телевізійні лекції з подальшими консультаціями викладачів.

Четвертий, науково-фундаментальний етап (1985–1995 рр.), є вирішальним в історії розвитку дистанційної освіти у США. Завдяки таким ученим, як Ч. Ведемаєр, Б. Кінг, М. Мур, Г. Уілмот, Б. Холмберг [8, с. 124] та іншим, збільшилась кількість наукових досліджень у сфері цього виду освіти, і на її основі сформувалась окрема галузь знань. З того часу дистанційна освіта розглядається як самостійна наукова галузь, що має свою історію, філософію, теорію, предмет дослідження тощо [7, с. 119].

П'ятий, інформаційно-комунікаційний етап (1995 р. – теперішній час), розвитку дистанційної освіти в США передбачає навчання на відстані із застосуванням новітніх інформаційних технологій, які на рубежі ХХ і ХХІ століть почали інтенсивно розвиватися й дозволили говорити про формування нових підходів до освіти, пов'язаних з розвитком нових засобів і можливостей доставки інформації. Розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у США спричинив появу нової термінології, що характеризує освіту без відриву від основного виду діяльності. Поряд із терміном «заочна освіта» починають використовувати у США такі поняття, як «навчання вдома», «незалежне навчання», «відкрите навчання», «онлайн-навчання» тощо [7, с. 121].

Відповідно до етапів становлення дистанційного навчання можна визначити різні його форми: традиційне дистанційне навчання – це заочне навчання; е-дистанційне навчання (е-ДН), електронне навчання (e-learning) як шлях здобуття е-освіти (e-education) – це навчання з допомогою Інтернету та засобів мультимедіа; змішане навчання (hybrid, mixed, integrative, blended learning, technology-mediated instruction, web-enhanced instruction, mixed-mode instruction) – це форма освіти, згідно з якою учень (студент, слухач) засвоює одну частину матеріалу засобами дистанційного навчання, а іншу вивчає очно в аудиторії (найбільш перспективне, адже дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу; мобільне навчання – m-learning (mobile-learning) – навчання на основі використання мобільних пристроїв; відкриті онлайн-курси (МООС) – це Інтернет-курс з великомасштабною інтерактивною участю та відкритим доступом через Інтернет.

Проаналізувавши розвиток дистанційного навчання у світовому вимірі, зупинимося більш детально на вітчизняній теорії та практиці. Фактично в Україні елементи дистанційної освіти активно почали впроваджувати у практику з 1996 року. У 2000 році на базі Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет» було створено Український центр дистанційної освіти

(УЦДО) з метою координації робіт, що проводяться в межах України, для створення національної системи дистанційної освіти (НСДО), поетапного впровадження її елементів, а також сприяння органічному входженню НСДО до світового простору. Створення УЦДО сприяло прийняттю Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, де було визначено концептуальні засади створення дистанційного навчання, у ньому сформульовано основні завдання системи дистанційної освіти в Україні.

У 2013 р. в Україні вийшов наказ про «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [9], в якому закріплено систему дистанційної освіти в Україні, визначено особливості реалізації дистанційного навчання, особливості організації навчального процесу за дистанційною формою навчання, особливості організації навчального (навчально-виховного) процесу з використанням технологій дистанційного навчання та забезпечення дистанційного навчання.

Кількість освітніх установ, відділень і центрів дистанційного навчання на території України постійно збільшується. На сайті МОН України розміщено перелік навчальних закладів, які надають можливість навчатись віддалено [10]. Активно останнім часом розвивається й такий важливий напрям, як створення дистанційних курсів.

Вивчивши світовий досвід роботи дистанційної форми навчання на прикладі медсестринської школи Мері Блек (Південна Кароліна, США), ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України» згідно з наказом Міністерства освіти і науки України за № 828 від 05.09.2008 р. вперше в Україні запровадив цю форму навчання щодо підготовки медсестер за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр». В Україні здійснюється дистанційне навчання також у Житомирському інституті медсестринства, Буковинському державному медичному університеті (медичний факультет № 4) та Львівському інституті медсестринства.

Для забезпечення дистанційної освіти в інституті медсестринства створено центр дистанційної форми навчання та завдяки придбаному спеціальному програмному забезпеченню відповідний сайт (<http://dl.tdmu.edu.ua>).

Викладачі, які залучені до викладання за допомогою дистанційних програм записали мультимедійний курс лекцій та отримали свідоцтво про реєстрацію авторського права.

На кафедрі управління та економіки фармації з технологією ліків ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України» дистанційне навчання здійснюється з курсу медичного та фармацевтичного товарознавства для медсестер-бакалаврів та медсестер-магістрів. На сайті для студентів розміщені робоча програма, лекції, мультимедійні лекції, матеріали до занять та лекцій, а також методичні рекомендації. До кожного заняття в систему Moodle-2 завантажено тести, які дають змогу оцінити знання студента після вивчення та опрацювання навчального матеріалу. Навчання студентів може здійснюватись трьома мовами: українською, російською та англійською. Студенти перед початком вивчення курсу отримують лист від викладача, де зазначено, як можна знайти всю необхідну інформацію для вивчення відповідного курсу. Якщо студенту важко знайти лекції чи необхідну інформацію, викладач допомагає розібратись у навчальному матеріалі й знайти вчасно доступ для отримання знань з необхідного курсу. Щодня студенти на свою поштову скриньку отримують лист із запитаннями до заняття, на які повинні вчасно надіслати вичерпну відповідь. Відповіді на питання до лекцій та практичних занять студенти надсилають на поштову скриньку викладача, створену на Web-порталі університету. У кінці лекцій на передостанньому слайді розміщено запитання до лекції для здійснення контролю та кращого засвоєння лекційного матеріалу. Викладач здійснює оцінювання знань студента з урахуванням оцінок електронного журналу тестування та опрацювання листів студентів. Після закінчення курсу студент має ще додатковий час протягом 10 днів, щоб надіслати відповіді на контрольні запитання для отримання оцінки з предмета.

Дистанційна освіта дозволяє підвищувати кваліфікаційний рівень медсестер та залучати до навчання іноземних громадян, що, у свою чергу, дає можливість підвищувати студентам свій кваліфікаційний рівень з підвищенням заробітної плати.

Перспективи для впровадження дистанційної освіти має ЦДПУ В. Винниченка, викладачі якого декілька років займаються розроблення дистанційних курсів засобами Вікі-КДПУ і Moodle-КДПУ. Так, наприклад на природничо-географічному факультеті розроблено 43 навчальних курсів, загальноуніверситетських курсів – 20, на фізико-математичному факультеті – 151, на факультеті історії та права – 83; на факультеті філології та журналістики – 94; на факультеті педагогіки та психології – 133; на мистецькому факультеті – 38; на факультеті іноземних мов – 64; на факультеті фізичного виховання – 70.

На теперішній час дистанційне навчання має значний ряд переваг над іншими формами завдяки своїй доступності, високій інформативності. Навчання on-line – це нова форма отримання освіти, яка дозволяє навчатись працівникам, які поєднують роботу з навчанням. Відпадає необхідність щодня відвідувати навчальний заклад, що має ряд переваг для жінок, які перебувають в декретній відпустці та

особливо для людей з обмеженими можливостями пересування. Варто зазначити, що незважаючи на певні досягнення з упровадження дистанційного навчання, більшість українських закладів вищої освіти пропонує її тільки при перепідготовці. Активне входження України в Болонський процес дозволяє сподіватися на використання досвіду інших країн з упровадження сучасних форм дистанційного навчання у більшості закладів вищої освіти. Так, наприклад, у навчальних закладах Польщі широко використовуються e-learning та blended learning. А саме в Європейському суспільно-технічному вищому навчальному закладі та в університеті Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві (UKSW) студенти певних спеціальностей можуть виконувати завдання самостійної роботи віддалено, а враховуючи, що це не менше 65 %, то вони отримують достатню кількість балів, щоб з урахуванням успішного складання іспиту отримати зарахування вивчення дисципліни. Звісно, це вимагає від викладачів подавання широкого кола форм і видів самостійної роботи з зазначенням відповідних балів за кожен вид.

Висновки. Аналіз розвитку дистанційного навчання показав, що Україна активно просувається шляхом упровадження в освітню систему нових форм навчання, серед яких дистанційні технології. Система дистанційного навчання в Україні наразі перебуває лише на стадії становлення, однак за умови використання світового досвіду, поєднання прогресивних технологій дистанційної освіти з кращими технологіями та методами класичних форм навчання вона може мати багато перспектив. Розвиток дистанційної освіти пов'язаний передусім із запровадженням змішаного навчання, а також її органічним входженням у систему відкритої освіти. Перспективи подальших досліджень убачаємо у впровадженні засобів е-дистанційного навчання у вивчення дисциплін різних освітніх галузей вищої школи, зокрема у вивчення хімічних дисциплін, а також у пошуку форм і методів дистанційного навчання, специфічних для цієї галузі.

Список використаних джерел та літератури

1. Мясковська М. О. Світові тенденції розвитку дистанційної освіти та перспективи для України [Електронний ресурс] / М. О. Мясковська // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2015. – Вип. 21. – С. 256–258. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2015_21_87. – Дата звернення: 18.05.2018.
2. Данилишена Т. Етапи становлення дистанційної освіти як інноваційної форми навчання магістрів / Т. Данилишена // Вісник Львівського університету. – Сер.: Педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 46–52.
3. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : автореф. дисс... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. А. Андреев // Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. – М., 1999.
4. Періоди розвитку дистанційного навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/ilias3/data/ilias376/lm_data/lm_1128/Theme%204.3.htm. – Дата звернення: 18.05.2018.
5. Волов В. Т. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В. Т. Волов, Н. Ю. Волова, Л. Б. Четырова. – Самара : Рос. Академия наук, Самарский научный центр, 2000. – 137 с.
6. Скворцов А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоёмкой образовательной среде : дисс. ... к. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / А. А. Скворцов. – Тамбов – 2015. – 240 с.
7. Шаран Р. В. Развитие дистанционной освіти в США [Електронний ресурс] / Р. В. Шаран // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 11. – С. 118–122. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpko_2012_11_23. – Дата звернення: 18.05.2018.
8. Moore M. Handbook of distance Education / M. Moore, G. Anderson, G. William. – N. J. : Erlbaum Associates, 2003. – 362 p.
9. Наказ МОН України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. – Дата звернення: 18.05.2018.
10. Перелік навчальних закладів, які надають можливість навчатись віддалено [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita/navchalni-zakladi-yakinaadayut-mozhlyvist-navchatis-viddaleno>. – Дата звернення: 18.05.2018.

Валентина Николаевна Плющ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии
Центральноукраинского государственного
педагогического университета
имени В. Винниченко,
e-mail: valentyanapl@ukr.net

Юлія Андреевна Равлів,

кандидат фармацевтичних наук, асистент
кафедри управління і економіки фармації
ГВУЗ «Тернопільський державний медичний
університет ім. І. Я. Горбачевського МОЗ України»,
e-mail: ravlivulya@ukr.net

СТАНОВЛЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНЕ

В статье рассмотрены современные мировые тенденции развития образования и обозначены различные подходы к определению этапов становления и развития дистанционного обучения. Определены различные формы дистанционного обучения: традиционное дистанционное обучение как заочное обучение; e-дистанционное обучение (e-ДН), электронное обучение (e-learning), смешанное обучение (blended learning), мобильное обучение – m-learning (mobile-learning), открытые онлайн-курсы (МООС). Отмечено, что смешанное обучение является наиболее перспективной формой, поскольку позволяет воспользоваться гибкостью и удобством дистанционного курса и преимуществами традиционного класса. Рассмотрены состояние и перспективы развития дистанционного образования в Украине и связанные с этим особенности.

Ключевые слова: заочное обучение, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронного обучения, смешанное обучение, мобильное обучение.

Valentyna Pliushch,

Pedagogical sciences candidate, associate professor
of Chemistry chair of
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State Pedagogical University,
e-mail: valentynapl@ukr.net

Yulia Ravliv,

Pharmaceutical sciences candidate, assistant
of Pharmacy management, economics
and technology chair of
Horbachevsky Ternopil State Medical University,
e-mail: ravlivulya@ukr.net

DISTANCE EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

Introduction. *During the last few decades, distance learning has become a global phenomenon of educational and information and culture, which has had a significant impact on the nature of education in many countries around the world. Intensively penetrating into all levels of the modern system of education, distance educational technologies are a leading tool for improving the educational system.*

The system of distance learning in Ukraine is only underway, but with the use of world experience, the combination of advanced technologies of distance education with the best technologies and methods of classroom learning, it can have many perspectives.

Purpose. *To analyze the stages of distance education formation and development in general and to consider the prospects of the development of distance education in Ukraine.*

Methods. *Theoretical (the analysis of pedagogical, psychological literature); interpretive-analytical method for studying domestic sources with the use of comparison, systematization and generalization; empirical (observation, generalization of pedagogical experience).*

Results. *The article analyzes the stages of the development of distance education in general and in the United States in particular. The historical stages of the formation of basic concepts of distance education (correspondence training, distance learning) are described.*

According to the stages of the establishment of distance education, its various forms are described: traditional distance learning as part-time training; e-distance learning (e-DL), e-learning (e-learning); mixed learning (blended learning); mobile learning (m-learning); open online courses (MOOC). Mixed learning is defined as the most promising, which allows us to take advantage of the flexibility and convenience of the distance course and the benefits of the traditional class.

The state and prospects of development of distance education in Ukraine and related features are

analyzed. It is noted that the number of educational institutions that introduce distance learning in Ukraine is constantly increasing. In spite of this, the extent to which distance learning technology is used in them is different: from an experimental course to a full-fledged educational process

Originality. The state of the implementation of distance learning has been analyzed at the Department of Management and Economics of Pharmacy with the technology of medicine in State Higher Educational Establishment «Ternopil State Medical University named after I.Ya. Horbachevskyi of Ministry of Health of Ukraine «on the example of the course of medical and pharmaceutical commodity research for nurses-bachelors and nurses-masters. The perspectives of introduction of distance education in Central Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University are considered.

Conclusion. The system of distance education in Ukraine is currently only under development, but with the use of world experience, the combination of advanced distance education technology with the best technologies and methods of classroom learning, it can have many perspectives. The development of distance education is primarily associated with the introduction of mixed learning as well as its organic entry into an open education system. The prospects for further research are seen in the introduction of e-distance learning tools in the study of the disciplines in various educational fields of higher education, in particular in the study of chemical disciplines, as well as in the search for forms and methods of distance learning specific to this industry.

Key words: correspondence learning, distance learning, e-learning, mixed learning, mobile learning.

References

1. Myastkovs`ka M. O. Svitovi tendenciyi rozvy`tku dy`stancijnoyi osvity` ta perspekty`vy` dlya Ukrayiny` [Elektronny`j resurs] / M. O. Myastkovs`ka // Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu im. Ivana Ogiyenka. Seriya : Pedagogichna. – 2015. – Vy`p. 21. – S. 256–258. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znkp_ped_2015_21_87. – Data zvernennya: 18.05.2018.
2. Dany`ly`shena T. Etapy` stanovlennya dy`stancijnoyi osvity` yak innovacijnoyi formy` navchannya magistriv / T. Dany`ly`shena // Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. – Ser.: Pedagogichna. – 2008. – Vy`p. 24. – S. 46–52.
3. Andreev A. A. Dy`dakty`chesky`e osnovy` dy`stancy`onnogo obucheny`ya v vysshy`x uchebny`x zavedeny`yah : avtoref. dy`ss... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / A. A. Andreev // Moskovsky`j gosudarstvenny`j uny`versy`tet `ekonomy`ky`, staty`sty`ky` y` y`nformaty`ky`. – M., 1999.
4. Periody` rozvy`tku dy`stancijnogo navchannya [Elektronny`j resurs]. Rezhy`m dostupu: http://ubgd.lviv.ua/ilias3/data/ilias376/lm_data/lm_1128/Theme%204.3.htm. – Data zvernennya: 18.05.2018.
5. Volov V. T. Dy`stancy`onnoe obrazovany`e: y`stoky`, problemy, perspekty`vy` / V. T. Volov, N. Yu. Volova, L. B. Chetyrova. – Samara : Ros. Akademy`ya nauk, Samarsky`j nauchny`j centr, 2000. – 137 s.
6. Skvorczov A. A. Pedagogy`chesky`e uslovy`ya dy`stancy`onnogo obucheny`ya studenta v naukoemkoj obrazovatel`noj brede : dy`ss. ... k. ped. nauk : 13.00.01 – obshhaya pedagogy`ka, y`story`ya pedagogy`ky` y` obrazovany`ya / A. A. Skvorczov. – Tambov – 2015. – 240 s.
7. Sharan R. V. Rozvy`tok dy`stancijnoyi osvity` u SShA [Elektronny`j resurs] / R. V. Sharan // Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka. – 2012. – Vy`p. 11. – S. 118–122. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_23. – Data zvernennya: 18.05.2018.
8. Moore M. Handbook of distance Education / M. Moore, G. Anderson, G. William. – N. J. : Erlbaum Associates, 2003. – 362 p.
9. Nakaz MON Ukrayiny` vid 25.04.2013 № 466 «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro dy`stancijne navchannya» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. – Data zvernennya: 18.05.2018.
10. Perelik navchal`ny`x zakladiv, yaki nadayut` mozhly`vist` navchaty`s` viddaleno [Elektronny`j resurs]. Rezhy`m dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita/navchalni-zakladi-yaki-nadayut-mozhlivist-navchatis-viddaleno>. – Data zvernennya: 18.05.2018.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.014

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-31-40

Володимир Павлович Зінченко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки та менеджменту освіти Глухівського
національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: volod_zin@i.ua

СУТНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті охарактеризовано профорієнтаційну компетентність педагога як складову його професійної компетентності. Під профорієнтаційною компетентністю розуміється комплекс особистісних можливостей педагога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання профорієнтаційної роботи та реалізувати власну професійну траєкторію. Виділено основні функції профорієнтаційної компетентності педагога: профорієнтологічна, методична, праксеологічна. Охарактеризовано компоненти профорієнтаційної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний. Описано стан профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: підготовка вчителя, професійна орієнтація, профорієнтаційна компетентність, професійна мобільність, профорієнтологія, праксеологія.

Постановка проблеми. В умовах розвитку гуманістичного напрямку освітньої політики важливим чинником успішної соціальної самореалізації людини є професійне самовизначення.

Тенденції сучасних соціально-економічних перетворень зумовлюють необхідність активізації професійного самовизначення молоді і насамперед учнів загальноосвітніх закладів.

Важливою вимогою до сучасної школи є орієнтація не лише на засвоєння учнями певної сукупності знань, але й на розвиток особистості, врахування інтересів, схильностей, здібностей відповідно до професійної спрямованості. Зазначене завдання можливо реалізувати в середовищі профільної освіти, що тлумачиться як ефективна форма організації навчальної діяльності старшокласників, яка враховує їх інтереси, схильності й здібності, створює умови для максимального розвитку учнів.

Головною метою профільного навчання є забезпечення загальнодоступності для учнів отримання повноцінної освіти відповідно до їх індивідуальних схильностей і потреб, здійснення професійної орієнтації як умови самовизначення учнів, встановлення наступності між загальною і професійною освітою.

Зазначені аспекти визначають потребу у кваліфікованих учителях, здатних вільно орієнтуватись у складному світі сучасних професій, досконало володіти знанням вимог, визначених професіями до людини. Все це зумовлює проблему формування належного рівня профорієнтаційної компетентності педагогів, що забезпечується відповідною підготовкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах компетентнісного підходу професійна компетентність учителя, вихователя розглядається в багатьох аспектах. У ній виділяються дослідницька, соціокультурна, комунікативна, інформатична, гностична, проектувальна, організаційна та інші компетентності. В той же час важливим аспектом професійної підготовки педагога є формування у нього профорієнтаційної компетентності: здатності не тільки успішно організувати роботу з професійного та профільного самовизначення школярів, а й здатності створювати і реалізувати свою власну освітньо-професійну траєкторію, здатності до вивчення своїх професійно важливих особливостей та вимог ринку праці до педагогічного працівника.

Питання формування профорієнтаційної компетентності висвітлювались багатьма дослідниками. В основному це було пов'язано з підготовкою майбутніх учителів технологій.

Однак осмислення реального стану педагогічної практики свідчить про недостатню підготовку вчителів до реалізації профорієнтаційних функцій у професійній діяльності.

Науковцями досліджено загальні основи побудови системи профорієнтації, зокрема, в роботах Д. Закатнова, М. Захарова, Л. Йовайші, Є. Клімова, Є. Павлютенкова, К. Платонова, П. Потапенка, В. Симоненка, М. Тименка, Б. Федоришина та інших.

У низці праць розглянуто підготовку майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи у школі (В. Андарало, М. Благінін, М. Весна, О. Белих, Г. Бондаренко, Л. Бондарчук, С. Золотухіна, Л. Крившенко, Х. Процко, В. Сидоренко, В. Симоненко, В. Харламенко, Н. Ховрич, М. Янцур та ін). У публікаціях учених розкрито закономірності здійснення профорієнтації, охарактеризовано діяльність

учителя як профорієнтатора, обґрунтовано основи відбору змісту профорієнтаційної підготовки окремих категорій педагогів.

Однак до цього часу не розроблено єдиного підходу до визначення сутності профорієнтаційної компетентності педагога, її ролі не тільки у організації профорієнтаційної роботи в закладах освіти, а й у становленні особистості вчителя як професіонала, конкурентноздатного на сучасному ринку праці. Не обґрунтовані зміст та організаційно-педагогічні умови формування профорієнтаційної компетентності педагогічних працівників.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі та функцій профорієнтаційної компетентності педагога у забезпеченні ефективності його профорієнтаційної роботи з учнями та власної професійної кар'єри.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалось, профорієнтаційна компетентність педагога стала предметом досліджень багатьох учених, хоча визначення даного поняття відрізняються.

Так, на думку П. Дмитренка і І. Косяк, «...однією з важливих професійних компетентностей майбутнього вчителя технологій є його профорієнтаційна компетентність, яка представляє системну особисту освіту, інтегруючи профорієнтаційні знання, уміння, практичний досвід, особисто-професійні якості, що забезпечують ефективність виконання профорієнтаційних функцій в майбутній професійній діяльності» [4, с. 41].

За визначенням В. Харламенко, профорієнтаційна компетентність – це інтегративна система умінь майбутніх учителів здійснювати професійні функції у процесі профорієнтаційної роботи, враховуючи освітні потреби учнів, забезпечуючи обґрунтоване спрямування професійного самовизначення та створювати умови для його здійснення [15].

Х. Процько характеризує профорієнтаційну компетентність майбутніх учителів технологій як інтегративну систему, яка містить здатність майбутніх учителів здійснювати професійні функції у процесі профорієнтаційної роботи, враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи обґрунтоване спрямування професійного самовизначення та створювати умови для його здійснення [11].

Досліджуючи зміст та особистісно-зорієнтовані технології підготовки практичних психологів до профорієнтаційної діяльності, О. Зайцева під профорієнтаційною компетентністю розуміє «...комплекс особистісних можливостей психолога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання профорієнтаційної роботи» [1].

Аналогічної думки дотримуються і зарубіжні дослідники. Так П. Макаров визначає профорієнтаційну компетентність педагога як володіння ним основними профорієнтаційними компетенціями, які є інтегрованою сукупністю знань, умінь, узагальнених способів діяльності, здатності рефлексувати, залежно від ситуації, а також комплексу якостей і властивостей особистості, необхідних для успішного виконання професійних функцій з орієнтації учнів на вибір майбутньої професії та закріпленні такого вибору [8].

У роботі Т. Борисової даний феномен визначається як складова професійної компетентності педагога, яка є системним особистісним утворенням, що інтегрує профорієнтаційні знання, уміння, практичний досвід, індивідуально-ділові якості й забезпечує ефективність виконання педагогом профорієнтаційної складової професійної діяльності [1].

Усі наведені визначення спрямовані на характеристики профорієнтаційної компетентності як якості, що забезпечує ефективність профорієнтаційної діяльності, тобто підготовки учнів до професійного самовизначення, лишаючи поза увагою її важливість для особистісного і професійного становлення педагога. Виняток складає дослідження Л. Крившенко, де вказана проблема тільки ставиться, але не знаходить достатньо повного вирішення. Дослідниця розглядає підготовку майбутнього вчителя до профорієнтаційної діяльності з позицій профільного навчання. Виділяє стрижневі якості особистості педагога, важливі в роботі по професійному самовизначенню школярів. Під готовністю майбутнього вчителя до професійного самовизначення школярів вона розуміє складну інтегративну професійно значущу якість, що характеризується сукупністю особистісних властивостей, профорієнтаційних знань, практичних умінь і навичок, що дозволяють особистості усвідомити свої можливості, здібності і своє позитивне ставлення до майбутньої діяльності з надання психолого-педагогічної підтримки школярам у професійному самовизначенні. Розроблена авторська програма педагогічного професіоналізму спрямована на самопізнання, самодіагностику особистісних особливостей, результатів свого професійно-педагогічного становлення, в тому числі і профорієнтаційного [5].

В основу нашого бачення проблеми формування профорієнтаційної компетентності учителів покладені фундаментальні положення психології, дидактики, теорії виховання, філософії освіти, теорії пізнання. У ній знайшли відображення ідеї особистісно-розвивального, компетентнісного, діяльнісного, системного, акмеологічного, інтердисциплінарного, праксеологічного та антропоцентричного підходів.

На основі зіставлення підходів учених та власного теоретичного аналізу проблеми визначаємо

профорієнтаційну компетентність як багаторівневе і багатовекторне утворення особистості, яке забезпечує здатність проведення профорієнтаційної роботи з учнями, та формування власної професійної траєкторії, професійної мобільності та конкурентноздатності. Основна ідея дослідження полягає в підході до формування профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів як до цілісної динамічної системи, що забезпечує успішне проведення профорієнтаційної роботи в умовах профільного навчання і становлення педагога-професіонала.

Зупинимось на функціях профорієнтаційної компетентності в діяльності учителя. Функція, згідно з словником української мови - призначення, роль чого-небудь [13, с. 653].

Відповідно до аналізу наукових праць та опитування педагогічних працівників, профорієнтаційна компетентність виконує в структурі особистості та діяльності педагога такі основні функції: профорієнтологічну, методичну і праксеологічну.

Ми розглядаємо формування профорієнтаційної компетентності педагога у єдності трьох аспектів: профорієнтологічного, методичного і праксеологічного.

Профорієнтологічний аспект передбачає оволодіння основами профорієнтології (теорії профорієнтаційної роботи – професійної просвіти, діагностики, консультації, професіографії, професійного виховання, побудови кар'єри тощо). Профорієнтологічний аспект описаний у багатьох наукових роботах, тому не будемо на ньому зупинятись детально.

Методичний аспект профорієнтаційної компетентності педагога передбачає формування готовності до організації профорієнтаційної роботи в закладах освіти, адаптації профорієнтаційних заходів до предмету чи виду діяльності, забезпечення профільного навчання. Адже допрофільну, профільну підготовки і професійну орієнтацію неможливо розглядати окремо.

Зупинимось на праксеологічній функції профорієнтаційної компетентності, що досліджена недостатньо.

«Основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті» [9, с. 148]

У межах праксеологічного підходу П. Зуєв наголошує, що праксеологія спрямована на:

- 1) виявлення чинників та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості;
- 2) забезпечення соціально-діяльнісної адаптації;
- 3) самовдосконалення суб'єкта діяльності;
- 4) поєднання теорії та практики суб'єктів діяльності [1, с. 9].

Дослідники П. Самойленко і С. Семенова [12] визначили основні принципи праксеології у навчанні (на прикладі навчання фізики), які можуть успішно використовуватись у професійній підготовці майбутніх педагогів, зокрема і при формуванні профорієнтаційної компетентності (діагностування цілей і результатів навчальної діяльності; забезпечення мотивації до навчання з урахуванням потреб та інтересів; добір адекватних меті ефективних методів, засобів і форм діяльності у освітньому процесі; наступність, взаємозв'язок та логічна взаємообумовленість етапів навчальної діяльності; значущості і практичне застосування результатів навчальної діяльності; створення умов для реалізації індивідуального стилю пізнавальної діяльності студентів). Загалом можемо зазначити, що виділені ними принципи перегукуються з основними загальнодидактичними принципами. Розроблені принципи положення були інтерпретовані А. Малихіним у напрямі методичної підготовки майбутніх учителів технологій [7].

До цих принципів слід додати принцип професійної перспективності (забезпечення розуміння студентом можливостей свого професійного зростання; принцип антропоцентризму (студентоцентризму) у освітньому процесі; принцип інтердисциплінарності, що передбачає основною метою не вивчення конкретних дисциплін, а формування визначених компетентностей

У випадку розгляду профорієнтаційної компетентності праксеологічний аспект передбачає формування у майбутніх педагогів здатності до вивчення своїх індивідуальних особливостей, слабких та сильних сторін своєї особистості та діяльності, визначення шляхів подолання негативних сторін і опори на сильні сторони, визначенні своєї подальшої особистісної, професійної та життєвої траєкторій. Практичний аспект деякою мірою охарактеризований О. Зайцевою [2].

Структура профорієнтаційної компетентності за компонентами і аспектами наведена у таблиці 1.

Профорієнтаційна компетентність (зокрема її праксеологічний аспект) є важливою умовою професійної мобільності і конкурентноздатності педагога.

Професійна мобільність педагогів охоплює різноманітні зміни змісту, характеру та умов праці вчителів, що торкаються змін їх статутних характеристик (внутрішньо професійних, категоріальних) і більш широких (соціальних).

Таблиця 1

Структура профорієнтаційної компетентності педагога

Компонент профорієнтаційної компетентності	Профорієнтологічний аспект	Методичний аспект	Праксеологічний аспект
Мотиваційно-ціннісний	Розуміння ролі професійної орієнтації в системі соціально-економічних відношень. Бажання оволодіти профорієнтаційною компетентністю.	Розуміння значення профорієнтаційної роботи в діяльності педагога. Спрямованість на оволодіння методикою здійснення профорієнтаційної роботи в закладах освіти.	Розуміння значення профорієнтації для формування власної освітньо-професійної траєкторії, формування конкурентоздатності та професійної мобільності
Когнітивний	Володіння профорієнтологічними знаннями стосовно системи профорієнтації, її основних компонентів (професіографії, професійної діагностики, профвиховання, консультації)	Наявність знань щодо методики проведення профорієнтаційної роботи загалом і особливостей її для власної спеціальності	Наявність знань щодо побудови власної освітньо-професійної траєкторії.
Операційно-діяльнісний	Здатність використовувати профорієнтологічні технології	Здатність проводити профорієнтаційну роботу в закладах освіти з урахуванням специфіки своєї спеціальності.	Здатність будувати власну освітньо-професійну траєкторію, забезпечувати перманентний професійний розвиток.
Оцінно-рефлексивний	Здатність оцінювати рівень власної профорієнтологічної підготовки, бачити недоліки та визначати шляхи їх подолання	Здатність оцінювати рівень власної методичної підготовки, бачити недоліки та визначати шляхи їх подолання	Здатність оцінювати рівень досягнення завдань, поставлених власною освітньо-професійною траєкторією, визначати недоліки та шляхи їх подолання

Вона виражається у зміні:

1. Професії (спеціальності, спеціалізації); 2 кваліфікації; 3 посади; 4 місця роботи.

Професійно-педагогічна мобільність здійснюється, у більшості випадків, в межах визначеної структури педагогічних кадрів, що являє собою перехід від одного її елемента до іншого. В цьому плані класифікація мобільності відповідає класифікації структур педагогічних кадрів: кваліфікаційній, посадовій, професійній. Кваліфікаційна і посадова мобільність виступають переважно як різновиди вертикальної мобільності, професійна – горизонтальної. Зазвичай, кваліфікаційно-посадова мобільність має зростаючий характер, а індикатором росту є отримання педагогами відповідної кваліфікації [10].

Показниками сформованості у працівника професійної мобільності є: готовність до постійного навчання, підвищення кваліфікації та самоосвіти; сприйнятність до інновацій та здатність їх застосовувати у діяльності; готовність до зміни оволодіння новою спеціальністю чи спеціалізацією.

Професійна мобільність передбачає професійну активність педагога, що допомагають йому вирішувати завдання навчання, виховання і розвитку учня [14].

Суттєву роль у забезпеченні професійної мобільності педагогічного працівника відіграє професійна перспектива, що пов'язана з вивченням уявлень про майбутнє, які інтегруються в цілісну систему та об'єднує цілісні орієнтації, життєві плани й цілі.

Професійна перспектива є невід'ємною ланкою в системі життєвих перспектив не тільки молодих людей, вона є обов'язковим компонентом життєвих планів у будь-якому віці й тісно пов'язана з професійною кар'єрою.

М. Олійник і О. Брухальська визначили готовність майбутнього вихователя до професійної мобільності як стан, який актуалізує всі потенційні можливості особистості з тим, щоб знайти оптимальний вихід із складної ситуації і спрогнозувати професійний саморозвиток [8, с. 37].

Ринкова економіка диктує свої вимоги до педагогічних працівників. У цих умовах кожен з них повинен бути готовим до конкурентної боротьби на ринку праці.

Загалом, проблема професійної переорієнтації (мобільності) розглядається як процес здобуття індивідом нового фаху з урахуванням раніше сформованих професійних якостей на основі існуючої системи ціннісних орієнтацій, поглядів, ідеалів.

Професійну компетентність як основу професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці необхідно формувати у педагога ще під час його навчання.

Процес формування професійної компетентності містить такі етапи: а) допрофесійний (період до вступу у ЗВО) – формування пропедевтичних основ професійної компетентності у школі (у процесі навчання і позанавчальної роботи); б) освітній (період навчання у ЗВО) – оволодіння основами професійної компетентності під час занять (з психолого-педагогічних, спеціальних (фахових) і гуманітарних та соціально-економічних дисциплін), педагогічної практики, самостійної і позааудиторної роботи, діяльності громадських організацій; в) професійний (післядипломний період) – удосконалення професійної компетентності в процесі самостійної роботи, підвищення кваліфікації, участі у семінарах тощо.

На початку навчання у ЗВО має місце суперечність між буденними і науковими знаннями студентів, яких вони набувають під час вивчення психолого-педагогічних і загальноосвітніх дисциплін. Ця суперечність розв'язується за умови переорієнтації наявних професійних знань, умінь і навичок із наукової точки зору.

При подальшому навчанні, коли студенти проходять безвідривну педагогічну практику, виникає суперечність між набутими психолого-педагогічними, фаховими і соціально-економічними знаннями і здатністю використовувати їх у освітньому процесі. Ця суперечність вирішується за умови аналізу й зіставлення діяльності вчителя у конкретних ситуаціях зі своїми можливостями і діями за аналогічних обставин. Вирішити передбачені ускладнення у діяльності майбутніх учителів допомагають дисципліни методичного циклу та спеціальний курс «Професіологія», які дозволяють об'єднати теоретичні знання студентів із практичними вміннями в єдине ціле.

У період педагогічної практики виникає суперечність між наявним рівнем професійної компетентності й особливостями її реалізації у змінних умовах педагогічної діяльності. Увесь процес підготовки у ЗВО майбутніх педагогів можна охарактеризувати загальною суперечністю, що виникає між вирішенням освітніх і практичних завдань і наявним рівнем професійної компетентності.

На етапі після закінчення ЗВО формування професійної компетентності і розвитку професійної мобільності вчителя, пов'язані з суперечністю між багатоваріантністю вирішення будь-якої задачі реалізації професійної перспективи і необхідністю знайти найбільш оптимальний шлях її розв'язання у кожному конкретному випадку з залученням сильних сторін своєї діяльності й особистості.

Дослідження проблеми формування професійної компетентності у майбутніх учителів поряд з теоретичним аналізом передбачає: визначення рівня її сформованості у студентів; обґрунтування причин наявного рівня; визначення шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Під час дослідження, проведеного протягом 2012–2016 років, опитуванням, тестуванням та аналізом продуктів діяльності було охоплено 768 осіб: студенти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Рівненського гуманітарного університету, Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, Ніжинського державного університету ім. М. В. Гоголя, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка і вчителі Сумської області. Спеціальності: історія, українська мова та література, біологія, фізика, математика. Не наводимо дані щодо рівня професійної компетентності майбутніх учителів технологій, оскільки професійна підготовка цих студентів містить професійну складову.

Завдання стосувались: оцінювання розуміння респондентами важливості професійної роботи вчителя; виявлення знань основних положень професійної роботи; досвіду професійної роботи під час педагогічної практики; оцінювання власної готовності до професійної роботи; здатності до формування власної професійної траєкторії.

Аналіз результатів емпіричного дослідження підтвердив факт значного відставання реального стану готовності майбутніх учителів від вимог новітніх професійних концепцій та парадигм. Зокрема, вчителі мало знайомі з професійними технологіями, не розуміють їх сутності, не використовують у своїй діяльності.

На запитання анкети «Чи важлива професійна робота при вивченні Вашого предмету?» 66 % опитаних учителів та 35 % студентів випускного курсу бакалаврату дали позитивну відповідь.

Про недостатній рівень розвитку когнітивного компоненту професійної компетентності

свідчить хоча б той факт, що на питання щодо визначення поняття «професійна орієнтація» правильно відповіли 17 % студентів денної форми навчання і 22 % студентів заочної форми. Частково правильні відповіді дали 41 % студентів стаціонару і 26 % студентів заочної форми. Неправильно дали відповіді 16 % студентів денної форми навчання і 18 % студентів заочної форми. Відсутні відповіді у 26 % студентів денної форми навчання і 34 % студентів заочної форми.

Правильно назвали 4-6 компонентів системи професійної орієнтації 18 % студентів денної форми навчання і 14 % заочної, 1-3 компоненти, відповідно – 45 % і 35 %, жодного – 37 % і 51 %. На запитання «Які завдання профорієнтаційної роботи вчителя?», більшість опитаних студентів (64 %) стверджують, що основним завданням є ознайомлення школярів зі світом професій, 22% студентів не дали жодної відповіді, або дали неправильну. Тільки 19 % студентів пов'язали завдання профорієнтаційної роботи з допомогою учневі у виборі профілю навчання.

Учителям та студентам було запропоновано за п'ятибальною шкалою оцінити дієвість різних форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями. Найбільш дієвими з точки зору респондентів є профорієнтаційна гра (4,2), екскурсія (3,9), бесіда (3,6), зустріч з представниками професії (3,4), розповідь про професії (3,3).

Аналіз відповідей вчителів щодо використання ними методів профорієнтації виявив домінування вербальних методів. Найчастіше використовують бесіди, розповіді, зустрічі. Профорієнтаційні ігри, не зважаючи на високу оцінку їхніх можливостей, учителі практично не використовують.

Несподіваними виявились відповіді учителів і студентів щодо використання методів профорієнтації у профільній орієнтації школярів. Значна частина респондентів такого зв'язку не відзначили.

Про несформованість операційно-діяльнісного компонента профорієнтаційної компетентності свідчать результати аналізу педагогічної практики студентів 4-го курсу стаціонару, де у планах-конспектах залікових уроків практично не враховуються завдання профільної і професійної орієнтації (профорієнтаційні елементи наявні тільки у 9 % з проаналізованих 810 планів-конспектів).

На запитання «Чи здійснювали профорієнтаційну роботу під час проходження педагогічної практики?» лише 20 % респондентів дали ствердну відповідь.

Аналізуючи відповіді всіх респондентів стосовно питання «Чи в достатній мірі шкільна освіта забезпечена методичними матеріалами з профорієнтаційної роботи?», можна констатувати, що більшість учителів (55 %) і студентів (49 %) відзначають вкрай недостатню кількість профорієнтаційних матеріалів, що враховують специфіку їхнього навчального предмета.

Слід зазначити, що на запитання «Чи забезпечує зміст шкільних предметів реалізацію завдань профорієнтації?» відповідь «так» дали 25 % опитаних, «ні» – 6 %, «частково» – 56 %, «важко сказати» – 12 %.

Завдання окреслити свою професійну траєкторію для 85 % випускників бакалаврату виявились непосильними, що свідчить про вкрай низький рівень праксеологічного аспекту профорієнтаційної компетентності.

З метою озброєння майбутніх учителів основами профорієнтології, що дасть можливість їм доцільно здійснювати профорієнтаційну роботу в процесі навчальної та позанавчальної роботи з предмету, будувати власну професійну кар'єру у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка було розроблено і введено у навчальний процес курс за вибором «Профорієнтологія». Курс містить інваріантну складову, спільну для всіх спеціальностей і варіативну, зміст якої відображає специфіку спеціальності вчителя. Вказана дисципліна вивчається у 7-му семестрі (бакалаврат) перед виходом студентів на практику. Аналіз результатів діагностики рівня профорієнтаційної компетентності студентів засвідчив суттєве її зростання за всіма компонентами і аспектами.

Висновки. Профорієнтаційна компетентність являє собою комплекс особистісних можливостей педагога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання професійної орієнтації у процесі навчальної та позанавчальної роботи з предмету та реалізувати власну професійну траєкторію.

Профорієнтаційна компетентність у діяльності педагога виконує профорієнтологічну, методичну та праксеологічну функції.

В структурі профорієнтологічної компетентності виокремлюються такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний, які відображають профорієнтологічний, методичний та праксеологічний аспекти.

Профорієнтаційна компетентність (зокрема її праксеологічний аспект) є важливою умовою професійної мобільності і конкурентоздатності педагога.

Процес формування профорієнтаційної компетентності містить такі етапи: а) допрофесійний

(період до вступу у ЗВО) – формування пропедевтичних основ профорієнтаційної компетентності у школі (у процесі навчання і позанавчальної роботи); б) освітній (період навчання у ЗВО) – оволодіння основами профорієнтаційної компетентності під час занять (з психолого-педагогічних, спеціальних (фахових) і гуманітарних та соціально-економічних дисциплін), педагогічної практики, самостійної і позааудиторної роботи, діяльності громадських організацій; в) професійний (післядипломний період) – удосконалення профорієнтаційної компетентності в процесі самостійної роботи, підвищення кваліфікації, участі у семінарах тощо.

Аналіз результатів емпіричного дослідження підтвердив факт значного відставання реального стану профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів від вимог новітніх профорієнтаційних концепцій та парадигм. Зокрема, вони мало знайомі з профорієнтаційними технологіями, не розуміють їх сутності, не використовують у своїй діяльності.

Завдання окреслити свою професійну траєкторію для 85 % випускників бакалаврату виявились непосильними, що свідчить про вкрай низький рівень праксеологічного аспекту профорієнтаційної компетентності.

З метою озброєння майбутніх учителів основами профорієнтології, що дозволить їм доцільно будувати професійну кар'єру, визначати професійну перспективу, формувати профорієнтаційну компетентність розроблено і введено у навчальний процес курс за вибором «Профорієнтологія», який містить інваріантну складову, спільну для всіх спеціальностей і варіативну, зміст якої враховує специфіку навчального предмета.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. В подальшому доцільно охарактеризувати педагогічні умови та технологічні аспекти формування профорієнтологічної компетентності майбутніх учителів.

Список використаних джерел та літератури

1. Зайцева О. М. Зміст та особистісно-зорієнтовані технології підготовки практичних психологів до профорієнтаційної діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Зайцева // Матеріали 5-го міжнародного симпозіуму. – Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/simpoz5/72.pdf>. – Дата звернення: 17.05.2018.
2. Зайцева О. М. Кейс-метод у підготовці студентів педагогічного ВНЗ до професійної кар'єри / О. М. Зайцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 35. – Том 1X (60): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2015. – С. 105–111.
3. Зуев П. В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения / П. В. Зуев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 7–15.
4. Дмитренко П. В. Формування профорієнтаційної компетентності як складової фахової підготовки майбутніх вчителів технологій / П. В. Дмитренко, І. В. Косяк // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 39–45.
5. Крившенко Л. П. Профильное обучение и подготовка будущего учителя к профориентационной деятельности в условиях социокультурной трансформации российского общества / Л. П. Крившенко // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 107–110.
6. Макаров П. А. Формирование профориентационной компетентности будущего учителя физической культуры : автореф. дис... канд. пед. наук : 13 00 08 – теория и методика профессионального образования / П. А. Макаров. – Тольятти, 2005. – 21 с.
7. Малихін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій / А. О. Малихін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 72–77.
8. Олійник М. І. Сутнісна характеристика готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти до професійної мобільності / М. І. Олійник, О. А. Брухальська // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 19 (29). – С. 34–40.
9. Поліщук В. А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / В. А. Поліщук // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. – Випуск 32. – С. 148–150.
10. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Р. М. Пріма ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Д. : ІМА-прес, 2009. – 368 с.

11. Процько Х. В. Характеристика критеріїв та рівнів сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів технологій / Х. В. Процько // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – № 71. – С. 121–124.
12. Самойленко П. И. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода / П. И. Самойленко, С. В. Семёнова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – 2003. – Вип. ІХ. – С. 65–68.
13. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. Т. 10: Т–Ф / [ред. П. С. Лисенко, Є. М. Радченко, Л. М. Стоян, В. Д. Цвях, Г. Т. Яценко, А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк]. – К. : Наукова думка, 1979. – 680 с.
14. Сушенцева Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу / Л. Сушенцева // Теорія і методика професійної освіти. – № 1. – 2011. – С. 3–11.
15. Харламенко В. Б. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. Б. Харламенко. – К., 2002. – 205 с.

Владимир Павлович Зинченко,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и менеджмента образования Глуховского
национального педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: volod_zin@i.ua

СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается профориентационная компетентность педагога как составляющая его профессиональной компетентности. Профориентационная компетентность представляет собой комплекс личностных возможностей педагога, которые позволяют ему эффективно и целесообразно реализовывать цели и задачи профориентационной работы и формировать собственную профессиональную траекторию. Выделены основные функции профориентационной компетентности педагога: профориентологическая, методическая, праксеологическая. Охарактеризованы компоненты профориентационной компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный. Описано состояние профориентационной компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: подготовка учителя, профессиональная ориентация, профориентационная компетентность, профессиональная мобильность, профориентология, праксеология.

Volodymyr Zinchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Associate Professor of Pedagogy and Educational
Management Department Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: volod_zin@i.ua

ESSENCE AND FUNCTIONS OF PEDAGOGUE'S VOCATIONAL COMPETENCE

Introduction. *The introduction of profiled training determines the need for qualified teachers who are able freely to navigate in a complicated world of modern professions, to master the requirements knowledge of certain professions to the person. That is the reason for forming of appropriate level of pedagogue's vocational competence, which provides by relevant training. But understanding of the pedagogic practice real state indicates a lack of teachers' training to vocational functions realization in the professional activity.*

By that time no unified approach had yet been devised to defining the nature of pedagogue's vocational competence, its role, not only in vocational guidance work organization but in pedagogue's personal development process as a competitive professional in today's labor market.

The purpose of article. *The justification of the pedagogue's vocational competence role and functions in the process of his effective vocational guidance work providing with pupils and in personal professional career.*

Methods. *Literary analysis, synthesis, comparison, systematization, questionnaire study, testing.*

Results. *Vocational competence is the complex of pedagogue's personal opportunities, which allow him effective and meaningful to realize the purposes and objectives of professional orientation in the process of training and extra-curricular work on a subject and to realize personal professional trajectory.*

Vocational competence plays the following core functions in the pedagogue's personal structure and activity: vocational, methodical and praxeological.

Vocational competence has components: motivational value, cognitive, operating activities and reflexively estimative, that reflect the vocational, methodical and praxeological aspects.

Vocational competence (in particular its praxeological aspect) is the important condition of pedagogue's professional mobility and competitive.

Process of vocational competence forming has such stages: a) pre-professional – vocational competence propaedeutic bases forming in school (in the training and extracurricular process); b) educational – mastering the basics of vocational competence during the lessons (psychological and pedagogical, special (professional) and humanitarian and socio-economic disciplines), pedagogical practice, independent and extracurricular work, participation in the activities of public organizations; c) professional – improvement of vocational competence in the process of independent work, training, participation in seminars etc.

Empirical research analysis confirmed the fact of significant backlog of the future teachers' vocational competence real state from the newest vocational concepts and paradigms requirements.

In particular, they are lack of familiarity with vocational technologies and don't understand their essence and don't use them in their activity.

The task to determine the own professional trajectory for 85% baccalaureate graduates proved to be unsustainable that demonstrates the extremely low level of praxeological aspect vocational competence.

In order to equip future teachers with the basics of vocational guidance, that allow him meaningful to build the professional carrer, to determine the professional perspective, to form vocational competence was developed and introduced in the educational process the study course «Proficiencyology», which contains an invariant component, common to all specialties and variable, which takes into account the specifics of the subject.

Originality. *Future teacher's vocational competence is considered not only as the means of career guidance work in the educational establishment, but as the condition of professional growth, professional mobility and competitiveness.*

Conclusions. *The sufficient level of future teacher's vocational competence can be formed with the help of studying study course «Proficiencyology», which contains an invariant component, common to all specialties and variable, which takes into account the specifics of the subject.*

The recent study does not exhaust all aspects of the issue under examination.

In the further, it would be advisable to characterize the pedagogical conditions and the technological aspects of the future teachers' vocational competence forming.

Key words: *teacher's training, professional orientation, компетенційність, vocational competence, proficiencyology, praxeology*

References

1. Zajceva O. M. Zmist ta osoby`stisno-zorijentovani tehnologii pidgotovky` prakty`chny`x psy`xologiv do proforiyentacijnoi diyal`nosti [Elektronny`j resurs] / O. M. Zajceva // Materialy` 5-go mizhnarodzhnogo sy`mposiumu. – Rezhym` dostupu: <https://www.sworld.com.ua/simpoz5/72.pdf>. – Data zvernennya: 17.05.2018.
2. Zajceva O. M. Kejs-metod u pidgotovci studentiv pedagogichnogo VNZ do profesijnoyi kar`yery` / O. M. Zajceva // Gumanitarny`j visny`k DVNZ «Pereyaslav-Xmel`ny`cz`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet imeni Gry`goriya Skovorody`». – Dodatok 1 do Vy`p. 35. – Tom IX (60): Tematy`chny`j vy`pusk «Vy`shha osvita Ukrainy` u konteksti integraciji do yevropejs`kogo osvith`ogo prostoru». – K. : Gnozy`s, 2015. – S. 105–111.
3. Zuev P. V. Prakseology`cheky`j podxod k resheny`yu problemy` povysheny`ya efekty`vnosti` obucheny`ya / P. V. Zuev // Pedagogy`cheskoe obrazovany`e y` nauka. – 2008. – № 3. – S. 7–15.
4. Dmy`trenko P. V. Formuvannya proforiyentacijnoi kompetentnosti yak skladovoyi faxovoyi pidgotovky` majbutnix vchy`teliv tehnologij / P. V. Dmy`trenko, I. V. Kosyak // Naukovi zapy`sky` Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu im. M. P. Dragomanova. Seriya : Pedagogichni ta istory`chni nauky`. – 2013.–Vy`p. 110. – S. 39–45.
5. Kry`vshenko L. P. Profy`l`noe obucheny`e y` podgotovka budushhego uchy`telya k profory`entacy`onnoj deyatel`nosti` v uslovy`yax socy`okul`turnoj transformacy`y` rossy`jskogo obshhestva / L. P. Kry`vshenko // Pedagogy`cheskoe obrazovany`e y` nauka. –2014. – № 3.– S. 107–110.
6. Makarov P. A. Formy`rovany`e profory`entacy`onnoj kompetentnosti` budushhego uchy`telya fy`zy`cheskoj kul`tury : avtoref. dy`s... .kand. ped. nauk : 13 00 08 – teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obrazovany`ya / P. A. Makarov. – Tol`yatty`, 2005. – 21 s.
7. Maly`xin A. O. Sutnist` i pry`ncy`py` prakseologichnogo pidxodu v metody`chnij pidgotovci majbutn`ogo vchy`telya tehnologij / A. O. Maly`zin // Naukovi zapy`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka. Seriya : Pedagogika.–2014. – № 3. – S. 72–77.
8. Olijny`k M. I. Sutnisna xaraktery`sty`ka gotovnosti majbutn`ogo faxivcy`a doshkil`noyi osvity` do profesijnoyi mobil`nosti / M. I. Olijny`k, O. A. Bruxal`s`ka // Naukovy`j chasopy`s imeni M. P. Dragomanova.

Seriya 16. Tvorchya osoby`stist` uchy`telya: problemy` teorii i prakty`ky` : zb. nauk. pr. – K. : Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – Vy`p. 19 (29). – С. 34–40.

9. Polishhuk V. A. Prakseologichny`j pidxid yak innovacijna osnova vdoskonalennya profesijnoyi pidgotovky` majbutnix social`ny`x pracivny`kiv / V. A. Polishhuk // Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo nacional`nogo universy`tetu. Seriya «Pedagogika, social`na robota». – Uzhgorod : Vy`davny`cztvo UzhNU «Goverla», 2014. – Vy`pusk 32. – S. 148–150.

10. Prima R. M. Formuvannya profesijnoyi mobil`nosti majbutn`ogo vchy`telya pochatkovy`x klasiv: teoriya i prakty`ka : monografiya / R. M. Prima ; Voly`n. nacz. un-t im. Lesi Ukrayinky`. – D. : IMA-pres, 2009. – 368 s.

11. Proczko X. V. Xaraktery`sty`ka kry`teriyiv ta rivniv sformovanosti proforiyentacijnoyi kompetentnosti majbutnix vchy`teliv tehnologij / X. V. Proczko // Visny`k Chernigivs`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni T. G. Shevchenka. Seriya: pedagogichni nauky`. – Chernigiv : ChDPU, 2009. – # 71. – S. 121–124.

12. Samoilenko P. Y`. Povysheny`e efekty`vnosty` uchebnogo processa po fy`zy`ke na osnove prakseology`cheskogo podxoda / P. Y`. Samoilenko, S. V. Sem`nova // Zbirny`k naukovy`x prac` Kam`yanecz`-Podil`s`kogo derzhavnogo universy`tetu. – 2003. – Vy`p. IX. – S. 65–68.

13. Slovy`k ukrayins`koyi movy` : v 11 t. / [red. koleg. I. K. Bilodid (golova) ta in.]. T. 10: T–F / [red. P. S. Ly`senko, Ye. M. Radchenko, L. M. Stoyan, V. D. Czvyax, G. T. Yacenko, A. A. Buryachok, G. M. Gnatyuk]. – K. : Naukova dumka, 1979. – 680 s.

4. Sushenceva L. Problema profesijnoyi mobil`nosti u konteksti mizhdy`scy`plinarnogo pidxodu / L. Sushenceva // Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity`. – № 1. – 2011. – S. 3–11.

15. Xarlamenko V. B. Dy`dakty`chni osnovy` kursu proforiyentaciyi v pidgotovci vchy`telya trudovogo navchannya : dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.02 / V. B. Xarlamenko. – K., 2002. – 205 s.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 378.011.3.015.311

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-40-47

Світлана Володимирівна Огуй,
викладач вищої категорії, методист
Полтавського кооперативного коледжу,
аспірант кафедри основ виробництва та дизайну
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
e-mail: svetlana.oguj@gmail.com

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст поняття «методична компетентність», розглянуто різні підходи до трактування методичної компетентності, проаналізовано роботи дослідників з окресленого питання, визначено значення і місце методичної компетентності як складової професійної компетентності, узагальнено сутність методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації, визначено структурні компоненти методичної компетентності, особистісні якості педагогів, такі як методична культура, методичне мислення, методична творчість, культура та мобільність викладача.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійно-педагогічна компетентність, професійна діяльність, методична компетентність, структура методичної компетентності.

Постановка проблеми. Вхідження України в європейський освітній простір спричинило потребу модернізації освітньої діяльності закладів вищої освіти у контексті європейських вимог. Активізація інноваційних процесів та впровадження їх у практику вищої школи актуалізують проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, що постає однією із найважливіших умов її інтеграції в європейське співтовариство. Реформування освіти передбачає оновлення змісту навчання, зорієнтованого на формування ключових компетентностей, оволодіння якими вможливить для майбутніх фахівців успішність вирішення важливих на даний момент проблем у ситуаціях практичної діяльності, соціального та повсякденного життя. Відповідно до компетентнісного підходу метою професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі є набуття майбутніми педагогами досвіду педагогічної діяльності, маєтись на увазі оволодіння новими технологіями навчання, методами формування навичок

самостійної роботи, тобто не лише засвоєння певного обсягу знань, вироблення відповідних умінь і навичок, а й здатність застосовувати їх в особливих умовах, уміння швидко орієнтуватися у ситуаціях безпосередньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість вітчизняних та зарубіжних учених (Є. Азімов, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимня, Б. Ельконін, Н. Кузьміна, Л. Карпова, М. Кадемія, А. Коломієць, О. Локшина, І. Малова, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Є. Павлютенков, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Раков, І. Родигіна, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубачева, А. Хуторський, М. Чошанов, В. Шахов, А. Щукін та ін.) одностайні у визначенні мети професійної освіти майбутніх викладачів – формування професійної компетентності.

Незважаючи на різні погляди щодо трактування поняття «професійна компетентність», його змісту, номенклатури складників, рівневої організації, більшість дослідників одностайні у визначенні проблеми професійної компетентності (Н. Кузьміна, І. Зимня, А. Кузьминський, Н. Тарасенкова, С. Скворцова, І. Малова, І. Акуленко, О. Лебедева, Т. Руденко, О. Зубков, Л. Мітіна та ін.) виділяють у її складі методичну компетентність. Дефініцію методичної компетентності вчителів досліджували Є. Азімов, О. Бігич, І. Михалевська, Т. Ощепкова, М. Пролигіна, Д. Старкова, Н. Соколова, Т. Тамбовкіна, А. Щукін (у галузі навчання учнів початкової школи іноземної мови); О. Лебедева, Є. Мисечко, В. Рудницький, О. Ткаченко (у галузі викладання фізики); І. Акуленко, А. Кузьминський, В. Моторіна, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, А. Щербак, Т. Мамонтова (у галузі викладання математики); О. Борзенкова, Н. Глузман, Т. Руденко, С. Скворцова та ін. (у галузі викладання математики в початковій школі). Одностайної думки щодо визначення цього поняття досі немає. Більшість учених розглядає методичну компетентність через призму оволодіння системою компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей особистості (Л. Банашко, О. Бігич, О. Борзенкова, Н. Глузман, І. Зимня, Н. Кузьміна, І. Малова, Т. Мамонтова, Т. Руденко, С. Скворцова, Н. Цюлюпа та ін.). Але існує інша позиція, за якою методичну компетентність необхідно розуміти як готовність викладача до проведення занять та до творчої самореалізації (І. Ковальова, С. Скворцова). Важливість набуття практичного досвіду підкреслено в працях Т. Загривної [1, с. 119].

Таким чином, оперуючи термінами «методична компетентність», «дидактико-методична компетентність» та «професійно-методична компетентність» учені майже одностайні в розумінні сутності цієї категорії як такої, що становить систему дидактико-методичних знань та вмінь, спроможність результативно діяти, ефективно розв'язуючи методичні задачі, що виникають під час вивчення окремого предмета. Очевидно, користуючись різними термінами, дослідники розкривають одне і те саме поняття.

У нашому дослідженні ми будемо оперувати терміном «методична компетентність», розглядаючи її як багатокомпонентну систему, що вміщує знання, вміння та навички, практичний досвід у галузі методики; готовність та спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання; здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення. Як бачимо, методична компетентність майбутнього викладача становить інтегральну багаторівневу професійну характеристику його особистості. Тому більшість учених зміст методичної компетентності розкриють через її структуру. Науковці по-різному визначають структуру методичної компетентності: через систему компонентів, рівнів або елементів.

Підготовку професійно компетентного викладача вважають одним із актуальних завдань і предметом тривалої наукової полеміки. Результати дослідження різних аспектів формування методичної компетентності досить широко представлені у наукових працях О. Абдуліної, В. Введенського, Н. Голуб, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, І. Зязюна, В. Коваль, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Нестерова, Н. Побірченко, О. Семенов, С. Сисоєвої, Л. Хомич, М. Ярмаченка та інших учених, які розглядають проблеми вищої педагогічної освіти й особливості формування професійної компетентності майбутніх викладачів.

Учені доводять, що компетентнісний підхід визначає глибокі системні перетворення в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, які стосуються викладання навчальних дисциплін, системи оцінювання знань, освітніх технологій, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти. Проте маємо зауважити, що, незважаючи на наявність значної кількості ґрунтовних досліджень, єдиного бачення щодо тлумачення ключового поняття «методична компетентність» наразі не існує, по-різному визначається її зміст, мало дослідженою також залишається проблема формування методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації.

Формування мети статті. Мета статті полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні дефініції методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації, узагальненні її сутності та компонентної структури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз опрацьованих теоретичних джерел з

проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що напрацювання психолого-педагогічної науки у виробленні загального підходу відносно тлумачення й виокремлення структурних складових ключового поняття «професійна компетентність» завжди стають підґрунтям для полеміки про основні компетентності майбутнього вчителя. Так само важливим постає вивчення й аналіз набутого досвіду й у висвітленні питання стосовно можливості структурування власне професійної компетентності викладача закладу вищої освіти I–II рівнів акредитації у процесі професійної діяльності. У широкому розумінні професійну компетентність розглядають як єдність теоретичної та практичної підготовки викладача до здійснення педагогічної діяльності. І. Зязюн вбачає у професійній компетентності знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології, а разом із цим рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [2, с. 34]. Складниками професійної компетентності Н. Кузьміна вважає спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність у галузі формування знань, умінь та навичок; психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спроможності; аутопсихологічну компетентність – рефлексію педагогічної діяльності [3, с. 87]. Тому проблема формування методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації потребує значної уваги з урахуванням сучасних вимог.

У підготовці кваліфікованих компетентних фахівців вагому роль відіграє якість освіти. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» визначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, цілісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [4, с. 24]. На сучасному етапі розвитку вища освіта ставить високі вимоги до особистості та професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Це пов'язано, насамперед, з новими суспільними потребами в освіті на початку XXI століття.

Зазначаємо, що сучасна педагогічна праця вимагає, особливо від викладача вищого навчального закладу, нових методичних підходів до формування конкурентоздатних фахівців народного господарства. Це вимагає змін і у підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації.

Проблема формування методичної компетентності майбутніх викладачів технікумів і коледжів набуває особливої актуальності, оскільки підняти навчально-виховний процес на якісно новий рівень неможливо без високого рівня професійно-методичної підготовки тих, хто безпосередньо запроваджує в життя соціальне замовлення суспільства. Виявлення наявних проблем у методичній підготовці в сучасних умовах освіти дозволило визначити основний напрям її формування за допомогою залучення викладачів до методичної діяльності з урахуванням потреб суспільства.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається з позиції різних підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знанневого та інших) і трактується як така, що ґрунтується на знаннях інтелектуально і особистісно обумовленого досвіду соціально-професійної життєдіяльності людини; як система знань і вмінь педагога, що проявляється при вирішенні професійно-педагогічних завдань, що виникають на практиці; як сукупність професійних знань і вмінь, а також способи виконання професійної діяльності [3, с. 119].

Як зазначає Н. Кузьміна, професійно-педагогічна компетентність охоплює п'ять елементів або видів компетентності: спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, психологічну (співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання, і саморозвитку) [3, с. 96]. Методична компетентність охоплює сферу способів формування знань, умінь у студентів.

Розглядаючи змістовий аспект професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів, Н. Кузьміна вказує на те, що він уміщує такі компоненти, як морально-психологічні, методологічні, теоретичні, методично-технологічної підготовки, які, перебуваючи у взаємозв'язку і взаємозалежності, забезпечують ефективність здійснюваного педагогічного процесу. При цьому «методична підготовка припускає забезпечення студентів знаннями принципів, змісту, правил, фактів, форм і методів конкретних напрямів виховання і навчання. Методична діяльність здійснюється як спеціально-наукова діяльність, спрямована на отримання нових продуктів, – нових методів і засобів наукового дослідження» [5, с. 67]. Аналізуючи різні підходи вчених до питання методичної компетентності та методичної діяльності, можна визначити, що методична компетентність викладачів – це готовність викладача на основі його методичної (теоретичної і практичної) підготовки самостійно і досить ефективно вирішувати професійно-методичні завдання, які ставляться викладачем відповідно до навчально-методичної ситуації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Поряд з цим методична діяльність – це професійно-педагогічна діяльність викладача, яка повинна бути спрямована на організацію методичної роботи, будучи механізмом професійно-особистісного розвитку, опосередкованою якістю освітнього процесу.

Для методичної діяльності майбутнього викладача закладу вищої освіти I–II рівнів акредитації велике значення має визначення теоретичних та практичних компонентів. Теоретичний компонент становить сукупність об'єктивних знань з педагогіки, психології, методик; володіння інформацією, досвід роботи інших викладачів. До практичного компонента варто віднести педагогічні, психологічні, методичні, організаторські, управлінські, аналітичні, прогностичні вміння; здатність до застосування теоретичних і практичних знань у методично-практичній діяльності.

Через це, на сьогодні постає питання впровадження компетентнісного підходу до галузі освіти, нових методик та технологій навчання, нового підходу до підготовки майбутніх викладачів з точки зору не набору знань, умінь та навичок, а набору компетенцій та можливостей виконувати поставлену роботу, що є вагомими на сучасному ринку праці.

Компетентність – це володіння компетенціями, які проявляються через функції в певній галузі. Професійна компетентність – інтегроване поєднання знань, умінь і навичок, які необхідні для професійної діяльності; здатність і готовність діяти, розв'язувати проблеми і завдання, які виникають; досвід, інтерес, конкурентоспроможність, мобільність тощо. Таким чином, поняття компетентності концентрує у собі стереотипи, передбачає проблеми, гнучкість мислення; характер, самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Метою підготовки майбутніх викладачів є формування кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє знаннями та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Це зумовило й динаміку української системи освіти від когнітивно-орієнтованої до особистісно-орієнтованої парадигми та появи й утвердження представленої у науковій літературі так званої компетентісно-орієнтованої парадигми, яка набула статусу новітньої міжнародної освітньої стратегії.

У структурі професійної компетентності викладачів більшість учених виділяє три складові: науково-теоретичну, методичну та психолого-педагогічну. Високий рівень розвитку однієї з них не може компенсувати недостатню сформованість інших. Педагоги, які мають високий рівень підготовки в галузі фундаментальної науки, не завжди успішно справляються з педагогічною працею. Отже, проблема розвитку методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації є актуальною проблемою сучасної педагогічної освіти.

Діяльність педагога, зокрема викладача закладу вищої освіти, є неперервним процесом розв'язання різноманітних завдань і реалізується в таких видах: викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю студентів); виховна робота (організація виховного середовища); діяльність із самоосвіти і професійного самовиховання; управлінська діяльність (управління різноманітними видами діяльності, зокрема розвивальною, навчальною, виховною з метою гармонійного розвитку студентів); організаторська діяльність (організація студентського колективу в закладі вищої освіти; науково-дослідницька діяльність (організація навчально-виховного процесу на заняттях із використанням нестандартних, інтегрованих занять, інноваційних, нових інформаційних технологій задля підвищення якості знань студентів).

Структуру педагогічної діяльності майбутнього викладача технікуму чи коледжу можна подати таким чином:

- визначення педагогічних цілей і завдань;
- вибір засобів і способів розв'язання поставлених завдань;
- аналіз і оцінювання педагогічної діяльності.

Аналіз різних трактовок дефініції «методична компетентність» дозволяє говорити про те, що багато дослідників пов'язують методичну компетентність з певними властивостями, здібностями особистості та готовністю реалізовувати ці здібності в професійній педагогічній діяльності, наявністю знань, отриманих у ході навчання і виховання. При цьому важливою характеристикою методичної компетентності вважаємо певний досвід педагогічного працівника, оскільки у процесі набуття такого досвіду педагог самонавчається і самовдосконалюється, розвиває особисті якості, необхідні для становлення його методичної компетентності.

На думку О. Зубкова, методична компетентність – це знання у сфері дидактики, методики навчання предмета, вміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахування психологічних механізмів засвоєння [6, с. 10].

Отже, методична компетентність викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації визначається як здатність ефективно організовувати навчальний процес, що ґрунтується на системі розвинених фахових, методичних знань і умінь, а також досвіді їх використання в процесі професійно-педагогічної діяльності у навчальному закладі.

Компоненти методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, на нашу думку, відображають необхідний рівень їхньої методичної підготовленості, що створює можливість ефективно реалізовувати свої посадові компетенції, враховуючи сучасні освітні технології та сучасні тенденції розвитку виробничої сфери. Такі складники, на наш погляд, становлять низку найзагальніших понять, які мають бути деталізованими в комплексі знань, умінь, здатностей, цінностей, мотивації і ставлень до методичної діяльності викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації.

Єдиної загальноприйнятої структури методичної компетентності викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації досі не існує. Однак у переважній більшості робіт мова йде про професійну компетентність фахівців, що мають базову педагогічну освіту. Крім того, у наукових працях, присвячених аналізу професійної педагогічної діяльності, методична компетентність визначається як складова професійної-педагогічної компетентності та майстерності.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити декілька підходів до визначення структури методичної компетентності педагогічного працівника. Перша група вчених (В. Адольф, І. Акуленко, О. Борзенкова, С. Івашнова, А. Кузьминський, О. Маркушевська, Т. Руденко, Н. Тарасенкова та ін.) розглядає структуру методичної компетентності через систему взаємообумовлених компонентів. Друга група (О. Красикова, Т. Мамонотова та ін.) – через рівні методичної компетентності. Третя група науковців виділяє певну сукупність елементів методичної компетентності (О. Зубков, Т. Кочарян, О. Лебедева, О. Нагреллі та ін.).

Розглянемо більш докладно праці цих учених. Перші, розглядаючи структуру методичної компетентності через систему взаємообумовлених компонентів, виділяють такі її компоненти:

- концептуальний (науковий), який охоплює психологічні, дидактичні, методичні науково-дослідні знання; передбачає розуміння теоретичних основ наукових галузей знань, у тому числі знання основ майбутньої професії;
- рефлексивний – уміння застосовувати отримані знання, демонструвати методичні вміння і навички практичної роботи в процесі навчання;
- інтегративний – здатності до інтеграції різних галузей знань у процесі пізнання довколишнього світу, здійснення пізнавальної функції навчання, прагнення до професійного творчості та професійного зростання [8, с. 108].

Дещо відрізняється структура методичної компетентності за О. Красиковою, яка є представником другої групи вчених. Методичні компетентності вона поділяє за двома рівнями, а саме:

- компетенція у педагогічній та управлінській діяльності;
- компетенція в плануванні та здійсненні навчального процесу.

Перший рівень реалізується через операційно-структурні (гностична, організаторська, конструктивно-плануюча) функції, а другий – через цілеспрямовані (комунікативна, виховна, розвивальна) функції.

Безумовно, ми підтримуємо розуміння автора щодо важливості управлінської компетенції, що виражається в умінні методично правильно планувати та організовувати навчально-виховний процес викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації [7, с. 24].

Аналіз наукових досліджень третьої групи вчених дозволив виявити відмінний погляд на складові методичної компетентності. Автором цих досліджень є О. Зубков, який виділив такі елементи методичної компетентності вчителя:

- методичне мислення;
- методична культура;
- методична творчість.

Двом першим складникам автор надає перевагу в розвитку методичної компетентності. На думку автора, методичне мислення – це мислення, що забезпечує вміння викладача застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання. Воно виявляється в способах постановки і вирішення педагогічних завдань стратегічного, тактичного та оперативного плану. Методична культура, на думку О. Зубкова, служить інтегрованим показником ефективності праці педагогічного працівника. У свою чергу, її потрібно розуміти як вищу форму активності й творчої самостійності, як стимул і умову вдосконалення навчального процесу, як передумову для виникнення нових методичних ідей та шляхів їх вирішення. Методична культура виступає як суб'єктний аспект його професійної діяльності, як здатність узагальнювати методичний досвід у своїй праці. А методична творчість розглядається ним як майстерність і мистецтво, обумовлене індивідуальністю, вмінням формувати і розвивати знання, зацікавити учнів наукою [6, с. 90].

Таким чином, викладач, який поєднує в собі методичне мислення, методичну культуру і методичну творчість, здатний створювати інноваційні методичні продукти, необхідні педагогічній

громадськості. Поєднання всіх цих якостей О. Зубкову дозволяє стверджувати, що у викладача сформована методична компетентність, він орієнтується у змінах, які відбуваються в цей час в освіті. Але дослідник не виділив рефлексивний компонент методичної компетентності. Тому більш вдалою, на наш погляд, виявилася класифікація О. Нагреллі. До загальних структурних елементів методичної компетентності, таких як методична культура, методичне мислення та методична творчість, автор відносить методичну рефлексію як компонент професійно-педагогічної рефлексії. Методична рефлексія вчителя, на думку О. Нагреллі, пов'язана із особливостями методичної діяльності, з оцінюванням власного досвіду, переглядом і проектування способів і засобів методичної діяльності в разі негативної оцінки і має суттєвий вплив на формування методичної компетентності [9, с. 61].

Спираючись на дослідження О. Зубкова, Т. Кочаряна, О. Лебедевої, О. Нагреллі та ін., ми дійшли висновку, що дослідники залишили поза увагою саме змістовий компонент методичної компетентності викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації (дидактико-методичні знання та вміння). Усе це вимагає від майбутніх викладачів закладів вищої освіти опанування технології вибору й переосмислення своєї Я-концепції, переоцінки психолого-педагогічних знань й умінь, способів своєї професійної праці.

На даний час відбувається переоцінка методичної роботи фахівців системи освіти. Так, Т. Загривна й низка інших дослідників виділяють методичну роботу як провідний фактор становлення методичної компетентності, що є важливою складовою професійної компетентності педагога [1, с. 78].

Визначаючи методичну компетентність на підставі розглянутого як головну складову професійно-педагогічної компетентності, що забезпечує здатність розпізнавати й вирішувати методичні завдання, які виникають у ході педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації. Її структуру визначає методична культура, методичне мислення, методична творчість, культура і мобільність викладача.

Отже, методична компетентність викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації визначається як здатність ефективно організовувати навчально-виховний процес, що ґрунтується на системі розвинених психолого-педагогічних, фахових, методичних знань і умінь, а також досвіді їх використання в процесі професійно-педагогічної діяльності навчальному закладі.

Аналізуючи теоретичні джерела з проблеми розвитку методичної компетентності педагога, ґрунтуючись на принципах компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, структуру методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації представляємо як сукупність компонентів: мотиваційного, професійно-особистісного, гносеологічного, когнітивного, професійно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного, а також професійно важливих якостей.

Компоненти методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, які були визначені, відображають необхідний рівень їхньої методичної підготовленості, що створює можливість ефективно реалізовувати свої посадові компетенції, враховуючи сучасні освітні технології та сучасні тенденції розвитку виробничої сфери.

Висновки. Таким чином, аналіз наукової літератури дозволив здійснити теоретичне обґрунтування поняття дефініції «методична компетентність» викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації, а також виділити взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, професійно-особистісний, гносеологічний, когнітивний, професійно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Тому саме методична підготовка повинна стати системоутворювальним фактором професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації з розвинутою методичною компетентністю.

Методична підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації є засобом формування не тільки розумових здібностей, але і духовно-чуттєвих, практичних сторін особистості, тим самим визначає подальший її розвиток і вдосконалення. Майбутнім фахівцям необхідно оволодіти комплексом професійно-педагогічних компетентностей, орієнтованих на організацію освітнього процесу. Безумовно, перераховані аспекти не вичерпують усього різноманіття варіантів розвитку структурних і змістових компонентів методичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації.

Список використаних джерел та літератури

1. Загривная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : дисс.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. А. Загривная. – СПб, 2006. – 178 с.
2. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014: Зі змінами: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Дата звернення: 01.05.2018.

5. Віаніс-Трофіменко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Віаніс-Трофіменко, Г. Лісовенко. – Харків : Основа, 2007. – 123 с.
6. Зубков О. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дисс.... канд. пед. наук / А. Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007 – 169 с.
7. Красикова О. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя : дисс.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 151 с.
8. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дисс.... докт. пед. наук / В. А. Адольф. – Москва, 1998. – 49 с.
9. Нагрелли О. А. Модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации / Е. А. Нагрелли // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всеросс. науч.-практ. конф. : в 7 ч., Ч. 5 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – М.; Челябинск : Изд-во «Образование», 2009. – С. 60–63.

Светлана Владимировна Огуй,
преподаватель высшей категории, методист
Полтавского кооперативного колледжа,
аспирант кафедры основ производства и дизайна
Полтавского национального педагогического
университета имени В. Г. Короленко,
e-mail: svetlana.oguj@gmail.com

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта суть понятия «методическая компетентность», рассмотрены разные подходы к его толкованию, проведен анализ работ исследователей по обозначенному вопросу, определено значение и место методической компетентности как составляющей профессиональной компетентности, обобщена сущность методической компетентности будущих преподавателей учреждений высшего образования I–II уровней аккредитации, определены структурные составляющие методической компетентности, личностные качества педагогов, такие как методическая культура, методическое мышление, методическое творчество, культура и мобильность преподавателя.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионально-педагогическая компетентность, профессиональная деятельность, методическая компетентность, структура методической компетентности.

Svitlana Ohui,
lecturer of the highest category, methodologist
at Poltava Cooperative College,
PhD student at the Chair of the Basics
of Production and Design at V. G. Korolenko
Poltava National Pedagogical University,
e-mail: svetlana.oguj@gmail.com

ESSENCE AND STRUCTURE OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE LECTURERS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

***Introduction.** Ukraine's integration into the European education community requires several reforms, such as improving the quality of training future lecturers, which can be achieved by the appropriate application of the competency-based approach, aimed not only at acquiring certain knowledge and skills, but also at developing the ability to use these skills in special conditions and to react quickly in situations that may appear in the workplace.*

***Purpose.** The purpose of the article lies in the development and theoretical foundation of the definition of methodological competence of future lecturers of institutions of higher education of the I – II accreditation levels, generalization of its essence and identification of its structural components.*

***Methods.** The methods used to achieve this purpose include analysis and synthesis, comparison and generalization.*

***Results.** As the results of this research, the meaning of the concept of «methodological competence» is clarified, different approaches to interpreting this concept are compared, research works on the issue are analyzed, allowing to define the importance of methodological competence as a component of professional competence and to*

pinpoint the constituents of methodological competence, including educators' personal traits, such as methodological culture, methodological thinking, methodological creativity, lecturers' culture and mobility.

Originality. *The originality of this research is conditioned by the need to generalize the essence of methodological competence, identify and unify its components.*

Conclusions. *It is determined that methodological competence is comprised of the following interdependent components: motivational, professionally-personal, gnoseological, cognitive, and self-evaluative, and that developing methodological competence should be the formative factor of training future lecturers.*

Key words: *competency-based approach, professional pedagogical competence, professional activity, methodological competence, structure of methodological competence.*

References

1. Zagry`vnaya T. A. Stanovleny`e nauchno-metody`cheskoj kompetentnosti` pedagogov v processe professy`onal`noj deyatel`nosti` : dy`ss.... kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. A. Zagry`vnaya. – SPb, 2006. – 178 s.
2. Pedagogichna majsternist` : pidruch. / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kry`vonos ta in. ; za red. I. A. Zyazyuna. – 3-tye vy`d., dopov. i pererobl. – K. : SPD Bogdanova A. M., 2008. – 376 s.
3. Kuz`my`na N. V. Professy`onaly`zm ly`chnosti` prepodavatelya y` mastera proy`zvodstvennogo obucheny`ya / Ny`na Vasy`G`evna Kuz`my`na. – M. : Vyssh. shk., 1990. – 119 s.
4. Zakon Ukrainy` «Pro vy`shhu osvitu» vid 01.07.2014: Zi zminamy` : [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Data zvernennya: 01.05.2018.
5. Vianis-Trofimenko K. B. Pidvy`shhennya profesijnoyi kompetentnosti pedagoga / K. Vianis-Trofy`menko, G. Lisovenko. – Xarkiv : Osnova, 2007. – 123 s.
6. Zubkov O. L. Razvy`ty`e metody`cheskoj kompetentnosti` uchy`telej v uslovy`yax moderny`zacy`y` obshhego obrazovany`ya : avtoref. dy`ss.... kand. ped. nauk / A. L. Zubkov. – Ekaterynburg, 2007 – 169 s.
7. Krasyl`kova O. N. Kejs-metod v strukture y` sodержany`y` metody`cheskoj kompetency`y` ly`ngvy`sta-prepodavatelya : dy`ss.... kand. ped. nauk : 13.00.02 / E. N. Krasyl`kova. – Stavropol`, 2009. – 151 s.
8. Adol`f V. A. Teorety`chesky`e osnovy formy`rovany`ya professy`onal`noj kompetentnosti` uchy`telya : avtoref. dy`ss.... dokt. ped. nauk / V. A. Adol`f. – Moskva, 1998. – 49 s.
9. Nagrelly` O. A. Model` formy`rovany`ya metody`cheskoj kompetentnosti` uchy`telej v sy`steme povysheny`ya kvaly`fy`kacy`y` / E. A. Nagrelly` // Y`ntegracy`ya metody`cheskoj (nauchno-metody`cheskoj) raboty y` sy`stemy povysheny`ya kvaly`fy`kacy`y` kadrov : matery`aly IX Vseross. nauch.-prakt. konf. : v 7 ch., Ch. 5 / Akademy`ya pov. kval. y` prof. perepod. robot. obraz.; Chelyab. y`n-t perepod. y` pov. kval. robot. obraz. – M.; Chelyaby`nsk : Y`zd-vo «Obrazovany`e», 2009. – S. 60–63.

Отримано редакцією 21.05.2018 р.

УДК 37.014

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-47-55

Тетяна Федорівна Зенченко,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: tatianazenchenko@ukr.net

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖЕР В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні основи управління освітніми системами в умовах реформування педагогічної освіти, охарактеризовано сучасні тенденції розвитку освітнього менеджменту, зокрема впровадження нових освітніх технологій у процес управління, окреслено напрями взаємодії керівника закладу освіти в умовах сучасної української школи, подано аналіз можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у здійсненні управлінської діяльності в закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: управління, освітній менеджмент, освітня система, інформаційно-комунікаційні технології, заклади освіти, якість освіти.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта перебуває у стані впровадження широкомасштабної освітньої реформи, яку спрямовано на подолання кризи ідентичності та довіри з урахуванням Європейського вибору України й забезпечення розвитку освіти в умовах кардинальних змін, спричинених необхідністю підвищення якості освіти всіх рівнів, затвердженням нових Державних стандартів початкової загальної освіти та базової і повної загальної середньої освіти, що визначають зміст,

матеріально-технічний і кадровий супровід освітнього процесу. На педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти покладено відповідальність за якість освіти, створення умов адаптації суб'єктів освітнього процесу до змін. Сучасний керівник закладу освіти розглядається в цій реформі як менеджер, гнучкий і підготовлений до інновацій, від професіоналізму та здатності якісно виконувати свої функціональні обов'язки якого залежить імідж закладу освіти суспільстві та внутрішній психологічний мікроклімат у колективі, спільна творча діяльність учнів та педагогів.

Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» окреслено основні засади здійснення управління закладами освіти; триває широке професійне та суспільне обговорення проектів нового Закону України «Про освіту» та Концепції розвитку педагогічної освіти, якими обґрунтовано підвищені вимоги до менеджерської підготовки керівного складу закладів освіти, розширено коло повноважень й особистої відповідальності в умовах автономізації закладів освіти, змінено підхід до надання освітніх послуг, створення нового освітнього простору тощо. Кабінетом Міністрів України затверджено план заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», яким передбачається, зокрема, «ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти та освітніх програм, запровадження концептуальних засад нової системи підготовки вчителя, створення нової структури школи та формування мережі профільних шкіл, зменшення бюрократичного навантаження на загальноосвітні навчальні заклади» [12].

Реалізація плану заходів має забезпечити оновлення змісту освіти на компетентнісній основі і особистісно зорієнтованих методах навчання, сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу, розширенню автономії закладів освіти. Процес формування нових вимог до освіти ускладнюється впровадженням адміністративно-територіальної реформи, у межах якої відбувається створення об'єднаних територіальних громад, спроможних до забезпечення усіх соціальних, зокрема й освітньої, функцій.

Означені документи зорієтовують керівників закладів освіти на впровадження сучасних моделей управління освітою, спонукають до оптимального поєднання засобів і механізмів внутрішнього управління, розширюють спектр управлінських можливостей усіх стейкхолдерів освіти, сприяють усвідомленню ними особливостей управління освітнім процесом і відповідальності за власні дії.

Освітня реформа зосереджує увагу на необхідності комп'ютеризації системи управління освітньою установою, використання спеціальних програм, онлайн-сервісів тощо. Безперечно, сучасне суспільство вимагає від управлінця швидких раціональних рішень, оптимізації й автономізації організаційних функцій. Комп'ютерні технології сприяють спрощенню рутинної паперової роботи, максимального забезпечення прозорості управлінських процесів відповідно до вимог чинного законодавства, економії часу, підвищенню ефективності процесу управління структурними підрозділами закладу освіти, якості надання освітніх послуг, а відтак, і реалізації світових тенденцій в освіті та управлінні закладами. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті прискорює передачу знань і набутого соціального й технологічного досвіду, дає змогу суб'єктам освітнього процесу швидше адаптуватись до навколишнього середовища та соціальних змін, значно підвищити якість навчання і освіти в цілому, кожній окремо визначеній особистості – раціонально здобувати необхідні знання.

Ефективне впровадження інноваційних освітніх технологій є важливим чинником для реформування й розвитку традиційної системи освіти в сучасному інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій управління закладів загальної середньої освіти досліджували В. Гуменюк, В. Драгун, В. Маслов; вивчали динаміку рівнів управлінської діяльності, пов'язану з використанням інформаційно-комунікаційних технологій В. Глушков, Н. Довгань, С. Машбиць, Г. Луценко; досліджували можливості вдосконалення менеджера освіти за допомогою інноваційних освітніх технологій В. Борисов, О. Гаврилова, В. Лунячек, М. Жалдак, І. Підласий, С. Хриков, Т. Шамова та ін.

Аналіз наукової літератури дає змогу зазначити, що незважаючи на детальне вивчення вищезазначених аспектів проблеми, питання оптимізації професійної діяльності керівника школи за допомогою інноваційних освітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій, розроблено недостатньо.

Мета статті: висвітлити основні напрями інноваційної діяльності освітнього менеджера в умовах реформування освіти.

Виклад основного матеріалу. У 2018 року заклади освіти України з-поміж 80 інших країн уперше було долучено до участі у Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA (Programme for International Student Assessment), що проводиться під егідою Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) один раз на три роки й спрямоване на оцінювання систем освіти в різних країнах світу на підставі тестування 15-річних учнів як таких, що близькі до віку завершення обов'язкового циклу навчання в школі. Метою програми, започаткованої у 1997 році, є визначення тенденцій у результатах

освітніх програм різних країн; чинників, що впливають на рівень навчальних досягнень учнів у світі. Конкретний перелік закладів освіти, що брали участь у дослідженні, було сформовано міжнародним партнером PISA компанією WESTAT на підставі даних про всі заклади освіти, де навчаються 15-річні підлітки (а це загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії, професійно-технічні заклади, коледжі тощо). Усього для участі в основному етапі із цих закладів освіти було відібрано 6334 учні/студенти. У дослідженні було запропоновано анкету для учнів/студентів, а також анкету для закладів освіти, які заповнювали керівники закладів, де відбувалось тестування. Керівники закладів освіти відповідали на загальні питання щодо закладів освіти, структури, особливостей роботи, питання про педагогічні традиції, підходи до організації освітнього процесу. Питаннями анкети було передбачено визначення окремих характеристик самого учасника/учасниці та його/її ставлення до навчання, підходів до викладання, що застосовують учителі/викладачі, освітніх практик, атмосфери в закладі освіти тощо.

Результати дослідження буде оприлюднено у грудні 2019 року й використано для прийняття обґрунтованих політичних рішень у галузі реформування національної освіти [10]. Проведене спостерігачами пунктів тестування бліц-опитування учасників свідчить про креативність і оригінальність тестових завдань, ситуацій PISA, певну складність змісту окремих стимулів та завдань, нестандартність пропонованого навчального контенту. PISA незвичайна й нестандартна своїм способом проведення освітніх вимірювань, зокрема вивчення сформованості компетентностей без обов'язкового зосередження на програмовому матеріалі; аналізується сформованість здатності учнів застосовувати знання й уміння в ключових предметних сферах, а також критично мислити, аналізувати, міркувати. Загалом, варто зауважити, що учасники дослідження відчують потребу в певних змінах моніторингу якості знань, умінь і навичок, потребу в оновленні традиційного викладання, ставлення до процесу навчання.

На керівників закладів освіти, управлінців освітньої сфери або менеджерів освіти покладено безпосередню реалізацію масштабної реформи, забезпечення гнучкості впровадження освітніх інновацій у навчанні, вихованні, управлінні, усвідомленні й поширенні нової педагогічної ідеї, репрезентування власного досвіду діяльності, здійснення успішної взаємодії з учнями та батьками, іншими установами, органами управління освітою тощо. Зазначена діяльність має реалізуватися за допомогою діалогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, інтеракції, яка є визначальною особливістю сучасного освітнього простору, передбачає осмислення керівником змісту власної діяльності в контексті змін на основі сприйняття та впровадження нового [7].

Інтеракція має здійснюватися різнорівнево за такими напрямками, які передбачають взаємодію з усіма стейкхолдерами освіти:

1. керівник закладу освіти – органи управління освітою/інші установи, що забезпечують нормативно-правову, фінансово-господарську й матеріально-технічну діяльність закладу освіти відповідно до чинного законодавства, своєчасне оновлення й упровадження нововведень, стратегічне планування провадження освітньої діяльності (міжвідомчі наради, онлайн-семінари, відеоконференції, вебінари органів управління освітою різного рівня тощо);

2. керівник закладу освіти – методичний кабінет/методичне об'єднання (здійснюється ефективна взаємодія всіх структурних підрозділів закладу, ознайомлення з необхідними документами, внесеними змінами, корегуваннями, проводиться громадське обговорення проектів законодавчих актів, освітніх документів, здійснюється впровадження й апробування освітніх інновацій, моніторинг, аналіз, прогнозування, поширення тощо);

3. керівник закладу освіти – методичний кабінет – органи управління освітою – неформальна освіта (підвищення професійної майстерності кадрового складу закладу освіти шляхом проведення навчальних семінарів, консультацій, майстер-класів, конференцій із презентацією передового педагогічного досвіду, круглих онлайн-столів, відкритих уроків, онлайн ресурси тощо). Керівник виконує функцію сприяння взаємодії педагогічного колективу, органів управління освітою, обміну досвідом, упровадженню нових освітніх технологій у межах неформальної освіти, наприклад онлайн-платформа *learn Lifelong/ Навчайся впродовж життя* [8], яка сприяє інформованості щодо освітніх програм, реалізованих в Україні, налагодженню комунікації між замовниками освітніх послуг та освітніми інституціями; усвідомленню цінності та розвитку культури освіти впродовж життя; створенню умов для реалізації потенціалу особистості, підвищенню соціальної, громадянської активності та відповідальності;

4. керівник закладу освіти – заклади вищої освіти/зклади післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації кадрового складу закладу освіти, що охоплює стажування, курсову підготовку з підвищення кваліфікації за посадами, спеціальностями, навчальними дисциплінами з метою забезпечення відповідності потреб закладу освіти можливостям кадрового складу);

5. керівник закладу освіти – батьки (сприяння взаємодії закладу освіти і батьків, проведення консультаційно-роз'яснювальної роботи щодо освітніх реформ, забезпечення прозорості в організації

освітнього процесу, реагування на звернення тощо);

б. керівник закладу освіти – громадське суспільство (взаємодія з установами, підприємцями, які сприяють оновленню матеріально-технічної бази, науково-методичній діяльності, публікуванню педагогічних ідей, рекомендацій, створенню підручників і посібників тощо).

Отже, управління закладом освіти охоплює науково обґрунтовані дії адміністрації, освітніх менеджерів і педагогів, спрямовані на раціональну організацію освітнього процесу, ефективність якого зумовлює постійний пошук нових освітніх технологій.

У межах дослідження було проведено опитування учнів і вчителів закладів загальної середньої освіти Глухівської міської ради, на основі якого виявлено, що 88 % учнів бажали б докорінних змін в освітньому процесі. Багато з них вважає, що застосування сучасних мультимедійних методів значно полегшить здобуття знань, 47 % учнів наголошують на нагальній потребі використання мультимедійних засобів, які б регулювали не тільки освітній процес, а й організацію діяльності та пропонували шляхи їх застосування в освітньому процесі, зокрема наявність доступу до мережі Wi-Fi; використання навчальних фільмів; комп'ютерні програми – тренажери та тестери; мультимедійні дошки; аудіотексти; електронні підручники тощо; в управління освітнім процесом пропонують ввести електронний журнал, який би надавав змогу вчасно отримувати інформацію, забезпечити прозорий облік учнівських досягнень, запровадити онлайн-обговорення певного проекту чи складної теми, мати доступ до електронних баз даних бібліотеки, відеоблогів учителів із записами складного нового матеріалу тощо.

Сучасні світові тенденції спонукають програмне забезпечення до постійного вдосконалення й оновлення. Водночас об'єктивні умови існування закладів державної форми власності обмежують заміну комп'ютерної техніки та програмного забезпечення відповідно до динаміки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. З огляду на це одним із можливих шляхів вирішення проблеми є створення єдиного інформаційного простору, упровадження в освітній процес хмарних технологій.

Створення єдиного інформаційного простору вможливує прозорість в організації освітнього процесу і доступ до педагогічних працівників, учнів, батьків, працівників установ структури управління освітою. Керівникам закладів освіти може бути надана можливість упровадження в освітній процес та управління різних за своїм призначенням модулів. Наприклад, програмно-технологічним комплексом для ефективного управління закладом загальної освіти АС «Школа» [11] передбачено створення таких модулів: «Учні» (забезпечує роботу з актуальною та архівною інформацією про учнів, формування різних вибірок за списками учнів, за уроками, класами тощо); «Діти мікрорайону» (містить систему збору та опрацювання інформації про дітей мікрорайону); «Паспорт навчального закладу» (містить реквізити установи, параметри школи, від яких залежать інші структурні компоненти й автоматично заповнюються згідно з державним реєстром ІВС «ОСВІТА»); «Статистичні звіти» (забезпечує можливість створення необхідних звітів для зовнішнього та внутрішнього документообігу, містить більше 200 типів звітів); «Накази» (модуль передбачає створення наказів із використанням бази інформаційних даних закладу освіти, вибір інформації, необхідної для формування наказу, який буде збережено в електронному вигляді та може бути роздруковано); «Навчальні плани» (передбачає створення та коригування навчальних планів для конкретного класу, навчального потоку або всієї школи); «Автоматизований розклад уроків» (автоматичне генерування розкладу уроків, планування індивідуальних занять, коригування навантаження викладачів. Особливістю є примітка, у якій зазначено можливість планування індивідуальних занять із учнями, що навчаються вдома); «Співробітники» (містить відображення загального списку співробітників закладу освіти, особливості планування освітнього процесу, зокрема для кожного викладача передбачено побажання до розкладу тощо).

Найбільш очевидними варіантами, зорієнтованими на формування нового безпаперового формату культури управління, в якому значна частина організаційної роботи відбувається в мережі, є:

- хмарні сервіси (найрозповсюдженіший – Google Диск);
- комп'ютерні програми та мобільні додатки (зокрема, Office 365);
- соціальні мережі (Facebook, Instagram).

Найпопулярнішими й найпоширенішими безкоштовними ресурсами визнано середовище Google та Office 365.

Google як оптимальну мережу для співпраці між педагогічними працівниками та адміністрацією, вчителями та дітьми, їхніми батьками найчастіше використовують для планування роботи; здійснення взаємодії з педагогічним колективом, класом, батьками учнів; педагогічного моніторингу (опитування, діагностики, аналіз та поширення в соцмережах); формування звітності; розміщення на Google-диску навчально-методичних матеріалів, їх редагування; підвищення власної професійної майстерності (стажування, онлайн-конференції, семіари, вебіари, наради тощо).

За бажанням адміністрації значну частину внутрішньошкільних заходів можна провести

дистанційно: зібрання, методоб'єднання, нарада тощо. Для прийняття колективного рішення може бути сформовано спеціальну Google-форму, де можна створити відгук чи залишити думку щодо конкретного обговорюваного питання. Прозорість освітнього процесу підтверджено саме таким форматом управління, обговоренням, висвітленням колективних рішень, створенням засадничих документів, наказів, планів атестації, оприлюдненням інформації щодо запланованих і проведених заходів різних видів тощо. Є можливість відкривати доступ до документів усім членам педагогічного колективу чи окремим учителям, яким важлива не лише ефективна комунікація з класом, раціональне планування, оптимізація звітної діяльності, а й взаємодія з батьками учнів, громадськими об'єднаннями, позашкільними закладами й установами.

Office 365 – це сучасний інструмент, що надає спільний доступ до навчальних матеріалів усім учасникам освітнього процесу (вчителям, учням, батькам) до електронної пошти та ключових програм пакету Office в онлайн-режимі (Word, PowerPoint, Excel і OneNote). Додатково користувачам стає доступним необмежений обсяг пам'яті у хмарному середовищі.

Перевагами Office 365, важливими для педагогічного складу, учнів та адміністрації, є зручний інтерфейс та нескладні налаштування; можливість розміщення та редагування даних онлайн; постійний доступ до інформаційних даних; можливість відновлення видалених документів протягом 30 днів; здійснення голосових та відеовикликів; проведення онлайн-конференцій із використанням спільного доступу до робочого стола; оптимізація витрат на підвищення кваліфікації, відсутність реклами, спам-фільтр, блокування листів з ненормативною лексикою тощо. Глобалізація інформаційного суспільства надає свої переваги, зокрема, компанією Microsoft запроваджено освітню програму, за умовами якої програмний продукт Office 365 Education може надаватися закладам загальної середньої освіти безкоштовно.

Наприклад, адміністрацією Шосткинської гімназії Шосткинської міської ради Сумської області на офіційному web-сайті закладу створено для вчителів важливі й актуальні посилання та вкладення, що містять відеопрезентації з різних навчальних дисциплін, блоги міських методичних комісій та об'єднань, науково-методичну раду міського методичного кабінету управління освітою тощо (рис. 1.).

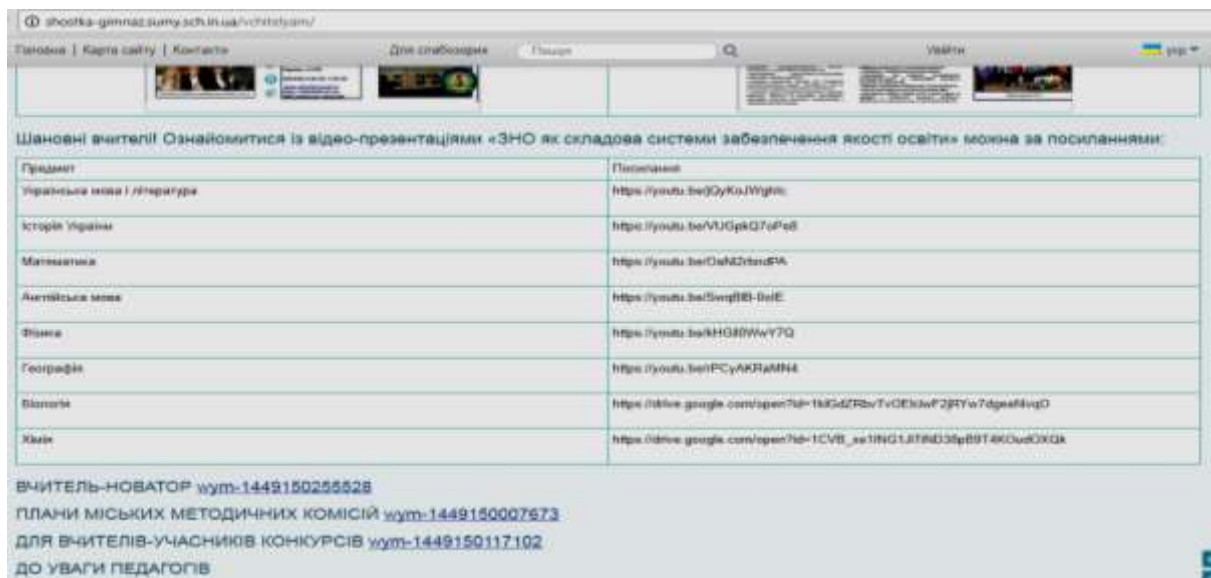


Рис. 1. Web-сайт Шосткинської гімназії Шосткинської міської ради Сумської області

Хмарні технології – це одна велика концепція, яка охоплює велику кількість різних понять, а саме: програмне забезпечення, інфраструктуру, платформу, інформаційні дані, робоче місце і т.п. Найголовнішою функцією хмарних технологій є задоволення потреб користувачів, що потребують віддаленої обробки даних за допомогою хостингу віддаленого доступу до послуг, до ресурсів через Інтернет [1].

Доступність хмарних технологій розширює можливості управління освітнім процесом, компонентами якого в закладах загальної середньої освіти є методичний, дидактичний, виховний складники. У хмарних сервісах відбувається обмін інформацією між педагогічними працівниками, методичними об'єднаннями закладів освіти освітнього регіону, області, країни. Результат досягнень можна розміщувати для спільного перегляду в створеному «віртуальному методичному кабінеті», опрацювати

фактичний матеріал, аналізувати, обмінюватися досвідом, спільно створювати методичні рекомендації тощо. Такий напрям роботи дасть можливість підвищити якість надання освітніх послуг. Керівник закладу (заступник з навчально-методичної роботи) ініціює й контролює створення «віртуальних кабінетів», «віртуальної учительської», «віртуального методичного кабінету», «віртуального документообігу», електронного портфоліо вчителя, сприяє організації самоосвітньої діяльності вчителів тощо.

Висновки. Отже, освітній менеджмент передбачає чітке окреслення механізмів і функцій кожного структурного підрозділу (або посадової особи) та забезпечує ефективну, результативну й раціональну діяльність закладу освіти. Інформатизація управлінської діяльності формує підвищені вимоги до професійної підготовки управлінців, особливо до рівня їхньої інформаційної компетентності, удосконалення здатностей роботи з інформацією в електронному вигляді, вміння використовувати найефективніші методи пошуку та зберігання інформації, сформованість здатностей працювати із зовнішнім інформаційним середовищем, оптимально використовувати архіви інформації та ін. Освітній менеджер лише тоді буде спроможним прогнозувати необхідні новації, управляти ними, бути організатором інноваційного процесу, якщо сам матиме можливість і здатність до оновлення.

Список використаних джерел та літератури

1. Гаврилова О. Л. Удосконалення управління освітнім закладом через використання хмарних технологій. *Наукові підходи в управлінні навчальними закладами: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Житомир, 28 квітня 2015 р.) Житомир, 2015. С. 72–77.
2. Про вищу освіту: Закон України від 4 серпня 2015 р. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4> (дата звернення: 25.05.2018).
3. Інформаційна система управління освітою. Сумська область. URL: <https://su.isuo.org/ru/authorities/view/id/2619> (дата звернення : 25.05.2018).
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення : 25.05.2018).
5. Литвинов А. С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті: навч. посібник. Суми, 2017. 265 с.
6. Маслов В. І. Інформаційне забезпечення впровадження освітніх інновацій у загальноосвітні навчальні заклади. *Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом* : монографія. Тернопіль, 2012. С. 246–281.
7. Мозгова Л. А. Модель керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі: управлінський аспект. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896 (дата звернення: 20.05.2018).
8. Онлайн-платформа learn Lifelong/ Навчайся впродовж життя URL: <https://learnlifelong.net> (дата звернення: 20.05.2018).
9. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuyedo-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>] (дата звернення: 25.05.2018).
10. Програма міжнародного оцінювання учнів PISA (Programme for International Student Assessment). URL: <http://pisa.testportal.gov.ua> (дата звернення: 25.05.2018).
11. Програмно-технологічний комплекс для ефективного управління закладом загальної освіти АС «Школа». URL: <http://school.osvita.net/ua/modules> (дата звернення: 20.05.2018).
12. Розпорядження КМУ № 903-р від 13.12.17 року «Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-planu-zahodiv-na-20172029-roki-iz-zaprovadzhennya-konceptsiyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-nova-ukrayinska-shkola> (дата звернення: 20.05.2018).
13. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. та допрац. Харків, 2016.
14. Центр інноваційної освіти. URL: <http://www.prosvitcenter.org/uk/yakuy-vu-lider> (дата звернення: 25.05.2018).
15. Web-сайт Шосткинської гімназії Шосткинської міської ради Сумської області. URL: <http://shostka-gimnaz.sumy.sch.in.ua/vchitelyam> (дата звернення: 20.05.2018).

Татьяна Федорвна Зенченко,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: tatianazenchenko@ukr.net

МЕНЕДЖЕР ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены теоретические основы управления образовательными учреждениями в условиях реформирования педагогического образования, охарактеризованы современные тенденции развития образовательного менеджмента, в частности внедрение новых образовательных технологий, очерчены направления взаимодействия руководителя учебного заведения в условиях современной украинской школы; подан анализ возможностей использования современных информационно-коммуникационных технологий в осуществлении управленческой деятельности заведения реформировании современной украинской школы, определены личностные качества руководителя заведения общего среднего образования.

Ключевые слова: управление, образовательный менеджмент, образовательная система, информационно-коммуникационные технологии в управленческой деятельности в заведениях общего среднего образования.

Tetyana Zenchenko,
candidate of Pedagogical Sciences
PhD (pedagogical sciences), senior Lecturer
of the Department of Pedagogy and Management
of Education of the Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv national pedagogical University,
e-mail: tatianazenchenko@ukr.net

EDUCATIONAL MANAGER IN THE CONDITIONS OF REFORMING PEDAGOGICAL EDUCATION

Problem statement. *Modern pedagogical education is in a state of implementation of a large-scale educational reform aimed at overcoming the crisis of identity and trust with regard to the European choice of Ukraine and ensuring the development of education in the conditions of change. The situation is caused by the approval of new State standards of primary general, basic and complete secondary education that determine content, material and personnel support of the educational process. In the view of this reform a head of the educational institution is considered a flexible and prepared for innovation manager. His or her professionalism and ability to perform the duties determine the image of the institution as a society establishment. The internal psychological microclimate in the team as well as the joint creative activity of students and teachers depends on the same.*

Educational reform focuses on the need to computerize the management system of the educational institution, to use special programs, online services, among others. Undoubtedly, modern society demands from the manager fast rational decisions, optimization and autonomization of organizational functions.

*The **purpose** of the article is to highlight the main directions of innovative activity of the educational manager in the context of reforming education.*

Presenting main material. *In 2018, educational institutions of Ukraine, among 80 other countries, were first integrated into the PISA (Programme for International Student Assessment). Results of the poll conducted by the observers at the test points indicate creativity and originality of test tasks, PISA case studies, some level of complexity in the content of particular incentives and exercises, non-standard content of the proposed educational material. It is worth noting that the participants of the study have iterated the need for certain changes in monitoring the quality of knowledge, skills and abilities, for renewal of traditional teaching and overall attitude to the learning process.*

Heads of educational institutions and educational managers have direct task to implement a large-scale reform, ensure the flexibility of introducing educational innovations in educating, teaching and managing the sphere. The outcome must be realized through dialogue interaction between all participants in the educational process that is a decisive feature of modern educational sphere. This interaction is to be carried out at different levels in areas which involve participation of all stakeholders in the field. The vectors are as follow: a head of the educational institution - governing bodies and/or other institutions that provide normative-legal, financial, economic and material support; a head of educational institution – department/association of methodology; a head of educational institution – a department of methodology - education management unit - informal education unit; a head of educational institution - institutions of higher education / institutions of postgraduate pedagogical education; a head of educational institution - parents; a head of educational institution - civil society.

Thus, the management of the educational institution covers the scientifically grounded actions of the administration, educational managers, and educators aimed at the rational organization of the educational process, the effectiveness of which is determined by the constant search for new educational techniques.

The survey was carried out among the students and teachers of general secondary education institutions under Hlukhiv City Council. The results were the following. 88% of students expressed the desire for fundamental changes in the educational process. Many of them believe that the use of modern multimedia tool will facilitate the acquisition of knowledge. 47% of students emphasized the urgent need to use multimedia that would regulate not only the educational process but also the organization of activities and suggested ways of their application in the educational process. In particular, there were the suggestions to introduce electronic journal that would enable the timely receipt of information, provide a transparent record of students' achievements and to introduce an online discussion of a particular project or a complex subject, free access to electronic databases of the library, video blogs of teachers with records of complex new material, among other proposals.

Creation of a single information space enables transparency in the organization of the educational process and access to pedagogical workers, students, parents, employees of the educational management institutions. Managers of educational institutions may be given the opportunity to introduce various modules in the educational process and management. Depending on the purposes, that may be the setup of software for the effective management of the institution of general education such as automatic system «Shkola» («School»). Among other possible alternatives, oriented at the formation of a new paperless format of management culture, in which most of the organizational work takes place on the network, are:

- cloud services (the most common - Google Drive);
- computer programs and mobile applications (in particular, Office 365);
- social networks (Facebook, Instagram).

The globalization of the information society has its advantages, for instance, Microsoft has introduced an educational program under which the Office 365 Education software products can be provided to general education institutions for free.

Conclusions. *Educational management provides a clear definition of the mechanisms and functions of each structural unit (or a particular official) and ensures efficient, result-oriented rational conduct of the educational institution. Informatization of management activities implies higher requirements for professional training of managers, especially with regard to the level of their information competence. The most important aspect is improvement of the abilities to work with information in electronic form, use the most effective methods of information retrieval and storage as well as the formation of abilities to work with the external information environment, optimally use information archives and other means. Educational manager will be able to predict the necessary innovations, manage them, and organize the innovation process only if he or she has the opportunity and ability to upgrade oneself.*

Key words: management, educational management, educational system, information and communication technologies, educational institutions, quality of education.

References

1. Gavrylova O. L. Udoskonalennya upravlinnya osvitim zakladom cherez vykorystannya xmarnyx texnologij. Naukovi pidxody v upravlinni navchalnyx zakladamy: zbirnyk materialiv Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi (Zhytomyr, 28 kvitnya 2015 r.) Zhytomyr, 2015. S. 72–77.
2. Pro vyshhu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 4 serpnia 2015 r. Vidomosti Verxovnoyi Rady (VVR). 2014. № 37–38. St. 2004. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4> (data zvernennya: 25.05.2018).
3. Informacijna sistema upravlinnya osvitoju. Sumska oblast. URL: <https://su.isuo.org/ru/authorities/view/id/2619> (data zvernennya : 25.05.2018).
4. Nacionalna strategiya rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky. URL: <http://www.mon.gov.ua> (data zvernennya : 25.05.2018).
5. Lytvynov A. S. Pedagogichnyj provajdyng innovacij v osviti: navch. posibnyk. Sumy, 2017. 265 s.
6. Maslov V. I. Informacijne zabezpechennya vprovadzhennya osvitnix innovacij u zagalnoosvitni navchalni zaklady. Naukovi osnovy ta texnologiyi kompetentnogo upravlinnya zagalnoosvitnim navchalnym zakladom: monografiya. Ternopil, 2012. S. 246–281.
7. Mozgova L. A. Model kerivnyka navchalnogo zakladu v suchasnomu osvitnomu prostori: upravlinskyj aspekt. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896 (data zvernennya: 20.05.2018).
8. Onlajn-platforma learn Lifelong/ Navchajsya vprodovzh zhyttya URL: <https://learnlifelong.net> (data zvernennya: 20.05.2018).
9. Proekt Konceptiyi rozvytku pedagogichnoyi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>] (data zvernennya: 25.05.2018).
10. Programa mizhnarodnogo ocynuvannya uchniv PISA (Programme for International Student Assessment). URL: <http://pisa.testportal.gov.ua> (data zvernennya: 25.05.2018).
11. Programno-texnologichnyj kompleks dlya efektyvnogo upravlinnya zakladom zagalnoyi osvity AS «Shkola». URL: <http://school.osvita.net/ua/modules> (data zvernennya: 20.05.2018).

12. Rozporyadzhennya KМУ № 903-r vid 13.12.17 roku «Pro zatverdzhennya planu zahodiv na 2017–2029 roky` iz zaprovadzhennya Konceptsiyi realizaciyi derzhavnoyi polityky` u sferi reformuvannya zagal`noyi sereдn`oyi osvity` «Nova ukrayins`ka shkola». URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-20172029-roki-iz-zaprovadzhennya-konceptsiyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoyi-sereдnoyi-osviti-nova-ukrayinska-shkola> (data zvernennya: 20.05.2018).

13. Хры`kov Ye. M. Upravlinnya navchal`ny`m zakladom: navch. posib. Vy`d. 2-ge, dopov. ta doopracz. Harkiv, 2016.

14. Centr innovacijnoyi osvity`. URL: <http://www.prosvitcenter.org/uk/yakuy-vu-lider> (data zvernennya: 25.05.2018).

15. Web-cajt Shostky`ns`koyi gimnaziyi Shostky`ns`koyi mis`koyi rady` Sums`koyi oblasti. URL: <http://shostka-gimnaz.sumy.sch.in.ua/vchitelyam> (data zvernennya: 20.05.2018).

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.147:33:34

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-55-60

Ірина Євгенівна Галушчак,

кандидат економічних наук, доцент кафедри
обліку і аудиту Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет
ім. В. Стефаника»,
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

У статті розглянуто деякі питання освітнього середовища у сучасних умовах, зокрема, таке актуальне питання, як компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі економічної діяльності. З'ясовано, що навчально-правове середовище закладів вищої освіти забезпечує педагогічну взаємодію суб'єктів навчального процесу, наукову та соціально-гуманітарну діяльність. Освітнє середовище закладу вищої освіти розглядається як система впливів, умов, у яких відбувається професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця. Автором проведено анкетування, що дозволило виявити рівень професійної мотивації майбутніх економістів та зацікавленості їх у вивченні правових дисциплін.

Ключові слова: освітнє середовище, компетентнісний підхід, правова компетентність, структура освітнього середовища, майбутні економісти.

Постановка проблеми. Процес соціально-економічних змін у суспільстві став причиною перегляду освітньої політики як у цілому, так і окремих її компонентів, зокрема, стратегії підготовки майбутніх фахівців. У сучасних соціально-економічних умовах серед важливих завдань постала необхідність створення національної системи економічної освіти, яка інтегрувалась би в загальнодержавну освітню систему як важливу складову суспільства. Модернізація освітньої системи в Україні висуває нові питання про рівень знань і вмінь фахівців у галузі економічної діяльності. Найважливіше завдання сучасної вищої школи – підготовка компетентного, гнучкого і конкурентоспроможного фахівця, який здатний досягти визначеної мети в різних життєвих ситуаціях.

Освіта сьогодні стає інноваційною, тобто йдеться про створення нової вищої школи України, яка б забезпечувала підготовку висококваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця. Стратегічним напрямом реалізації завдань сучасної вищої освіти є впровадження компетентнісного підходу, специфіка якого полягає у зміщенні акцентів, у визначенні результатів освіти: від формування професійних знань, умінь та навичок до формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни в освіті і реформування навчальних програм економічних спеціальностей, формування нової моделі навчання економістів розкрили у своїх роботах В. Журавський, Т. Данька, М. Кравчук, Л. Поліщук, Є. Суханов, В. Сущенко, М. Стефанчук та інші.

Зауважимо, у доробках науковців багато робіт присвячено проблемам формування та розвитку професійної компетентності фахівців. Так, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов, О. Боднар та ін. розглядають структуру та зміст професійної компетентності керівників навчальних закладів. Натомість О. Булавенко, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін. розкривають складові професійної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників. Інші вчені В. Байденко,

Я. Кузьминов, Н. Селезньова, Д. Пузанков, В. Шадриков та ін. досліджують компетентності випускників закладів вищої освіти.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця, його професійне становлення відбувається в освітньому середовищі вищого навчального закладу. З огляду на це питання забезпечення якості освіти, формування та розвиток освітнього середовища, визначення показників цієї якості є актуальним для наукових досліджень та їх упровадження в педагогічну практику.

Метою публікації є визначення впливу освітнього середовища на формування правової компетентності майбутнього економіста.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що важливим у професійно-особистісному становленні майбутніх фахівців є освітнє середовище закладу вищої освіти. Освітнє середовище має розвивальний потенціал, у якому створені сприятливі умови для формування особистості, оскільки завданнями останнього є належна професійна підготовка майбутніх фахівців, а також задоволення інтелектуальних, духовних і культурних потреб молодшої людини.

В аспекті нашого дослідження є важливим твердження С. Скидана про те, що навчальне середовище треба розглядати у двох площинах: зовнішнє (фізичне середовище, що оточує людину) і внутрішнє (яке виховує людину – психологічний клімат, спілкування тощо).

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що серед підходів до визначення сутності, змісту та структури освітнього середовища закладу вищої освіти можна виокремити такі:

1. Освітнє середовище як система впливів, умов, можливостей формування та розвитку особистості, що втримуються в соціальному та просторово-предметному оточенні (В. Ясвин [7, с. 14]).

2. Освітнє середовище як сукупність умов: матеріальних, духовних та емоційно-психологічних, умов навчально-виховного процесу, реалізація яких залежить від чинників прискорення або гальмування його розвитку (О. Романовський [6, с. 96]).

3. Освітнє середовище як сукупність матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних відносин, які встановлюють суб'єкти навчання у процесі своєї взаємодії (К. Компаниця [2, с. 37]).

Відтак, освітнє середовище – це багатокомпонентна модель, яку утворюють: 1) суб'єкти освітнього процесу; 2) соціальний компонент; 3) просторово-предметний компонент; 4) технологічний (або психодидактичний) компонент (В. Ясвин, [7, с. 172]); або такі компоненти: 1) просторово-семантичний; 2) змістово-методичний; 3) комунікаційно-організаційний (Є. Михайлова [1, с. 275]). З огляду на це розглянуті підходи дають уявлення про освітнє середовище закладу вищої освіти як систему впливів, умов, у яких відбувається професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця.

Це дає підстави виокремити якості за групами показників, що характеризують: 1) суб'єктів освітнього процесу (студенти, викладачі, керівники); 2) їхню взаємодію (характер співпраці, стиль взаємодії та спілкування); 3) матеріально-технічні умови, їх осучаснення; 4) навчальний процес як сукупність взаємопов'язаних елементів (цілей навчання, змісту освіти, організаційних форм та методів навчання, результатів навчання); 5) виховний процес у закладі вищої освіти з урахуванням системи самоврядування студентської молоді; 6) інформаційне забезпечення, зокрема науково-методичне, інформаційно-комунікативне [3].

В умовах реалізації компетентнісного підходу ми розглядаємо освітнє середовище як важливу складову якості освіти. Це дає підставу виокремити показники якості освіти та освітнього середовища на рівні закладу вищої освіти: якості цілей розвитку, якості процесів, якості умов, якості результатів.

У контексті нашого дослідження хочемо акцентувати увагу на реалізації якостей, необхідних для формування правової компетентності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності в процесі навчання, а саме: професійні якості – розкриваються через отримані теоретичні і практичні знання, уміння та навички та вміння використовувати їх у професійній діяльності; комунікативні якості – реалізуються в процесі встановлення контактів, спілкування; мотиваційна якість – характеризується активністю для досягнення успіху; аналітична якість – реалізується через здатність організовувати, планувати, контролювати, прогнозувати та систематизувати в процесі вивчення фахових дисциплін; саморозвиваюча якість – розкривається через формування вмінь самостійно вдосконалювати і корегувати свої знання, уміння та навички та ін.

Мета ж професійної підготовки сучасного фахівця – це формування професійної компетентності. При цьому під професійною компетентністю фахівця в галузі економіки ми розуміємо інтегральну характеристику, яка визначає реальну здатність до досягнення глобальної мети чи окремого результату, а також здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях економічної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів. Компетентність завжди проявляється в діяльності.

Університетська освіта майбутнього фахівця – основний етап його професійної підготовки. З огляду ж на своєрідність професіограми фахівців економічних спеціальностей винятково важливим є формувальний вплив освітнього середовища сучасного університету на позитивну динаміку процесу розвитку правокомпетентної особистості студента.

У межах нашого дослідження важливо підкреслити, що правова компетентність – це система правових знань, переконань, навичок, досвіду, механізму дії права і правових технологій, що дозволяють особистості орієнтуватись у правовому полі, юридично грамотно знаходити в ньому вирішення завдань, які виникають. Зауважимо, що складові правової компетентності охоплюють: правову освіченість, правову спрямованість та правову готовність.

Натомість формування правової компетентності тісно пов'язане з суб'єктами навчального процесу: викладачами та студентами. Зазначимо, що для останніх важливе посилення практичної спрямованості навчального процесу. Цю проблему можна вирішити лише шляхом перегляду самої системи практичної підготовки фахівців. Відтак, необхідно щоб усі дисципліни економічного циклу були професійно орієнтованими. Тобто не просто формували свідомість людини, а й набували пріоритетності стереотипів правової та економічної професійної свідомості як орієнтиру фахової підготовки. Такий підхід дає можливість вирішити проблему мотивації до навчання, зростання інтересу до фахових дисциплін, посилення потреб у володінні знаннями. Його реалізація залежить від викладача, який сьогодні покликаний бути не стільки джерелом знань, скільки формувати у студентів уміння їх застосування. У вирішенні цієї проблеми ми виходимо з того, що:

- організація навчального процесу особлива, це стосується семінарських та практичних занять, що проводяться за проблемним принципом;
- професійно зорієнтовані дисципліни економічного профілю повинні наповнюватися юридичними знаннями.

Такий підхід вимагає підвищення відповідальності викладача, усвідомлення значущості свого предмета у професійній підготовці випускника.

Водночас зазначимо, що у педагогічній теорії поки що недостатньо чітко визначені критерії, за якими має оцінюватися ефективність освітнього середовища.

З метою з'ясування оцінювання стану освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців для студентів другого та четвертого курсів спеціальності «Облік і оподаткування» було запропоновано такі питання:

1. Дайте, будь ласка, визначення сутності поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх економістів» (потрібне підкреслити або ж дати повну відповідь до третього варіанта): а) Не розумію сутності цього поняття. б) Боюсь помилитися у твердженні щодо визначення сутності поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх економістів». в) Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх економістів – це...».

2. Як Ви вважаєте: чи задовольняє освітнє середовище професійної підготовки Ваші особисті та професійні потреби?

3. Чи задовольняють Вас ресурси та можливості закладу вищої освіти та освітнього середовища професійної підготовки майбутніх економістів для особистісного та професійного розвитку?

4. Чи задоволені Ви атмосферою взаєморозуміння з викладачами у процесі професійної підготовки?

5. Чи задоволені Ви використанням в освітньому процесі викладачами інноваційних технологій та активних методів навчання?

6. Як Ви вважаєте: чи є стабільним освітнє середовище вашого навчального закладу?

З відповідей на перше запитання з'ясувалось, що більшість студентів (52 %) не розуміють зміст поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх економістів», вважаючи що це – професійна спрямованість навчання (позначка «а»), натомість 38 % обрали відповідь з позначкою «б» і 10 % надали перевагу позначкам «в» («це – певна частина соціального простору», «це – світовий освітній простір», «це – міжнародний освітній простір», «це – європейський освітній простір» та ін.).

Щодо запитання задоволення професійних потреб освітнього середовища результати анкетування показали, що у 38 % опитаних студентів (32 особа) вважають, що освітнє середовище відповідає потребам їхньої професійної підготовки, 21,6 % (18 осіб) опитаних не задоволені такою підготовкою. Найбільший відсоток задоволених професійною підготовкою на четвертому курсі навчання, що пов'язано з тим, що, по-перше, студенти четвертого курсу мають найбільш повне уявлення про освітнє середовище професійної підготовки; по-друге, перед студентами четвертого курсу були поставлені завдання, що вимагають постійної, самостійної та творчої роботи, консультування з викладачами. Це проходження практики, написання кваліфікаційної роботи, працевлаштування тощо.

Студенти другого курсу демонструють нижчий відсоток задоволеності від професійної підготовки, ніж студенти інших курсів. Очевидно, це пов'язано зі зниженням мотивації учіння, яке відзначено в більшості студентів другого курсу навчання.

Запитання анкети також дали можливість виявити ступінь використання суб'єктами освітнього процесу ресурсів закладів вищої освіти та його можливостей для особистісного та професійного розвитку. 65,6 % студентів (57 осіб) виявили задоволеність можливостями, які надає освітнє середовище для розвитку особистісних якостей, 23,4 % (21 особа) – не задоволені ним або задоволені незначною мірою. Середній ступінь задоволеності був названий студентами з приводу системи дистанційного доступу до ресурсів бібліотеки та навчально-методичних матеріалів з дисциплін. Найбільшу задоволеність висловили студенти четвертого курсу навчання, найменшу – другого.

Результати опитування, що стосувалося створення суб'єктами освітнього середовища атмосфери комфортності та взаєморозуміння у професійній підготовці, показали, що 36,4 % (30 осіб) студентів високо оцінили атмосферу ставлення один до одного в освітньому середовищі закладів вищої освіти, 18,2 % (16 осіб) вважають її незадовільною. Серед студентів 2–4 курсів переважна більшість усіх курсів у середньому задоволена комфортністю взаємин з викладачами в освітньому середовищі. Найбільший ступінь задоволеності мають студенти четвертого курсу.

Щодо оцінювання ролі викладача в освітньому середовищі, то значна частина студентів (31,8 % – 28 осіб) вважає, що викладачі приділяють багато уваги студентам, проводячи освітні бесіди, консультації; 17,6 % (14 осіб) висловили думку про авторитарний стиль спілкування між викладачами і студентами. Найбільше студенти задоволені конструктивними відносинами між усіма учасниками освітнього процесу, що свідчить про сприятливий психологічний клімат в освітньому середовищі професійної підготовки. Системою стосунків студента і викладача у ролі наставника незадоволені 76,2 % (66 осіб) студентів, що свідчить про прагнення студентів змінити свою та викладацьку позицію в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єкту та необхідність приділення цьому питанню додаткової уваги.

Питання щодо включення до освітнього процесу інноваційних технологій та активних методів навчання дає можливість оцінити внутрішні аспекти взаємодії в освітньому середовищі професійної підготовки, спрямувати напрями вдосконалення методів та засобів навчання. На задоволеність від включення до освітнього процесу інноваційних технологій та активних методів навчання загалом указали 38,4 % опитаних студентів (33 особи); 50,8 % (44 особи) – не задоволені. Усі показники були оцінені студентами приблизно однаково. Виняток становить показник «використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відеозв'язок тощо)» – це лише 16,2 % студентів (14 осіб) відзначили позитивною оцінкою. Найбільше позитивних відповідей студентів узагальнено за показниками: «використання інтерактивних методів освітньої взаємодії (46,0 %) та «використання викладачами інформаційних технологій у процесі репрезентації навчального матеріалу» (42,4 %), що свідчить про сучасні тенденції розвитку вищої освіти та популярність цих технологій.

Стабільність освітнього середовища професійної підготовки майбутніх економістів характеризується дієвістю традицій навчального закладу, впливу корпоративної культури на якість освітньої взаємодії, сталістю складу викладацького колективу тощо. 23,4 % опитаних студентів (21 особа) вважають наявне освітнє середовище професійної підготовки стабільним; 76,6 % так не вважають. Студенти другого і четвертого курсів продемонстрували вищу оцінку стабільності, студенти 2–3 курсів навчання найменш задоволені стабільністю освітнього середовища.

Аналізуючи результати анкетування, можна стверджувати, що майбутні економісти недостатньо обізнані з важливістю впливу освітнього середовища на свою професійну підготовку.

Зауважимо, що, в професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи сьогодні відбувається перенесення акцентів: якщо раніше відповідальність за результати навчання залежала від педагога, то тепер вона переважно визначається самим студентом; раніше реалізувалось уміння студента працювати під керівництвом викладача, а зараз – уміння працювати самостійно; в якості основної освітньої стратегії процесу професійної підготовки можна виділити принцип проектування, який можна реалізувати завдяки таким стратегіям, як практико-орієнтоване модульне навчання, а також навчання на основі соціальної взаємодії.

Таким чином, своєрідність професійної діяльності сучасного викладача закладу вищої освіти полягає в тому, що у своїй діяльності педагог повинен керуватися підтримкою та супроводом студента. Допомогти кожному студенту усвідомити власні можливості, увійти у світ культури обраної професії, знайти свій життєвий шлях – такі параметри сучасного педагога [4, с. 43].

Висновки. Навчально-правове середовище закладів вищої освіти забезпечує педагогічну взаємодію суб'єктів навчального процесу, наукову та соціально-гуманітарну діяльність. Важливими

вимогами до створення сприятливого навчально-правового середовища у закладах вищої освіти визначено: загальноправові й професійно-економічні знання, вміння і професійні якості, необхідні для організації власної професійної діяльності в межах правового поля.

Показниками позитивного навчально-правового середовища у закладах вищої освіти як фактора професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця є: активність і креативність майбутніх фахівців в оволодінні професійними знаннями, у професійному зростанні та їх включенні у спільну професійну й правову діяльність, довіра й вимогливість один до одного, поінформованість і суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія всіх учасників педагогічного процесу.

Отже, вдосконалення рівня професіоналізму майбутнього економіста, зокрема його правової компетентності, в умовах університетської освіти потребує глибокого аналізу правової діяльності як результату правової підготовки. Правова компетентність майбутнього економіста – це наявність системи професійно-правових знань чинного законодавства; вміння мислити правовими категоріями; усвідомлення сутності права та механізмів його дії, доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності.

Подальші наукові розвідки у цьому напрямі спрямовуватимемо на розроблення методики діагностування рівня сформованості правової компетентності майбутніх фахівців економіки.

Список використаних джерел та літератури

1. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акд. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик; [сост. : Астахова В. И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
2. Компаниця К. В. Роль та місце навчально-педагогічної ситуації в освітньому середовищі / К. В. Компаниця // Освітнє середовище як методична проблема : збірка наукових праць, Херсонський державний університет. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – С. 37–38.
3. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.
4. Модернизация профессионального образования // Информационный бюллетень. – № 1 (29). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 34–54.
5. Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшичної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
6. Романовський О. Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти / О. Г. Романовський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3 (36). – С. 93–97.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Ирина Евгеньевна Галушак,

кандидат экономических наук, доцент кафедры
учета и аудита Государственного высшего
учебного заведения «Прикарпатский национальный
университет им. В. Стефаника»,
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

В статье рассматриваются некоторые вопросы образовательной среды в современных условиях, в частности, такой актуальный вопрос, как компетентностный подход к профессиональной подготовке специалистов в области экономической деятельности. Установлено, что учебно-правовая среда учреждения высшего образования обеспечивает педагогическое взаимодействие субъектов учебного процесса, научную и социально-гуманитарную деятельность. Образовательная среда высшего учебного заведения рассматривается как система влияний, условий, в которых происходит профессионально-личностное становления будущего специалиста. Автором проведено анкетирование, которое позволило выявить уровень профессиональной мотивации будущих экономистов и заинтересованности их в изучении правовых дисциплин.

Ключевые слова: образовательная среда, компетентностный подход, правовая компетентность, структура образовательной среды, будущие экономисты.

Iryna Galushchak,

candidate of Economic Sciences, associate professor,
State Higher Educational Establishment
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»,
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE ECONOMIST FORMING

Introduction. *In current socio-economic conditions among the important tasks was the necessity to create a national system of economic education, which would integrate into the national educational system as an important component of society. The strategic direction of the tasks implementation into modern higher education is the introduction of a competent approach, the specificity of which is to shift the emphasis in determining the results of education: from the training the professional knowledge, abilities and skills to forming the professional competence of future specialists.*

Purpose. *The article is devoted to the problem of studying the influence of the educational environment on the future economist's legal competence forming.*

Methods. *The method of research was a questionnaire with students of economic specialties.*

Results. *The results of the study showed the lack of the future economists' awareness with the importance of the educational environment to their legal training and the importance of obtaining the professional and economic knowledge, skills and professional qualities that are necessary for the organization of their own professional activities within the legal field.*

Originality. *The approaches to the definition of the essence, content and the educational environment structure of the higher educational institution are analyzed. The indicators of the quality of education and the educational environment at the higher educational institution are highlighted: the quality of the goals, the quality of the processes, the quality of the conditions, and the quality of the results. Educational environment of a higher educational establishment is considered as a system of influences, conditions in which the professional-personal forming of a future specialist takes place.*

Conclusion. *The educational and legal environment of the higher educational institutions provides the pedagogical interaction of subjects in the educational process, scientific, social and humanitarian activity. Indicators of positive educational and legal environment of higher educational institutions as a factor of professional and personal future specialist's forming are: activity and creativity of future specialists in mastering their professional knowledge, professional growth and their inclusion in the joint professional and legal activities, trustful relations between one another, awareness and subject-subjective interpersonal interaction of all participants in the pedagogical process. Further scientific inquiries in this direction will be directed towards developing a methodology for diagnosing the level of the future specialists' legal competence forming in the economy.*

Key words: *educational environment, competency approach, legal competence, the structure of educational environment, future economists.*

References

1. Glossary`j sovremennogo obrazovany`ya / Nar. ukr. akd. ; pod obshh. red. E. Yu. Usy`k; [sost. : Astaxova V. Y. y` dr.]. – X. : Y`zd-vo NUA, 2007. – 524 s.
2. Kompany`cya K. V. Rol` ta misce navchal`no-pedagogichnoyi sy`tuaciyi v osvitr`omu seredovy`shhi / K. V. Kompany`cya // Osvitnye seredovy`shhe yak metody`chna problema : zbirka naukovy`x prac`, Xersons`ky`j derzhavny`j univerty`tet. – Xerson : Vy`davny`ctvto XDU, 2006. – S. 37–38.
3. Lyashenko O. I. Yakist` osvity` yak osnova funkcionuvannya j rozvy`tku suchasny`x sy`stem osvity` / O. I. Lyashenko // Pedagogika i psy`xologiya. – 2005. – № 1 (46). – S. 5–12.
4. Moderny`zacy`ya professy`onal`nogo obrazovany`ya // Y`nformacy`onnyj byulleten`. – № 1 (29). – SPb. : Y`zd-vo RGPU y`m. A. Y. Gercena, 2006. – S. 34–54.
5. Monitory`ng yakosti osvity` : svitovi dosyagnennya ta ukrayins`ki perspekty`vy` / za zag. red. O. I. Lokshy`tnoyi. – K. : K.I.S., 2004. – 128 s.
6. Romanovs`ky`j O. G. Osvitnye seredovy`shhe yak vazhly`va peredumova formuvannya gumanitarno-technichnoyi elity` / O. G. Romanovs`ky`j // Pedagogika i psy`xologiya. – 2002. – № 3 (36). – S. 93–97.
7. Yasvy`n V. A. Obrazovatel`naya sereda: ot modely`rovany`ya k proekty`rovany`yu / V. A. Yasvy`n. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.

Отримано редакцією 28.05.2018 p.

УДК 378:37.091.12.011.3-051:821.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-61-70

Ольга Олександрівна Лілік,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
кафедри української мови і літератури
Національного університету «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
e-mail: lilik8383@ukr.net

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИМИ ПОНЯТТЯМИ

У статті обґрунтовано принципи, на які спирається система формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, зокрема: загальнодидактичні, методичні, мистецької освіти і спеціальні (інтеграції, інформатизації навчання, активізації літературно-творчої діяльності, заохочення до творчого самовираження, цілеспрямованої взаємодії та художньо-творчого спілкування викладачів зі студентами, опори на самостійну роботу студентів, поетапності формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями), що в поєднанні забезпечать ефективність функціонування розробленої системи.

Ключові слова: теоретико-літературні поняття, майбутні вчителі української літератури, готовність до роботи з теоретико-літературними поняттями, принципи, інтеграція.

Постановка проблеми. В умовах реформування середньої і вищої освіти постає необхідність перегляду традиційних підходів і розроблення нових напрямів розвитку освітньої галузі. На сьогодні актуалізується потреба в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх учителів загалом і української мови й літератури зокрема, оскільки саме на них покладається відповідальність за реалізацію вимог державних документів стосовно шкільної літературної освіти майбутніх поколінь. На нашу думку, одним із недоліків професійної підготовки майбутніх учителів-словесників є недостатня сформованість готовності до роботи з літературознавчими поняттями. Розроблення зазначеної системи потребує насамперед визначення теоретичних засад проблеми формування досліджуваної готовності, одним із найбільш важливих аспектів яких є принципи, які ми, погоджуючись із С. Гончаренком, розглядаємо як «інструментальне, дане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, це методичне вираження педагогічної концепції, педагогічних пізнаних законів і закономірностей, це знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використовувати їх регулятивні норми практики» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителів української мови й літератури, зокрема визначення її змісту, форм і методів, розвитку провідних компетентностей майбутніх фахівців досліджували Л. Базиль, О. Копусь, О. Куцевол, Г. Онкович, Н. Романишина, О. Семенов, В. Сидоренко.

У методиці навчання літератури питання вивчення теоретико-літературних понять досліджувалося О. Бандурою, Г. Беленьким, О. Богдановою, Т. і Ф. Бугайками, Є. Пасічником, Б. Степанишином, О. Телеховою. На сучасному етапі до зазначеної проблеми зверталися у своїх працях Ю. Бондаренко, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, Л. Мірошниченко, Л. Нежива, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр. Проте очевидним є невисокий рівень готовності вчителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Це зумовлено панівною системою професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, необхідністю її трансформації відповідно до загальних реформаційних процесів у державі.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення засадничих принципів для формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті педагогічної науки можна говорити про існування системи загальнодидактичних, методологічних, методичних принципів, а відповідно, і принципів професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. В. Краєвський, Є. Бережнова зазначали, що педагогічні принципи – це принципи діяльності, які становлять найбільш узагальнене нормативне знання, яке педагогіка отримує, коли реалізує свою конструктивно-технічну функцію [2]. Водночас дослідники стверджували, що для того, щоб принципи були змістовними й дієвими, тобто дійсно сприяли переходу від теорії до практики, необхідно також ураховувати закономірності, мету освіти, конкретні

умови, у яких реалізується педагогічний процес, вікові та психологічні особливості учнів, способи створення навчальних і виховних ситуацій.

На нашу думку, усі вищенаведені факти, визначення й міркування мають бути враховані в процесі розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Логіка обґрунтування основоположних принципів може бути представлена такою послідовністю ключових позицій: дидактичні закони й закономірності – мета системи – передумови реалізації системи – особливості освітнього процесу – основоположні принципи системи.

Базовими в педагогіці є принципи врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових особливостей, закономірностей розвитку; принцип цілеспрямованості й цілісності в навчанні; науковості й доступності, зв'язку навчання з практикою; принцип контролю й корекції знань учнів; принцип системності й наступності; принцип поєднання освіти й самоосвіти, розвитку й саморозвитку, виховання й самовиховання.

Окрім того, особливого значення в контексті нашого дослідження набувають принципи методики навчання української літератури, на які ми спираємося в процесі шкільного аналізу художнього твору. Зокрема, автори посібника «Наукові основи методики літератури» визначають такі принципи: єдності змісту і форми художнього твору, виявлення їхнього взаємозв'язку; історизму; науковості; доступності учням різного віку та розвитку; емоційності [3]. Л. Нежива наголошує на необхідності врахування принципів естетизму, єдності емоційного й логічного сприйняття художнього твору, творочентризму в процесі шкільного аналізу творів, що репрезентують різні літературні напрями [4]. На нашу думку, зазначені принципи мають ураховуватися в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями загалом і фактами та явищами літературного процесу зокрема.

Водночас, на нашу думку, важливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями відіграють принципи мистецького навчання, оскільки література постає як мистецтво слова, як унікальний художньо-естетичний феномен, сформований на межі науки й мистецтва. Тому взято до уваги принципи навчання мистецтва, сформульовані Г. Падалкою: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії. На думку дослідниці, зазначені принципи «містять у собі цілепокладальні орієнтири поліпшення мистецької освіти, удосконалення її змісту й методичних засад» [5].

На основі врахування специфіки дослідження було визначено низку принципів, які розкривають підходи до формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Одним із засадничих є *принцип інтеграції*, сутність якого полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних сфер знання з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей студентів-філологів і учнів з метою оптимізації і підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя в межах одного предмета.

На основі аналізу філософських словників зазначимо, що термін «інтеграція» (з лат. *integration* – відновлення, наповнення, від *inter* – цілий) визначається як: поєднання, взаємозв'язок елементів в єдине ціле; процес наближення і зв'язку наук, що відбувається разом з процесами диференціації; взаємодоповнення окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в єдине ціле, що передбачає ускладнення і зміцнення зв'язків між ними. Різновидом наукової інтеграції є педагогічна інтеграція, щодо якої в 1993 р. на сесії ЮНЕСКО було прийняте єдине визначення – органічний взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємовплив понять і теорій різних галузей знань, результатом якого є формування в студентів цілісного світогляду [6, с. 33]. У професійній педагогіці інтеграція обґрунтовується як процес і результат поєднання компонентів змісту освіти для отримання цілісних знань, умінь, навичок студентів за допомогою взаємозв'язку дисциплін, у результаті чого вони набувають нової якості. В енциклопедії професійної освіти подано таке визначення поняття «інтеграція сучасної науки»: діалектично взаємопов'язаний з диференціацією процес взаємопроникнення структурних компонентів (наукової інформації, методології) різних галузей знань, що здійснюється на загальній соціально-гносеологічній і логіко-методологічній основі та супроводжується зростанням узагальненості і комплексності, ущільненості та організованості знань [7, с. 385]. Отже, у процесі інтеграції елементи утворюють цілісність не на основі їх функціонально-цільової подібності, а за принципом взаємодоповнення функціонування, на основі поглиблення й розвитку внутрішніх зв'язків. Інтегровані елементи не є простою сумою, оскільки інтеграція передбачає конвергенцію, комбінацію, синтез і врешті-решт – емерджентність як кінцевий результат, що полягає в появі нових якостей, невластивих наявним елементам.

Суттєві зміни характеру освіти на сучасному етапі, на думку В. Джумирко, зумовлюють використання в освітньому процесі педагогічної інтеграції як найвищої форми прояву єдності цілей,

принципів, змісту, форм організації освітнього процесу. Її компонентами є дисципліни, науки, знання, які в умовах закладу вищої освіти виступають у взаємозв'язку загальної і професійної освіти та реалізуються в міжпредметних, міжциклових і внутрішньопредметних зв'язках [8, с. 20]. Водночас будь-яка навчальна дисципліна є інтегрованою системою, компоненти якої варто розглядати як самостійні підсистеми, взаємодія яких утворює цілісну систему знань.

У контексті нашого дослідження педагогічна міждисциплінарна інтеграція розглядається як процес і результат поєднання структурних елементів змісту освіти для досягнення вищого рівня цілісності системи знань, умінь і навичок майбутніх учителів української літератури, формування цілісного наукового світогляду. Педагогічна інтеграція передбачає поєднання різних складників професійної освіти, управління ними з метою досягнення прогнозованих результатів – формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Необхідно зазначити, що процеси інтеграції виникають як у межах уже наявної системи – у такому випадку вони сприяють підвищенню рівня її цілісності й організованості, так і в процесі виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. Складові інтегрованої системи мають різний рівень автономності. У процесі інтеграції кількість елементів та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між ними можуть змінюватися.

Професійну освіту майбутніх учителів української літератури розглянуто як уже сформовану систему, яка, проте, потребує перегляду й реформування відповідно до реалій сьогодення. Уважаємо, що концептуальним підґрунтям, на якому мають відбуватися трансформації, є міждисциплінарна інтеграція. С. Гончаренко, І. Козловська уважали, що передумовою для її застосування є систематичне та цілеспрямоване використання міжпредметних зв'язків, яке сприятиме перебудові освітнього процесу. Дослідники виокремили різні типи міждисциплінарних зв'язків, як-от: попередні (освітній процес будується на навчальному матеріалі, що вже відомий з попередніх дисциплін), супутні (під час розгляду проблемних питань залучається матеріал із суміжної дисципліни) та перспективні (знання, які студенти використовуватимуть, вивчаючи новий предмет у майбутньому) [1, с. 11].

У контексті підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями розглянуто педагогічну інтеграцію змісту освіти в трьох аспектах: інтеграція змісту освіти (рівень навчальних дисциплін (історико-літературних й теоретико-літературних, а також психолого-педагогічних і методичних) і навчального матеріалу; інтеграція способів діяльності (уміння й навички оперувати літературознавчими поняттями під час аналізу художнього твору, а окрім того, уміння й навички використовувати зазначені поняття на уроках української літератури, здатність навчити учнів оперувати цими поняттями); інтеграція ціннісно-світоглядних ставлень (рівень особистісного і професійного світогляду майбутніх учителів-словесників), результатом яких будуть засвоєні системні знання, уміння й навички, що є елементами інтегративної культури фахівця.

На нашу думку, реалізація принципу інтеграції в процесі формування готовності майбутніх учителів української літератури (за умови опори на широке застосування міжпредметних зв'язків) сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього вчителя-словесника, а також стимулює його науково-пошукову і творчу діяльність.

Це в перспективі дасть змогу вчителю української літератури самостійно, без залучення вчителів інших дисциплін реалізувати інтеграційний підхід на уроках української літератури загалом і під час роботи з теоретико-літературними поняттями зокрема. Це можливо насамперед, якщо вчитель володіє професійними якостями, філософським мисленням, естетичним смаком, а також широким науково-практичним світоглядом. Для цього необхідно реформувати професійну підготовку вчителів літератури відповідно до модернізаційних процесів, вимог сьогодення.

На основі вищезазначених положень можемо визначити такі особливості роботи з теоретико-літературними поняттями на основі реалізації принципу інтеграції на заняттях з історико-літературних і теоретико-літературних курсів:

- послідовність і наступність у засвоєнні інформації з теорії літератури;
- актуалізація наявних знань студентів-філологів, їх корегування відповідно до вимог шкільної програми з української літератури, активний розвиток асоціативних зв'язків у взаємозв'язку з образною (емоційною) сферою особистості;
- поступове зміцнення й поглиблення міжпредметних зв'язків з акцентом на світоглядному, психологічному, культурологічному аспектах;
- активізація всіх видів діяльності учнів, акцент на розвивальному навчанні;
- комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю, діагностики як під час аудиторних занять, так і під час самостійної роботи студентів.

Саме тому в контексті нашого дослідження визначено такі рівні інтеграції під час засвоєння

теоретико-літературних понять у шкільному курсі української літератури, які потрібно враховувати в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури:

1. *Епізодична, локальна інтеграція* на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів. Наприклад, української і зарубіжної літератур, української літератури й історії, української літератури й музичного мистецтва, української літератури й образотворчого мистецтва. Іншим проявом цього виду інтеграції є технологічна – поєднання методів, прийомів, жанрів різних видів мистецтва на рівні зображально-виражальних засобів.

2. *Блокова, чи інтеграція середнього рівня*, яка відбувається шляхом взаємопроникнення з декількох різних наукових галузей, тем, ідей, методів, теорій. Вона може бути або тематична (наприклад, тема моря у літературі, музиці, живописі), або в контексті художніх систем (імпресіонізм у музиці, живописі, літературі; екзистенціалізм у філософії і літературі; постмодернізм у літературі, живописі, кінематографі).

3. *Комплексна, чи широкомасштабна інтеграція*, яка відбувається на філософсько-світоглядному, культурологічному рівнях, на основі творчого обміну інформацією з різних галузей (природничих дисциплін, історії, мовознавства, фольклористики, етнографії, філософії, культурології).

Зазначимо, що принцип інтеграції є результатом впливу багатьох дидактичних принципів: діалектичного викладу матеріалу, логічного взаємозв'язку в тематиці; актуалізації матеріалу відповідно до соціального замовлення й учнівських інтересів; експонування вузлових тем (більш яскраве й повне їх розкриття, наповнення новою інформацією); співробітництва та співтворчості суб'єктів освітнього процесу, вільного обміну думками; пріоритету національного й громадянського виховання (національних і загальнолюдських духовних цінностей, морально-етичних норм, поваги до історії, світоглядного мислення); творчості на основі конкуренції учнів (рейтинг ідей, здібностей, можливостей); різноманітних міжнаукових зв'язків, їхньої логічної й образної актуалізації.

На основі узагальнення результатів досліджень зроблено висновок, що організація освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти на інтегрованій основі характеризується такими перевагами:

– інтегрований зміст навчання є інформаційно більш насиченим і спрямованим на формування в майбутніх учителів української літератури здатності мислити системно;

– інтегрований зміст навчання вможливує формування альтернативного мислення майбутніх учителів української літератури, що сприятиме об'єктивній оцінці фактів і пошуку принципово нових методів розв'язання поставлених завдань;

– організація освітнього процесу на інтегрованій основі сприяє розвитку здатності виявляти загальне, усвідомлювати загальні тенденції й закономірності в різноманітних явищах і процесах;

– інтегроване навчання спрямоване на формування діалектичного мислення майбутніх учителів української літератури, яке створює можливості для розв'язання проблемних ситуацій різного рівня складності;

– у процесі інтеграції образно-емоційного і логічного компонентів освітнього процесу досягається цілісність сприйняття світу, залучення різних механізмів пізнавальної і науково-дослідницької діяльності;

– інтеграція різнохарактерного змісту сприяє формуванню ціннісного ставлення студентів-філологів до навчання, підвищенню рівня їхньої професійної мотивації.

Отже, на сучасному етапі розвитку принцип інтеграції може стати каталізатором професійної підготовки майбутніх учителів української літератури і, як наслідок, рушійною силою навчально-виховного процесу на уроках української літератури, забезпечивши глибоке, комплексне, ефективне засвоєння учнями теоретико-літературних понять, ефективний аналіз художнього твору.

У контексті сьогодення важливим є також *принцип інформатизації навчання*, спрямований на розв'язання основного завдання сучасної освітньої галузі – підвищення якості освіти шляхом використання інформаційно-комунікативних технологій. Наразі цей принцип набуває особливої значущості, що пов'язано із тотальною інформатизацією суспільства загалом і освітнього простору зокрема. Зазначений принцип передбачає формування в майбутніх учителів-словесників умінь і навичок роботи з електронними ресурсами, засобами пошуку, обробки й передавання інформації, використання інформаційних ресурсів у професійній діяльності й повсякденному житті. На сучасному етапі діяльність учителя стає практично неможливою без інформаційно-комунікативних технологій.

Принцип інформатизації сприятиме створенню можливостей для інтенсифікації освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти на основі структурно-логічної презентації навчального матеріалу, мультимедійної форми його подання, урахування соціальних і культурних особливостей, індивідуального стилю й темпу навчання кожного студента-філолога.

Стосовно реалізації принципу інформатизації в професійній підготовці майбутніх учителів

української літератури зазначимо, що, зважаючи на потребу в опануванні великої кількості джерел – художніх творів вітчизняних і зарубіжних письменників, філософських текстів, а також на необхідність ознайомлення з працями літературознавців, використання різноманітних філософських і літературознавчих словників, він набуває особливого значення, оскільки на сучасному етапі постає проблема із забезпеченістю бібліотечних фондів не лише творами сучасних авторів, а й літературними текстами попередніх епох. Натомість електронні книжки, аудіо й відеотеки, on-line бібліотеки, сайти бібліотек різних закладів освіти і країн світу, сайти та блоги сучасних вітчизняних авторів і науковців стануть у пригоді. Окрім того, постійного перегляду й оновлення знає шкільна програма з української літератури, а тому вчитель має бути готовий до самостійного пошуку інформації, відбору оптимальних форм, методів, прийомів, засобів навчання. Водночас учитель української літератури має орієнтуватися в напрацюваннях з інших дисциплін, тому він має бути мобільним, уміти відшукувати потрібну інформацію, відсіювати непотрібне.

Загальнодидактичний принцип наочності набуває особливого значення в процесі підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Проте в умовах сьогодення він почасти трансформується в *принцип мультимедіа*. Використання мультимедійних засобів дає змогу оптимально поєднати різні види наочності (ілюстрація теоретичних положень уривками з літературних текстів, демонстрація фрагментів з музичних, кінематографічних творів, театральних вистав, творів живопису).

Зручність використання мультимедійних засобів полягає в тому, що вони дають змогу поєднати статичні зображення (портрети та фотографії письменників, ілюстрації до їхніх творів, репродукції творів живопису), звуки навколишнього світу й музики, анімацію, мультиплікацію, відеозаписи. Викладачі отримують можливість гнучко керувати потоками різних інформаційних ресурсів, об'єднуючи їх в інтерактивному режимі. Окремий вид мультимедійної наочності – віртуальна реальність, яка занурює користувача в уявний світ, створює ілюзію присутності в конкретному часопросторі в стереоскопічно представленому штучному світі. Зазначимо, що завдяки віртуальній реальності вчитель української літератури отримує можливість організації заочних екскурсій місцями життя і творчості письменника.

Як відомо, наочність впливає на органи відчуттів, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу (установлюються взаємозв'язки між науково-теоретичним матеріалом і життєдіяльністю, між теорією і практикою, формується інтерес до здобуття знань, мотивація до навчальної діяльності). Унаочнення засобами мультимедіа вирізняється посиленням впливом на відчуття людини: проектування й моделювання цих матеріалів здійснюються так, щоб кожен елемент справляв максимальний вплив на реципієнтів. Отже, використання мультимедіа дає змогу поєднати різні засоби впливу на студентів-філологів: слова викладача, візуальних матеріалів, аудіозаписів, що призведе до підвищення ефективності роботи з літературознавчими поняттями на заняттях.

Водночас зазначимо, що реалізація принципу мультимедіа передбачає дотримання всіх закономірностей використання принципу наочності, зокрема: чітке визначення мети застосування засобів унаочнення; усунення зайвого з метою уникнення додаткових асоціацій, концентрації уваги; активне залучення до роботи з наочністю суб'єктів навчання; застосування наочності на всіх етапах освітнього процесу; урахування особливостей сприймання.

Наголосимо, що застосування мультимедійних засобів може відбуватися на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, а також у процесі опанування різних навчальних дисциплін: у контексті теоретико-літературних та історико-літературних курсів, у межах методик навчання української і зарубіжної літератур для презентації відеозаписів уроків і позакласних заходів, у контексті підготовки, проведення й аналізу педагогічної практики, захисту результатів науково-дослідної роботи студентів (навчальних проєктів, курсових і магістерських робіт).

З попередніми описаними принципами тісно пов'язаний *принцип візуалізації*. Візуалізація (з лат. *visualis* – сприймається візуально, наочний) – це процес представлення даних у вигляді зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання наочного представлення будь-якому об'єкту, суб'єкту, процесу.

У процесі дослідження прийнято визначення, що візуалізація – це спосіб фіксації і трансляції інформації, який не тільки доповнює, але й слугує альтернативою вербально-письмової комунікації. Візуалізація – це процес подання даних у вигляді зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання зримої форми будь-якому мислимому об'єкту, суб'єкту, процесу тощо; механічне викликання образу; створення чітких, стійких та яскравих образів будь-якої складності і специфіки (як реальних, так і створених у свідомості автора) за допомогою технічних пристроїв або мислеобразів безпосередньо у власній уяві.

Психологи та філософи звертають увагу не тільки на роль візуалізації під час сприйняття інформації, але й акцентують на її розвивальному характері в психічних процесах людини: перетворення інформації в наочні образи призведе до більш глибокого осмислення, узагальнення, ефективного сприйняття інформації людиною.

Педагоги також відстоює значущість візуалізації в поданні навчальної інформації, зокрема вони наголошують, що в результаті застосування візуальних образів активізуються емоційно-образні компоненти мислення; забезпечується когнітивне структурування змісту знань, когнітивне моделювання елементів структури діяльності і процесів взаємодії об'єктів, а також здійснюється конструювання нових мислеобразів і нових візуальних форм, необхідних для вивчення та розуміння навколишньої дійсності і загальнолюдських цінностей.

Багато авторів ототожнюють поняття «наочний» та «візуальний», проте ці поняття відрізняються. У педагогічному значенні поняття «наочний» завжди передбачає подання готового образу, заданого ззовні, а не того образу, що народжується і виноситься з діяльності людини. Отже, зроблено висновок, що візуалізація – це активний процес винесення з внутрішньої сфери в зовнішню продуктів мозкової інтелектуально-розумової діяльності. Н. Манько зазначає, що феномен візуалізації поглиблює загальноприйняте уявлення про наочне сприйняття як обов'язково зримий процес, який може альтернативно будуватися на основі слухових, дотикових та інших відчуттів, які трансформуються в мислеобрази внутрішнього плану діяльності і, своєю чергою, можуть переходити в зовнішній план у вигляді структурованих образно-сміслових конструкцій. Виходячи із цього, необхідно розуміти, що наочне спостереження – це пасивний процес, а візуалізація є активним процесом [9]. Використовуючи у процесі навчання візуалізацію, педагог впливає на психіку студента через сприйняття і насамперед змінює його стан.

Потрібно усвідомлювати, що використання технік візуального впливу на людину – потужний засіб психічного впливу, і відповідальність за наслідки застосування таких продуктів лежить на педагогові, який їх використовує.

У процесі розроблення навчально-методичних матеріалів необхідно контролювати ступінь узагальнення змісту навчання, дублювати вербальну інформацію візуальною та навпаки, щоб, за необхідності, ланки логічного ланцюга були повністю відновлені студентами.

Візуалізація може здійснюватися у різних формах, це може бути використання графічних комп'ютерних редакторів або скрайбінгу.

Графічний редактор – це специфічний програмний засіб, що дає змогу створювати й перетворювати графічні зображення. Графічні редактори забезпечують графічне відображення відомостей з табличних процесорів, баз даних або окремих графічних файлів у вигляді діаграм, графіків, гістограм тощо. Вони надають можливість створення ілюстрацій для різних документів, навчальних посібників, дидактичних матеріалів.

Використання графічних редакторів як засобу візуалізації навчального матеріалу сприяє створенню навчальних елементів, які є основою для ілюстрування теоретичних положень, вони сприяють успішному розвитку творчих умінь і навичок, збагачують інтелектуальну й емоційну сферу студентів, формують та розвивають просторову увагу за рахунок використання карт, таблиць, схем, діаграм, наборів карток з текстом, цифрами або малюнками.

Проте для використання графічних редакторів під час професійної підготовки необхідно, щоб викладачі закладів вищої освіти володіли вміннями користування зазначеними програмами, уміли навчити цього студентів – майбутніх учителів української літератури для виконання різноманітних навчальних завдань, а згодом для використання в професійній діяльності. Окрім того, технологічне оснащення навчальних аудиторій більшості українських закладів вищої освіти не дає змоги реалізувати це повною мірою. Тобто найбільш доцільним є застосування графічних редакторів у процесі дистанційної освіти, коли викладач отримує через Інтернет-мережу результати навчальних завдань у вигляді літературних карт, таблиць, діаграм.

Більш доступним, на нашу думку, є така техніка візуалізації, як скрайбінг (від англ. scribe – «розмічати»). Це насамперед мистецтво відображати своє мовлення в малюнках, причому процес відбувається в реальному часі паралельно з доповіддю мовця. Скрайб-презентація відображає ключові поняття розповіді та взаємозв'язок між ними. На сьогодні скрайбінг – інноваційна технологія, за допомогою якої можна привернути увагу слухачів, забезпечити їх додатковою інформацією та виокремити головні моменти доповіді. Дослідники зазначають, що популярність цієї технології забезпечується завдяки тому, що людський мозок мислить образами, мова малюнка є універсальною мовою. Крім того, проглядати скрайб (зображення, що з'являється з-під пера, ручки, маркера) набагато цікавіше, ніж звичайне відео.

На нашу думку, доцільно використовувати скрайбінг під час різних видів навчальної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, зокрема на лекційних заняттях з теоретико-літературних й історико-літературних, педагогічних дисциплін для візуалізації положень доповіді лектора; на практичних заняттях для систематизації виголошеної студентами інформації (може здійснюватися як студентом-доповідачем для презентації результатів роботи, так і викладачем для конкретизації студентських матеріалів).

Окрім того, варто спрямовувати майбутніх учителів української літератури на використання скрайбінгу в професійній діяльності, під час пояснення теоретико-літературних понять.

Отже, у процесі конструювання системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями варто подбати про два аспекти: використання візуалізації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів; забезпечення підготовки майбутнього вчителя до дидактично зумовленого використання технологій візуалізації у навчально-виховному процесі в межах шкільного курсу української літератури.

Ще один принцип навчання, який набуває особливого значення в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, – *принцип активізації літературно-творчої діяльності, заохочення до творчого самовираження*. Зазначений принцип відображає одну із основних закономірностей літературної освіти – стимулювання творчого розвитку майбутнього вчителя шляхом залучення до літературно-творчої діяльності. Зазначимо, що переважна більшість студентів-філологів вирізняється яскравими творчими здібностями: в анкетах, які вони заповнюють на початку навчання в університеті, майбутні вчителі зазначають, що пишуть поезію і прозу, грають у театральних виставах, декламують вірші, співають, відвідують танцювальні студії. Завдання професійної освіти майбутніх учителів української літератури – активізувати їхні творчі прояви, створити можливості для розвитку талантів, розкрити перспективи їх використання в майбутній професійній діяльності. Це може відбуватися як у контексті аудиторної й позааудиторної роботи, так і у формі залучення студентів до участі у факультетських, загальноуніверситетських, міських, обласних, усеукраїнських заходах.

Творчий розвиток майбутніх учителів української літератури має здійснюватися на основі вивчення їхніх нахилів, прагнень, попереднього досвіду. Це може бути участь у роботі студентських театральних студій, літературних клубів, підготовка й проведення різноманітних заходів, створення відеороликів, слайд-шоу, додавання титрів, опанування різноманітних програм для створення мультимедійних презентацій, підготовка рекламної продукції, підбірка плей-листів різноманітної тематики.

Г. Падалка зазначає, що активізація навчання передбачає пробудження художньої ініціативи, створення психологічного настрою на діяльність, досягнення стану мобілізації енергетичних сил учнів для здійснення художньо-творчих завдань [4]. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури варто пам'ятати: творчий учитель виховає творчого учня; у творчого учителя української літератури завжди цікаві й нестандартні уроки, активні й усебічно розвинені учні.

О. Куцевол зазначає, що на сьогодні підготовка творчого вчителя – одна з найактуальніших потреб освіти, оскільки на часі питання розвитку творчого потенціалу юної особистості; історичної зміни методів і прийомів вивчення літератури, конструювання нових з опорою на традиційні; пошук інноваційних структурних типів уроку літератури та моделювання інших форм проведення занять. До вирішення цих нагальних проблем має готувати педагогічний заклад вищої освіти [10].

Майбутні вчителі-словесники мають володіти інформацією про можливості й шляхи використання своїх творчих здібностей і досвіду творчої діяльності в процесі роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури, уміти переносити знання зі сфери своїх мистецьких інтересів на професійну діяльність.

Принцип цілеспрямованої взаємодії та художньо-творчого спілкування викладачів зі студентами в процесі професійної освіти майбутніх учителів української літератури актуалізується в умовах розвитку інформативного суспільства. Г. Падалка зазначає, що на сучасному етапі в мистецькій освіті відбуваються докорінні зміни в стилі спілкування: новий тип спілкування – суб'єкт-суб'єктний – вимагає нового ставлення до особистості студента, у якому викладач убачає унікальну особистість, яка не лише засвоює знання й відпрацьовує навички, а й продукує нові естетичні цінності, активно займається творчістю, має власну думку [5].

Можливості для взаємодії викладачів і студентів суттєво розширюються завдяки інформатизації суспільства: електронна пошта, блоги, живі журнали, соціальні мережі, скайп, вайбер розширюють можливості для навчальної комунікації, дистанційної освіти, неформального спілкування. Викладачі й студенти по-новому розкриваються один для одного: як унікальні цікаві особистості, які мають відповідні інтереси в різних сферах суспільного життя. Це дає змогу оприлюднювати навчальні матеріали, власні

напрацювання в науковій і творчій сферах, обговорювати важливі питання творчого і професійного розвитку, швидко реагувати на будь-які запити.

Науковці виділяють два види дистанційного спілкування – асинхронне спілкування (електронне листування, форум, списки розсилки) й синхронне (чат). Обидва ці види можуть використовуватися в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української літератури загалом і формування готовності до роботи з літературознавчими поняттями зокрема.

Із зазначеним принципом безпосередньо пов'язаний *принцип опори на самостійну роботу студентів*. Він безпосередньо зумовлений сутністю кредитно-трансферної системи організації вищої освіти в Україні, участю в Болонському процесі. Реалізація вказаного принципу передбачає створення сприятливих умов для самостійної роботи майбутніх учителів української літератури у процесі формування їхньої готовності до роботи з літературознавчими поняттями. Високо оцінюємо потенціал самостійної роботи студентів, яка передбачає підготовку до семінарських, практичних, лабораторних занять, круглих столів, тематичних дискусій, квестів, доповнення конспекту лекцій, ведення «подвійного читацького щоденника», словника літературознавчих термінів, а також виконання індивідуальної роботи (здійснення проблемно-пошукових, науково-дослідницьких, індивідуальних навчально-дослідницьких, проектних завдань).

Це дасть змогу формувати навички пошуку інформації в різних джерелах (архіви, музеї, бібліотеки, віртуальні бібліотеки, Інтернет-сайти, блоги, соціальні мережі, безпосереднє спілкування з митцями), її аналізу й обробки. Таким шляхом відбувається розвиток студента як особистості й професіонала, формування його світогляду, активної життєвої позиції, закладання основи для подальшої наукової й педагогічної діяльності.

Принцип поетапності формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями передбачає особливу організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, виділення окремих етапів у цьому процесі, які більш детально будуть описані в наступних розділах. Загальна схема реалізації цього принципу під час формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями будується за такою логікою: від нагромадження теоретичних знань і навичок оперування зазначеними поняттями через методичну складову до творчої професійної діяльності вчителя-словесника під час роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури.

Висновки. Варто зазначити, що комплексне застосування всіх зазначених принципів сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Названі принципи базуються на загальних закономірностях літературної освіти, а також відображають вимоги сучасного суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів літератури, визначають основні напрями діяльності студентів-філологів у процесі їхнього особистісного й професійного розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9–18.
2. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособ. для вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 393 с.
3. Наукові основи методики літератури : посіб. для студ. вузів / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка. – Київ : Ленвіт, 2002. – 344 с.
4. Нежива Л. Л. Теоретичні і методичні засади вивчення літературних напрямів українського письменства у старших класах загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2017. – 535 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века : подходы и практические меры : Всемирная конференция ЮНЕСКО // Alma mater. – 1993. – № 3. – С. 29–36.
7. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / С. Я. Батышев. М. : Проф. образование, 1999. – Т. 2. – 440 с.
8. Джумирко В. М. Міждисциплінарна інтеграція в навчанні / В. М. Джумирко // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2011. – № 2 (29). – С. 19–21.
9. Манько Н. П. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://sosh3.oprb.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t_2473.pdf. – Дата звернення: 26.04.2018.
10. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.

Ольга Александровна Лилик,
кандидат педагогических наук, доцент, докторант
кафедры украинского языка и литературы
Национального университета «Черниговский
коллегиум» имени Т. Г. Шевченко,
e-mail: lilik8383@ukr.net

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ К РАБОТЕ С ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПОНЯТИЯМИ

В предлагаемой статье обоснованы принципы, на которые опирается система формирования готовности будущих учителей украинской литературы к работе с теоретико-литературными понятиями, в частности: общедидактические, методические, художественного искусства и специальные (интеграции, информатизации обучения, активизации литературно-творческой деятельности, поощрения творческого самовыражения, целенаправленного взаимодействия и художественно-творческого общения преподавателей со студентами, опоры на самостоятельную работу студентов, этапности формирования готовности будущих учителей украинской литературы к работе с литературоведческими понятиями), которые в сочетании обеспечат эффективность функционирования разработанной системы.

Ключевые слова: теоретико-литературные понятия, будущие учителя украинской литературы, готовность к работе с теоретико-литературными понятиями, принципы, интеграция.

Olga Lilik,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Doctorate of the Ukrainian Language and literature
chair of T. G. Shevchenko
National University «Chernihiv Collegium»
e-mail: lilik8383@ukr.net

PRINCIPLES OF TRAINING THE READINESS TO WORK WITH THE THEORETICAL-LITERARY CONCEPTS BY FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE

***Introduction.** The relevance of the paper is determined by the need of reviewing the traditional approaches in the system of future teachers of Ukrainian literature training. The modernization of the future teachers of Ukrainian literature professional training should be based on the analysis of the current state of the educational process in higher educational institutions and according to the requirements of the state documents.*

*The **purpose** of the article is to define the basic principles of training the readiness to work with the theoretical-literary concepts by future teachers of Ukrainian literature.*

***Methods.** In the process of research some empirical and theoretical methods were used, for examples: the analysis of the current state of future teachers' of Ukrainian literature professional training, the study of modern pedagogical researches, the generalization and systematization of the results.*

***Results.** The basic principles of training the readiness to work with the theoretical-literary concepts by future teachers of Ukrainian literature were defined in the paper. They can be divided into the general-didactical, methodical, artistic education and special (the integration, the informatization of teaching, the activization of literary and creative activity, the encouragement to creative self-expression, the purposeful interaction and artistic and creative communication of teachers with students, the reliance on students' self-studying, the «step by step» training the readiness to work with the theoretical-literary concepts by future teachers of Ukrainian literature. Their combination will ensure the effectiveness of the existing educational system functioning.*

***Originality.** The principles of training the readiness to work with the theoretical-literary concepts by future teachers of Ukrainian literature were firstly defined in this paper.*

***Conclusion.** The complex application of all principles will enhance the effectiveness of the of training the readiness to work with the theoretical-literary concepts by future teachers of Ukrainian literature. These principles are based on the general laws of literary education, and also reflect the requirements of modern society for the future teachers' of literature professional training. They ,determine the main directions of students'-philologists activity in the process of their personal and professional development.*

***Key words:** theoretical-literary concepts, future teachers of Ukrainian literature, readiness to work with theoretical-literary concepts, principles, integration.*

References

1. Honcharenko S. U. Teoretychni osnovy dydaktychnoi intehratsii / S. U. Honcharenko, I. M. Kozlovska // Pedagogika i psykholohiia. – 1997. – №2. – S. 9–18.
2. Kraevskiy V. V. Metodolohiya pedahohyky: novyi etap : ucheb. posob. dlia vuzov / V. V. Kraevskiy, E. V. Berezhnova. – Moskva : Akademyia, 2006. – 393 s.
3. Naukovi osnovy metodyky literatury : posib. dlia stud. vuziv / N. Y. Voloshyna, O. M. Bandura, O. A. Halonka. – Kyiv : Lenvit, 2002. – 344 s.
4. Nezhyva L. L. Teoretychni i metodychni zasady vyvchennia literaturnykh napriamiv ukrainskoho pysmenstva u starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly : dys. ... d-ra ped.nauk : 13.00.02 / Nats. ped. universytet imeni M. P. Drahomanova. – K., 2017. – 535 s.
5. Padalka H. M. Pedagogika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) : monohrafiia. – K. : Osvita Ukrainy, 2008. – 274 s.
6. Vsemyrnaia deklaratsiia o vysshem obrazovanii dlia KhKhI veka : podkhody u praktycheskye mery : Vsemyrnaia konferentsiia YuNESKO // Alma mater. – 1993. – №3. – S. 29–36.
7. Entsyklopediia professyonalnogo obrazovaniia : v 3 t. / S. Ya. Batyshev. – M. : Prof. obrazovane, 1999. – T. 2. – 440 s.
8. Dzhumyrko V. M. Mizhdystsyplinarna intehratsiia v navchanni // Osvita. Tekhnikumy, koledzhi. – 2011. – № 2 (29). – S. 19–21.
9. Manko N.P. Kohnytyvnaia vyzualyzatsiia pedahohycheskykh ob'iektov v sovremennykh tekhnolohyakh obuchenia. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://sosh3.oprb.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t_2473.pdf.
10. Kutsevol O.M. Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnykh uchyteliv literatury : monohrafiia. – Vinnytsia : Hlobus-Pres, 2006. – 348 s.

Отримано редакцією 15.05.2018 р.

УДК 37.032.011

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-70-75

Альона Юрїївна Попова,
м. Кривий Рїг,
e-mail:80973054714@ukr.net

Тамара Григорїївна Василюк,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
соціальної педагогіки Криворїзького
державного педагогічного університету,
e-mail: socpedagog@kdfu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано і експериментально підтверджено важливість використання інноваційних технологій під час навчання майбутніх учителів. Описано ставлення майбутніх учителів до інноваційних технологій загалом та їхня теоретична обізнаність. Студенти вважають, що педагог повинен бути всебічно розвинений і спонукати дітей власним прикладом займатися спортом і вести здоровий спосіб життя. Визначено, що основним завданням вищої школи є систематичне та ґрунтовне впровадження інноваційних технологій у процес навчання студентів, що, у свою чергу, допоможе кожному студенту переконатися в тому, що використання новітніх технологій є необхідною і обов'язковою складовою навчання молодого покоління.

Ключові слова: інноваційні технології, інновація, вищі навчальні заклади, фізичне виховання, методи навчання.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти вимагає від науковців ґрунтовної роботи з покращення якості викладання дисципліни «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах. Необхідною умовою її поліпшення та конкурентоспроможності серед інших європейських країн є використання інноваційних технологій у процесі навчання молоді. Освіта і наука сьогодні є пріоритетними векторами розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя будь-якої

країни. Визначальним чинником багатства країни є знання. У зв'язку з цим особливої уваги набуває проблема впровадження у навчальний процес інноваційних технологій. Саме інновації дозволяють готувати висококваліфікованих фахівців, які надалі зможуть виховувати у дітей не тільки любов до фізичного виховання як такого, а й сформувати стійкий інтерес до здорового способу життя, до популяризації спорту серед однолітків та бажання самостійно і регулярно займатися спортом.

Мета статті полягає у визначенні ефективності й актуальності інноваційних технологій у процесі викладання дисципліни фізичного виховання у вищих навчальних закладах, з'ясування рівня обізнаності студентів щодо сучасних інноваційних технологій та методики їх використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальноновизнаному розумінні поняття «інновація» (від пізньолатинського *innovatio* – оновлення, новизна, зміна) прийнято тлумачити як «нововведення» [1, с. 6], у широкому розумінні — це синонім успішного розвитку певної сфери діяльності на базі різноманітних нововведень.

Основи педагогічних інноваційних технологій розроблені в працях Н. Басової, К. Баханова, Ю. Васькова, Л. Волчегурського, Т. Назарової, П. Підкасистого, Б. Скіннера та ін. Питання розроблення інноваційних технологій виховання і навчання розглядаються в дисертаціях Л. Кайдалової, С. Карпенчук, О. Норкіної, О. Попович, Н. Фоломєєвої, Л. Штефман та ін. Різні форми впровадження новітніх розробок з фізичного виховання молоді із застосуванням народних традицій розкриті в працях В. Гузиніна, В. Кузя, В. Пілата, Ю. Руденка, З. Сергійчук, С. Стефанюк та інших [5].

Вивчення праць В. Бальсевича, Н. Басової, Ю. Васькова, Г. Кайдалової, О. Кіяшко, Л. Лубишевої, Г. Попова, В. Столярова та ін. дозволило уточнити сутність поняття «інноваційні технології фізичного виховання». Отже, будь-які технології є інноваційними за умов: 1) коли елементи, які їх складають, тільки починають науково осмислюватися і не отримали достатнього поширення в сучасній практиці; 2) коли загальноновживані засоби фізичного виховання застосовуються з інших позицій і в трансформованому контексті; 3) коли створюється нова концепція навчально-виховного процесу з фізичного виховання, яка ґрунтується на попередніх дослідженнях; 4) коли переглядаються принципи соціального життя особистості, визначаються напрями її розвитку й індивідуально добираються відповідні засоби фізичного виховання.

У дослідженнях Г. Іванова, О. Дрозда, В. Столярова та ін. вказується, що усвідомлення керівниками вищих педагогічних навчальних закладів важливості фізичного виховання як обов'язкової дисципліни, здатної гармонізувати навчальний процес, створити передумови для фізичного вдосконалення студентів є першопричиною виникнення підвищеного інтересу до інноваційних технологій фізичного виховання [6]. Завдання викладачів ВНЗ – підготувати висококваліфікованих фахівців з відповідним рівнем фізичної підготовки, які мають власну стійку мотивацію до занять фізичною культурою.

Вивчення наукових досліджень О. Губаревої, Л. Лубишевої, Г. Попова, В. Селуянова з проблеми інноваційних технологій фізичного виховання студентів засвідчує, що вони розробляються таким чином, щоб бути оптимально розвивальними й щоб при їх застосуванні створювалися сприятливі передумови для перебігу виховного процесу. Це пов'язано з тим, що для студентів головною метою фізичного виховання є подальше покращення рівня фізичної культури, поглиблення знань про фізичну підготовленість, формування позитивного ставлення до систематичних занять фізичними вправами як зі спортивною, так і з оздоровчою спрямованістю. Теоретичні ж засади здоров'язбережувальних технологій, підвищення фізичної підготовленості та рухової активності молоді мають пріоритетне значення у створенні інноваційних технологій фізичного виховання студентів.

У дослідженнях В. Пілата, Є. Приступи та інших авторів визначено, що в основу створення інноваційних технологій фізичного виховання має бути покладена національна ідея стосовно формування морально-досконалої особистості [3].

Виклад основного матеріалу. Нинішня система фізичного виховання студентів у вищій школі не забезпечує належною мірою: системи знань відносно формування функціональних систем; розуміння цінності фізичної культури в забезпеченні збереження здоров'я; формування знань у галузі методик і застосування сучасних оздоровчих систем і практик; об'єктивної оцінки залежності здоров'я від занять фізичною культурою; позитивного ставлення до фізичної культури; фізичної підготовленості, фізичного розвитку та професійного здоров'я.

За власними спостереженнями в умовах вищого навчального закладу на заняттях з фізичного виховання все частіше говорять про обов'язковість використання інноваційних технологій у школі, забуваючи про самих студентів. Важливою умовою впровадження ними таких технологій у своїй педагогічній діяльності є безперервне та систематичне споглядання цих самих технологій у процесі навчання у ВНЗ.

Складнішою та трудомісткою є організація навчально-виховного процесу із використанням інноваційних технологій.

У сучасній системі вищої освіти вже існує певна система викладання фізичної культури, яка теоретично є ефективною. Анкетування викладачів ВНЗ України, було проведене М. Данилевич, к. н. з фіз. вих. та спорту, доц. у 2016 році, показало, що у своїй більшості викладачі послуговуються традиційними, застарілими на сьогоднішній день методиками викладання [4]. Застосування нових технологій вимагає ретельної підготовки та займає багато часу. Тому не всі викладачі готові цим займатися, чим знижують цікавість студентів до фізичної культури, здорового способу життя і, як наслідок, прагнення бути усебічно розвиненою особистістю. Студенти не задовольняють свою потребу в нових, яскравих знаннях, а тому не можуть бути конкурентоспроможними і якісно навчати дітей у школах.

Сучасна система роботи викладачів фізичного виховання у вищих навчальних закладах характеризується інтенсифікацією процесу навчання, збільшенням обсягів отримуваної інформації, насиченістю навчальних занять, високими вимогами до якості знань. Особливої уваги набула проблема докорінних змін у системі фізичного виховання, зокрема використання широкого спектру інновацій у процесі фізичного виховання. Інноваційна діяльність – основа вдосконалення навчального процесу, суть якої полягає в упровадженні сучасних засобів і методів у традиційну систему освіти.

Пошук нових шляхів удосконалення процесу із фізичного виховання у вищих навчальних закладах вимагає від фахівців перегляду наявних методик та програм, абсолютної перебудови особистого підходу до проведення занять, переорієнтації на студента. Викладачі також мають бути зацікавлені у нових методах та засобах навчання, а для цього необхідно є робота з викладацьким складом: різноманітні тренінги, консилиуми, семінари, де б вони мали змогу ділитися власним досвідом, навчати один одного, радити, розповідати про успіхи та проблемами. Така робота дає змогу викладачу зрозуміти, що на цьому інноваційному шляху він не один, що є до кого звернутися за порадою і допомогою. Взаємодія між викладачами допоможе зробити викладання фізичної культури більш інноваційним і різноманітним, що, у свою чергу, посилить інтерес студентства до занять фізичною культурою і до використання новітніх технологій у власній педагогічній діяльності. Від ентузіазму та натхнення кожного викладача залежить бажання студента виховувати здорове покоління.

Викладач сучасного вищого навчального закладу повинен за будь-яких умов намагатися виконати свій обов'язок та професійну місію: розвиватися самому, тим самим забезпечуючи можливості для розвитку кожного студента.

Удосконалення вищої школи характеризується наданням студентам більшої самостійності та можливості прояву творчості у власній педагогічній діяльності, що призводить до гуманізації освіти. Особливо важливого значення набуває оволодіння системою теоретичних і практичних знань, умінь і навичок у галузі фізичної культури для самостійного використання. Фізкультурна компетентність студентів повинна формуватися в процесі практичних і теоретичних занять. Робота зі студентами повинна бути систематичною і ґрунтовною, має базуватися на основних принципах вищої освіти.

Необхідно також зазначити недосконалість сучасних програм, у яких пріоритетом є нормативний підхід, коли навчальний процес спрямований не на особистість, а на контрольні тестові нормативи, що не сприяє залученню учнівської та студентської молоді до активних занять фізичними вправами та спортом.

Інноваційні технології в організації навчальної та виховної роботи студентів сприяють не тільки підвищенню ефективності навчального процесу, а й посилюють мотивацію до занять з фізичного виховання, бажання вести здоровий спосіб життя, фізично розвиватись та вдосконалюватись.

На підставі викладеного матеріалу, пов'язаного з проблемою використання у процесі фізичного виховання студентів інноваційних технологій, було проведене анкетування студентів 5 курсів педагогічного університету. Головними запитаннями анкети були:

1. Що таке інноваційні технології?
2. Чи вважаєте Ви, що інноваційні технології необхідні у фізичному вихованні студентів? Відповідь обґрунтуйте.
3. Які новітні технології Ви використовували під час виробничої педагогічної практики?

Результати дослідження. На основі аналізу відповідей можна стверджувати, що студенти розуміють сутність поняття «інноваційні технології» та розуміють мету та завдання їх використання у навчальному процесі. Студенти вважають, що такі технології необхідно використовувати у процесі навчання та виховання систематично на всіх факультетах університету. Також вони стверджують, що педагог повинен бути всебічно розвинений і спонукати дітей власним прикладом займатися спортом і вести здоровий спосіб життя. Саме за допомогою такого підходу можна досягти мети вищої освіти: всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів,

розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Було проаналізовано і взято до уваги відповіді 90 респондентів. Обробка даних показала, що 78 студентів використовували у період педагогічної практики інноваційні технології навчання на уроках з фізичного виховання. У процентному співвідношенні це 86,6 %. Найчастіше траплялися такі:

- уроки-квести;
- уроки-подорожі;
- інтерактивні технології;
- використання мультимедійних технологій;
- рейтингове оцінювання;
- самостійні заняття фізичними вправами та демонстрація їх однокласникам.

Також були студенти, які не використовували інноваційних технологій під час проведення уроків у період педагогічної практики. Таких студентів було 12, що у процентному співвідношенні становить 13,3 %. За їх словами, причиною такого підходу була маленька матеріальна база школи, брак часу. Вони вважають, що традиційний урок – більш ефективний і перевірений спосіб досягнення мети і завдань фізичного виховання.

Висновки. Фізичне виховання у вищих навчальних закладах є невід'ємною частиною освітнього процесу. Від якості організації і проведення занять зі студентами залежать рівень їхньої фізичної підготовленості і здоров'я, а також ставлення до фізичної культури після закінчення вищих навчальних закладів. Від того, якими методами та засобами будуть навчати студентів залежить і виховання нового покоління. Тому що саме цими засобами і методами студенти будуть користуватися у власній педагогічній практиці.

Щоб фізичне виховання стало дієвим методом зміцнення здоров'я й підвищення рівня фізичної підготовленості студентів, основними принципами повинні стати його систематичність, регулярність, мотиваційний фон та гнучка варіативність, що відображає специфіку навчальної роботи студентів. Інновації у фізичному вихованні дають змогу студентам не тільки фізично розвиватися, а й формують світогляд, здатність скеровувати власну освітню траєкторію та програму життєдіяльності в цілому, формують стійку життєву позицію щодо здорового способу життя, мотивують розвиватися і набувати більше знань для подальшої педагогічної діяльності.

Упровадження інноваційних технологій у процес фізичного виховання у вищих навчальних закладах повинно обов'язково передбачати створення науково обґрунтованої системи та науково-методичного забезпечення. Не варто залишати без уваги і підготовку викладачів, від яких залежить результат упровадження цих технологій та їх доцільність.

На основі анкетування можна зробити висновок, що студенти-випускники обізнані з питання інноваційних технологій у фізичному вихованні та готові використовувати набуті знання у власній педагогічній діяльності. Але залишаються студенти, які вважають, що реформування системи викладання фізичної культури не потребує змін, про що свідчать їхні відповіді в анкетах. Тому завданням вищої школи є систематичне та ґрунтовне впровадження інноваційних технологій у процес навчання студентів, що, в свою чергу, допоможе кожному студенту переконатися в тому, що використання новітніх технологій є необхідною і обов'язковою складовою навчання молодого покоління.

Перспективи подальших розвідок. Подальше анкетування студентів дасть змогу визначити доцільність та дієвість методів та засобів їх навчання та допоможе модернізувати систему освіти, яка б повною мірою відповідала сучасним вимогам. Моніторинг відповідей дасть змогу визначити, які саме технології є найбільш актуальними та результативними для навчання молоді.

Список використаних джерел та літератури

1. Викторова Л. Г. Инновационные процессы в образовании / Л. Г. Викторова // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 6.
2. Горбунов С. А. Реализация инновационных подходов в системе физического воспитания / С. А. Горбунов, С. С. Горбунов // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 5. – С. 33–35.
3. Грушевський В. О. Доцільність використання інноваційних технологій у формуванні особистісно-орієнтованої мотивації студентів до фізичного виховання / В. О. Грушевський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2014. – № 3. – С. 19–24.
4. Данилевич М. В. Про використання інноваційних форм та методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери фізичної рекреації / М. В. Данилевич // Інноваційні

технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту : тези доповідей III Міжнар. наук.-метод. конф. – Суми : Сумський державний університет, 2016. – 291 с.

5. Петренко Н. В Інновації у фізичному виховання студентської молоді / Н. В. Петренко // Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту : тези доповідей III Міжнар. наук.-метод. конф. – Суми : Сумський державний університет, 2016. – С. 22–25.

6. Самоха Р. А. Інноваційні технології фізичного виховання студентів педагогічних університетів із застосуванням народних традицій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Роман Анатолійович Самоха ; Академія педагогічних наук України Інститут проблем виховання, Київ, 2007. – 19 с.

7. Самоха Р. А. Проблеми створення сучасних технологій фізичного виховання у вищій школі / Р. А. Самоха // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки : зб. наук. праць. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – Вип. 81. – С. 120–124.

Алена Юрьевна Попова,
г. Кривой Рог,
e-mail:80973054714@ukr.net

Тамара Григорьевна Василюк,
кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедры социальной педагогики
Криворожского государственного
педагогического университета,
e-mail: socpedagog@kdpu.edu.ua

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье обоснована и экспериментально подтверждена важность использования инновационных технологий при обучении будущих учителей. Описаны отношение будущих учителей к инновационным технологиям в целом и их теоретическая осведомленность. Студенты считают, что педагог должен быть всесторонне развит и побуждать детей собственным примером заниматься спортом и вести здоровый образ жизни. Определено, что основной задачей высшей школы является систематическое и основательное внедрение инновационных технологий в процесс обучения студентов, которые помогут каждому студенту убедиться в том, что их использование в личной педагогической деятельности является необходимым условием обучения подрастающего поколения.

Ключевые слова: инновационные технологии, инновация, высшие учебные заведения, физическое воспитание, методы обучения.

Alyona Popova,
Kryvy Rih,
e-mail:80973054714@ukr.net

Tamara Vasylyuk,
Candidate of Pedagogical Sciences
Kryvy Rih State Pedagogical University,
e-mail: socpedagog@kdpu.edu.ua

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS

***Introduction.** The modern system of education requires scholars to work diligently to improve the quality of the discipline «Physical education» in higher education institutions. The prerequisite for its improvement and its level of competitiveness among other European countries is the use of innovative technologies in the process of youth education. In this connection, the problem of introducing innovative technologies into the educational process is especially important. These are innovations that allow the training of highly skilled professionals who can continue to raise children not only as a love for physical culture as such but also have a stable interest in healthy lifestyles, to popularize sports among their peers and to desire to engage in sports on their own and on a regular basis.*

Purpose. The purpose of the article is to determine the efficiency and relevance of innovative technologies in the process of training the discipline of physical education in higher education institutions as well as determination of students' knowledge in modern innovative technologies and methods of their use.

Methods. Analysis of scientific literature allowed to clarify the essence of the concept of «innovative technologies of physical education» and to determine their significance in the educational process of higher educational institutions. The questionnaire describes the attitude of future teachers towards innovative technologies in general and their theoretical knowledge. Students believe that a teacher needs to be thoroughly developed and encourage children to play sports and lead a healthy lifestyle with their own example.

Results. The questionnaire of students showed that they are familiar with the issue of innovative technologies in physical education and are ready to use acquired knowledge in their own pedagogical activities. But there are students who believe that the reform of the system of teaching physical culture does not require changes, as evidenced by their answers in questionnaires.

Originality. It has been determined that the main task of the higher school is the systematic and thorough implementation of innovative technologies in the process of student learning, which in turn will help each student ensure that the use of advanced technologies is a necessary and compulsory component of the teaching of the younger generation.

The students' opinion about the expediency of using innovative methods during teaching physical culture in higher educational programs and during their own pedagogical activity is discussed.

Conclusion. It was established that the introduction of innovative technologies in the process of physical education in higher education institutions should necessarily include the creation of scientifically substantiated system and scientific and methodological support. It should not be left out of the attention and training of teachers, which depends on the outcome of introducing these technologies and their expediency.

Based on the questionnaire, it can be concluded that graduate students are familiar with the issue of innovative technologies in physical education and are ready to use the acquired knowledge in their own pedagogical activities. But there are students who believe that the reform of the system of teaching physical culture does not require changes, as evidenced by their answers in questionnaires. Therefore, the task of the high school is the systematic and thorough implementation of innovative technologies in the process of teaching students, which in turn will help each student to ensure that advanced technology use is a necessary and obligatory component of teaching the younger generation.

Key words: innovative technologies, innovations, higher educational establishments, physical education, methods of teaching.

References

1. Vyktorova L. G. Ynnovatsionnye processy v obrazovanii / L. G. Vyktorova // Ynnovatsionnye v obrazovanii. – 2002. – № 2. – S. 6.
2. Gorbunov S. A. Realyzatsiya ynnovatsionnykh podkhodov v sisteme fizychnogo vospitaniya / S. A. Gorbunov, S. S. Gorbunov // Teoriya i praktika fizychnoj kul'tury. – 2010. – № 5. – S. 33–35.
3. Gruzhevskiy V. O. Docilnist' vykorystannya innovatsionnykh tekhnologiy u formuvanni osoby stisno-oriyentovanoi motyvatsiyi studentiv do fizychnogo vykhovannya / V. O. Gruzhevskiy // Pedagogika, psykologiya ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vykhovannya i sportu, 2014. – № 3. – S. 19–24.
4. Danylevych M. V. Pro vykorystannya innovatsionnykh form ta metodiv navchannya u procesi profesijnoyi pidgotovky majbutnix faxivciv dlya sfery fizychnoyi rekreaciyi / M. V. Danylevych // Innovatsijni tekhnologiyi v sistemi pidvyshhennya kvalifikaciyi faxivciv fizychnogo vykhovannya i sportu : tezy dopovidej III Mizhnar. nauk.-metod. konf. – Sumy : Sums'kyj derzhavnyj universytet, 2016. – 291 s.
5. Petrenko N. V. Innovatsiyi u fizychnomu vykhovannya studentskoyi molodi / N. V. Petrenko // Innovatsijni tekhnologiyi v sistemi pidvyshhennya kvalifikaciyi faxivciv fizychnogo vykhovannya i sportu : tezy dopovidej III Mizhnar. nauk.-metod. konf. – Sumy : Sums'kyj derzhavnyj universytet, 2016. – S. 22–25.
6. Samoxa R. A. Innovatsijni tekhnologiyi fizychnogo vykhovannya studentiv pedagogichnyx universytetiv iz zastosuvannam narodnyx tradycij : avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.07 «Teoriya i metodyka vykhovannya» / Roman Anatolijovych Samoxa ; Akademiya pedagogichnyx nauk Ukrayiny Instytut problem vykhovannya, Kyiv, 2007. – 19 s.
7. Samoxa R. A. Problemy stvorenniya suchasnyx tekhnologiy fizychnogo vykhovannya u vyshnij shkoli / R. A. Samoxa // Visnyk Cherkas'kogo universytetu. Seriya pedagogichni nauky : zb. nauk. prac. – Cherkasy : Vy'd-vo ChNU imeni Bogdana Xmel'nycz'kogo, 2006. – Vy'p. 81. – S. 120–124.

Отримано редакцією 30.04.2018 р.

УДК 378:821.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-76-82

Лідія Григорівна Бондаренко,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української літератури
Херсонського державного університету,
e-mail: lidiya.bond.2001@gmail.com

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів-філологів до використання інфографіки на уроках української літератури. Зокрема висвітлюються її функції та види. Інфографіка характеризується як інструмент сучасної освіти, напрямки використання якої можуть бути різноманітними. Узагальнено досвід створення та використання інформаційної графіки зі студентами факультету філології та журналістики Херсонського державного університету спеціальності «Філологія (українська мова та література)» на заняттях із методики викладання української літератури та під час виробничої практики.

Ключові слова: методика викладання української літератури, урок літератури, інноваційні методи навчання, інфографіка, вивчення біографії письменника, аналіз художнього твору.

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту» метою освіти визначає забезпечення всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Потреби сучасного українського освітнього процесу й основні програмні документи щодо реформи загальноосвітньої та вищої школи спрямовують викладача курсу методики української літератури на подальше вдосконалення системи вивчення дисципліни, пошук шляхів формування й розвитку загальних і предметних (спеціальних фахових) компетентностей, зокрема здатності формувати в учнів предметну (літературну) компетентність, здатності застосовувати у власній практичній діяльності сучасні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) до викладання української літератури на підставі передового українського й міжнародного досвіду, ефективні методи й освітні технології навчання (Закон України «Про вищу освіту», Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», Концепція літературної освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти). Літературну компетентність розглядають як готовність і здатність працювати з різними художніми текстами: розуміти їх зміст, з'ясувати авторську позицію і художні засоби її вираження, творити на основі прочитаного власні смисли щодо порушених проблем, висловлювати власну думку щодо прочитаного, сприймати художній твір як чинник формування життєвого досвіду та соціально-психологічного й соціокультурного становлення. Її формування можливе лише за умови врахування специфіки середовища масової комунікації і глобальної інформатизації та психологічних особливостей учнів цифрової епохи, зокрема таких, як «кліпове» мислення, гіперактивність, нестійка увага, короткотривала пам'ять. Вважаємо, що процес вивчення художнього твору має будуватися з урахуванням наочного підходу до формування знань та вмінь, що дозволить максимально використати потенційні можливості візуального мислення. Одним із головних напрямів такого підходу є інфографіка. Це графічний спосіб передавання інформації і знань, що дозволяє розв'язати цілий комплекс педагогічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що інфографіка привертає увагу викладачів вищої школи та учителів загальноосвітніх навчальних закладів України. Так, Л. Панченко і М. Разорьонова (ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ) у своїй публікації виділяють функції інфографіки, визначають принципи її застосування та діляться досвідом викладання спецкурсу «Основи використання інфографіки в освіті» для науково-педагогічних працівників та методистів системи освіти. На думку дослідників, використання інфографіки має великі можливості, зокрема, в таких напрямках, як підвищення мотивації до навчання, пояснення та закріплення програмового матеріалу. Автори також констатують, що в нашій країні комп'ютерні засоби інфографіки у сфері вищої освіти використовуються недостатньо [1]. Інші аспекти залучення інфографіки до підготовки фахівців у вищій школі досліджували О. Вовк, Л. Гризун, В. Заболотний, І. Луцик, В. Лашкевич, Н. Мисліцька, В. Мовчан, А. Мудрак, Р. Черемиський та ін. Досвідом використання інфографіки у

загальноосвітніх навчальних закладах діляться на сторінках Інтернету вчителі-практики І. Власова, Ю. Григор'єва, С. Гутнева, О. Ноздрачова, У. Стукало, Н. Чачанідзе, Н. Ягодкіна та ін.

Формулювання мети статті. Метою нашої статті є висвітлення методики підготовки студентів-філологів до розроблення та використання інфографіки в загальноосвітніх навчальних закладах у контексті професійної освіти майбутнього вчителя української літератури.

Виклад основного матеріалу. Метою дисципліни «Методика викладання української літератури» є формування у студентів-філологів знань та вмінь викладання курсу української літератури в середніх навчальних закладах усіх типів. На факультеті філології та журналістики Херсонського державного університету вона читається впродовж року для третьокурсників спеціальностей «Філологія (українська мова та література)», «Філологія (українська, англійська мова та література)». Авторська навчальна програма передбачає засвоєння майбутніми вчителями, зокрема, таких тем, як «Особливості сприймання художньої літератури учнями», «Методи і форми навчання», «Вивчення біографії письменника», «Методика вивчення художнього твору», «Наочність на уроках літератури» [2]. Опрацьовуючи першу з них, звертаємо увагу студентів на психолого-педагогічні дослідження особливостей школярів початку третього тисячоліття. Вони належать до покоління Z, яке називають «першим глобально цифровим». Сучасні учні вважають себе єдиним цілим із портативними пристроями і переконані, що вай-фай важливіший за все. Ці діти не уявляють себе без соціальних мереж, ютуба й ігрової приставки. Вони «народилися з мобільним телефоном». Психологи підкреслюють, що їхнім цінностям ще тільки належить сформуватися і наголошують на таких особливостях представників покоління Z:

- перевага «кліпового» мислення;
- несприйняття складного і складно представленого матеріалу;
- нездатність до засвоєння великого обсягу інформації;
- швидка втрата уваги через нудний виклад матеріалу;
- нерозвиненість комунікативних та мовленнєвих навичок;
- схильність до аутизації (спосіб взаємодії зі світом однолітків, із дитинства занурених у себе і нездатних спілкуватися з оточуючими);
- на перший план виходить споживання інформації, товарів, послуг, розваг;
- гіперактивність;
- невміння самостійно знаходити рішення і розподілити свій час [3].

Як наслідок, учителі української і світової літератур спостерігають загрозову тенденцію: школярів усе менше приваблює процес читання художньої книги, особливо паперової. Дослідниця А. Варга стверджує: «Не будуть вони читати і змушувати їх безглуздо» [4]. На її думку, поява нових способів комунікації визначає тип культури і менталітет людей. «У сучасному світі ми поступово відмовляємося від уяви і переходимо на зоровий реєстр, – запевняє науковець. – Зоровому сприйняттю не потрібно вчитися, відповідно, дитинство знову зникає, як і дорослість» [4]. Психолог запевняє: багато в чому винна і сама школа, що не дає дитині інформацію в зручному для неї вигляді та не пристосовується до реалій сучасного світу. Зараз педагоги шукають відповіді на питання про те, якого рівня складності необхідно подавати інформацію з дисципліни, як слід це робити та як організувати допомогу і контроль. Отже, дослідники констатують, що сучасна школа не завжди має належні умови для розвитку особистості учня цифрової епохи. Учителям потрібно враховувати особливості цього покоління; шукати оптимальні шляхи подання інформації; опанувати нові методи, прийоми, технології навчання.

Опрацьовуючи тему «Методи і форми навчання», звертаємо увагу студентів-філологів як на традиційні підходи, так і на інноваційні напрацювання учителів-практиків. Зокрема, мова йде про роботу з креолізованими текстами «нової природи» (комікси, буктрейлер, мотиватор на літературну тему, постер на літературну тему, буклет, скрапбукінг, фотоколаж на літературну тему з метою популяризації конкретного художнього тексту або творчості певного автора, кардмейкінг, «дуддл» (заставка для ГУГЛа)), про використання інтелект-карт, гіф-анімації, плейкаста, саундтрека, прийому сторітелінгу тощо. Розглядаємо й інфографіку. Вона відома людству із давніх часів. Її першими зразками вважають малюнки та мапи на стінах печер. У зв'язку із сучасним швидким зростанням кількості легких у використанні інструментів для її створення інфографіка стала доступною для широкого кола користувачів. Соціальні мережі також сприяли її поширенню у всіх куточках світу. Вікіпедія подає таке її визначення: «Інформаційна графіка або інфографіка (англ. Information graphics; infographics) – це графічне візуальне подання інформації, даних або знань, призначених для швидкого та чіткого відображення комплексної інформації». Прикладом може слугувати інфографіка (рис. 1), (рис. 2).

Ці зразки інфографіки розроблені нами для опрацювання теми «Вивчення біографії письменника». Перший із них подає інформацію про принципи розгляду життєпису автора (рис. 1), а другий представляє джерела, якими має користуватися словесник, готуючись до розгляду біографічних відомостей на уроці

української літератури (рис. 2). Завдяки поєднанню дизайну та інформації для сприйняття матеріалу, поданого за допомогою інфографіки, достатньо декількох хвилин.



Рис. 1. Принципи вивчення біографії



Рис. 2. Джерела вивчення біографії

Сучасні теоретики і практики мають різні погляди на те, які цілі, властивості й ознаки має інфографіка. Окремі науковці в царині теорії журналістики і дизайну вважають її різновидом ілюстрації, зокрема наголошують, що це карти, таблиці та схеми, а її мета полягає в наочному ілюструванні публікації. Частина фахівців розглядає інфографіку як повноправний засіб візуальної комунікації.

Незважаючи на відсутність єдності думок у колі дослідників, інфографіка сьогодні активно використовується у різних сферах – від бізнесу і журналістики, до освіти та науки. За її допомогою поширюється інформація концептуального характеру. Зокрема, засади реформування середньої школи «Нова українська школа» представлені на сайті Міністерства освіти та науки України з використанням засобів інфографіки. Сьогодні вона все частіше використовується під час розроблення довідкових і навчальних систем, інтерактивних сервісів, зокрема призначених для використання в освітньому процесі. Інфографіка відкриває перед сучасними школярами можливість опрацьовувати матеріал за допомогою того типу інтелекту, що домінує. Як свідчить практика, галузі застосування її в освіті можуть бути досить різноманітними.

Серед основних функцій інфографіки виділяють такі: інформування; привертання уваги та підвищення інтересу до теми; полегшення сприйняття інформації (особливо перевантаженої цифровими даними); краще її розуміння; лаконічне поєднання великих обсягів інформації, чисел та візуального ряду; негайне і всеосяжне читання; підсилення довіри до повідомлюваного тощо.

До видів найпростішої інфографіки відносять таблиці, графіки, карти, кругові діаграми, логічні схеми. Складніша інфографіка може комбінувати текстові блоки, фотографії, карти, таблиці, діаграми, все, що сприяє створенню повноцінної графічної розповіді.

До засобів інфографіки науковці зараховують широке коло комп'ютерних ресурсів, а саме: онлайн джерело з візуалізації даних, засоби для створення хмарини слів, програмне забезпечення візуалізації даних, засоби проектування інфографіки онлайн, графічні редактори, програми презентацій, засоби

створення карт, джерела даних, вільні сховища зображень, іконок і візуалізації резюме [5].

Існують принципи, що потрібно враховувати при роботі з візуалізацією матеріалу. Важливими для інфографіки є такі:

- високий ступінь стиснення інформації;
- попередня обробка інформації щодо структурування кількісних даних;
- наявність елементів розвитку, зв'язування або підпорядкування інформаційних блоків;
- виражена спрямованість на активізацію когнітивних процесів споживача;
- наявність одного або декількох критеріїв, що об'єднують фрагменти інфографіки в

конкретному об'єкті [6].

Сьогодні чимало Інтернет-сервісів пропонують послуги зі створення інфографіки, наприклад, Infogr.am, Easel.ly, Draw.io. Інфографіка, подана в цій статті, розроблена за допомогою сервісу Canva. Він дозволяє нестандартні розміри полотна, завантаження своїх власних фотографій та ілюстрацій, має велику бібліотеку контенту, багато безкоштовних інструментів, а головне, є україномовним.

Процес створення інфографіки складається з таких етапів:

- формулювання мети її створення та визначення аудиторії (учні, колеги);
- збір, аналітика та обробка інформації;
- побудова доступної візуалізації, вибір формату.

Практика засвідчила, що розробити якісну інфографіку непросто. Належного результату можна досягти лише за наявності базових знань подання інформації, глибокого розуміння матеріалу та вміння обирати оптимальний варіант із багатьох можливих. Дослідники наголошують, що готовність учителів до візуального подання знань із використанням сервісів для створення інфографіки передбачає:

- володіння технологіями подання знань у «стислому» вигляді;
- розвинене візуально-образне мислення;
- володіння когнітивною візуалізацією великого обсягу інформації;
- уміння візуальним способом викладати предмет;
- знання правил і прийомів композиції та колористики;
- знання, що ґрунтуються на механізмах мислення, технології роботи з мультимедіа;
- уміння використовувати Інтернет-ресурси і програмне забезпечення для вирішення освітніх

задач засобами інфографіки [5].

Оскільки кількість годин, відведених робочою програмою на розгляд цієї теми, обмежена, а інноваційні форми роботи на уроках української літератури потребують достатньо часу для опрацювання, залучаємо студентів до підготовки проектів та виступів на практичних заняттях, апробації підготовлених матеріалів у системі рольових ігор «Урок літератури» [7]. Майбутні вчителі також мають змогу продовжити опанування новітніх форм вивчення української літератури у процесі підготовки курсових робіт та написання випускних кваліфікаційних досліджень. Важливу роль у формуванні вмінь студентів розробляти та використовувати інфографіку відіграє виробнича практика. Наприклад, працюючи у провідних загальноосвітніх навчальних закладах м. Херсона, студенти-філологи проводять анкетування відповідно до тематики своєї бакалаврської роботи. Аналіз отриманих результатів вони подають у текстовому варіанті та за допомогою інфографіки. Зокрема, практиканти наводять такі дані: «На запитання «Скільки книг за своє життя Ви прочитали?» 72 % (20 учнів) засвідчили, що від 5 і більше книг, 21 % (6 осіб) визнали, що найбільша кількість прочитаних ними книг становить від 1 до 5, жодної повністю не прочитали 7 % опитаних (2 учні)». У вигляді інфографіки ці результати подані на рис. 3.

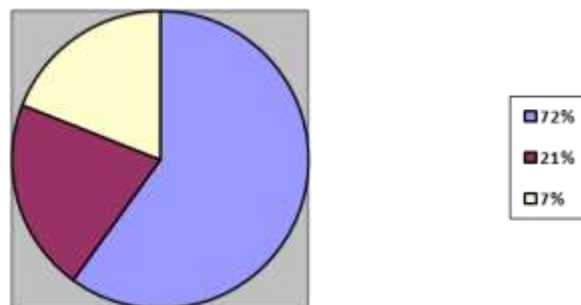


Рис. 3. Результати відповідей семикласників на запитання анкети «Скільки книг за своє життя Ви прочитали?»

Студентка Нестеренко Тетяна проводила експериментальну частину свого випускного дослідження у 7-Г класі Херсонської спеціалізованої школи I–III ст. № 52 з поглибленим вивченням української мови. Вона розробила та апробувала інфографіку на уроках вивчення автобіографічної повісті М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять». Один зі зразків подано на рис. 4. У ході дослідження встановлено, що використання інфографіки можливе на всіх етапах вивчення художнього твору. Під час підготовки до сприймання вона сприяє актуалізації опорних знань, зацікавленню учнів постаттю автора та його твором. На етапі читання допомагає школярам простежити хід подій, зрозуміти значення нових слів, встановити в тексті причиново-наслідкові зв'язки. У процесі аналізу сприяє глибшому проникненню в неповторний світ художнього тексту. При підбитті підсумків дозволяє швидко виділити головне у виучуваному матеріалі.

За допомогою цієї інфографіки (рис. 4) студентка-практикантка провела аналіз образу батька головного героя повісті Михайлика. Зокрема, школярам потрібно було знайти в тексті портретну характеристику цього персонажа, визначити риси його характеру та пояснити, чому батькову кирею Михайлик дуже любив. Студентка-третьокурсниця Ястреб Наталія у своїй курсовій роботі, присвяченій особливостям шкільного вивчення творів представника «Київської школи поезії» В. Голобородька, також подає розроблені нею до уроку української літератури у 8 класі зразки інфографіки, один із яких поданий вище (рис. 5).



Рис. 4. Образ батька Михайлика



Рис. 5. Поезії Василя Голобородька

Висновки. Підготовка вчителя-філолога, здатного мотивувати учнів цифрової епохи до прочитання та аналізу художнього твору, є об'єктивною вимогою часу. Майбутній словесник повинен розуміти, з якими викликами йому доведеться зіткнутися під час виробничої практики в загальноосвітніх навчальних закладах та в подальшій професійній діяльності. Він має володіти сучасними технологіями опрацювання матеріалу і бути постійно готовим до опанування нових. Практика засвідчила, що значний потенціал для досягнення цієї мети має інфографіка. Вона дозволяє доступно, лаконічно, наочно та оперативно подати на уроці необхідну інформацію. Для формування у студентів умінь створювати інформаційну графіку та використовувати її в освітньому процесі потрібна систематична і планомірна робота на лекційних, практичних заняттях із методики викладання української літератури, у процесі самостійного опанування матеріалу, під час виконання курсових, випускних кваліфікаційних досліджень та проходження педагогічної практики.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у формуванні в майбутніх учителів-філологів умінь створювати та використовувати інформаційну графіку на уроках української літератури під час вивчення оглядових і вступних тем, а також засвоєння школярами теоретико-літературних понять.

Список використаних джерел та літератури

1. Панченко Л. Використання інфографіки в освіті [Електронний ресурс] / Любов Панченко, Марина Разорьонова. – Режим доступу: cuspu.edu.ua/images/conf-2016-10/s5/Панченко_Разорьонова_стаття.pdf. – Дата звернення: 16.05.2018.
2. Бондаренко Л. Г. Методика викладання української літератури / Л. Г. Бондаренко // Збірник авторських програм навчальних дисциплін літературознавчого циклу для студентів I–V курсів денної, заочної та екстернатної форм навчання. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2015. – С. 153–158.
3. Лумпиева Т. Поколение Z: психологические особенности современных студентов [Електронний ресурс] / Т. Лумпиева, А. Волков. – Режим доступу : <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748>. – Дата звернення: 16.05.2018.
4. Варга А. «Не будут они читать...» [Електронний ресурс] / Анна Варга. – Режим доступу: spektrnews.in.ua/news/ne-budut-oni-chitat-i-zastavlyat-ih-bessmyslenno---yuliya-fukolova/37890. – Дата звернення: 16.05.2018.
5. Рапуто А. Визуализация как неотъемлемая часть процесса подготовки преподавателей [Електронний ресурс] / А. Рапуто. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-kak-neotemlemayasostavlyayuuschaya-protseassa-obucheniya-prepodavateley>. – Дата звернення: 16.05.2018.
6. Антипова В. Современные подходы к формированию информационной грамотности в школьных библиотечных медицентрах США [Електронний ресурс] / В. Антипова. – Режим доступу: http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=385. – Дата звернення: 16.05.2018.
7. Бондаренко Л. Г. Методика організації рольової гри «Урок літератури» для студентів-філологів (із досвіду роботи) / Л. Бондаренко // Укр. літ. в загальноосвітній школі. – 2015. – № 5. – С. 42–43.

Лидия Григорьевна Бондаренко,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры украинской литературы
Херсонского государственного университета,
e-mail: lidiya.bond.2001@gmail.com

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОГРАФИКИ НА УРОКАХ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей-филологов к использованию инфографики на уроках украинской литературы. В частности, освещаются ее функции и виды. Инфографика характеризуется как инструмент современного образования, направления использования которой могут быть различными. Обобщен опыт создания и использования информационной графики со студентами факультета филологии и журналистики Херсонского государственного университета специальности «Филология (украинский язык и литература)» на занятиях по методике преподавания украинской литературы и во время производственной практики.

Ключевые слова: методика преподавания украинской литературы, урок литературы, инновационные методы обучения, инфографика, изучение биографии писателя, анализ художественного произведения.

Lidiya Bondarenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Ukrainian Literature
Kherson State University,
e-mail: lidiya.bond.2001@gmail.com

TRAINING INTENDING LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS TO USE INFOGRAPHICS AT UKRAINIAN LITERATURE LESSONS

***Introduction.** The article reveals the problem of training future language and literature teachers to use of infographics at the lessons of Ukrainian literature. Among other things, its functions and types are revealed. Infographics is characterized as the instrument of modern education, the ways of using it can be diverse.*

***Purpose.** The purpose of the article is to highlight the methodology of training intending language and literature teacher to develop and use infographics in educational institutions in the context of professional*

education of the future teacher of Ukrainian literature.

Methods. Theoretical generalization and systematization of the scientific literature; analysis, systematization and generalization of the pilot study data.

Results. The experience of creating and using information graphics is generalized. The ground for this is given by the experimental study of the students of the specialty «Philology (Ukrainian language and literature)» at the faculty of philology and journalism of Kherson State University at the classes of the methodology when teaching Ukrainian literature and carrying out practical tasks. Preparation for this work begins with the singling out the psychological characteristics of schoolchildren of the Z generation, such as «clip» thinking, rapid loss of attention, hyperactivity, and continues when mastering the topic «Methods and forms of studying at the literature lessons». Furthermore, students are involved in the creation of projects and performances with the results of work obtained at practical classes, approbation of the prepared material in the system of role-playing games «Lesson of Literature». Intending teachers have an opportunity to continue mastering the latest forms of Ukrainian literature study when they prepare their courseworks and write their final qualification paper, and also in the fourth year of studies in the course of their practice at educational institutions of the city. Examples of infographics created by the students for the lessons of studying the autobiographical novel of Mykhailo Stelmakh «The geese and swans are flying ...» and for the final qualification paper on the methodology of teaching Ukrainian literature are given.

Originality. The scientific novelty of the research results is that for the first time there was presented the methodology of training intending Ukrainian literature teachers with working out and using infographics during the analysis of novels and in the system of writing courseworks and final qualification papers.

Conclusion. Training the philologist who is able to motivate students of the digital age to read and analyze novels is an objective requirement of time. Practice has shown that infographics has a significant potential for achieving this goal. A good result can only be achieved under the condition of purposeful work in the system of lectures, practical classes, independent work of students and during teaching practice. The prospects for further research are seen in developing skills of future philologists, creating and using informative graphics at the Ukrainian literature lessons during study of introductory topics, as well as learning theoretical literary notions.

Key words: methodology of teaching Ukrainian literature, literature lesson, innovative teaching methods, infographics, the writer's biography study, analysis of the novel.

References

1. Panchenko L. Vy`kory`stannya infografiky` v osviti [Elektronny`j resurs] / Lyubov Panchenko, Mary`na Razor`onova. – Rezhy`m dostupu: cuspu.edu.ua/images/conf-2016-10/s5/Panchenko_Razor`onova_stattya.pdf. – Data zvernennya: 16.05.2018.
2. Bondarenko L. G. Metody`ka vy`kladannya ukrayins`koyi literatury` / L. G. Bondarenko // Zbirny`k avtors`ky`x program navchal`ny`x dy`scy`plin literaturoznavchogo cy`klu dlya studentiv I–V kursiv dennoyi, zaochnoyi ta eksternatnoyi form navchannya. – Xerson : Vy`davny`chtvo XDU, 2015. – S. 153–158.
3. Lumpy`eva T. Pokoleny`e Z: psy`xology`chesky`e osobennosti` sovremenny`x studentov [Elektronny`j resurs] / T. Lumpy`eva, A. Volkov. – Rezhy`m dostupu : <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748>. – Data zvernennya: 16.05.2018.
4. Varga A. «Ne budut ony` chy`tat`...» [Elektronny`j resurs] / Anna Varga. – Rezhy`m dostupu: spektrnews.in.ua/news/ne-budut-oni-chitat-i-zastavlyat-ih-bessmyslenno---yuliya-fukolova/37890. – Data zvernennya: 16.05.2018.
5. Raputo A. Vy`zualy`zacy`ya kak neot`emlemaya chast` processa podgotovky` prepodavatelej [Elektronny`j resurs] / A. Raputo. – Rezhy`m dostupu: <http://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-kak-neotemlemayasostavlyayuschaya-protsesta-obucheniya-prepodavateley>. – Data zvernennya: 16.05.2018.
6. Anty`pova V. Sovremennyye podkhody k formy`rovany`yu y`nformacy`onnoj gramotnosti` v shkol`ny`x by`bly`oteczny`x medy`acentrax SSHa [Elektronny`j resurs] / V. Anty`pova. – Rezhy`m dostupu: http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=385. – Data zvernennya: 16.05.2018.
7. Bondarenko L. G. Metody`ka organizaciyi rol`ovoyi gry` «Urok literatury`» dlya studentiv-filogiv (iz dosvidu roboty`) / L. Bondarenko // Ukr. lit. v zagal`noosvitnij shkoli. – 2015. – № 5. – S. 42–43.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.095 : 81-193

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-83-89

Оксана Миколаївна Скоробагата,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: skorobahata_o_n@ukr.net

Наталія Володимирівна Кадикова,
асистент кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: kadykovanata@gmail.com

МІЖКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СПОСІБ ПІЗНАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті порушено проблему здійснення міжкультурної взаємодії як передумови формування мовної картини світу майбутнього вчителя англійської мови. Здійснено спробу довести, що діалог культур є основою розвитку міжнаціональних стосунків. Схарактеризовано особливості міжкультурної взаємодії, на які варто звертати увагу в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Увагу сфокусовано на етапах «кривої процесу адаптації» у контексті вивчення англійської мови.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, мовна картина світу, «крива процесу адаптації», майбутній учитель англійської мови.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Безпрецедентний розвиток технічних можливостей у XXI столітті, поширення Інтернету, високі темпи світових інтеграційних процесів зумовили виникнення та закріплення у масовій свідомості таких понять: «комунікативний простір», «міжкультурна комунікація», «міжкультурний геополітичний простір», «стратегії комунікації». Сьогодні, коли кризи стають неминучими атрибутами суспільного розвитку, комунікативність (як здатність підтримувати оптимальний стан в умовах середовища, що динамічно змінюється) може розглядатися як критерій стійкості особистості.

Сучасний світ зараз і об'єднується, і роз'єднується одночасно. Процеси комунікації, як і засоби, що їх забезпечують, усе більше пов'язують між собою країни й народи. Однак паралельно з цими процесами «поглиблюються лінії цивілізаційно-культурних розломів, посилюється внутрішня геоцивілізаційна інтеграція (всередині країн і народів геоцивілізацій – західної, ісламської, конфуціансько-буддистської, латиноамериканської тощо), поглиблюється суперництво цивілізацій у відстоюванні та поширенні своїх культурних, економічних, технологічних цінностей» [11].

Привертає увагу і той факт, що культурні детермінанти, які визначають розвиток комунікативних процесів, перебувають полі зору представників різних наук. У руслі окреслених вище реалій досить гостро постає проблема пошуку нових шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів англійської мови. Відтак, виникає потреба у пошуках новаторських психолого-педагогічних і лінгводидактичних ідей щодо опанування лінгвокультурного і соціологічного змісту рідної та англійської мов. Саме від цього залежить результативність діалогу на міжкультурному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. У спробах схарактеризувати сучасний освітній процес дослідники майже одногласно стверджують той факт, що кризові явища, які спостерігаються в ньому, є наслідком його відставання від динаміки розвитку науки, виробництва та суспільства. Не стала винятком і мовна освіта. Нові умови використання англійської мови як мови міжнародного спілкування, ґрунтовне розроблення соціокультурного підходу як стратегічного напрямку навчання міжкультурного спілкування (Н. М. Лавріченко, Л. П. Пуховська), лінгвокультурології (С. С. Єрмоленко, С. Г. Тер-Мінасова), лінгвокраїнознавства (А. Б. Гапонів, М. О. Возна), навчання іншомовної культури (Ю. І. Пассов) не знайшли адекватного втілення в реальну практику іншомовної освіти. На думку Ю. І. Пассова, причина такої невідповідності полягає в недосконалому наявних підходів до підготовки вчителів іноземних мов [8].

Зосередження уваги потребує і той факт, що наразі в Україні відсутня концепція міжкультурної іншомовної освіти в різних типах навчальних закладів.

Чинні Державні освітні стандарти початкової та повної загальної середньої освіти не повністю

відповідають сучасним вимогам суспільства в цілому (що підтверджується досить низькими результатами зовнішнього незалежного оцінювання 2016 року з іноземних мов) і не повною мірою враховують європейські рекомендації щодо багатомовної і багатокультурної освіти.

Відповіді на питання про підвищення якості іншомовної освіти не дає і затверджений у 2015 році «Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [9], оскільки залишається нез'ясованим питання, за яких умов виші України мають право готувати вчителів англійської мови в межах спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Головною метою цієї публікації є визначення окремих шляхів реалізації міжкультурної взаємодії, що позитивно вплине на якість міжкультурної освіти майбутнього вчителя англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутнього вчителя англійської мови прямо пропорційно корелює з соціокультурним контекстом, який виражений різноманіттям мовних спільнот і культур, що існують у різних країнах світу. Тому одним із провідних завдань підготовки майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ повинно стати перетворення різноманітності із фактора, що перешкоджає діалогу між культурами, на засіб взаємного розуміння та культурного збагачення.

Основоположним у системі національної освіти повинен стати принцип багатомовності та полікультурності, що надасть можливість студентам мати високий рівень академічної мобільності й одночасно закладе основу для визнання професійних освітніх програм незалежно від країни навчання.

Для того, щоб краще визначити сутність поняття «міжкультурна комунікація», ми повинні дати визначення поняття «культура». Сьогодні це поняття використовується для характеристики різних понять, наприклад, «організаційна культура», «культура і мистецтво» тощо.

Відомий соціолог Гірт Хофстеде визначає культуру як «колективне програмування розуму, що відрізняє члена однієї групи від іншої» [14]. Інші автори виокремлюють у культурі систему цінностей та ідей (С. Kramsch, Т. Carver), процес адаптації до середовища (W. Summer, A. Keller), формування звичок (Е. Т. Hall, К. Young) тощо. Аналізуючи різні підходи до тлумачення феномену культури, враховуючи розмаїття точок зору дослідників, ми зробили спробу виокремити дещо спільне у потрактуванні терміна «культура», що не суперечить жодному із концептуальних визначень. Під терміном «культура» сучасна наукова спільнота розуміє характеристику всього суспільства; культура не успадковується, але передбачає навчання, можна сказати, що вона становить суб'єктно-особистісний вимір історичного процесу, його творчий початок.

Ми дотримуємось точки зору, відповідно до якої культура формує і характеризує людину як діяльнісний суб'єкт процесу суспільного розвитку. У цій площині поглядів культура концентрує досвід людства в опануванні природного та соціального світу, на основі чого формуються, зберігаються, вдосконалюються і передаються від покоління до покоління форми людської ментальності. Людина стає особистістю разом із опануванням нею культурного простору, своєїрідної «соціальної пам'яті» людства. У певному сенсі, культура є ланкою між людиною та навколишнім світом і функціонує двостороннє: спрямована на світ (олюднення світу) та на людину (розвиток усіх соціальних властивостей і якостей людини). Вона стає мірилом усвідомлення людиною свого ставлення до природи, до інших людей і до самого себе. Отже, нам здається правомірним розглядати культуру як мірило свободи людини, свободи жити та свободи мислити, свободи вирішувати та свободи діяти.

Дослідники взаємодії культур наголошують на двох ключових її характеристиках: системності та комунікативності. Відповідно до фундаментального визначення Т. Парсонса «система – поняття, що означає як комплекс взаємозалежностей між частинами, компонентами та процесами, що передбачає вичленення регулярних зв'язків, так і аналогічний тип взаємозалежності між таким комплексом і його зовнішнім середовищем» [15]. Така характеристика культури вможливіє розуміння внутрішнього механізму її існування та дозволяє проникнути до змістової сфери культурної динаміки. Інший же принцип – комунікативності – розкриває її в динаміці взаємодії з соціальним субстратом. На думку французького культуролога А. Моля, комунікативність є одним із двох найважливіших факторів соціальної динаміки культури. Вона забезпечує трансляцію наявних, сталих культурних форм до суб'єктів культурної творчості – особистостей, які трансформують ці форми, що, у свою чергу, забезпечує зміни в культурі [7].

Отже, під *міжкультурною взаємодією* розумітимемо тривалий і стійкий контакт репрезентативних культурних систем, який передбачає, окрім інформаційного обміну, обмін змістовими елементами і соціальними інтеракціями, що приводить до відчутних змін у структурі та динаміці культур-контрагентів.

Видатний німецький філософ К. Ясперс наголошував на тому, що проблема міжкультурної взаємодії є життєвою необхідністю. «Спілкування з іншими – єдиний спосіб виявлення своєї екзистенції не

лише для інших, але і для самого себе. Інакше кажучи: коли я відкриваю душу іншій людині, я і сам починаю розуміти себе краще..., вільно обмежую свої вчинки по відношенню до іншого і до себе» (переклад наш – О. С.) [13].

Пошук взаєморозуміння в міжкультурній взаємодії передбачає можливість встановлення особливого рівня спілкування – діалогу, завдяки якому учасники взаємодії можуть пояснити і стати зрозумілими один одному. Діалог пронизує все наше життя, стає засобом здійснення комунікаційних зв'язків, умовою для порозуміння людей. Діалог культур – основа розвитку міжнаціональних стосунків. Методологія взаємодії культур, тобто їхнього діалогу, була розроблена в працях М. Бахтіна. Це поняття дослідник трактував як «взаєморозуміння учасників цього процесу і одночасно збереження своєї думки... Діалог не засіб, а самоціль. Бути – значить спілкуватись» [1, с. 155].

На нашу думку, найсуттєвішою є кореляція «діалогу» як наукової категорії з поняттям «взаємодії». Остання має об'єктивний та універсальний характер, вона сприяє взаємному зв'язку всіх структурних рівнів буття, тобто матеріальній єдності світу. Ураховуючи психологічний аспект взаємодії, вважаємо доцільним зупинитись на її міжособистісному виді. У широкому сенсі вона передбачає «випадковий або навмисний, приватний або публічний, тривалий або короточасний, вербальний або невербальний особистий контакт двох і більше осіб, що зумовлює взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин і установок» [2]. Отже, міжкультурна взаємодія є формою спілкування, тобто формою «процесу встановлення та розвитку контактів між людьми, що виникають у результаті спільної діяльності та охоплюють обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини» [12].

Виходячи з викладеного вище, можна зробити висновок, що категорія «взаємодія» є родовою по відношенню до категорії «діалог», який, у свою чергу, існує як конкретна форма міжособистісної або персоніфікованої взаємодії. Відповідно до поглядів Х. Гадамера діалог стає своєрідною аплікацією свого та чужого, що може відбуватися через взаємодію індивідуальних світоглядів. Взаємодія культур стає однією із рушійних сил процесу розвитку національних культур, підґрунтям специфічного відображення об'єктивної реальності. Духовна культура, відображаючи та опановуючи конкретну дійсність, тим самим усвідомлює внутрішній смисл явищ життя. Відображення життя становить основу взаємодії культур. Поза взаємодією з іншими культурами не може повноцінно існувати і національна культура. Ізоляція однієї культури від інших завжди негативно позначалась на власній національній гідності та престижі. Взаємодія приводить до примноження досвіду не лише національної культури, але й інших культур, надає можливості для невечернього пізнання дійсності.

Усвідомлення нового досвіду неможливе без процесів мислення, які пов'язані з мовою. Мова сприяє взаємному пізнанню націй та засвоєнню культурного спадку. Людина досягає вищого щаблю культурного розвитку лише тоді, коли великі духовні зусилля зроблені нею самою. А до цього вона може дійти лише в процесі спілкування. Пізнання духовної культури іншої нації передбачає емоційну та інтелектуальну активність, систематичне накопичення знань про зміст інших культурних цінностей. І тут ми хочемо зосередитись на відмінності сприйняття іншої культури від оволодіння нею. Перше має одноразовий характер, в той час як опанування – процес триваліший і може тривати століття. У процесі сприйняття і опанування досвіду та цінностей іншої нації важливе значення має духовний зміст її культурного середовища. Без чуттєвого пізнання сам процес засвоєння цінностей культури стає неможливим.

Таким чином, міжкультурна взаємодія сприяє усвідомленню такого поняття, як «картина світу». Нам імпонує розуміння цього феномену як вихідного глобального образу світу, що лежить в основі світобачення людини, яка репрезентує суттєві його якості в суб'єктивній свідомості і є результатом усієї духовної активності особистості. Картина світу будується на уявленні індивіда про навколишній світ: «Явища та предмети зовнішнього світу представлені в людській свідомості у формі внутрішнього образу» [6, с. 64]. На думку О. О. Леонтєва, існує особливий «п'ятий квазівимір», в якому дійсність представлена людині. Це смислове поле, система значень. «Становлення образу світу в людині є її переходом за межі «безпосередньої чуттєвої картини». Образ – не картина! До образу, картини світу входить не зображення, а зображене (зображення, відображення розкриває лише рефлексія, і це важливо!)» [4, с. 16–21]. М. Хайдеггер наголошував на тому, що термін «картина світу» передусім «відображає щось, тобто картина світу, суттєво зрозуміла, означає не картину, що зображує світ, а світ, сприйнятий як картина» [10, с. 103]. На нашу думку, особливість мовної картини світу полягає в тому, що вона не є простою фотографією предметів та явищ, а становить суб'єктивну репродукцію реального світу, що відображає позицію індивіда. Отже, картина світу завжди суб'єктивна та антропоцентрична, оскільки її основною сутнісною характеристикою є наявність «людського початку». У різних людей мовна картина світу різна: вона детермінована віковими, психофізіологічними особливостями, соціальними статусом людини, має

національне та ціннісне забарвлення. Трапляється, що люди, які говорять різними мовами, можуть мати схожі картини світу, і навпаки, люди, які говорять однією мовою, – різні.

У теорії лінгвопрограмування базовими категоріями є картина реальності (території) і картина карти (Р. Ділтс, Я. Мак-Дермотт), а також принцип, що «карта не дорівнює території». У кожного з нас є власна картина світу, яка ґрунтується на внутрішніх «картах світу», які формуються за допомогою мови і чуттєвого сприйняття як результату щоденного досвіду. Саме ці «нейролінгвістичні карти» більшою мірою, ніж сама дійсність, визначають, як ми інтерпретуємо та реагуємо на оточуючу нас дійсність, який смисл ми вкладаємо у свою поведінку. Ті з нас, хто успішніше впорється зі своїми проблемами, має таку «карту світу», яка дозволяє бачити досить велику множину перспектив та можливостей вибору [3, с. 29–30]. «Внутрішня карта» здійснює інтерпретацію картини реальності, і реальність, у тому числі й педагогічна, сприймається суб'єктом мислення певним чином. Отже, увага до поняттєво-вербального боку мислення зможе дозволити вчителю англійської мови змінити і вдосконалити «карту», ввести більшу кількість конструктів до планування навчально-виховного процесу.

Дослідники розрізняють також і *культурну картину світу*. Вона потрактована як сукупність раціональних знань та уявлень про цінності, норми, характер, менталітет власної культури та культури інших народів [6, с. 64–74], а під *мовною картиною світу* в сучасній лінгвістиці розуміють сукупність знань про світ, відображених у мові. Остання формується номінативними, функціональними, образними, дискурсивними засобами мови, а також фоносемантикою [5, с. 65].

Мова – найбільш диференційований засіб висловлювання, яким володіє людина, і одночасно найвища форма прояву її об'єктивної свідомості. Висловлюючи все те, що може та має бути висловленим, мовна комунікація розширює сфери пізнання об'єктивної та суб'єктивної дійсності для вчителя англійської мови. Мовне вираження перебуває між свідомістю та уявним предметом.

Людина переважно спілкується з навколишньою дійсністю за допомогою образів мислення. Те, що вчитель англійської мови сприймає, є образом внутрішнього або зовнішнього світу, який він безпосередньо моделює. Образне бачення світу передається мовною комунікацією. Звідси, мовна комунікація є відображенням образу об'єкта, реального чи вдуманого, у свідомості людини. Ті «картинки-образи», що виникають у свідомості, стають джерелом розуміння та спілкування для особистості. Механізм мовної комунікації становить «перекладача» з вихідної реальності (образу предмета, явища, процесу тощо) у мовну реальність – у процесах пізнання та спілкування, скоріш за все, за принципом: «я бачу і розумію те, що бачу і розумію я».

Унаслідок глобалізації культури дослідники вводять поняття «кривої процесу адаптації» та виділяють у ній п'ять етапів, які ми вважаємо за доцільне розглянути у контексті вивчення англійської мови.

Перший характеризується піднесенням настроєм і великими сподіваннями. Але цей етап швидко минає, а на другому незвична англокультурна інформація починає чинити негативний вплив, що призводить до розчарування, фрустрації та депресії. На третьому етапі симптоми культурного шоку сягають критичної точки. Але, якщо люди здатні успішно засвоїти мову англійської культури, то для них на четвертому етапі на зміну депресії приходить оптимізм, відчуття впевненості та задоволення. У такому випадку можна говорити про перехід до п'ятого, завершального етапу, який характеризується відносно стабільною зміною картини світу людини у відповідь на вимоги англокультурного середовища, що змінилося. Проте не всі здатні пройти цей шлях. Деякі люди вже на ранніх стадіях починають захищатися від потоку інформації і залишаються на проміжних стадіях.

Отже, цілком справедливим є запитання про роль та місце вчителя англійської мови у формуванні здатності успішно долати схарактеризовані вище етапи.

Для цього скористаємося моделлю, розробленою Р. Якобсоном, у якій він пов'язує широке коло проблем мови, мистецтва та ширше – культури з теорією комунікативних систем (рис. 1):

Контекст повідомлення
адресантадресат
контакт код

Рис. 1. Комунікативна модель Р. Якобсона

Скориставшись поданою вище моделлю, ми можемо уявити ті ролі, які належить виконати вчителю англійської мови, вимоги, які повинні бути виконані під час його підготовки у ВНЗ.

Виконуючи функцію адресанта, вчитель, контактуючи з учнями, одночасно вступає в контакт з культурою англійської мови та стає транслятором цієї культури, користуючись при цьому англійською мовою в якості коду і спираючись на рідну мову учнів. Адресатом стає учень, який одночасно є суб'єктом

культури, що вступає в контакт. Цілком очевидним є той факт, що контекстом повідомлення є обидві культури, а реалізація цього контексту здійснюється шляхом взаємодії обох кодів – англійської та української мов. У ситуації спілкування з носієм англійської мови комунікант виконує функцію і того, хто говорить, і того, хто слухає, але у будь-якому випадку контекст повідомлення задається взаємодією обох культур. Це дає нам підстави говорити про зумовленість контексту повідомлення міжнародними розходженнями в основному на чотирьох рівнях: 1) мовному (реалії, мовні стереотипи, мовний етикет тощо); 2) риторичному (національні моленеві кодекси мовця, характерні форми викладення думок, типові мовленеві жанри, риторичні прийоми тощо); 3) змістовому (урахування відмінностей у фонових знаннях партнерів, особливості аргументації тощо); 4) паралінгвістичному (особливості кінетики, проксемики, сигналів зворотнього зв'язку тощо).

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови не може обмежуватися рамками вивчення англійської мови та культури англомовної нації, ігноруючи при цьому рідну мову і культуру. Підготовку до міжкультурної взаємодії необхідно розглядати як процес, що вимагає знання соціокультурних та лінгвокультурних особливостей англійської та української мов і культур; усвідомлення наявності різних стилів життя і відображення в них спадку культур; володіння стратегіями комунікативної поведінки. Подальшого розвитку та вдосконалення потребує теорія та методика формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови з точки зору зміни статусу тих дисциплін, які традиційно розглядались як «загальнокультурна підготовка», і надання їм додаткового професійно-формувального статусу з відповідними змінами у змісті навчання, спрямованого на спеціальну підготовку вчителя-словесника.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. 2-е издание // Прим. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова / М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с. – С. 155.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.
3. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Роберт Дилтс ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 314 с.
4. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира / А. А. Леонтьев // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1993. – С. 16–21.
5. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. / В. М. Манакін. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 288 с. – (Серія «Альма-матер»).
6. Маслова В. А. Культурология : учебное пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. А. Маслова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 201 с.
7. Моль Абраам. Социодинамика культуры : пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова / Абраам Моль. Изд. 3-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : «Русский язык», 1989. – 276 с.
9. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. – Київ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galujej-znan-i-spetsialnostej>. – Дата звернення: 22.05.2018.
10. Хайдеггер М. Искусство и пространство / М. Хайдеггер // Самосознание европейской культуры XX века: мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М. : Изд-во полит. литературы, 1991. – С. 103.
11. Халева И. И. Социальный дискурс в межкультурных процессах / И. И. Халева. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/кафедра/2016-2017/межкультурная%20коммуникация/Vest15-717z.pdf>. – Дата звернення: 22.05.2018.
12. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
13. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. – С. 132.
14. Hofstede G Culture's Consequences : International Differences in Work-Related Values, Cross-Cultural Research and Methodology Series, Volume 5. – London : Stage Publications, 1982.
15. T. Parsons The Social System [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://home.ku.edu.tr/~mbaker/CSHS503/TalcottParsonsSocialSystem.pdf>. – Дата звернення: 22.05.2018.

Оксана Николаевна Скоробагатая,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры иностранных языков и методики преподавания
Глуховского национального университета
имени Александра Довженко,
e-mail: skorobahata_o_n@ukr.net

Наталья Владимировна Кадыкова,

ассистент кафедры иностранных языков
и методики преподавания Глуховского
национального университета
имени Александра Довженко,
e-mail: kadykovanata@gmail.com

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ
МИРА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье затронута проблема осуществления межкультурного взаимодействия как предпосылки формирования языковой картины мира будущего учителя английского языка. Предпринята попытка доказать, что диалог культур является основой развития межнациональных отношений. Охарактеризованы особенности межкультурного взаимодействия, на которые стоит обращать внимание в процессе профессиональной подготовки будущего учителя английского языка. Внимание сфокусировано на этапах «кривой процесса адаптации» в контексте изучения английского языка.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, языковая картина мира, «кривая процесса адаптации», будущий учитель английского языка.

Oksana Skorobahata,

Ph. D, senior teacher, foreign languages and
the methodics of their training department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: skorobahata_o_n@ukr.net

Nataliya Kadykova,

assistant, foreign languages and the methodics of their
training department Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: kadykovanata@gmail.com

**INTERCULTURAL INTERACTION AS A WAY TO GAIN KNOWLEDGE OF A LANGUAGE
WORLD PICTURE BY INTENDING ENGLISH LANGUAGE TEACHER**

***Introduction.** With the ever-increasing rise of globalization, the need to communicate more effectively across cultures becomes more important. In a hyper-connected world, we need to learn how to understand the perspectives of others better, and how to make accommodations in conversations that support both parties being on the same page.*

***Methods.** The author solves the tasks of the academic research by means of scientific literature analysis, as well as the analysis of institutional and instructional materials, synthesis.*

***Results.** Researchers have emphasized the significance of culture as a key feature which must go hand in hand with language teaching and have come up with various definitions of culture throughout years. One of the definitions comes from Geert Hofstede. He defined culture as widely shared ideas, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as «right» and «correct» by people who identify themselves as members of a society. Furthermore as scholar state, culture is the root of our identity which is pervasive, shared, learned and dynamic.*

On the other hand, language is defines as a code of (primarily) vocal symbols by which human beings interact or communicate. In other words, language touchstones of the social system in a community. We see language as not only the key instrument that human beings use to interact but also the bond between people and their culture. In short, when learners learn about language they learn about culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture.

At this point, the thing that counts is to recognize the reciprocal relationship between language and

culture. As a result of this relationship, culture teaching has gained importance in foreign language teaching, especially in the field of English language teaching (ELT). Thus, culture teaching should be paid special attention in EFL curriculum together with the necessary methods and techniques to be applied in the classroom. However, more information is needed to find out the amount and the ways FL teachers address culture in their classes.

Originality. The relationship between teachers' perception of culture and their actual teaching practice in class gain importance for the comprehension of the concept of culture and its mutual relationship with language. This factor provide a motive for study aimed to find out whether teachers are aware of the curve of the adaptation process as well as of how and to what extent they exploit culture in their English language classes.

Conclusion. Thus, mastering the English as a foreign language code allows successfully to carry out intercultural interaction, assumes studying of features of the culture defining specifics of public and educational behavior of the partner, determined by the influence of historic traditions and customs, a way of life, etc. Therefore the English language as a communication medium between representatives of the different people and cultures has to be in indissoluble unity with the world and culture of the English speaking people.

References

1. Baxty`n M. Эстеты`ка slovesnogo tvorchestva. 2-e y`zdany`e // Pry`m. S. S. Avery`nceva y` S. G. Bocharova. / M. Baxty`n. – M. : Y`skusstvo, 1986. – 445 s. – S. 155.
2. Golovy`n S. Yu. Slovar` prakty`cheskogo psy`xologa / S. Yu. Golovy`n. – Mn. : Xarvest, 1998. – 800 s.
3. Dy`lts R. Fokusy yazyka. Y`zmeneny`e ubezhdeny`j s pomoshh`yu NLP / Robert Dy`lts ; per. s angl. – SPb. : Py`ter, 2008. – 314 s.
4. Leont`ev A. A. Yazykovoe soznany`e y` obraz my`ra / A. A. Leont`ev // Yazyk y` soznany`e: paradoksal`naya racy`onal`nost`. – M. : Y`n-t yazykoznany`ya RAN, 1993. – S. 16–21.
5. Manakin V. M. Mova i mizhkul`turna komunikaciya : navch. posib. / V. M. Manakin. – K. : VCz «Akademiya», 2012. – 288 s. – (Seriya «Al`ma-mater»).
6. Maslova V. A. Kul`turology`ya : uchebnoe posoby`e [dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeny`j] / V. A. Maslova. – M. : Y`zd. Centr «Akademy`ya», 2001. – 201 s.
7. Mol` Abraam. Socy`ody`namy`ka kul`tury : per. s fr. / Predy`sl. B. V. By`ryukova / Abraam Mol`. Y`zd. 3-e. – M. : Y`zdatel`stvo LKY`, 2008. – 416 s.
8. Passov E. Y`. Osnovy kommuny`katy`vnoj metody`ky` obucheny`ya y`noyazychnomu obshheny`yu / E. Y`. Passov. – M. : «Russky`j yazyk», 1989. – 276 s.
9. Pro zatverdzhennya pereliku galuzej znan` i special`nostej, za yaky`my` zdziysnyuyet`sya pidgotovka zdobuvachiv vy`shhoi osvity`: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 29 kvitnya 2015 r. № 266. – Ky`yiv [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galuzej-znan-i-spetsialnostej>. – Data zvernennya: 22.05.2018.
10. Hajdegger M. Y`skusstvo y` prostranstvo / M. Hajdegger // Samosoznany`e evropejskoj kul`tury XX veka: mysly`tely` y` py`sately` Zapada o meste kul`tury v sovremennom obshhestve. – M. : Y`zd-vo poly`t. ly`teratury, 1991. – S. 103.
11. Xaleeva Y`. Y`. Socy`al`nyj dy`skurs v mezhy`vy`ly`zacy`onny`x processax / Y`. Y`. Xaleeva. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: file:///C:/Users/Admin/Desktop/kafedra/2016-2017/mezhkul`turnaya%20kommuny`kacy`ya/Vest15-717z.pdf. – Data zvernennya: 22.05.2018.
12. Sy`mbalyuk I. M. Psy`xologiya spilkuvannya / I. M. Sy`mbalyuk. – K. : VD «Profesional», 2004. – 304 s.
13. Yaspers K. Duxovnaya sy`tuacy`ya vremeny` / K. Yaspers – M. : Poly`ty`zdat, 1991. – 527 s. – S. 132.
14. Hofstede G Culture's Consequences : International Differences in Work-Related Values, Cross-Cultural Research and Methodology Series, Volume 5. – London : Stage Publications, 1982.
15. T. Parsons The Social System [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu <http://home.ku.edu.tr/~mbaker/CSHS503/TalcottParsonsSocialSystem.pdf>. – Data zvernennya: 22.05.2018.

Отримано редакцією 28.05.2018 p.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 377.018.43:004]:37.02

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-90-96

Лариса Михайлівна Петренко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
лабораторії дистанційного професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України,
e-mail: inlaf@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

У статті порушено проблему розроблення і використання теоретико-методологічних підходів до забезпечення дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Автор акцентує увагу на відмінності концептів «метод» і «науковий підхід», аналізує і визначає суть системного, інформаційного, модульно-компетентнісного наукових підходів у контексті дистанційного професійного навчання. Розкрито теоретичну і практичну значущість їх використання для системи дистанційного професійного навчання.

Ключові слова: дистанційне професійне навчання, системний науковий підхід, інформаційний науковий підхід, модульно-компетентнісний науковий підхід, кваліфікований робітник, професійний (професійно-технічний) заклад освіти.

Постановка проблеми. Перехід суспільства до розвитку економіки знань стимулює зростання потреби його громадян у глибоких знаннях та визначає необхідність створення більш ефективних умов набуття знань для максимально раціонального використання матеріальних, технічних, фізичних, психологічних, часових ресурсів особистості. У зв'язку з цим актуалізується значущість дистанційного навчання в усіх ланках безперервної освіти, що спонукає до пошуку різних шляхів і можливостей його впровадження як у навчальних закладах, так і безпосередньо на виробництві. Високий інтерес у суспільстві до цієї форми навчання зумовлений низкою чинників. Його використання орієнтовано на розв'язання однієї з найважливіших статей Конституції України – забезпечення права людини на освіту. Застосування дистанційного навчання сприяє створенню додаткових можливостей для підвищення кваліфікації без відриву від виробництва, організації інклюзивної освіти, вдосконаленню освітнього процесу шляхом своєчасного оновлення змісту навчання, методів викладання навчальних дисциплін і поширення знань, розширення доступу до всіх рівнів освіти тощо. Отже, актуальність науково-педагогічного і методичного супроводу дистанційного навчання в професійній освіті на часі й потребує нових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу спостерігати, що в дослідженні дистанційного навчання увага науковців сьогодні більше зосереджується на розвитку педагогічної культури, формуванні готовності педагогів до його використання, методичному забезпеченні. Саме цим вирізняються доповіді учасників II Всеукраїнської конференції «Теорія і практика дистанційного навчання у професійній освіті», яка цього року проводилася лабораторією дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Необхідність визначення і обґрунтування дидактичних особливостей дистанційного навчання, розроблення теоретико-методологічних підходів до його здійснення, експертного оцінювання перспектив розвитку порушено в працях науковців і практиків: В. Аніщенка, О. Базелюка, В. Бикова, О. Воронкіна, І. Голуба, М. Горшеніної, Г. Єльнікової, С. Кравець, Г. Кулакової, В. Кухаренка, С. Литвинової, Л. Петренко, О. Спіріна, П. Стефаненка, Л. Сухаревої, О. Фірсової та інших. Проте методологічні підходи

до забезпечення дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної освіти) залишаються малодослідженими, що й визначило мету цієї статті: вивчити можливості використання системного, інформаційного, модульно-компетентнісного підходів до використання дистанційного професійного навчання в підготовці кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка як наука використовує досягнення різних галузей знань, що різняться онтологічним змістом наукових теорій: психології, когнітології, акмеології, етики, естетики, герменевтики тощо. Процес формування наукової теорії реалізується в кінцевому результаті як компроміс між логікою і досвідом через встановлення певної динамічної рівноваги між ними. Звідси випливає, що будь-який науковий підхід має базуватись на певній науковій теорії [5, с. 40].

Якщо говорити про наукові підходи до забезпечення дистанційного навчання в професійних (професійно-технічних) навчальних закладах, то це своєрідний методологічний компас, що вказує напрям дослідження, вибір засобів пізнання педагогічних об'єктів і процесів. Він передбачає усвідомлення критичної важливості явищ, які не можна описати кількісно. У наукових працях поняття «підхід» використовується як сукупність ідей, принципів, методів, покладених в основу розв'язання проблем. Цю категорію часто зводять до розуміння методу. Так, у науковій літературі нерідко ототожнюють системний підхід і системний метод, з чим не погоджуються вчені. Наприклад, Г. Ібрагімов вважає, що науковий підхід є більш широким поняттям, ніж метод, і розуміє його як ідеологію і методологію «розв'язання проблеми, що розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей. Метод – більш вузьке поняття, яке містить знання про те, як діяти в тій чи іншій ситуації, для розв'язання того чи іншого завдання» [4, с. 361–362].

Відомо, що платформа Moodle розроблена на основі системного підходу. Вона так і називається – система управління змістом сайту (Content Management System – CMS). Вона складається з багатьох взаємопов'язаних між собою елементів, спрямованих на реалізацію однієї мети – організацію електронного навчання, що відповідає основним властивостям систем. Moodle ще називають інструментальним середовищем для розроблення як окремих онлайн-курсів, так і освітніх веб-сайтів. Цей проект був розроблений на основі теорії соціального конструктивізму та її використання для навчання. Отже, сама система дистанційного навчання базується на методологічних підходах. Порядок роботи з цією системою описаний в низці навчальних і методичних посібників, розроблених вітчизняними вченими: О. Анісімовим, Ю. Триусом, І. Герасименко, В. Франчук та іншими.

Водночас не можна не звернути увагу на те, що під дистанційним навчанням розуміють сукупність технологій, які забезпечують асинхронну або синхронну інтерактивну взаємодію учнів і викладачів та базуються на принципі самонавчання студента. Сьогодні вважається, що дистанційне навчання потребує переходу від класичної парадигми навчання, яка побудована на тому, що інформація учню представляється у вигляді абстрактної інформації, яка використовується в невідомих реальних умовах, до нової парадигми, що забезпечує безперервний процес інтелектуального розвитку і професійного становлення особистості [3, с. 23]. Відповідно, виникає суперечність між необхідністю запровадження нової (компетентнісної) парадигми навчання в дистанційну освіту та недостатньою розробленістю її теоретико-методологічних засад.

Дослідники проблем дистанційного навчання дотримуються думки, що основними завданнями сучасної теорії і практики дослідження, проектування і управління системами дистанційного навчання є опанування методології системного аналізу і синтезу. Зокрема, увага акцентується на розвитку системного мислення, яким, за результатами дослідження М. Горшеніної і О. Фірсової, володіють лише 2–3 % фахівців. Вони зазначають, що «під системним підходом прийнято розуміти методологічний напрям, який у цілісному процесі виокремлює за певним принципом певну групу елементів (систем) і розглядає їх взаємодію зсередини та із зовнішніми об'єктами» [3, с. 23]. Системний підхід дає можливість проникати в механізми об'єкта, який досліджується, уявити чітку картину взаємодії і зв'язків його складових частин. У теорії методу цей науковий підхід розглядається як єдність методологічної інтеграції і диференціації. Універсальність системного підходу вможливує використання його у дослідженнях різних проблем у різних сферах науки і практики. Цілком ймовірним є його використання в дослідженні дистанційного навчання.

Цінність системного підходу для методології науки полягає у формулюванні загальносистемних законів (співвідношення цілого і частини, емерджентності, взаємозв'язку структури і функції, функціональної цілісності системи, простоти і складності системи, обмеження різноманітності системи, закритих і відкритих систем тощо), що обумовлюють залежність між окремими сторонами і властивостями систем [7, с. 149].

Отже, вивчення дистанційного навчання з точки зору системного підходу як методологічної

основи вможливує виокремлення елементів, їх властивостей, кількісних і якісних характеристик; встановлення зв'язків між елементами, а також визначення особливостей функціонування і шляхів розвитку досліджуваного об'єкта. В якості таких елементів можуть розглядатися окремі процеси, сукупність певних подій, конкретний об'єкт, будь-які явища. Отже, це може бути дистанційне навчання. Наприклад, у науковій праці М. Горшеніної і О. Фірсової досліджуваній об'єкт представлений у вигляді пентади, яка поєднує в системі дистанційного навчання такі елементи:

ціль (в ній закладено результат, до якого прагне система; наразі це підготовка конкурентоздатного кваліфікованого робітника, спроможного швидко адаптуватися до мінливих соціокультурних та економічних умов, постійної самоосвіти і саморозвитку);

об'єкт управління (розглядається з трьох позицій: надсистема – система професійної (професійно-технічної) освіти; система – це сама система дистанційного навчання; підсистема – велика функціональна складова системи, наприклад, зміст підготовки майбутніх квіткарів в умовах дистанційного навчання);

зміст (може бути морфологічним – містить опис структури системи, призначення і розміщення її елементів як неподільного компонента системи, що часто дослідниками розглядається як недоцільність урахування в контексті аналітичного аналізу його внутрішньої будови; функціональним, що описує основні функції системи: освітню, методичну, науково-дослідну, аналітичну, організаційну тощо);

зв'язки (з точки зору кібернетики – це процес обміну інформацією, що регулює поведінку системи; філософії – взаємозумовленість існування явищ, розділених у просторі і часі; управління навчальним закладом – об'єкт управлінського впливу; побуту – те, що об'єднує об'єкти і властивості в єдине ціле, тобто утворює організаційну структуру; у системі дистанційного навчання всі зв'язки класифікують за: предметом – енергетичні, що переносять енергію між елементами системи, інформаційні – переносять інформацію, речові – переносять речовину і разом з нею енергію і інформацію; напрямом – прямі зв'язки, наприклад, інформація надходить від педагога до учня; зворотні – призначені для управління процесом навчання);

суб'єкт управління (управління функціонуванням системи – спрямоване на поточне забезпечення всіх процесів і здійснюється за допомогою стандартів, навчальних планів, посадових інструкцій, карт подій і заходів, методичних вказівок до виконання різних видів операційних дій, графіків консультацій тощо; управління розвитком системи – це зростання потенційної якості системи: реалізація програм навчання і підвищення кваліфікації педагогів, розвиток їхньої педагогічної культури, модернізація програмного і навчально-методичного забезпечення, удосконалення навчального процесу, педагогічних технологій, розроблення і використання електронних освітніх ресурсів тощо) [3, с. 24–25].

У якості критеріїв оцінювання результативності дистанційної системи навчання в досягненні визначеної цілі М. Горшеніна і О. Фірсова пропонують використати критерії: задоволеність учнів; задоволеність роботодавців; кар'єрне зростання випускників; готовність до самоосвіти і саморозвитку та інші. Проте, на наш погляд, цих критеріїв замало. Критерії мають відображати рівень якості використання кожного елемента системи дистанційного навчання як педагогом, так і учнем, а також рівень засвоєння кожного компонента професійної компетентності з тієї чи іншої професії. Адже професійна компетентність також є системою – системою знань (когнітивний компонент), умінь і навичок (операційно-діяльнісний компонент), професійних якостей, системою цінностей, притаманних певній професійній групі в суспільстві (мотиваційно-ціннісний компонент).

Відтак, використання системного підходу до вивчення системи дистанційного професійного навчання дає змогу:

виявити в ній певну множину компонентів, які при необхідності можуть розглядатися як окремі підсистеми досліджуваної системи з метою виявлення їх властивостей;

встановити зв'язки і субординаційні відносини між ними, тобто визначити ієрархію або побудувати організаційну мікроструктуру.

Зміст системи дистанційного професійного навчання визначається взаємодією та інтеграцією її компонентів, соціальним замовленням, вимогами суспільства і держави до особистості та результатів її професійної діяльності. Представлена теоретична модель даної системи відображає цілісність та якість цього об'єкта, уможливує прогнозування і розроблення подальшого сценарію її розвитку, проектування різних варіантів їх реалізації та містить механізм оцінювання розвиненості компонентів за визначеними і обґрунтованими критеріями.

Функціонування і розвиток системи дистанційного професійного навчання може бути результативним за умови використання інформаційного підходу, основний зміст якого полягає у виокремленні й дослідженні інформаційного аспекту дійсності. Суть інформаційного підходу як методологічної основи вивчення об'єктів, явищ і процесів досліджували М. Ващекін і Ю. Абрамов. Під інформаційним підходом вони запропонували вважати «проміжну ланку» між «філософією і

фундаментальними теоретичними методами соціальних наук. Він має першорядне значення для інформатики як теорії наукової інформації і науково-інформаційної діяльності» [2, с. 26].

Інформаційний підхід використовували Н. Рижова і О. Філімонова у визначенні інформаційно-аналітичної сфери діяльності фахівців як «найбільш широкий», тому що цей вид діяльності пов'язаний «з аналізом інформації й оперуванням різними видами інформаційних процесів: цілеспрямованим пошуком, збором, якісно-змістовим перетворенням (аналізом і обробкою) інформації та продуктивним її використанням для розв'язання завдань у предметній сфері, а також професійних і науково-дослідних завдань» [9, с. 261].

Доцільність використання інформаційного підходу для визначення змісту кожного компонента інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів доведено в наукових працях Л. Петренко [6; 7]. Інформаційний підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту висвітлено в науковій праці О. Пілевич [8].

Таким чином, можна дійти висновку, що інформаційний підхід є не тільки методологічною основою розроблення змісту освітньої діяльності, але і його складовою, оскільки учнями набувається здатність працювати з різноманітною інформацією, перетворюючи її на знання, уміння і навички. У змісті навчання викладачем мають бути виокремлені концептуальні лінії та блоки формування професійної компетентності майбутніх робітників, наприклад квіткарів, токарів, автослюсарів та інших. Їх сутнісне наповнення слід висвітлювати в теоретичному і практичному навчальному матеріалі, що відображає спеціальні професійні знання і вміння. У практичній освітній діяльності – це програми навчання, навчально-методичне забезпечення тощо, які при дистанційному навчанні набувають нової якості.

За результатами багаторічного дослідження нами було сформульовано суть інформаційного підходу як сукупності «методів наукового пізнання, принципів, умов, які відображають інформаційний аспект дійсності, забезпечується інформатикою та реалізується у процесі інформаційно-аналітичної діяльності» [7, с. 154]. У контексті цього дослідження, на нашу думку, цілком правомірним буде вважати, що інформаційний підхід – це сукупність методів наукового пізнання, принципів, умов, які відображають інформаційний аспект дійсності, забезпечуються системою дистанційного професійного навчання та реалізуються в освітньому процесі.

Найхарактернішим аспектом освітньої діяльності є її зміст. Його добір не може здійснюватися самим суб'єктом з цілком об'єктивних причин – він «має ще до початку засвоєння вже володіти інформацією хоча б тією, що міститься у змісті обраного для засвоєння елементу об'єктивізованого досвіду людства» [10, с. 66]. А тому особливої ваги і специфічної складності набуває інформаційна основа добору змісту навчання з конкретної професії, що вказує на необхідність компетентного використання інформаційного підходу педагогами в системі дистанційного професійного навчання. Очевидно, що сьогодні варто відходити від думки, що у зв'язку зі стрімким зростанням різних наукових відомостей, фактів, їх кількість має збільшуватися в змісті навчання. Треба погодитися з Ю. Фокінім, що це не так. На його погляд, для цього існують три причини. Передусім нові наукові відомості здебільшого тлумачать вже наявні на новому, більш загальному рівні, що дає змогу відійти від необхідності вивчення великої кількості частковостей. Потім, вважає вчений, зовсім не обов'язково все нове, що з'являється в науці, автоматично переносити в зміст освіти, особливо зараз, в епоху інформатизації. Якісно-сміслові оброблення наукової інформації в навчальну є однією з педагогічних функцій. Насамкінець, він акцентує увагу на тому, що сутність дидактичної обробки наукової інформації полягає в її систематизації та генералізації (перетворенні розрізнених даних у систематизовані та згорнуті, які містять загальні ознаки). Узагальнені дані деталізуються лише за необхідності, що вможливорює зменшення кількості навчальної інформації порівняно з науковою [там само]. Зростання інформаційних потоків, обсягів наукової інформації спричиняє необхідність розвивати інформаційно-аналітичну компетентність педагогів, щоб раціонально використовувати час на якісно-сміслові перетворення отриманих з різних джерел відомостей, фактів, аналізувати події, стисло подавати навчальний матеріал і вчити цього учнів. Для цього дистанційне навчання має великий потенціал.

У зв'язку з постійними змінами в соціально-економічному розвитку країни, пов'язаними з проведенням реформ соціальної сфери, розвитком економіки, що стимулює впровадження інноваційних технологій на виробництві, відкриття нових підприємств, які потребують фахівців нових професій, а також необхідністю визнання і реагування на різноманітність потреб усіх тих, хто навчається, актуальними стають гнучкі індивідуалізовані освітні технології. На думку В. Аніщенка, вони мають реалізовуватися в системі відкритого професійного навчання на модульно-компетентнісній основі. Запровадження модульного навчання в систему дистанційної освіти встановлено Наказом Міністерства праці та соціальної політики і Міністерства освіти і науки «Про затвердження Положення про професійне (професійно-технічне) навчання на основі модульної технології». У цьому Положенні модульна система

професійного (професійно-технічного) навчання визначається як гнучка педагогічна технологія організації процесу навчання, в основу якої покладено опанування особою модульних навчальних блоків у визначеній професії за індивідуальною освітньою траєкторією. Метою даної системи є забезпечення мобільності осіб у процесі навчання, формування та розвитку професійних компетентностей особи, необхідних для виконання завдань та обов'язків за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та перспектив кар'єрного зростання впродовж професійної діяльності.

У цьому контексті В. Аніщенко визначає суть модульно-компетентнісного підходу до організації і здійснення відкритого професійного навчання, яка, на його думку, полягає в забезпеченні «опрацювання навчальних модулів, які відповідають за змістом окремим структурним часткам роботи, що мають логічно завершений характер, технологічну послідовність просування від початку до завершення та таких, що не поділяються в подальшому на більш дрібні технологічні частини» [1, с. 205]. Такий науковий підхід доцільно використовувати в дистанційному професійному навчанні, що сьогодні доведено практикою в процесі проведення науково-експериментальної роботи в Роменському вищому професійному училищі.

В основу навчальної програми, яка реалізується в системі дистанційного навчання, має закладатися модульний принцип. Реалізація цього принципу вможливує формування навчального плану із набору незалежних навчальних курсів. У такому разі він відповідатиме індивідуальним або груповим потребам. Його використання зробить дистанційне професійне навчання доступним і цікавим для різних груп майбутніх кваліфікованих робітників – тих, що вже отримали робітничу професію, але мають намір підвищити кваліфікацію; тих, хто виявив бажання отримати нову професію; тих, для кого підходить інклюзивна освіта тощо.

Висновки. Таким чином, дистанційне професійне навчання має забезпечуватися інтеграцією методологічних підходів, серед яких пріоритетними є системний, інформаційний та модульно-компетентнісний. Їх використання робить цю форму навчання більш ефективною, що доведено результатами наукових досліджень і практикою професійної освіти і навчання.

Подальших розвідок у цьому напрямі потребує використання таких наукових підходів, як соціально-реконструкціоністський, який за своєю суттю відповідає базовій основі розроблення платформи Moodle, та практико-орієнтований, що потребує використання низки інноваційних педагогічних технологій і розроблення імітаційних програм.

Список використаних джерел та літератури

1. Аніщенко В. М. Упровадження відкритого професійного навчання населення на модульно-компетентнісній основі / В. М. Аніщенко // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : збірник матеріалів XII звітної Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 5–19 березня 2018 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К. : ІПТО НАПН України, 2018. – С. 204–206.
2. Ващекин Н. П. Информационная деятельность и мировоззрение : монография / Николай Павлович Ващекин, Юрий Федорович Абрамов. – Иркутск : Иркут. ун-т, 1990. – 296 с.
3. Горшенина М. В. Дистанционное обучение с точки зрения системного подхода / М. В. Горшенина, Е. Ю. Фирсова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 23–26.
4. Ибрагимов Г. И. Компетентносный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. – 2007. – № 10 (3). – Р. 361–365.
5. Островерхова Н. М. Теоретико-методичні засади аналізу якості уроку як педагогічної системи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Надія Михайлівна Островерхова ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2010. – 419 с.
6. Петренко Л. М. Інформаційний підхід до визначення змісту підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів / Л. М. Петренко / Професійне навчання на виробництві : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. VI. – С. 34–41.
7. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лариса Михайлівна Петренко ; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – Київ, 2014. – 385 с.
8. Пілевич О. А. Формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту : методичні рекомендації / О. Пілевич. – Київ : ТОВ «Видавничий центр «Логос Україна», 2017. – 112 с.
9. Рыжова Н. И. Содержание подготовки к информационно-аналитической деятельности для учителя информатики в контексте его обучения информационному моделированию / Н. И. Рыжова, Е. В. Филимонова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3. – С. 259–264.

10. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Юрий Георгиевич Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

Лариса Михайловна Петренко,

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник,
ведущий научный сотрудник лаборатории
дистанционного профессионального обучения
Института профессионально-технического обучения
НАПН Украины,
e-mail: inlaf@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднимается проблема разработки и использования теоретико-методологических подходов к обеспечению дистанционного обучения в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования. Автором акцентируется внимание на различии концептов «метод» и «научный подход», анализируется и определяется суть системного, информационного, модульно-компетентностного научных подходов в контексте дистанционного профессионального обучения. Раскрывается теоретическая и практическая значимость их использования для системы дистанционного профессионального обучения.

Ключевые слова: дистанционное профессиональное обучение, системный научный подход, информационный научный подход, модульно-компетентностный научный подход, квалифицированный рабочий, профессиональное (профессионально-техническое) учебное заведение.

Larysa Petrenko,

Leading Researcher
at the Laboratory of Distance Professional Training
of the Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences
of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher,
e-mail: inlaf@ukr.net

THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES TO PROVIDING REMOTE TRAINING IN PROFESSIONAL (PROFESSIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION ESTABLISHMENTS

Introduction. *The transition of society to the development of knowledge economy stimulates the growth of the needs of its citizens in the deep knowledge and determines the need to create more effective conditions for acquiring knowledge for the most rational use of material, physical, psychological, time resources of the individual. This requirement corresponds to distance vocational training.*

Methods. *Analysis, systematization and synthesis of the results of the study of scientific sources; observation of the activities of teachers and students in distance learning; the argumentation of the feasibility of using systemic, informational and modular-competence approaches in provision of distance professional training.*

Results. *The essence of system, information and modular-competent approaches in the context of distance professional training is determined.*

Originality. *The ways of using methodological approaches and their practical application in provision of distance professional training in professional (vocational) education establishments are described: definition of purpose, development of training contents, selection of criteria of evaluation.*

Conclusion. *Distance professional training should be ensured by the integration of methodological approaches, among which the priority should be defined: systemic, informational and modular-competence. Their use makes this form of training more effective, as evidenced by the results of scientific research and practice of training skilled workers.*

Referens

1. Anishhenko V. M. Uprovadzhennya vidkry`togo profesijnogo navchannya nasele`nnya na modul`no-kompetentnisnij osnovi / V. M. Anishhenko // Naukovo-metody`chne zabezpechennya profesijnoyi osvity` i navchannya : zbirny`k materialiv XII zvitnoyi Vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi (m. Ky`yiv,

- 5–19 bereznya 2018 r.) / Instytut profesijno-texnichnoyi osvity` NAPN Ukrayiny` / za zag. red. V. O. Radkevych. – K. : IPTO NAPN Ukrayiny`, 2018. – S. 204–206.
2. Vashheky`n N. P. Y`nformacy`onnaya deyatel`nost` y` my`rovozzreny`e : monografy`ya / Ny`kolaj Pavlovy`ch Vashheky`n, Yury`j Fedorovy`ch Abramov. – Y`rkutsk : Y`rkut. un-t, 1990. – 296 s.
 3. Gorsheny`na M. V. Dy`stancy`onnoe obucheny`e s tochky` zreny`ya sy`stemnogo podxoda / M. V. Gorsheny`na, E. Yu. Fy`rsova // Vestny`k Samarskogo gosudarstvennogo texny`cheskogo uny`versy`teta. Sery`ya: Psy`xologo-pedagogy`chesky`e nauky`. – 2011. – № 2. – S. 23–26.
 4. Y`bragy`mov G. Y`. Kompetentnosny`j pohod v professy`onal`nom obrazovany`y` / G. Y`. Y`bragy`mov // Educational Technology & Society. – 2007. – № 10 (3). – R. 361–365.
 5. Ostroverxova N. M. Teorety`ko-metody`chni zasady` analizu yakosti uroku yak pedagogichnoyi sy`stemy` : dy`s. ... d-ra ped. nauk : 13.00.09 / Nadiya My`xajlivna Ostroverxova ; In-t pedagogiky` APN Ukrayiny`. – K., 2010. – 419 s.
 6. Petrenko L. M. Informacijny`j pidxid do vy`znachennya zmistu pidvy`shhennya kvalifikaciyi kerivny`kiv profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladiv / L. M. Petrenko / Profesijne navchannya na vy`robny`cztyvi : zb. nauk. pracz`. – 2015. – Vy`p. VI. – S. 34–41.
 7. Petrenko L. M. Teoriya i metody`ka rozvy`tku informacijno-analy`chnoyi kompetentnosti kerivny`kiv profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladiv : dy`s. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Lary`sa My`xajlivna Petrenko ; In-t prof.-texn. osvity` NAPN Ukrayiny`. – Ky`yiv, 2014. – 385 s.
 8. Pilevy`ch O. A. Formuvannya profesijnoyi kul`tury` majbutnix faxivciv z finansiv i kredy`tu : metody`chni rekomendaciyi / O. Pilevy`ch. – Ky`yiv : TOV «Vy`davny`chy`j centr «Logos Ukrayina», 2017. – 112 s.
 9. Ryzhova N. Y`. Soderzhany`e podgotovky` k y`nformacy`onno-analy`ty`cheskoj deyatel`nosti dlya uchy`telya y`nformaty`ky` v kontekste ego obucheny`ya y`nformacy`onnomu modely`rovany`yu / N. Y`. Ryzhova, E. V. Fy`ly`monova // My`r nauky`, kul`tury, obrazovany`ya. – 2009. – № 3. – S. 259–264.
 10. Foky`n Yu. G. Prepodavany`e y` vospyu`tany`e v vysshej shkole: metodology`ya, cely` y` soderzhany`e, tvorchestvo : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeny`j / Yury`j Georgy`evy`ch Foky`n. – M. : Akademy`ya, 2002. – 224 s.

Отримано редакцією 16.05.2018 р.

УДК 377.091.33-051:37.018.46:[005.336.2.-027561]

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-96-103

Євдокія Іванівна Горбан,
аспірантка Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України,
e-mail: GorbanEI@i.ua

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз методологічних підходів до проблеми розвитку професійної компетентності методистів закладів професійної (професійно-технічної) освіти в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Зокрема, проаналізовано компетентнісний, аксіологічний, системний, акмеологічний, синергетичний, екзистенційний, контекстний, андрагогічний, технологічний та особистісно-розвивальний методологічні підходи, які, на думку автора, відображають певний погляд на об'єкт, а також певну процедуру побудови дослідницького циклу, дослідницьку стратегію щодо реалізації означеної проблеми.

Ключові слова: професійна (професійно-технічна) освіта, розвиток, компетентність, професійна компетентність, методологічний підхід, методична діяльність, методисти.

Постановка проблеми. Забезпечення неперервного й цілеспрямованого професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до сучасних вимог зумовлює необхідність концептуальних змін. Реалізація державних вимог у сфері освіти багато в чому залежить від методичної служби, покликаної збагачувати кадри педагогічними знахідками, підтримувати в педагогічному колективі дух творчості, прагнення до пошуку, давати змогу молодим педагогам оволодівати педагогічною майстерністю, розвивати їхній потенціал, оскільки саме їм належить ключова роль у модернізації та оновленні системи освіти. За таких умов методисти закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) мають бути інноваційно спрямовані, компетентісно озброєні, технологічно обізнані.

Актуальність переходу до нового змісту професійної освіти і навчання на сучасному етапі розвитку освітньої сфери зумовлена нагальними потребами ринку праці у професійно компетентних та мобільних фахівцях. Новий зміст освіти потребує нетрадиційних підходів до формування структури функціональних завдань методичної служби ЗП(ПТ)О. Започаткований західними науковцями компетентнісний підхід, що здебільшого відповідає вимогам ринкової економіки та умовам постійного вдосконалення технологій, орієнтаціям на нові стандарти, впевнено приходить на зміну кваліфікаційному підходу у вітчизняній освіті й науці. З огляду на необхідність забезпечення неперервної освіти, спрямованої на професійне самовдосконалення, підвищення рівня професійної майстерності, кваліфікації педагогічних працівників, розвиток професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації є неминучим.

Результати аналізу теоретичного доробку й практичного досвіду розвиненості професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О гальмується низьким рівнем їхньої мотивації до професійно-педагогічного вдосконалення, а також недостатньою розробленістю необхідних для цього технологій. Зазначене ускладнюється низкою суперечностей, що потребують розв'язання, зокрема: між потребами українського суспільства в професійно компетентних методичних працівниках ЗП(ПТ)О, готових працювати інноваційно, та недостатністю досліджень, у яких розкриваються сучасні підходи, що вможливають унесення змін у наявну практику їхнього професійно-педагогічного вдосконалення в міжкурсовий період підвищення кваліфікації; між істотним зростанням вимог педагогічної практики до якості професійної діяльності методистів та недостатньою розробленістю технологій розвитку в них необхідної для цього професійної компетентності; між необхідністю поетапного розвитку професійної компетентності методистів та нерозробленістю методичних рекомендацій, які б забезпечували цей процес у міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Метою розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О є неперервне вдосконалення володінням інноваційними технологіями навчання та викладання, методикою вирішення педагогічних конфліктів, невербальної комунікації, техніки мовлення, педагогічної інтуїції та імпровізації.

У світлі перелічених вимог проблема розвитку професійної компетентності викладачів предметів професійно-теоретичної підготовки та майстрів виробничого навчання ЗП(ПТ)О набуває особливої ваги, і ось чому: означені категорії педагогічних працівників у переважній більшості не мають педагогічної освіти – вони є випускниками галузевих закладів вищої освіти, фахівцями відповідних галузей економіки, а тому як педагоги потребують значної уваги з боку методичних служб навчальних закладів. Однак рівень знань, умінь і навичок, наявний у методистів ЗП(ПТ)О, є недостатнім для повноцінного виконання ними окреслених завдань. Отже, пошук ефективних технологій розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації наразі є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявна база джерел з проблеми представлена різноманітними підходами, серед яких різні аспекти розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О, досліджували науковцями. Проблемам розвитку професійної компетентності присвятили свої наукові праці вітчизняні й зарубіжні дослідники. Зокрема, філософські аспекти освіти закладено у наукових працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Курило, В. Кременя, В. Лутая та ін. Проблеми безперервної професійної освіти висвітлено в дослідженнях С. Батишева, В. Беспалько, С. Гончаренка, Р. Гуревича, А. Гуржія, О. Коваленко, П. Лузана, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Орлова, Л. Пуховської, В. Радкевич та ін. Значний внесок у розвиток компетентнісного підходу в професійній освіті зробили В. Луговий, Л. Петренко, А. Хуторської, В. Ягупов та ін. Методичні основи вдосконалення педагогічної майстерності досліджуються та розробляються О. Дубасенюк, А. Каленським, М. Михнюк, Н. Кузьміною, Н. Моревою, О. Отич, Л. Хомич та ін. Виявленням та дослідженням проблем інноваційної діяльності педагогів, упровадженням сучасних технологій навчання займаються М. Артюшина, Л. Базиль, Н. Брюханова, Л. Єршова, І. Зимня, А. Литвин, М. Пригодій, О. Пехота, Г. Романова, М. Сибірська, С. Сисоєва, О. Спірін, О. Щербак та ін.

Однак, незважаючи на наявність окремих наукових напрацювань із проблеми розвитку професійної компетентності, практично відсутні системні й комплексні педагогічні дослідження, у яких обґрунтовано методологічні підходи до розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Формулювання мети статті. Мету статті визначаємо як процес аналізу методологічних підходів до проблеми розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації ми розуміємо: як безперервний процес, унаслідок якого відбувається мобілізація внутрішніх і зовнішніх, реальних і потенційних можливостей для зміни якості

освітніх результатів, що характеризується позитивною динамікою; перехід від нижчого до вищого рівня розвитку компетентності; ступінь освіченості, культурності, розумової та духовної зрілості. На нашу думку, досягнення означеної мети здійснюється через розроблення та реалізацію технології розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, що включає загальне бачення очікуваних результатів якісних прогресивних зрушень.

Збагачення методології як науки, що також перебуває в процесі постійних змін, відбувається у результаті глибшого дослідження та пізнання компонентів професійної компетентності педагогів професійної школи, що перебувають у постійному динамічному розвитку.

Виходячи із задекларованої нами теми дослідження, вважаємо за необхідне насамперед, з'ясувати суть поняття «методологія» (від грецького *μεθοδολογία* – шлях дослідження чи пізнання; *λόγος* – вчення). Тлумачення цього терміна ми знаходимо у філософському енциклопедичному словнику, який визначає це поняття, по-перше, як сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети; по-друге, як галузь теоретичних знань і уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів та процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності [1, с. 374].

Трактування визначення поняття методології як учення про метод, як науки про побудову людської діяльності ми зустрічаємо в енциклопедії освіти [2, с. 498]. Український дослідник С. Гончаренко вважає, що поняття «методологія» використовується у двох значеннях: як сукупність прийомів дослідження, що застосовується в якійсь науці, і як вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [3, с. 207].

Суть поняття «розвиток» визначається як безперервний професійний розвиток; процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості [4]. Зміст розвитку полягає в незворотній, спрямованій, закономірній зміні матеріальних та ідеальних об'єктів, здійсненні загального зв'язку.

Закон України «Про освіту» визначає компетентність (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [6, с. 2]. Трактування поняття компетентності дуже широке. Визначення поняття «компетентність» ми зустрічаємо в наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців С. Гончаренка, Дж. Равена, М. Чошанова, Ю. Ємельянова, І. Зязюна, З. Рябової, І. Беха.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що професійна компетентність педагога трактується як здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки. Професійна компетентність не зводиться лише до набору знань та вмінь, а визначає необхідність їх ефективного застосування в реальній освітній практиці.

Ефективність і якість управління розвитком професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації залежить великою мірою від обґрунтованості методологічних підходів. Наука розглядає підхід як певний погляд на об'єкт, а також певну процедуру побудови дослідницького циклу, дослідницьку стратегію (В. Готт, Е. Семенюк, Т. Ромм, А. Урсул). Принциповою методологічною орієнтацією як точкою зору, з якої розглядається об'єкт, визначає підхід Е. Юдін.

Об'ємність, множинність зв'язків і відносин, природних, технічних, соціальних процесів вимагають їх вивчення як єдиного цілого за допомогою залучення багатьох галузей науки. Зв'язки і відносини між складними об'єктами не можуть бути з'ясовані за допомогою одного підходу, оскільки вони регламентуються різними законами. Саме тому в процесі дослідження проблеми розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації може бути застосована ціла низка методологічних підходів, серед яких: компетентнісний, аксіологічний, системний, акмеологічний, синергетичний, екзистенційний, контекстний, андрагогічний, технологічний, особистісно-розвивальний.

Узагальненою методологічною основою в процесі дослідження проблем розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О, на наше переконання, є *компетентнісний підхід*, який виявляє здатність і готовність особистості до розв'язання певних проблем завдяки сформованим професійним компетентностям. Концепція «компетентнісного підходу», обґрунтована відомими науковцями Б. Ельконіним, Дж. Равеном, Р. Caravello, Є. Шорт та ін., збагатила педагогічну теорію і практику. Окремі аспекти формування професійної компетентності досліджували Е. Зеєр, Г. Селевко, О. Овчарук,

Н. Кузьміна, С. Демченко, В. Ягупов. Результатом наукових розвідок ученого Е. Зеєра стало визначення компетентнісного підходу як першочергової спрямованості на реалізацію освітніх цілей, що передбачають здатність навчатися, виробляти уміння щодо самовизначення, самоактуалізації і саморозвитку особистості [6, с. 25]. Г. Селевко, ґрунтуючись на результатах аналізу поглядів науковців щодо суті та реалізації компетентнісного підходу, ідентифікує його як домінуючу освітню парадигму, що поступово переходить від «переважної трансляції знань на формування навичок та створення умов для оволодіння комплексом компетенцій» [7, с. 138]. На думку вченої О. Овчарук, компетентнісний підхід, виконуючи на сучасному етапі роль одного із чинників модернізації змісту освіти, водночас є однією з освітніх інновацій, спрямованих на гармонійне поєднання позитивного досвіду для реалізації цілей освіти [8, с. 5]. В. Ягупов стверджує: компетентнісний підхід передбачає наявність комплексу вмінь особи розв'язувати певні проблеми. Учений наполягає на безпосередній взаємозалежності між розумінням поняття «компетентність» і об'єктивним усвідомленням призначення компетентнісного підходу в освіті та методологічним обґрунтуванням його використання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійної освіти [9, с. 48]. Роль компетентнісного підходу у розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О, на нашу думку, полягає в комплексі методологічних принципів і засобів щодо вивчення компетентнісного простору, що сприяє забезпеченню розширеного ареалу професійно-педагогічної діяльності в сукупності.

Вагоме місце в нашому дослідженні посідає *аксіологічний підхід* (від грец. *αξια* - цінність), що спрямовує методистів ЗП(ПТ)О на процес розвитку та вдосконалення системи індивідуально-особистісних цінностей й усталених ставлень до себе й навколишнього світу через задані установки, котрі розкривають суть і зміст професійної компетентності. З позиції аксіологічного підходу основою професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О є система педагогічних цінностей. Дефініція «цінність» є не тільки однією з найважливіших для будь-якої наукової галузі, вона є невід'ємною складовою контактів людини зі світом. Саме у цьому світі людина провадить свою життєдіяльність і пізнання, а цінності є відтворювачем самої людини, суспільства, наповнювачем сенсом їх існування. Аксіологічний підхід тісно пов'язаний з розвитком ціннісних орієнтацій методистів ЗП(ПТ)О, умінням здійснювати вибір цільових і смислових установок задля вирішення професійно-педагогічних задач. Значний внесок у розроблення аксіологічного підходу зробили Н. Асташова (обґрунтування емоційно-почуттєвого базису цінностей за допомогою аксіологічного підходу цілісності духовного життя), В. Гриньова (запропоновано систему педагогічних цінностей), І. Ісаєв (класифікація педагогічних цінностей на основі професійно-педагогічної діяльності педагога), Н. Павелко (сформульована проблема ціннісних орієнтацій), О. Здравомислов (визначення і характеристика ціннісних орієнтацій), В. Самарін (групування цінностей залежно від основних компонентів педагогічного процесу), Н. Щуркова (виокремлення фундаментальності ціннісної тріади: добра, істини, краси).

В освіті дорослих *системний підхід* як один з найбільш актуальних у контексті соціально-педагогічного дослідження є методологічною основою поруч з андрагогічним, компетентнісним та іншими підходами до організації післядипломної освіти, визначення змісту, методів та організації її діяльності. Він передбачає надання можливості результативного розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, чіткого визначення його пріоритетних напрямів, структурування змісту цього розвитку, здійснення безперервного вдосконалення професійно-педагогічної діяльності в ЗП(ПТ)О [10, с. 389]. За системного підходу професійну компетентність розглядають як сукупність підсистем, складну, багаторівневу структуру, за якою визначається відповідність підготовки методистів ЗП(ПТ)О актуальним вимогам професійної діяльності, а саме: особистісні інтереси щодо пізнання, оцінювання та інтерпретації явищ; ідейно-ціннісні орієнтири, настанови, переконання; професійні здібності; професійні знання; професійні вміння; інструменталізовані механізми методичної діяльності. Системний підхід акцентує зв'язок сукупності підсистем (окремих елементів) й формує певну системну структуру. Означений підхід до розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О передбачає виявлення основних компонентів, зв'язків педагогічних систем, що мають системотвірний та функціональний характер, і процесів. Це дає змогу здійснювати аналіз умінь учасників освітнього процесу самоорганізовуватися, активно, творчо моделювати свою поліваріантну діяльність. Проблему системного підходу досліджували А. Аверьянов, В. Беспалько, Н. Кузьміна, Б. Ломов, І. Малафійк, Е. Юдін.

Акмеологічний підхід (давньогрец. *ακμη* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось і *logos* – слово, вчення) ідентифікується наукою як складне інтегроване утворення, сукупність індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних значущих якостей, що забезпечують безперервність розвитку адекватного природі професійної творчості пізнання методиста, осмислення та інтерпретації відповідних явищ. Зазначений підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення

певних конкретних цілей. На нашу думку, акмеологічний підхід орієнтує педагогічну діяльність методистів ЗП(ПТ)О на акмеологічну (вершинну, пікову) якість особистісного та професійного розвитку, що передбачає досягнення вершин у процесі всебічного особистісного розвитку. Цей процес спрямовує методистів на досягнення піку творчості, найповнішої самоактуалізації та самореалізації. Отже, є підстави для того, щоб стверджувати про те, що акмеологічний підхід є стимулом професійно-творчого самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Застосування *синергетичного* (грец. *sinergos* – спільна дія, співробітництво) (холістичного або холичного) (від грецького *ὅλος* (*голос*) – цілий, увесь, комплексний, інтегральний підхід до предмета (системи) як до одного цілого, а не просто сукупності певних частин) *методологічного підходу* до розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О як складної відкритої системи з характеристиками самоорганізації, саморегуляції і саморозвитку відповідно до своєрідності виконуваної методичної діяльності сприяє деякій спонтанності проявів, несвідомих імпульсів, гетерохронних процесів (нерівномірний хвильовий характер розвитку окремих психічних процесів), утвердженню ідеї активізації сил і здібностей методистів, ініціативі пошуку й створення власних шляхів саморозвитку. За допомогою методології синергетики ми отримуємо можливість розглядати цілісність структури особистості методистів ЗП(ПТ)О як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку. Дослідженням проблем синергетичного підходу присвятили свої наукові пошуки А. Єрмоленко, В. Решетило. Синергетичний підхід до розвитку професійної компетентності виявляє особисте ставлення методистів ЗП(ПТ)О до своєї професії, опанування методичних знань, набуття вмінь і навичок методичної діяльності, виконання її різновидів тощо.

Розвитку освіти на сучасному етапі необхідні відкриті знання про людину. Науково-педагогічне знання як відкрита система віддзеркалює потребу в наукових дослідженнях щодо розширення уявлень про розвиток конкретної особистості, її внутрішній світ, сенс існування, її внутрішні глибинні переживання у процесі спілкування з іншою людиною. У зв'язку із зазначеним *екзистенційний підхід* (від лат. *existencia* – існування) до проблеми розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О у світлі становлення нового педагогічного мислення набуває особливого значення, оскільки створює підґрунтя для вирішення проблеми самоздійснення особистості, творчості, здобуття свободи і вміння нести за неї відповідальність, розвитку духовності, виховання совісті, здатності до любові. Аналіз теорії і практики свідчить про те, що ідеї екзистенційного підходу мають значення для соціальної педагогіки, оскільки він є основою практико-соціальної роботи, як-от екзистенційна психотерапія І. Ялома, теорія особистості Р. Мея, логотерапія В. Франкла. Гуманістично-екзистенційна модель, яка розглядається у межах теорії і практики соціальної роботи, передбачає спонукування методистів ЗП(ПТ)О до осмислення та обмірковування свого екзистенційного вибору й на основі цього проектування власних відносин з педагогічними працівниками й соціальними інститутами, визначення шляхів реалізації спроектованого шляху.

На сучасному етапі поняття «контекст» виступає в ролі загальнонаукової, у тому числі, психолого-педагогічної категорії – опори, що відкриває нові перспективи в науковому пізнанні. Контекст у педагогічній теорії Е. Джонсон розглядає як взаємозв'язок усього з усім світом. *Контекстний підхід* тут доцільно розглядати як один з методологічних концептів розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О, оскільки мовна компетентність є невід'ємною складовою професійної майстерності методиста. Виходячи з такого твердження, готовність методистів ЗП(ПТ)О до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності розглядається як обов'язковий компонент їхньої професійної компетентності. Мовний розвиток методистів ЗП(ПТ)О необхідно здійснювати з урахуванням сутності їхньої професійної діяльності. Ми вважаємо, що з цією метою у ЗП(ПТ)О необхідно створити педагогічні умови для динамічного розвитку, саморозвитку і самовдосконалення професійно-мовленнєвої діяльності методистів.

Андрогогічний підхід (від грец. «*aner*» («*andros*») – доросла людина та «*agein*» («*ago*») – вести) – означає «вести дорослу людину») є категорією наукової методології у наукових дослідженнях й освітній практиці з широким діапазоном використання в цілях вирішення теоретичних і практичних проблем освіти дорослих. У процесі здійснення управління розвитком професійної компетентності андрогогічний підхід передбачає відповідну вимогам прийнятої освітньої парадигми усвідомлену орієнтацію методистів ЗП(ПТ)О на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, понять, принципів, методів педагогічної діяльності. Реалізація означеного підходу здійснюється в аксіологічних ідеалах гуманістичної парадигми в цілому й особистісно-орієнтованій освітній парадигмі освіти дорослих.

Ідея *технологічного підходу* стала предметом наукових розвідок багатьох просвітителів і педагогів. Одні стверджували, що більшої результативності педагогічного процесу сприятиме впровадження спеціальних способів (Я. Коменський), інші звертали увагу на важливість сформованих умінь користуватися способами діяльності (А. Дістервег). Г. Селевко вважає невід'ємною рисою

сучасного матеріального виробництва технологічний підхід до виробничої сфери. Технологічний підхід в освіті – явище порівняно нове, однак посідає важливе місце й передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом та гарантоване досягнення його мети і завдань. Одним із засобів вирішення проблеми розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О є саме технологічний підхід, для якого характерним є застосування понять «технологія» до освітньої галузі, до педагогічних процесів. Технологічний підхід є тим методологічним вектором, який орієнтує діяльність методистів ЗП(ПТ)О в руслі педагогічного процесу на технологічну організацію, що, у свою чергу, передбачає відносно сувору регламентацію головних його аспектів та стадій відповідно до технологічної побудови освітнього процесу.

У контексті реалізації технологічного підходу, який на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики визначається одним із напрямів удосконалення процесу навчання, його системності, відтворюваності, коригованості, урахування особистісного фактору в розвитку фахівців є пріоритетним. *Особистісно-розвивальний підхід* надихає методистів ЗП(ПТ)О на саморозвиток та самовдосконалення особистості, ґрунтуючись на її індивідуальних і професійних здібностях, ціннісно-смысловій вмотивованості в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Проблеми означеного підходу нині в освіті активно розробляються відомими науковцями В. Беспалько, М. Бершадським, В. Гузеєвою, М. Кларіною, Г. Селевком та ін.

Висновки. Отже, опираючись на викладене, можна стверджувати, що процес розвитку професійної компетентності методистів закладів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації має ґрунтуватися на компетентнісному, аксіологічному, системному, акмеологічному, синергетичному, екзистенційному, контекстному, андрагогічному, технологічному, особистісно-розвивальному методологічних підходах. Такий підхід дає змогу виявити й констатувати справжні проблеми розвитку означеної компетентності, окреслити програму, основні шляхи і способи їх вирішення. Такий панорамний огляд робить можливим цілісний аналіз сукупності найбільш значущих проблем розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Обґрунтовані методологічні підходи дають змогу зробити припущення щодо можливості отримання вірогідного об'єктивного знання й уникнення панівних стереотипних суджень.

На нашу думку, горизонт дослідження методологічних підходів до проблеми розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації можливо й доцільно розширити. У перспективі об'єктом наукових розвідок у цьому напрямі може стати розгляд розвитку професійної компетентності методистів ЗП(ПТ)О в міжкурсовий період підвищення кваліфікації через дослідження й моделювання рефлексивного, діяльнісно-праксеологічного, інноваційного, маркетингового, інформаційного, дослідницького методологічних підходів.

Список використаних джерел та літератури

1. Філософський енциклопедичний словник // Голова редколегії В. І. Шинкарук. Національна академія наук України Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Довідкове видання. – Київ : «ЛИБІДЬ», 1997. – 366 с.
4. Глумачний словник української мови онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.liveinternet.ru/?eslovnyk.com>. – Дата звернення: 19.04.2018.
5. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 05.09.2017 № 2145–VIII ВР. База даних «Законодавство України» / ВР України. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Дата звернення: 19.04.2018.
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Я. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
7. Селевко Г. К. Компетентности и их квалификация / Е. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
9. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45–59.
10. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

Евдокия Ивановна Горбан,
аспирантка Інститута
професійно-технічного
освіти НАПН України,
e-mail: GorbanEI@i.ua

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕТОДИСТОВ ЗАВЕДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье осуществлен анализ методологических подходов к проблеме развития профессиональной компетентности методистов учреждений профессионального (профессионально-технического) образования в межкурсовой период повышения квалификации. В частности, проанализированы компетентностный, аксиологический, системный, акмеологический, синергетический, экзистенциальный, контекстный, андрагогический, технологический и личностно-развивающий методологические подходы, которые, по мнению автора, отражают определенный взгляд на объект, а также определенную процедуру построения исследовательского цикла, исследовательской стратегии по реализации обозначенной проблемы.

Ключевые слова: профессиональное (профессионально-техническое) образование, развитие, компетентность, профессиональная компетентность, методологический подход, методическая деятельность, методисты.

Yevdokiya Horban,
Institute of Vocational Education and Training
of the NAES of Ukraine,
e-mail: GorbanEI@i.ua

PECULIARITIES OF FORMING THE PEDAGOGICAL QUALITIES OF INTENDING TEACHERS

In the article an analysis of methodological approaches to the problem of professional competence development of methodologists of professional (vocational) education institutions in the intercurricular period of professional development is conducted. In particular, the competence, axiological, systemic, acmeological, synergetic, existential, contextual, andragogical, technological and personality-developing methodological approaches which, according to the author, reflect a certain view on the object, as well as a certain procedure for constructing a research cycle, the research strategy for the implementation of the identified problem are analyzed.

Introduction. *The urgency of the transition of vocational education and training to a new content at the present stage of development of the educational sphere is caused by the urgent needs of the labor market in professionally mobile and competent specialists. The new content of education requires other, non-traditional approaches to the formation of the structure and functional tasks of the methodological service of the educational system. Competitive approach initiated by western scholars, which mostly meets the requirements of a market economy and the conditions for continuous improvement of technologies, orientations to new standards, confidently replaces the qualification approach in native education and science. Taking into account the necessity of providing continuous education aimed at professional self-improvement, raising the level of professional skills, qualifications of pedagogical workers; developing the professional competence of methodologists of vocational education institutions in the intercultural period of professional development is inevitable.*

Purpose. *The purpose of the article is defined as a process of analysis of methodological approaches to the problem of professional competence development of methodologists of vocational education institutions in the intercourse period of professional development.*

Methods. *To achieve the goal and to perform the tasks, the following theoretical methods of research were used: analysis, synthesis - in order to find out the state and level of development of the issue under study; comparison - to substantiate the approaches of researchers to solve the scientific issue, to determine the directions of scientific research and conceptual-categorical apparatus; generalization - to formulate conclusions about prospects for further exploration in the direction.*

Results. *The methodological approaches to the development of professional competence of methodologists of vocational education institutions in the intercourse period of professional development, the ranking of these approaches in a hierarchy, the directions of scientific research, the conceptual-categorical apparatus were determined.*

Originality. The methodological approaches to the development of professional competence of methodologists of vocational education institutions in the intercourse period of professional development are theoretically analyzed and substantiated.

Conclusion. Thus, on the basis of the foregoing, it can be argued that the process of developing the professional competence of methodologists of vocational education institutions in the intercourse period of advanced training should be based on the competence, axiological, systemic, acmeological, synergetic, existential, contextual, andragogical, technological, personal development methodological approaches. This approach allows us to identify and state the real problems of the development of this competence, outline the program, the main ways and ways to solve them. Such a panoramic review makes it possible to integrate a comprehensive analysis of the most significant problems of the development of professional competence of methodologists of vocational education institutions in the intercourse of advanced training, and also allows to rank priority approaches. The methodological approaches listed above allow us to make assumptions about the possibility of obtaining a reliable objective knowledge and to avoid prevailing stereotyped judgments.

In our opinion, the horizon of studying methodological approaches to the problem of developing the professional competence of methodologists of vocational education institutions in the intercourse period of advanced training may be expedient. In the future, the object of further scientific research in this direction may be worthy of consideration in the context of the professional competence development of methodologists of vocational education institutions in the intercourse period of professional development through the research and modeling of the reflexive, activity-praxeological, innovative, marketing, informational, research methodological approaches.

References

1. Filozofskiy enciklopedicheskiy slovarik // Golova redkolegii V. I. Shynkaruk. Nacionalna akademiya nauk Ukrainy Instytut filosofiyi im. G. S. Skovorody. – K. : Abrys, 2002. – 742 s.
2. Encyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; golovnyj red. V. G. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Goncharenko S. Ukrainyjskyj pedagogichnyj slovarik. Dovidkove vydannya. – Kyiv : «LYBID», 1997. – 366 s.
4. Tlumachnyj slovarik ukrajinskoj movy online [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.liveinternet.ru/?eslovarik.com>. – Data zvernennya: 19.04.2018.
5. Pro osvitu [Elektronnyj resurs] : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145–VIII VR. Baza danyx «Zakonodavstvo Ukrainy» / VR Ukrainy. Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Data zvernennya: 19.04.2018.
6. Zeer Э. Ф. Компетентный подход к современным профессиональным образованиям / Э. Ф. Зеер, Э. Я. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
7. Selevko G. K. Kompetentnosty y x kvalyfykacya / E. K. Selevko // Narodnoe obrazovane. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
8. Kompetentnisnyj pidxid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinski perspektyvy / za zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – 112 s. – (Biblioteka z osvithoi polityky).
9. Yagupov V. V. Providni metodologichni xarakterystyky osnovnyx vydiv kompetentnosti majbutnix faxivciv, shho formuyut'sya v systemi profesijno-texnichnoyi osvity / V. V. Yagupov // Modernizaciya profesijnoyi osvity i navchannya: problemy, poshuky i perspektyvy : zb. nauk. pr. / [redkol. : V. O. Radkevych (golova) ta in.]. – K. : In-t prof.-texn. osvity NAPN Ukrainy, 2012. – Vyip. 2. – С. 45–59.
10. Osvita doroslyx : encyklopedicheskiy slovarik / za red. V. G. Kremena, Yu. V. Kovbasyuka. – K. : Osнова, 2014. – 496 s.

Отримано редакцією 08.05.2018 р.

УДК 377.3:004.42-051]:005.336.2-027.561

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-104-111

Ірина Павлівна Варава,

викладач історії та філософії, вчитель вищої категорії,
вчитель-методист комісії суспільно-гуманітарних
дисциплін Коледжу інформаційних технологій
та землевпорядкування Національного авіаційного
університету, аспірант Інституту
професійно-технічної освіти Національної академії
педагогічних наук України,
e-mail: varavairina8@gmail.com

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ «ГОТОВНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ПРОГРАМІСТІВ

У статті актуалізована проблема формування готовності майбутніх техніків-програмістів до фахового самовдосконалення. Проведено аналіз сутнісного змісту й компонентного складу поняття «готовність майбутніх техніків-програмістів до професійного самовдосконалення». Розглянуто умови формування готовності до творчої професійної діяльності ІТ-фахівців на сучасному етапі та підкреслено актуальність професії техника-програміста на етапі модернізації суспільства і розвитку ринкових відносин. Також проаналізовано зміст поняття «готовність» як складової їхньої професійної підготовки. У контексті дослідження розглянуто тлумачення поняття «готовність» у довідковій та енциклопедичній літературі, його обґрунтування в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених. Для розуміння сутності поняття «готовність» та систематизації наукових підходів до його визначення було використано метод кількісного та якісного контент-аналізу.

Ключові слова: готовність, формування готовності, професійна діяльність, технік-програміст, творча діяльність, компоненти готовності до творчої діяльності.

Постановка проблеми дослідження. Сучасний етап світового розвитку висуває ряд новітніх вимог до освіти. Тому закономірно, що відбувається її реформування з метою наближення до соціальних та економічних реалій сьогодення. Україна, прямуючи за вектором входження до єдиного простору вищої освіти Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог.

Цей поступ супроводжується відповідними змінами в педагогічній теорії, методиці та практиці професійної освіти. Сьогодні головним завданням системи освіти є формування людини, здатної жити в умовах змін, такої, що прагне постійно самовдосконалюватися, творчо сприймати нову інформацію та нести відповідальність за власні рішення. У зв'язку з цим актуалізується необхідність оновлення форм навчання, педагогічних методів й інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців.

Нині модернізацію професійної (професійно-технічної) освіти визначено одним із ключових завдань уряду у сфері освіти у середньостроковій перспективі до 2020 р. Серед пріоритетних дій передбачається розвиток креативної та ініціативної особистості, здатної до ефективної діяльності в суспільстві, зі сформованим критичним мисленням, яка володіє набутими компетентностями і має власні переконання і ціннісне ставлення, спроможна приймати адекватні рішення на благо українського народу, суспільно-економічного розвитку людства. На порядку денному стоїть завдання формувати у сучасного спеціаліста вміння орієнтуватися в бурхливому вирі інформації, самостійно поповнювати свої знання, оперативно знаходити оптимальне рішення, використовуючи для цього новітні пошукові методи [5, с. 10–11], [8, с. 32–33].

У виробничій і сервісній сферах затребуваним став не «теоретик», а спеціаліст-практик, що вміє самостійно вирішувати поставлені перед ним виробничі завдання і володіє практико-зорієнтованими компетенціями, здатний до творчого перетворення дійсності, а також професійного саморозвитку і самовдосконалення. Врешті, від готовності випускників ПТНЗ до фахового самовдосконалення залежить процес подолання економічної кризи, прогресивний розвиток суспільства та розвиток особистої професійної кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що теоретичні положення щодо формування особистості, здатної до творчої діяльності і самовдосконалення, висвітлені в працях відомих філософів, педагогів, психологів. Теоретико-методологічні основи формування творчої особистості є предметом дослідження Б. Ананьєва, О. Ковальова, В. Крутецького, О. Кульчицької, М. Лейтеса, О. Леонтьєва, Н. Литвинової, С. Маркова, В. Моляки, В. М'ясищева, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплова та інших учених. Питання формування готовності до фахового самовдосконалення розглядається в дисертаціях Е. Остапенко, О. Солодовник, С. Шепеленко, О. Затворнюк, Т. Приходько, М. Назаренко, К. Долгош,

А. Бистрюкової та ін. Знані вчені-дослідники вивчали проблему формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців різних сфер: *економістів* (Е. Остапенко), *молодших медичних спеціалістів* (К. Соцький, О. Солодовник), *майбутніх педагогів* (Т. Шестакова), інженерів (О. Ігнатюк).

Але серед наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених нами не виявлено досліджень, присвячених проблемі формування готовності майбутніх техніків-програмістів до професійного самовдосконалення.

Мета статті полягає в аналізі понять «готовність», «формування готовності» для подальшого визначення структури і змісту компонентів готовності майбутніх техніків-програмістів до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. За сучасних умов формування готовності до творчої професійної діяльності ІТ-фахівців набуває особливої актуальності. Професія техника-програміста є відносно молодою, затребуваною і популярною. Майбутнім технікам-програмістам потрібна не лише інтегрована база знань, а й сформовані навички творчого стилю діяльності, відповідна структура організації особистісних рис та творчих здібностей. Адже їм належить працювати в складних умовах ринку та конкуренції.

Прогрес і динамічні зміни в галузі обчислювальної техніки і програмного забезпечення стимулюють до формування вміння самоосвіти, щоб зберегти статус ІТ-фахівця. Вивчення наукових праць, в яких розроблялася проблема професійної підготовки майбутніх техніків-програмістів, дає підстави стверджувати, що в практиці професійно-технічної підготовки ІТ-фахівців увага акцентується на формуванні системних базових знань, умінь та навичок та вихованні професійно затребуваних якостей особистості техника-програміста. Проте поза фокусом уваги залишається переорієнтація з вузькопрофільної підготовки на розвиток у майбутніх фахівців здібностей до творчої діяльності. Такий підхід загострює суперечності: між об'єктивною необхідністю підготовки майбутніх фахівців до ефективної високопрофесійної діяльності та наявною практикою їхньої підготовки у професійних (професійно-технічних) закладах освіти, заснованою на традиційних підходах; необхідним і реальним рівнем готовності випускників працювати на перспективу [2, с. 56–57].

Формування у майбутніх техніків-програмістів готовності до фахового самовдосконалення на етапі підготовки у ПТНЗ сьогодні вимагає аналізу сутнісного змісту й компонентного складу поняття «готовність майбутніх техніків-програмістів до професійного самовдосконалення». Для досягнення мети нашого дослідження ми вважали за доцільне передусім проаналізувати зміст поняття «готовність», обґрунтований у наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених. Результати нашого пошуку відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз поняття «готовність» до фахового самовдосконалення у вітчизняній та зарубіжній літературі

№№ з/п	Прізвище автора, що досліджував поняття	Сутність поняття
1	С. Бризгалова	Готовність – цілісне особистісне динамічне утворення , набуте в результаті спеціального навчання, що містить взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний.
2	В. Копоруліна	Готовність – активно дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання.
3	О. Отич	Готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності.
4	Л. Григоренко	Професійна готовність – сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей.
5	Л. Кондрашова	Морально-психологічна готовність – основа готовності до педагогічної праці .
6	М. Левітов	Психологічна готовність до діяльності може бути тривалим або короточасним станом , який залежить від індивідуальних особливостей особистості. Вона є суттєвою умовою успішної професійної діяльності.
7	С. Максименко, О. Пелех	Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості , що охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови.
8	К. Дурай-Новакова	Професійна готовність – цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних

		функцій, складне структурне утворення, ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності професії.
9	В. Шадриков	Готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу.
10	А. Ліненко	Готовність – цілісне утворення , яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування.
11	О. Пехота	Готовність до професійного саморозвитку – складноструктуроване утворення , яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя.
12	І. Гавриш	Готовність до інноваційної професійної діяльності – інтегративна якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя.
13	Г. Троцько	Готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності – це цілісне, складне, особистісне утворення , що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися.
14	С. Литвиненко	Готовність до соціально-педагогічної діяльності – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення.
15	Д. Узнадзе	Готовність суб'єкта до дії у випадку наявності будь-якої потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта викликає специфічний стан , який можна характеризувати як готовність, як установку його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби.
16	С. Гончаренко	Професійна готовність студента – це інтегративна особистісна якість і істотна передумова ефективності діяльності після закінчення ВНЗ.
17	С. Смірнова, Т. Шестакова	Професійна готовність студента – особистісна характеристика, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ. Вона допомагає молодому фахівцю успішно реалізовувати професійні функції, правильно використовувати набуті знання і досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.
18	В. Сластьонін	Професійно значуща здатність особистості, що поєднує в собі позитивне ставлення до діяльності (мотивацію); адекватні вимоги професійної діяльності до рис характеру, здібностей, проявів темпераменту; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно важливі особливості процесів мислення.
19	В. Москалець	Психологічна готовність розглядається як активно дійовий стан особи, який забезпечує ефективну актуалізацію й використання набутих знань, умінь, і навичок, професійно значущих якостей ... в особливих умовах діяльності.

Результати аналізу свідчать про те, що в педагогічних, психологічних і акмеологічних дослідженнях наукова категорія «готовність» визначається як системна характеристика, динамічне утворення, активно дієвий стан особистості, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, цілеспрямоване вираження особистості, цілісне вираження всіх підструктур особистості, цілісне, складноструктуроване або особистісне утворення, інтегративна якість, результат професійно-педагогічної підготовки, істотна передумова ефективності діяльності, вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці.

Отже, можна констатувати, що сьогодні не існує єдиного погляду на визначення досліджуваного поняття. Водночас у виокремлених для аналізу тлумаченнях поняття «готовність» дослідники акцентують увагу на низці його структурних складових, а саме: мотиваційна готовність (пізнавальні і професійні інтереси), інтелектуальна готовність (загальні і спеціальні здібності, система знань, умінь і навичок), емоційно-вольова готовність (ставлення до навчання, саморегуляція) і соціальна готовність (комунікативні здібності та відповідальність, усвідомленість в ситуації вибору).

Для розуміння сутності поняття «готовність» та систематизації наукових підходів до його визначення нами було використано метод контент-аналізу [3, с. 69–70]. За семантичну одиницю було взято судження (або кілька суджень) авторів про поняття «готовність». У процесі контент-аналізу ми виділили 39 семантичних одиниць, з яких 21 визначають цю категорію, а решта – її характерні ознаки. При подальшому узагальненні було виділено 12 стійких значень, що визначають сутність категорії «готовність», а також вісім найбільш істотних категоріальних ознак. Одержані результати після систематизації представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати кількісного контент-аналізу досліджуваного поняття «готовність»

Ключові слова	Кількість використання	Рейтинг за кількістю використання
Стан	10	1
Утворення	7	2
Компетентність	7	2
Якість (особистості)	7	2
Показник (якості підготовки)	1	5
Сукупність (знань, умінь, навичок)	1	5
Основа (готовності до діяльності)	1	5
Вираження (самовираження)	2	4
Передумова (умова)	3	3
Здатність (до діяльності)	2	4
Феномен	2	4
Потреба (в саморозвитку)	2	4
Результат	1	5

Очевидно, що найбільш уживаним у дефініції поняття є слово «стан», яке використовується як у самій науковій категорії, так і в контексті виконання особистістю певних дій: обставини, умови, в яких хто-, що-небудь перебуває, існує; ситуація, зумовлена певними обставинами, умовами [1]; установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання [10, с. 38].

За результатами якісного контент-аналізу можна зробити висновок про те, що досить часто науковці пояснюють «готовність» як утворення: цілісне особистісне динамічне утворення, набуте у результаті спеціального навчання (С. І. Бригдалова), складноструктуроване (О. М. Пехота), що забезпечує необхідні внутрішні умови для саморозвитку, а також «готовність» передбачає наявність взаємопов'язаних компонентів, має особливий характер, передбачає здатність до творчої рефлексії, володіння засобами і способами досягнення цілей.

Як бачимо, науковці по-різному сприймають цей феномен: стан, якість, здатність, умова, потреба в саморозвитку, утворення, результат, компетентність, вираження особистості.

Однак подальше вивчення змісту поняття «готовність» дає можливість зробити висновок про те, що найчастіше термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують з процесом професійної підготовки, а компетентність розглядають як результат освіти. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» до виконання діяльності вживається у різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); якість особистості (К. Платонов); знання про професію та практичні вміння і навички (Л. Романенко, В. Серіков). Е. Зеєр розглядає поняття «готовність» як складне особистісне утворення, що характеризується двома рівнями. На першому – прагнення оволодіти якоюсь професійною спеціальністю, на другому – здатність, підготовленість до професійної діяльності. У трактуванні поняття «готовності» погляди вчених в основному збігаються стосовно того, що готовність є результатом професійної підготовки.

Аналіз літератури переконав нас у тому, що в структурі поняття «готовність» можна виділити дві складові: особистісну і діяльну: особистісна визначається формуванням і розвитком ставлення особистості до процесу, результатів діяльності і до себе як суб'єкта діяльності; діяльна ж містить теоретичні та практичні складові готовності до виконання даної діяльності. Автори досліджень,

присвячених вивченню готовності до професійного самовдосконалення, єдині в думці, що окреслене поняття відповідає всім ознакам готовності як синтезу властивостей особистості, що формує особливий стан до професійної діяльності та володіє всіма ознаками самого процесу самовдосконалення особистості. На глибоке переконання дослідників, передумовою успішного виконання будь-якої професійної діяльності є не конкретні здібності, а цілий комплекс здібностей і властивостей як цілісна характеристика особистості.

Відсутність єдиного погляду на зміст дефініції «готовність» вказує на недостатнє його вивчення і, безумовно, на різне сприйняття психологічної, педагогічної, філософської та соціологічної наук, використання дослідниками різних наукових підходів.

У контексті нашого дослідження звернемося до особливостей становлення особистості ІТ-фахівця, яке триває впродовж усього активного життя людини та підпорядковується закономірностям професійного розвитку особистості. Для сучасної професійної підготовки ІТ-фахівців залишається нерозв'язаним завданням забезпечення відповідності змісту і способів навчальної діяльності учнів тим особливостям професійної діяльності, які характерні для сучасних соціально-економічних умов. Професіографічні складники техніків-програмістів визначаються у відповідних нормативних документах, таких як ОКХ (освітньо-кваліфікаційні характеристики), професіограми та ін. Відповідно до них, технік-програміст повинен мати певні сформовані загальнонаукові, інструментальні, соціально-особистісні та загальнопрофесійні компетенції, які забезпечать виконання ним робіт з:

- виконання механізованого та автоматизованого оброблення інформації;
- розроблення технології розв'язання економічних та інших задач виробничого і науково-дослідного характеру;
- проектування систем оброблення даних;
- підготовки операцій, пов'язаних із здійсненням обчислювального процесу;
- нагляду за роботою машин;
- складання простих схем технологічного процесу оброблення інформації, алгоритмів рішення задач, схем комутації, макетів, робочих інструкцій та необхідних пояснень до них;
- розроблення програми рішення простих задач, їх налагодження і експериментальної перевірки окремих етапів робіт;
- підготовки технічних носіїв інформації, які забезпечують автоматичне введення даних до обчислювальної машини, з накопичення і систематизації показників нормативного та довідкового фонду, розроблення форм вихідних документів, унесення необхідних змін і своєчасного коригування робочих програм тощо.

Для цього техніку-програмісту треба знати: методи проектування механізованого та автоматизованого оброблення інформації; засоби обчислювальної техніки, збирання, передавання та оброблення інформації та правила їх експлуатації; технологію механізованого і автоматизованого оброблення інформації; робочі програми, інструкції, макети та інші керівні матеріали, які визначають послідовність і техніку виконання розрахункових операцій; види технічних носіїв інформації, правила їх зберігання та експлуатації; діючі системи числення, шифрів та кодів; основні формалізовані мови програмування; основи програмування; методи проведення розрахунків і обчислювальних робіт; методи розрахунку виконаних робіт; основи економіки, організації праці та виробництва; основи законодавства про працю [7].

Отже, в процесі професійної підготовки в ПТНЗ педагогічному колективу належить сформувати готовність майбутніх техніків-програмістів до реалізації вказаних вище компетенцій. Водночас варто зазначити, що інформаційна сфера діяльності дуже швидко розвивається, що спричиняє старіння професійної компетентності цих фахівців за час навчання і у зв'язку з цим актуалізується необхідність її постійного вдосконалення, що також потребує певних умінь або володіння самоосвітньою компетентністю. У свою чергу, рівень готовності до фахового самовдосконалення майбутніх техніків-програмістів можна вважати одним із показників якості освітнього процесу в закладах професійної освіти, в яких здійснюється їхня професійна підготовка [5, с. 12]. Тому виникає потреба в діагностиці рівнів сформованості готовності до фахового самовдосконалення. Але це питання потребує подальшого розроблення.

Висновки. Термін «готовність» використовується представниками різних галузей науки – філософії, соціології, психології, педагогіки, економіки. Щодо визначення його суті існують певні розбіжності в поглядах учених. Цей термін дослідники пов'язують з процесом професійної підготовки, результатом якої має стати професійна компетентність за фахом (професією). На думку вчених, це поняття варто розглядати як цілісну систему або багатосторонній, багатofакторний, соціально детермінований та психологічно орієнтований багаторівневий процес, де на основі певних перманентних суперечностей здійснюється становлення особистості, формується її пізнавальна, моральна, творчо-надситуативна активність. В акмеологічних дослідженнях «готовність» визначається як системна

характеристика, в структурі якої містяться такі компоненти: мотиваційна готовність (пізнавальні і професійні інтереси), інтелектуальна готовність (загальні і спеціальні здібності, система знань, умінь і навичок), емоційно-вольова готовність (ставлення до навчання, саморегуляція) і соціальна готовність (комунікативні здібності та відповідальність, усвідомленість у ситуаціях вибору).

У результаті проведеного нами дослідження дефініції «готовність» методом кількісного та якісного контент-аналізу уточнено змістове значення категорії «готовність», з'ясовано, що формування готовності розкривається як процес творення необхідного досвіду, майстерності та мотиваційних детермінант, які надають можливість ефективно здійснювати (професійну) діяльність. Виявлено існування прямих зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. Учені-психологи готовність розглядають як здатність до адаптації, саморегуляції поведінки та розвитку, мобілізації сил, що є передумовами цілеспрямованої діяльності. Педагоги єдині в тому, що готовність – це загальна характеристика навчання, виховання та розвитку особистості. З'ясовано, що окремим напрямом дослідження є готовність майбутніх техніків-програмістів до професійного саморозвитку, яка є складним, динамічним явищем і потребує наповнення смыслом майбутньої фахової діяльності цих фахівців, що розглядаємо одним із напрямів *подальших наукових розвідок*.

Список використаних джерел та літератури

1. Стан : [Електронний ресурс] Вікіпедія : вільна енциклопедія. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD>. – Дата звернення: 03.05.2018.
2. Долгош К. І. Формування готовності студентів факультету «Міжнародні відносини» до творчої професійної діяльності у процесі навчання / К. І. Долгош, О. Гвоздяк // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки ; за заг. ред. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – № 4. – С. 56–59.
3. Іванов О. В. Класичний контент-аналіз та аналіз тексту: термінологічні та методологічні відмінності / О. В. Іванов // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2013. – № 1045. – С. 69–74.
4. Логвіненко В. Методика формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей в процесі вивчення інформаційно-комунікативних технологій : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вікторія Григорівна Логвіненко ; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х., 2005. – С. 192.
5. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : моногр. / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 13–20.
6. Орлов В. В. Конкурентоспроможність молоді на ринку праці / В. В. Орлов // Науковий вісник. – 2010. – № 15. – С. 1–3.
7. Работа в Украине: Справочник квалификационных характеристик профессий работников [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://jobs.ua/dkhp/articles-164>). – Дата звернення: 03.05.2018.
8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 квітня 2017 р. № 275-р «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік». – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249935442>). – Дата звернення: 03.05.2018.
9. Садон Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления карьеры будущего специалиста : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Елена Владимировна Садон. – Владивосток, 2009. – С. 118.
10. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт.-упор. Копоруліна В. М. – Харків : Факт, 2006. – С. 38.

Ирина Павловна Варава,

преподаватель истории и философии,
учитель высшей категории, учитель-методист
комиссии общественно-гуманитарных
дисциплин Колледжа информационных
технологий и землеустройства
Национального авиационного университета,
аспирант Института профессионально-технического
образования Национальной академии
педагогических наук Украины,
e-mail: varavairina8@gmail.com

АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИИ «ГОТОВНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ

В статье актуализирована проблема формирования готовности будущих техников-программистов к профессиональному самосовершенствованию. Проведен анализ сущностного содержания и компонентного состава понятия «готовность» в контексте подготовки будущих техников-программистов к профессиональному самосовершенствованию. Рассмотрены условия формирования готовности к творческой профессиональной деятельности ИТ-специалистов на современном этапе и подчеркнута актуальность профессии техника-программиста на этапе модернизации общества и развития рыночных отношений. А также проведен анализ содержания понятия «готовность» как составляющей их профессиональной подготовки. В контексте исследования рассмотрено толкование понятия «готовность» в справочной и энциклопедической литературе, его обоснование в научных трудах отечественных и зарубежных ученых. Для понимания сущности понятия «готовность» и систематизации научных подходов к его определению был использован метод количественного и качественного контент-анализа.

Ключевые слова: готовность, формирование готовности, профессиональная деятельность, техник-программист, творческая деятельность, компоненты готовности к творческой деятельности.

Iryna Varava,

Teacher of history and philosophy,
Teacher of high category, teacher-methodist
Study of social-humanitarian disciplines
College of Information Technology
and Land Management National aviation university,
Aspirant of the Institute of Vocational Education
and Training of the National Academy of Education
Sciences of Ukraine,
e-mail: varavairina8@gmail.com

ANALYSIS OF THE DEFINITION «READINESS» IN THE CONTEST OF FUTURE TECHNICIAN-PROGRAMMERS' TRAINING

Introduction. Today the main task of the education system is the formation of the person, capable to live in conditions of changes that constantly strives to develop creativity, to perceive new information and to take responsibility for their own decisions. The readiness of graduates of professional (vocational) educational institutions for professional self-development depends on the process of overcoming the economic crisis, the progressive development of society and the development of personal professional career.

Methods. Analysis, systematization and synthesis of the results of the study of scientific sources; quantitative and qualitative content analysis of the definition «readiness».

Results. The analysis of the essential content and components of the concept of «readiness» in the context of future technicians-programmers' training for professional self-determination is carried out. The essence of the concept «readiness» as a component of future technicians-programmers' professional training is determined.

Originality. It was found out that the formation of readiness is revealed as a process of creating the necessary experience, skills and motivational determinants, which provide an opportunity to carry out professional activities effectively. The existence of direct relationships and dependencies between the state of readiness and the efficiency of activity was revealed.

Conclusion. The term «readiness» should be considered as an integral system or a multilateral, multifactorial, socially deterministic and psychologically oriented multilevel process, in which, based on certain permanent contradictions, the formation of the individual takes place, its cognitive, moral, creative, supersituative activity is formed. The readiness of future technicians-programmers for professional self-development is a complex, dynamic phenomenon and needs to be filled with the meaning of the future professional activity of these professionals.

Referens

1. Stan : [Elektronny`j resurs] Vikipediya : vil`na ency`klopediya. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD>. – Data zvernennya: 03.05.2018.
2. Dolgosh K. I. Formuvannya gotovnosti studentiv fakul`tetu «Mizhnarodni vidnosy`ny`» do tvorchoyi profesijnoyi diyal`nosti u procesi navchannya / K. I. Dolgosh, O. Gvozdyak // Naukovi zapu`sky` Nizhy`ns`kogo derzhavnogo universy`tetu im. My`koly` Gogolya. Seriya: Psy`xologo-pedagogichni nauky` ; za zag. red. I. Kovalenko. – Nizhy`n : NDU im. M. Gogolya, 2007. – № 4. – S. 56–59.

3. Ivanov O. V. Klasy`chny`j kontent-analiz ta analiz tekstu: terminologichni ta metodologichni vidminnosti / O. V. Ivanov // Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V. N. Karazina. – 2013. – № 1045. – S. 69–74.
4. Logvinenko V. Metody`ka formuvannya piznaval`noyi samostijnosti studentiv texnichny`x special`nostej v procesi vy`vchennya informacijno-komunikaty`vny`x texnologij : dy`s... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Viktoriya Gry`gorivna Logvinenko ; Ukrayins`ka inzhenerno-pedagogichna akademiya. – X., 2005. – S. 192.
5. Ny`chkalo N. G. Transformaciya profesijno-texnichnoyi osvity` Ukrayiny` : monogr. / N. G. Ny`chkalo. – K. : Pedagogichna dumka, 2008. – S. 13–20.
6. Orlov V. V. Konkurentospromozhnist` molodi na ry`nku praci / V. V. Orlov // Naukovy`j visny`k. – 2010. – № 15. – S. 1–3.
7. Rabota v Ukray`ne: Spravochny`k kvaly`fy`kacy`onny`x karaktery`sty`k professy`j robotny`kov [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://jobs.ua/dkhp/articles-164>). – Data zvernennya: 03.05.2018.
8. Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 3 kvitnya 2017 r. № 275-r «Pro zatverdzhennya serehd`ostrokovogo planu priory`tetny`x dij Uryadu do 2020 roku ta planu priory`tetny`x dij Uryadu na 2017 rik». – Rezhy`m dostupu: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249935442>). – Data zvernennya: 03.05.2018.
9. Sadon E. V. Professy`onal`nye kompetency`y` kak faktor stanovleny`ya kar`ery budushhego specy`aly`sta : dy`ss. ... kand. psy`xol. nauk : 19.00.03 / Elena Vlady`my`rovna Sadon. – Vlady`vostok, 2009. – S. 118.
10. Ukrayins`ko-rosijs`ky`j psy`xologichny`j tlumachny`j slovny`k / avt.-upor. Koporulina V. M. – Xarkiv : Fakt, 2006. – S. 38.

Отримано редакцією 23.05.2018 р.

УДК 377.3

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-111-117

Олена Олегівна Загіка,
кандидат педагогічних наук,
директор Вищого професійного
училища № 25 м. Хмельницького,
e-mail: zagika.olena@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КАР`ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

У статті розкрито концептуальні засади моделювання процесу формування в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти здатності та готовності визначати власну траєкторію професійного розвитку, досягнення кар`єрного успіху та самовдосконалення на основі компетентнісної парадигми професійної освіти із застосуванням принципів та педагогічних умов системного, діяльнісного, адаптивного підходів до організації освітнього процесу. Запропоновано змістову характеристику цільового, змістового, організаційно-технологічного та діагностично-результативного структурних компонентів моделі формування кар`єрної компетентності майбутніх кваліфікованих фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти

Ключові слова: професійна освіта, професійна кар`єра, модель, кар`єрна компетентність.

Постановка проблеми. У сучасних ринкових умовах професійний (професійно-технічний) навчальний заклад має здійснювати підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних, мобільних фахівців, які будуть успішно конкурувати на сучасному ринку праці. Для того, щоб в майбутньому отримати робоче місце, що найбільш відповідатиме інтересам і можливостям працівників, приносить моральне і матеріальне задоволення, кожен фахівець має прагнути до кар`єрного зростання, подальшого самовдосконалення та самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки учнівської молоді до вибору професійної кар`єри вже досліджувались науковцями В. Біскупом, Д. Закатновим, В. Лозовецькою, Н. Нічкало, В. Орловим, М. Вовковінським та ін. Концептуальні засади формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх, особливості формування готовності учнів ПТНЗ до вибору та реалізації професійної кар`єри розкрито, зокрема, С. Алексєвою, Д. Закатновим, В. Орловим та ін. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар`єри вивчали, зокрема, Л. Злочевська, Ю. Павлов, В. Локшин. Дослідники та науковці переконані, що для формування у

майбутніх випускників здатності швидко адаптуватися в умовах, які висувають роботодавці, належна увага має приділятися кар'єрному консультуванню учнів у закладах професійної освіти, оскільки професійний успіх та кар'єра є невід'ємною складовою самореалізації людини, засобом і чинником, які сприяють самоствердженню особистості.

На підставі результатів теоретичного аналізу законодавчих і нормативно-правових документів, наукових праць, моніторингових досліджень сучасного стану педагогічної практики професійно-технічної освіти виокремлено низку суперечностей: між необхідністю формування в майбутніх фахівців здатності до розвитку власної кар'єри й недостатньою зорієнтованістю на це педагогічних технологій, що застосовуються в навчально-виробничому процесі; між сучасними вимогами до формування кар'єрної компетентності в учнів ПТНЗ та відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Формування мети статті. Розв'язання означених суперечностей зумовлює необхідність пошуку форм та методів формування кар'єрної компетентності майбутніх фахівців відповідно до сучасних запитів суспільства і ринку праці. Одним зі шляхів вирішення вищезазначених проблем є застосування компетентісно орієнтованих технологій навчання, спрямованих на розвиток професійно значущих якостей, професійної мотивації, оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Формування кар'єрної компетентності ми розглядаємо як процес, що об'єднує мету, зміст, дидактичний комплекс (принципи, педагогічні умови, завдання, методи, прийоми засоби, освітнє середовище) та результат навчально-виховного процесу, забезпечує формування в учнів системи знань, умінь, навичок, готовності до професійного успіху та визначення траєкторії власного професійного зростання.

З метою візуалізації етапів формування кар'єрної компетентності було розроблено модель формування кар'єрної компетентності майбутніх кваліфікованих фахівців у ПТНЗ, представлену у вигляді структурно-логічної схеми, що описує структуру якісно різних, однак взаємопов'язаних та взаємодіючих складових. Модель ґрунтується на провідних принципах теорії моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність) та методологічних засадах системного, діяльнісного, компетентісного підходів (рис. 1)).

Основними структурними елементами, блоками моделі ми визначаємо такі:

– *цільовий*, що описує мету та завдання формування кар'єрної компетентності майбутнього випускника;

– *змістовий*, що характеризує змістову складову кар'єрної компетентності майбутнього фахівця та дидактичний комплекс (компоненти), на якому ґрунтується процес формування кар'єрної компетентності (основні методологічні підходи, дидактичні принципи та педагогічні умови формування кар'єрної компетентності, дидактичні завдання);

– *організаційно-технологічний*, який визначає основні способи організації навчальної діяльності учнів (методи, форми та засоби формування кар'єрної компетентності);

– *діагностично-результативний* – визначає показники та критерії оцінювання рівня сформованості кар'єрної компетентності, описує очікувані результати впровадження експериментальної навчальної програми «Професійний успіх і кар'єра».

Ураховуючи те, що в ході нашого дослідження ми вивчали проблеми формування кар'єрної компетентності майбутнього кваліфікованого фахівця, за основу нами прийнято низку ділових та особистих якостей, які визначають здатність та готовність випускника визначати власну траєкторію професійного розвитку, досягнення кар'єрного успіху та самовдосконалення, дозволять йому успішно адаптуватися на робочому місці та на ринку праці.

Складові цільового блоку моделі. Мета формування кар'єрної компетентності багатокomпонентна, складові її взаємопов'язані, взаємодоповнюють одна одну, реалізуються одночасно та відображають структуру кар'єрної компетентності:

– когнітивно-діяльнісний компонент – спрямовує навчальний процес на формування фахових знань, умінь та навичок з професії, визначення власних професійних можливостей та їх удосконалення;

– ціннісно-мотиваційний компонент, що забезпечує усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, вміння комунікації, наявність соціально орієнтованих позицій та установок, створення системи мотивацій власного професійного розвитку та вдосконалення;

– адаптивний компонент забезпечує вміння передбачити і підготуватися до змін, важливих у рамках даної професії, дає змогу свідомо оцінювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку.

Досягненню поставленої мети сприяє виконання завдань: визначення змісту професійної підготовки, його оновлення, адаптування та вдосконалення відповідно до вимог ринку праці; створення відповідного освітнього середовища, відбір та використання форм, методів та засобів організації навчально-пізнавальної діяльності, адекватних умовам майбутньої професійної діяльності.

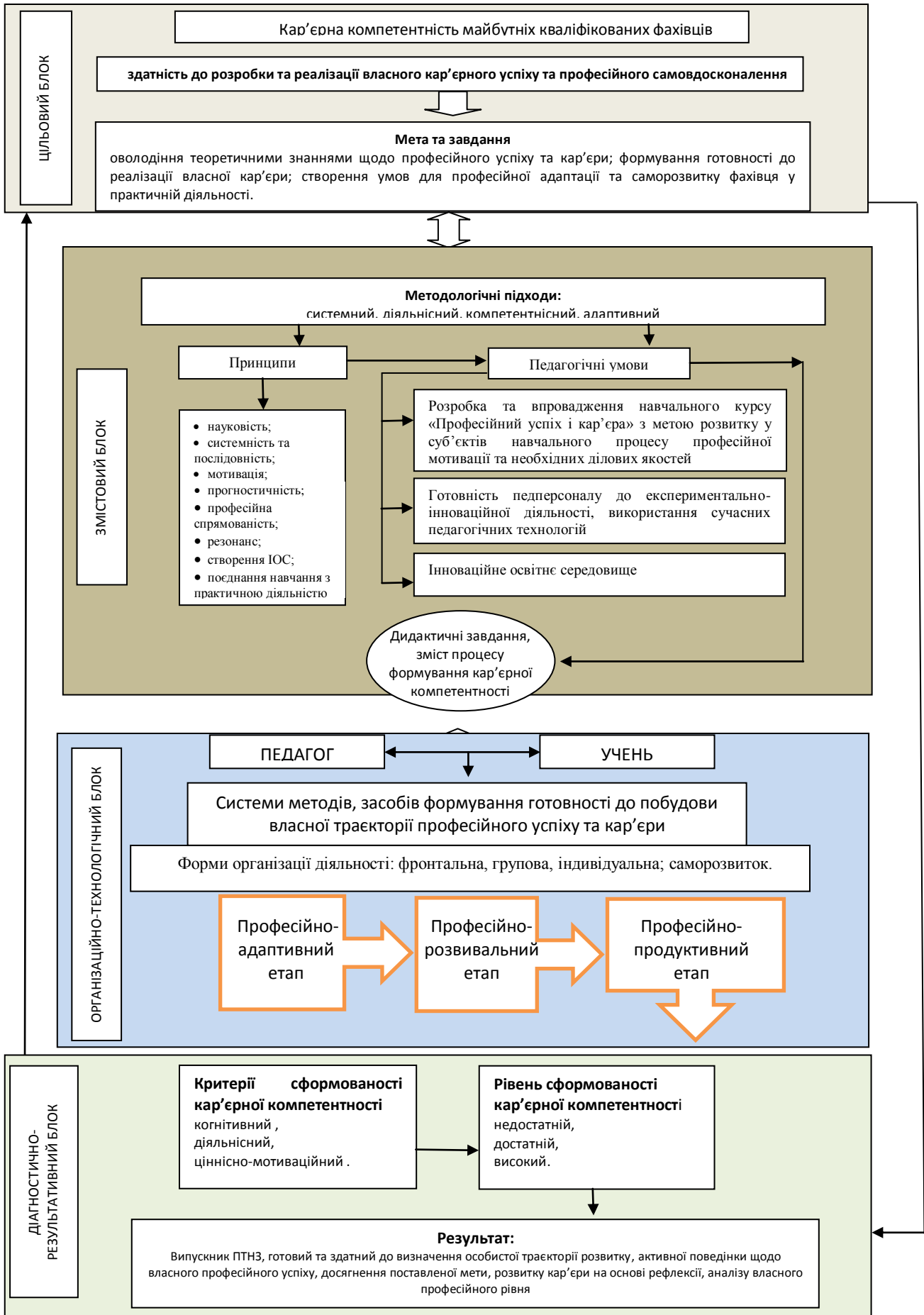


Рис. 1. Модель формування кар'єрної компетентності майбутніх фахівців в ПТНЗ
 Випуск 37 / Issue 37

Складові змістового блоку моделі. Як ми зазначали раніше, основним методологічним підходом, що створює умови для досягнення поставленої мети, ми вважаємо компетентнісний як такий, що забезпечує можливість розвивати в учнів професійні та особистісні якості, орієнтовані на успішне входження випускника в ринок праці, швидку адаптацію до змінних умов середовища, формування відповідальності та навичок самоорганізації. Однак ми не відкидаємо інших сучасних педагогічних підходів. Зокрема, важливу роль у процесі формування кар'єрної компетентності відіграють діяльнісний, системний, інтегративний, технологічний та особистісно-зорієнтований підходи [1, с. 21]

Зазначені методологічні підходи, у свою чергу, пов'язані із комплексом принципів організації процесу підготовки майбутнього фахівця. Ефективність освітнього процесу, зокрема професійної підготовки, безумовно, залежить від дотримання загальнодидактичних та специфічних принципів. Особливу увагу приділяємо принципам, які вважаємо найбільш значущими в контексті формування кар'єрної компетентності фахівця, що створюють умови для розвитку людини в природному напрямі відповідно до її природних здібностей, а отже, позбавленому примусовості й активізувальному потенціалі можливості, забезпечують професійний успіх для випускників в ринкових умовах. Це такі принципи: науковості, системності та послідовності, створення відповідного освітнього середовища, резонансу, мотивації, прогностичності (адаптивність,) професійної спрямованості, поєднання навчання з виробничою діяльністю (моделювання професійної діяльності в навчальному закладі) [2; 4; 7].

З урахуванням викладених принципів виокремлюємо педагогічні умови, що визначають ефективність процесу формування кар'єрної компетентності майбутніх кваліфікованих фахівців.

Поняття «умова» в педагогіці розглядають як філософську категорію, в якій відображається відношення об'єкта до тих чинників, завдяки яким він виникає й існує; спосіб формування чого-небудь або зовнішня обставина середовища, яка є причиною якісних змін особистості; оптимальне поєднання різних факторів; необхідні й достатні обставини, за яких відбувається ефективний педагогічний процес; спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори тощо. Як зауважує І. Підласий, педагогічні умови забезпечують реалізацію змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної педагогічної системи [6, с. 280]. Педагогічні умови – це сукупність організаційних заходів у навчальному процесі, що забезпечують досягнення необхідного рівня знань, умінь, навичок у майбутніх фахівців, сприяють ефективності педагогічного процесу, що забезпечується активною цілеспрямованою діяльністю окремої особи чи групою людей [8, с. 243]. В. Радкевич виокремлює такі важливі педагогічні умови, як: використання сучасних педагогічних технологій (концентроване навчання); залучення студентів до самостійної, дослідно-пошукової діяльності, запровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх фахівців [9].

Взаємозв'язок педагогічних умов, їх навчальних та виховних складових, що здійснюють інтегрований вплив на учня як суб'єкта майбутньої професійної діяльності визначають дидактичні завдання та зміст процесу формування кар'єрної компетентності майбутніх фахівців. Такий вплив має здійснюватись цілеспрямовано, з дотриманням обґрунтованих педагогічних умов у спеціально створеному навчальному середовищі. Таким чином, ми виділяємо такі педагогічні умови: розроблення та впровадження навчального курсу «Професійний успіх та кар'єра», який є основою формування кар'єрної компетентності фахівця, розвитку в суб'єктів навчального процесу професійної мотивації та необхідних ділових якостей; формування інноваційного освітнього середовища (ІОС), використання сучасних педагогічних технологій; готовність педагогічного персоналу до експериментально-інноваційної діяльності.

Складові організаційно-технологічного блоку моделі. Постійна взаємодія учня із наставником, застосування індивідуального підходу, відбір та використання педагогом різних форм, методів, технологій у навчальному процесі, на наше переконання, є запорукою успішного формування професійної компетентності як у контексті формування фахових навичок, так і навичок соціалізації та адаптації у подальшій самостійній професійній діяльності.

Структура навчальної діяльності в процесі формування кар'єрної компетентності містить наступні етапи (компоненти): професійно-адаптивний компонент, який передбачає усвідомлення мети й пошук способів її досягнення, спираючись на раніше набуті знання, уміння й навички; метою професійно-розвивального компонента є формування вмінь, які ще не стали доскональними й потребують подальшого відпрацювання щодо застосування їх у практичній діяльності; професійно-продуктивний компонент має на меті формування професійних умінь, які є доскональними, відпрацьованими та можуть бути застосовані в стандартних виробничих ситуаціях [1, с. 119–120].

Кар'єрна компетентність формується і виявляється у спеціально створених педагогічних ситуаціях [2; 5; 10]. Різноманітність форм, методів та засобів організації навчального процесу дозволяє в різний спосіб та в різних умовах активізувати пізнавальну діяльність учнів та формувати готовність до

визначення траєкторії власної кар'єри, професійного успіху в майбутньому, враховуючи вже наявний рівень професійної підготовки [6; 7; 10]. Тому ми переконані, що відбір конкретних форм та методів має відбуватись із урахуванням конкретної педагогічної чи виробничої ситуації, тож вважаємо недоцільним виділяти кілька окремих методів навчання. Актуальним у цих умовах є навчальна діяльність, організована на засадах спрямованої самоорганізації та алгоритмі адаптивного управління, які дозволяють здійснювати прогностичне регулювання шляхом спільного прогнозування розвитку на основі зовнішнього аналізу і самоаналізу результатів, унесення змін у модель діяльності, використання виявлених резервів [3, с. 202–208].

Ефективність педагогічного впливу, безумовно, залежить від способу організації навчально-пізнавальної діяльності в процесі формування кар'єрної компетентності. Комплексне використання сучасних педагогічних технологій створює умови для досягнення спроектованого результату шляхом оптимального підбору та розподілу ресурсів, розширює можливості вирішення такого складного педагогічного завдання, як формування кар'єрної компетентності соціально активного випускника, конкурентного на ринку праці.

Складові діагностично-результативного блоку моделі. Рівень кар'єрної компетентності кваліфікованого робітника як суб'єкта діяльності характеризується здатністю активно, вмотивовано та усвідомлено застосовувати в реальній професійній діяльності конкретні професійні компетенції, які є результатом професійної освіти, досвіду практичної діяльності, рефлексії.

Найбільш значущими ми вважаємо такі компоненти кар'єрної компетентності:

- когнітивний – відображає обсяг та рівень фахових знань, дозволяє використовувати знання для вирішення професійних завдань;
- праксеологічний – визначає вміння передбачати наслідки і приймати ефективні рішення, застосовувати вміння й навички комунікації, працювати в команді, конфліктної взаємодії;
- ціннісно-мотиваційний – характеризує рефлексію, мотивацію до досягнення бажаних кар'єрних орієнтацій, особистісні ціннісні орієнтації, готовність до саморозвитку та самовдосконалення.

Ці характеристики використані нами в якості критеріїв сформованості кар'єрної компетентності. Рівень сформованості кар'єрної компетентності оцінюється за такою шкалою: недостатній, достатній, високий.

Висновки. Упровадження запропонованої моделі формування кар'єрної компетентності майбутніх кваліфікованих фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти забезпечить системне та послідовне створення сучасного освітнього середовища та педагогічних умов для розвитку кар'єрних орієнтацій, готовності до побудови власної траєкторії професійного розвитку та самовдосконалення. Це підвищить якість фахової підготовки, забезпечить умови для професійного навчання компетентного працівника, готового та здатного до активної поведінки щодо досягнення поставленої мети, рефлексії, аналізу власного професійного рівня.

Список використаних джерел та літератури

1. Загіка О. Формування професійної компетентності майбутніх агентів з постачання в професійно-технічних навчальних закладах : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Олегівна Загіка; Інститут професійно технічної освіти НАПН України. – К., 2015. – 270 с.
2. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія / Д. О. Закатнов. – К. : Педагог. думка, 2012. – 160 с.
3. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова та ін. [За заг. та наук. редакцією Г. В. Єльнікової]. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 570 с.
4. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : монографія. – Київ : ПТТО НАПН України, 2012. – 163 с.
5. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : монографія / С. В. Алексєєва, Д. О. Закатнов, В. Ф. Орлов та ін.] ; за заг. ред. Д. О. Закатнова. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 235 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с.
7. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри : методичний посібник / Д. О. Закатнов, В. Ф. Орлов, Л. С. Злочевська, Ю. О. Павлов, В. С. Локшин. – Київ : ПТТО НАПН України, 2015. – 221 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.

9. Радкевич В. О. Педагогічні умови формування дослідницької культури педагогів професійної школи / В. О. Радкевич // Дидактика професійної школи : зб. наук. пр. / [редкол. : С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський та ін.]. – Хмельницький, 2005. – Вип. 3. – С. 66–70.

10. Формування готовності учнів ПТНЗ до вибору й реалізації професійної кар'єри : методичний посібник / Д. О. Закатнов, В. Ф. Орлов, М. І. Вовковінський та ін.] ; за ред. Д. О. Закатнова. – К. : ПІТО НАПН України, 2015. – 188 с.

Елена Олеговна Загика,
кандидат педагогічних наук,
директор Вищого професійного
училища № 25 г. Хмельницького,
e-mail: zagika.olena@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНОГО КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты концептуальные основы моделирования процесса формирования в учащихся учреждений профессионального (профессионально-технического) образования способности и готовности определять собственную траекторию профессионального развития, достижения карьерного успеха и самосовершенствования на основе компетентностной парадигмы профессионального образования, с применением принципов и педагогических условий системного, деятельностного, адаптивного подходов к организации образовательного процесса. Предложено содержательную характеристику целевого, содержательного, организационно-технологического и лечебно-результативного структурных компонентов модели формирования карьерной компетентности будущих квалифицированных специалистов в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная карьера, модель, карьерная компетентность.

Olena Zahika,
Candidate of pedagogical sciences
Director of higher professional school
№ 25, Khmelnytsky,
e-mail: zagika.olena@gmail.com

THEORETICAL GROUNDS FOR MODEL OF FORMING THE CAREER COMPETENCY OF FUTURE QUALIFIED SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION

***Introduction.** In today's market conditions, a professional (vocational) educational institution should train highly skilled, competitive, mobile professionals who should strive for career growth, further self-improvement and self-realization, will compete successfully in the modern labor market.*

Based on the results of the theoretical analysis of legislative and normative-legal documents, scientific works, monitoring studies of the current state of pedagogical practice of vocational education, a number of contradictions are distinguished: between the need for future specialists to be able to develop their own career and lack of orientation of pedagogical technologies, which are used in the educational process; between the modern requirements for the formation of students' career competence in vocational schools and the lack of appropriate educational and methodological support for this process.

***Purpose.** The solution of these given contradictions leads to the necessity of finding forms and methods for forming the career competence of future specialists in accordance with modern demands of society and the labor market. One of the ways to solve the above-mentioned problems is theoretical substantiation of the model of forming the career competence of the use of competently-oriented learning technologies, aimed at the development of professionally significant qualities, professional motivation, updating of contents, forms and methods of professional training.*

***Methods.** In order to achieve the goal and solve the given objectives, the following methods were used: theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, normative-legal and methodological documents on the organization of the educational process in the vocational school, system and functional analysis, comparison, classification, systematization and generalization of theoretical and experimental data for determining the effectiveness of forming the professional competence of future supply agents on the basis of adaptive technology; theoretical modeling for constructing the model for forming the professional competence of future supply agents;*

factor-criterion modeling for the development of diagnostic tools; empirical observation, questioning, polling, discussion, interviewing.

Results. *Formation of career competence is considered to be the process which unites the purpose, the contents, the didactic complex (principles, pedagogical conditions, tasks, methods, techniques, means, the educational environment) and the result of the educational process in a single integrity, ensures the students' formation of knowledge system, skills, readiness for professional success and determination of the trajectory of own professional growth.*

In order to visualize the stages of formation of the career competence of future qualified specialists in the vocational school, a structural-logical model was developed that describes a complex of qualitatively different but interrelated and interacting components.

The conceptual principles of modeling the process of formation of the professional (vocational) educational institution students' ability and readiness to determine their own trajectory of professional development, achievement of career success and self-improvement on the basis of the competence paradigm of vocational education, applying the principles and pedagogical conditions of the system, activity, adaptive approaches to organizing the educational process are revealed. The profound characteristics of the target, content, organizational-technological and diagnostic-result structural components of the model of forming the career competence of future qualified specialists in professional (vocational) educational establishments is proposed.

Originality. *For the first time, the model of forming the career competence of future qualified specialists in vocational educational institutions is theoretically grounded, which enables to ensure the effectiveness of training a competitive, motivated worker taking into account his personal qualities and professional orientations. The model is based on the principles of system, competence, activity and adaptive approaches, defines the principles, pedagogical conditions and didactic tasks of formation of the graduate's ability and readiness to realize his own career orientations, characterizes the organizational-technological and effective indicators of the educational process.*

Conclusion. *The introduction of the proposed model for the formation of career competence of future qualified specialists in professional (vocational) educational establishments will ensure systematic and consistent creation of a modern educational environment and pedagogical conditions for the development of career orientations, readiness to build own trajectory of professional development and self-improvement. This will increase the quality of professional training, provide conditions for professional training of a competent worker, ready and capable of active behavior towards achieving the goal, the basis of reflection, analysis of his own professional level.*

Key words: *vocational education, professional career, model, career competence.*

References

1. Zagika O. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix agentiv z postachannya v profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladax : dy`s.... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Olena Olegivna Zagika; Insty`tut profesijno texnichnoyi osvity` NAPN Ukrayiny`. – K., 2015. – 270 s.
2. Zakatnov D. O. Texnologiyi pidgotovky` uchniv`s`koyi molodi do profesijnogo samovy`znachennya : monografiya / D. O. Zakatnov. – K. : Pedagog. dumka, 2012. – 160 s.
3. Yel`ny`kova G. V. Adapty`vne upravlinnya: sutnist`, xaraktery`sty`ka, monitory`ngovi sy`stemy` : kolekty`vna monografiya / G. V. Yel`ny`kova, T. A. Borova, G. A. Polyakova ta in. [Za zag. ta nauk. redakciyeyu G. V. Yel`ny`kovoyi]. – Chernivci : Texnodruk, 2009. – 570 s.
4. Lozovec`ka V. T. Profesijna oriyentaciya molodi v umovax suchasnogo ry`nku praci : monografiya. – Ky`yiv : IPTO NAPN Ukrayiny`, 2012. – 163 s.
5. Pidgotovka uchniv PTNZ do planuvannya j realizaciyi profesijnoyi kar'yery` : teoriya i prakty`ka : monografiya / S. V. Alyeksyeyeva, D. O. Zakatnov, V. F. Orlov ta in.] ; za zag. red. D. O. Zakatnova. – K. : Pedagogichna dumka, 2014. – 235 s.
6. Pidlasy`j I. P. Prakty`chna pedagogika abo try` texnologiyi: Interakty`vny`j pidruchny`k dlya pedagogiv ry`nkovoyi sy`stemy` osvity` / I. P. Pidlasy`j. – K. : Vy`davny`chy`j dim «Slovo», 2004. – 616 s.
7. Pedagogichni texnologiyi pidgotovky` uchniv`s`koyi molodi do vy`boru j realizaciyi profesijnoyi kar'yery` : metody`chny`j posibny`k / D. O. Zakatnov, V. F. Orlov, L. S. Zlochevs`ka, Yu. O. Pavlov, V. S. Lokshy`n. – Ky`yiv : IPTO NAPN Ukrayiny`, 2015. – 221 s.
8. Slovny`k-dovidny`k z profesijnoyi pedagogiky` / [red.-uporyad. A. V. Semenova]. – Odesa : Pal`mira, 2006. – 272 s.
9. Radkeyv`ch V. O. Pedagogichni umovy` formuvannya doslidny`cz`koyi kul`tury` pedagogiv profesijnoyi shkoly` / V. O. Radkeyv`ch // Dy`dakty`ka profesijnoyi shkoly` : zb. nauk. pr. / [redkol. : S. U. Goncharenko (golova), V. O. Radkeyv`ch, I. Ye. Kan`kovs`ky`j ta in.]. – Xmel`ny`cz`ky`j, 2005. – Vy`p. 3. – S. 66–70.
10. Formuvannya gotovnosti uchniv PTNZ do vy`boru j realizaciyi profesijnoyi kar'yery` : metody`chny`j posibny`k / D. O. Zakatnov, V. F. Orlov, M. I. Vovkovins`ky`j ta in.] ; za red. D. O. Zakatnova. – K. : IPTO NAPN Ukrayiny`, 2015. – 188 s.

Отримано редакцією 15.05.2018 р.

УДК 377.3:37.091.313:[502.171:620.9]:69

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-118-124

Наталя Валеріївна Кулалаєва,
кандидат хімічних наук, доцент,
завідувач лабораторії технологій професійного
навчання Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України,
e-mail: culture2016@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ

У статті висвітлено методику формування енергоефективної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю через проектне навчання для забезпечення їхньої підготовки у закладах професійно (професійно-технічної) освіти до енергозберезувальної праці. Визначено та обґрунтовано основні методологічні підходи, на яких ґрунтується формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників. Наведено дидактичні особливості та методичні аспекти застосування проектних технологій. Зазначено послідовні етапи, що становлять алгоритм роботи учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти над проектами.

Ключові слова: енергоефективна компетентність, майбутні кваліфіковані робітники будівельного профілю, проектне навчання, проектні технології, заклади професійної (професійно-технічної) освіти.

Постановка проблеми. Повсюдне запровадження можливостей сучасних новітніх педагогічних технологій у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) дає можливість формувати у вихованців відповідні компетентності, вміння та навички, виявляти зв'язки і знаходити шляхи розв'язання комплексних проблем сучасності. У цьому контексті зрозуміло, що підвищення якості та поліпшення результатів навчання молоді можливо зреалізувати шляхом застосування викладачами інноваційних педагогічних методів подання навчального матеріалу. За висловленням М. Кастельса «... інновація – основне джерело продуктивності, знання й інформація суть головні матеріали нового виробничого процесу, а освіта є ключовою якістю праці...» [1]. Саме інноваційність освіти дає можливість створювати такі педагогічні умови, що сприяють підвищенню продуктивності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, формуванню в них якісних ключових, загальнопрофесійних і професійних компетентностей. Безпосередньо це стосується майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, зокрема їхньої компетентності у питаннях, пов'язаних з енергозбереженням. Ініціативність учнів, практичну спрямованість, розвинення творчої уяви багато в чому стимулюють проектні технології, що до того ж активізують їхню потребу вдосконалювати набуті теоретичні знання та практичні вміння. Зокрема, запровадження методу проектів з використанням знань, отриманих при опануванні матеріалу з інших предметів їхньої освітньої програми в ЗП(ПТ)О створює реальні умови для формування енергоефективної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. Але більшість викладачів не володіє відповідним педагогічним інструментарієм. Вони чітко не уявляють, яким чином можливо підготувати майбутніх будівельників до енергозберезувальної праці, системно використовуючи при цьому проектне навчання.

Розумне енергоспоживання у господарчій діяльності є складовою культури екологічної безпеки країни. Воно є показником енергозберезувальної компетентності суб'єктів професійної діяльності. На думку Е. Зесра, це обізнаність робітника стосовно енергозберезувальної праці, що дає йому можливість реалізувати компетентності, інтегровані в професійну кваліфікацію й досвід роботи [2, с. 59]. У зв'язку з упровадженням стратегії сталого розвитку та розвитком інноваційних виробничих технологій в освітню практику ввійшло таке поняття, як енергоефективна компетентність, яка, за В. Радкевич, є підтвердженою здатністю фахівців використовувати знання, уміння й особистісні можливості під час професійної діяльності, що ґрунтуються на використанні енергозберезувальних технологій і матеріалів [3, с. 285]. А у якості її компонентів О. Глушенко виокремила: ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, професійно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний [4, с. 52]. Отже, зрозуміло, що енергоефективна компетентність виходить за рамки конкретних предметів і, таким чином, її набуття потребує застосування проектного підходу. До того ж її формування в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю пов'язане з урахуванням перспектив модернізації даного виробничого сектору. Тому важливого значення набуває їхня обізнаність із «зеленими технологіями» (EGT – Emerging Green Technologies), впровадження яких зменшує негативний вплив будівельних підприємств на довкілля, а також сприяє економічному

розвитку країни в цілому. Необхідно зазначити, що житлово-комунальне господарство у нашій країні має досить високий потенціал енергозбереження. Тому будівельникам доволі часто необхідно ухвалювати енергозбережувальні рішення у професійній діяльності. До того ж стрімка урбанізація вимагає від них швидкої реакції на запити суспільства, що втілюються сьогодні у «зеленому» будівництві. При цьому енергетична ефективність, комфортне перебування в будівлях і зниження негативного впливу на навколишнє середовище є головними аспектами «сталого», «зеленого» будівництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування різноманітних можливостей проектної технології у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю дає можливість створити інноваційне освітнє середовище у ЗП(ПТ)О. Але така технологія не є принципово новою, оскільки її активно почали використовувати ще на початку минулого століття в США. Її називали також технологією проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими Дж. Дьюї та У. Кілпатриком. Мета проектної технології, на їхню думку, полягала в організації самостійної пізнавальної та практичної діяльності майбутніх робітників, а результат – в оволодінні алгоритмом і вміннями виконувати проектні дії [5, с. 144].

Дидактичні особливості та методичні аспекти сучасного застосування проектних технологій обґрунтовані Л. Зазуліною, П. Лузаном, О. Коберником, О. Мариновською, О. Пехотою, Є. Полат, Г. Романовою, С. Сисоевою та ін. Є. Полат сформулювала вимоги до використання проектних технологій, а саме: наявність істотної проблеми, розв'язання якої можливе й потребує використання різноманітних пошукових методів; практична й теоретична значущість майбутніх результатів; самостійна діяльність учнів; структурування змістового компонента проекту; використання певних дослідницьких методів на кожному етапі проекту відповідно до логіки його розгортання [6]. Означене підтверджує доцільність запровадження проектних технологій для формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників.

У цьому контексті, на думку Е. Зеєра, найбільш прийнятними технологіями для формування в майбутніх фахівців компетентностей, пов'язаних з енергозбереженням, є інформаційні, комунікаційні, інтерактивні технології, зокрема метод проектів [2, с. 62], оскільки з їх допомогою можна максимально ефективно змоделювати реальну соціально-професійну діяльність і, відповідно, підготувати майбутніх кваліфікованих робітників до енергозбережувальної праці. До того ж С. Сисоева до соціальних причин поширення проектних технологій у системах освіти різних країн віднесла: необхідність формування в учнів умінь самостійно здобувати знання для розв'язання ними нових завдань; розвинення в них комунікативних навичок і полікультурного мислення; важливість для професійної діяльності учнів умінь користуватися дослідницькими методами [7, с. 79]. Підкреслимо, що в дисертації О. Глущенко також серед педагогічних умов, які впливають на формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, виокремлено застосування у навчально-виробничому процесі ЗП(ПТ)О проектних технологій енергоефективного спрямування [4, с. 89]. Тобто розв'язання професійних проблем безпосередньо пов'язано із запровадженням цих інноваційних технологій.

Отже, при використанні проектних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників слід ураховувати, що підґрунтям кожного з проектів є проблеми, що виникають із суперечностей. На їх розв'язання й спрямована проектна діяльність, яка має випереджувальний, міжпредметний характер, що мусять чітко усвідомлювати учасники проекту. Ці проекти пов'язані з сучасною реальністю, актуальні, націлені на створення конкретного продукту, необхідного для його учасників, зорієнтовані на їх особистісний розвиток, прояв пізнавальної й творчої активності. Варто зазначити, що проектне навчання відповідає принципам цілісності, керованості, поєднання дослідницької, проектувальної та педагогічної діяльності, завершеності, відкритості.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення методики формування енергоефективної компетентності у майбутніх будівельників через проектне навчання для забезпечення їхньої підготовки у закладах професійно (професійно-технічної) освіти до енергозбережувальної праці.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує практика [8], формування енергоефективної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю можливе за наявності: викладачів, які обізнані з питань енергозбереження та енергоефективності в будівельній галузі; спроектованого змісту відповідного навчального матеріалу; створення відповідного інноваційного освітнього середовища ЗП(ПТ)О, що впливатиме на формування в учнів енергозбережувальної поведінки. Крім того, до основних методологічних підходів, на яких, на нашу думку, ґрунтується формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, доцільно віднести: системний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний і міжпредметний. При системному підході навчання розглядається як цілеспрямована творча діяльність учнів, а всі етапи формування енергоефективної компетентності в майбутніх будівельників взаємозумовлені та взаємопов'язані. До

компетентностей, які мають бути сформовані в учнів, належать: розуміння способів передавання та споживання енергії; усвідомлення суті енергозберезувальних технологій та можливостей їх застосування в будівельній галузі; прагнення до енергозберезувальної поведінки; розуміння соціально-економічної і природоохоронної значущості енергозберезування; здатність до енергозберезувальної майбутньої професійної діяльності; готовність до інновацій з енергозберезування в будівельній галузі тощо. Діяльнісний підхід спрямований на таку організацію навчально-виробничого процесу учнів, за якої вони проявляють високу активність у пізнанні, праці, співробітництві та власному особистісному розвитку. Навіть необхідні знання учні почасти здобувають самостійно під час проектної діяльності. До того ж чітко усвідомлюючи зміст професійної діяльності, майбутні будівельники можуть більше уваги приділити тим енергоефективним технологіям та приладам, які вони використовуватимуть у подальшій праці. У рамках аксіологічного підходу енергозберезування розглядається як одна з найголовніших цінностей у цивілізованому суспільстві, одна з цілей упровадження стратегії сталого розвитку, яку має забезпечити повсюдне запровадження енергоефективних обладнання та технологій, зокрема в будівельній галузі. Реалізація міжпредметного підходу здійснюється внаслідок інтеграції знань і вмінь з різних предметних галузей, які затребувані під час проектної діяльності учнів з питань енергозберезування. Під час виконання проекту у свідомості учасників утворюються міжпредметні причинно-наслідкові зв'язки, що дають їм змогу більш повно усвідомити можливі шляхи енергозберезування у власній професійній діяльності.

Методика формування енергоефективної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю засобами проектного навчання позиціонується як алгоритм його реалізації, що орієнтований на творчу самореалізацію особистості учнів шляхом розвитку їхніх інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей. Цю методику нами було створено та апробовано в ході експерименту Всеукраїнського рівня на базі Кам'янського професійного ліцею Дніпропетровської області [8]. Реалізація методики передбачає чотири етапи: діагностичний, мотиваційний, навчальний та рефлексивно-оцінювальний.

На діагностичному етапі необхідно створити можливості для виявлення учнями екологічного світогляду. Ідеї проектів цього етапу мають привертати увагу учасників до комплексу сучасних екологічних проблем, спонукати до пошуків їх системного розв'язання. Також варто зосередити увагу майбутніх будівельників на негативному впливі, що потерпає навколишнє середовище від будівельної індустрії. Тематику проектів можуть бути: «Визначаємо екологічний слід», «Розподілення ресурсів на Землі», «Причини зміни клімату», «Обмеженість енергетичних ресурсів», «Накопичення будівельних відходів», «Вплив будівельного майданчика на біоту прилеглої території» тощо.

На мотиваційному етапі учні мають усвідомити суть і користь для навколишнього середовища та майбутнього суспільства енергозберезування в будівельній галузі, сформулювати прагнення до застосування енергоефективних технологій у власній праці. Серед тем проектів означеного етапу можна запропонувати: «Використання енергозберезувальних приладів на будівельному майданчику», «Еко-нейтральні технології у будівництві», «Розумні будинки», «Енергетична ефективність енергопоглинаючих пристроїв», «Показники енергоефективності будівель» тощо.

Під час навчального етапу майбутні будівельники мають навчатися раціонального енергоспоживання у професійній діяльності. На цьому етапі доцільно дати їм можливість опанувати деякі енергоефективні технології, засвоїти навички роботи з енергоефективним обладнанням. Означений етап краще реалізовувати при поєднанні занять з теоретичного та виробничого навчання. Тематику проектів можуть бути: «Застосування альтернативних джерел енергії на будівельному майданчику», «Використання енергоефективних матеріалів та технологій у будівництві», «Утеплення фасадів будівель: техніка виконання» тощо.

Усвідомлення майбутніми будівельниками власних енергозберезувальної поведінки та енергоефективної компетентності відбувається на рефлексивно-оцінювальному етапі. Найкраще цей етап можна реалізувати під час дуальної форми навчання в професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю [9], оскільки з метою виявлення можливостей для запровадження енергозберезувальних заходів вони мають проаналізувати власні професійні дії, а також роботу інших робітників на будівельному майданчику. Очікуваним результатом проектних дій є відповідні пропозиції щодо поліпшення енергозберезувальної поведінки будівельників. Вони можуть бути представлені в проектах з тематику: «Причини енергетичних витрат на робочому місці штукатурки», «Раціональне використання електричних приладів у роботі монтажника гіпсокартонних конструкцій», «Енергозберезувальні заходи в процесі роботи муляра» тощо. Дотримання впорядкованої послідовності дій у проектній діяльності за окресленими автором етапами проектування дає змогу раціонально організувати процес, тобто рівномірно розподілити заплановані заходи і спрогнозувати ймовірні результати кожного етапу.

Однак існує небезпека, що метод проектів може не завжди правильно використовуватися на практиці, а іноді й підмінюватися якими-небудь іншими видами діяльності, що приймається за проектну технологію. Для недопущення цього педагогічному працівнику, який застосовує у власній практиці таку технологію, необхідно бути обізнаним у цілях, основних принципах її використання, типології проектів, а також етапах розроблення та реалізації проектів з формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників. Крім того, бажано запроваджувати зовнішнє оцінювання проекту, параметри якої розглядалися С. Сисоевою. Серед них вона виокремила такі: значущість і актуальність проектної проблеми; валідність використаних методів дослідження та методів обробки одержаних результатів; активність учасників; внесок учасників у проектне співробітництво; опанування необхідних для проектної роботи знань, зокрема з різних предметів; уміння аргументувати й доводити власні думки та пропозиції; естетика оформлення результатів проекту; уміння представити та захистити результати проектної діяльності [7, с. 78].

У якості головних цілей введення в освітню практику будівельників методу проектів можна навести такі:

- реалізувати власний інтерес до предмета дослідження;
- показати вміння окремого учня або групи учнів використовувати отриманий дослідницький досвід;
- примножити знання про нього й донести це до зацікавленої аудиторії;
- продемонструвати рівень навченості енергозбереження майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю;
- удосконалити їхні вміння брати участь у колективних формах спілкування;
- піднятися на більш високий рівень навченості, освіченості, розвитку, соціальної зрілості [10].

Робота учнів над проектом охоплює кілька послідовних етапів, які становлять її алгоритм. Ініціювання (мотиваційно-орієнтувальний): виділення проблеми, яку треба вирішити у проекті, її обговорення; ознайомлення із завданням, правилами, етапами роботи. Планування (прогностично-планувальний) – розроблення проекту: створення проектних команд; генерування ідеї проекту; обговорення та визначення теми, формулювання мети, завдань, а також можливого результату (продукту) проекту. Виконання (організаційно-виконавчий): остаточне визначення результату (продукту) проектної роботи та критеріїв його оцінювання; побудову технологічної карти проекту; розподілення індивідуальних завдань; визначення власних можливостей, засобів і ресурсів, способів збирання матеріалів, методів аналізу інформації, її обробки; самостійну роботу учнів над створенням безпосередньо продукту (пошукову роботу в команді та здійснення операцій за основними завданнями проекту, підготовку теоретичних та практичних матеріалів, що будуть використані під час презентації проекту тощо). Моніторинг (оціночно-рефлексивний): проміжні обговорення отриманих результатів (самооцінювання діяльності); уточнення способів і форми представлення проекту; оформлення проекту в обраній формі; розроблення методичного паспорта та створення портфоліо проекту. Презентація (презентативно-впроваджувальний): презентацію та захист проекту; участь у дискусії; відстоювання власної позиції; само-, взаємооцінювання та експертне оцінювання проектної діяльності учнів; формулювання висновків; обговорення в учнівській групі результатів проектної діяльності; доповнення портфоліо (опис використаних матеріалів, власних ролі, яка виконувалася, почуттів, враження від роботи в даній команді); упровадження учнями результатів проекту.

Під час проектних занять учні можуть використовувати з власними знаннями свої вміння й досвід в інших галузях (соціологія, статистика і т.д.), застосовувати інформаційні технології, спілкуватися з провідними фахівцями. Таким чином, підвищується їхня самооцінка, збагачується професійний, соціальний і духовний досвід, тобто творчість учнів стає основою фахового становлення їх особистості. Отже, проектне навчання сприяє створенню відповідних умов для розвитку креативних здібностей і особистісних якостей майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, які потрібні їм для розвинення енергоефективної компетентності у подальшій професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, для підготовки майбутніх будівельників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти до енергозбережувальної праці доцільно застосовувати такі методологічні підходи, як системний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний і міжпредметний. Висвітлена автором методика формування енергоефективної компетентності у майбутніх будівельників через проектне навчання дає можливість підготуватися в закладах професійно (професійно-технічної) освіти до енергозбережувальної праці. Використання для означеної мети інноваційних проектних технологій сприятиме підвищенню продуктивності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, формуванню в них якісних ключових, загальнопрофесійних і професійних компетентностей. Варто зазначити, що педагогічному працівнику, який застосовує у власній практиці таку технологію, необхідно бути обізнаним у цілях, основних принципах її використання, типології проектів, а також етапах

розроблення та реалізації проектів з формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників. Перспективами подальших розробок з напрямку формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю вбачаємо впровадження висвітленої методики в закладах професійної (професійно-технічної) освіти та створення її навчально-методичного забезпечення.

Список використаних джерел та літератури

1. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; [пер. с англ.]. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 505 с.
2. Зеер Э. Ф. Структурно-содержательная модель формирования энергосберегающей компетентности учащихся профессиональной школы / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, С. В. Федорова // Образование и наука. – 2014. – № 4 (113). – С. 55–68.
3. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до професійного навчання персоналу підприємств / В. О. Радкевич // Професійна освіта: педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2012. – С. 277–287, с. 285.
4. Глущенко О. В. Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / 015 / Олена Вадимівна Глущенко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти; кер. Радкевич В. О. – Київ, 2017. – 304 с.
5. Любчак Н. М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі / Н. М. Любчак // Вісник. Серія: Педагогічні науки. – К. : 2014. – Вип. 122. – С. 144–150.
6. Полат Е. С. Что такое проект? / Е. Полат, А. Петров, М. Бухаркина, М. Моисеева. – М. : Открытый урок. – 2004. – № 5–6. – С. 10–17.
7. Сисоева С. Особистісно орієнтовані технології: метод проектів / С. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1 (5). – С. 73–80.
8. Кулалаєва Н. В. Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю на основі проектних технологій / Н. В. Кулалаєва, Н. В. Стюпіна // Професійно-технічна освіта. – № 2 (75). – 2017. – С. 25–28.
9. Кулалаєва Н. В. Професійне навчання кваліфікованих робітників на високотехнологічному виробництві: організаційно-педагогічні умови / Н. В. Кулалаєва // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць. – Вип. 9. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2015. – С. 52–58.
10. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.

Наталья Валерьевна Кулалаева,
кандидат химических наук, доцент,
заведующая лабораторией технологий
профессионального обучения
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины,
e-mail: culture2016@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В статье освещена методика формирования энергоэффективной компетентности будущих квалифицированных рабочих строительного профиля посредством проектного обучения для обеспечения их подготовки в заведениях профессионально (профессионально-технического) образования для энергосберегающего труда. Определены и обоснованы основные методологические подходы, на которых основывается формирование энергоэффективной компетентности будущих строителей. Приведены дидактические особенности и методические аспекты применения проектных технологий. Указаны последовательные этапы, составляющие алгоритм работы учащихся заведений профессионального (профессионально-технического) образования над проектами.

Ключевые слова: энергоэффективная компетентность, будущие квалифицированные рабочие строительного профиля, проектное обучение, проектные технологии, профессионально-технические учебные заведения.

Natalia Kulalaieva,
Ph.D. in Chemistry, associate professor,
Head of the Laboratory of professional
training technologies of the Institute of Vocational
Education and Training of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine,
e-mail: culture2016@ukr.net

FORMING ENERGY-EFFICIENT COMPETENCE OF FUTURE SKILLED WORKERS OF BUILDING PROFILE BY MEANS OF PROJECT-BASED LEARNING

Introduction. *The article deals with the problem of eliminating disadvantages in the development of professional knowledge and skills of pedagogical workers in the vocational education institutions in the area of forming future builders' energy-efficient competence by means of project-based learning.*

Purpose. *The purpose of the paper is to highlight the methodology of forming future builders' energy-efficient competence by means of project-based learning to ensure their training for energy saving work in the vocational education institutions.*

Methods. *The methods of theoretical analysis such as analysis of philosophical, educational, methodological, psychological and pedagogical literature and scientific works by the Ukrainian and foreign authors, normative-legal documents, educational documents and results of educational and production activity of students; modeling (synthesis), comparison, classification, systematization and generalization of theoretical data were used as research methods.*

Results. *The main results of the research include the author developed methodology for forming future builders' energy-efficient competence by means of project-based learning and the algorithm of their work on projects.*

Originality. *The scientific novelty of the research results is that for the first time the methodology of gradual forming future skilled workers of the building profile energy-efficient competence by means of project-based learning was proposed and tested.*

Conclusion. *It is proved in the article that for future builders' training for energy saving in the vocational education institutions it is expedient to apply such methodological approaches as systemic, competence, activity, axiological and interdisciplinary ones. The methodology of forming future builders' energy-efficient competence by means of project-based learning, which was developed by the author, will give them the opportunity to prepare the students of the vocational education institutions for energy saving work. Use of innovative project technologies for the stated purpose will help to increase the productivity of future skilled workers' training, to form their qualitative professional competence. A pedagogue who uses this technology in his or her practice should be aware of the goals, the basic principles of its use, the typology of projects, and the stages of design and implementation of projects for the development of energy-efficient competence of the future builders. The author sees the prospects for further development in the area of forming the energy-efficient competence of future skilled workers of the building profile as the implementation of the methodology into the institutions of vocational education and developing its educational and methodological support.*

Key words: *energy-efficient competence, future skilled workers of building profile, project-based learning, project technology, vocational education institutions.*

References

1. Kastel's M. Y'nformacy'onnyaya epoxa: ekonomy'ka, obshhestvo y' kul'tura / M. Kastel's ; [per. s angl.]. – M. : GU VShЭ, 2000. –505 s.
2. Zeer Э. F. Strukturno-soderzhatel'naya model' formy'rovany'ya energosberegayushhej kompetentnosty` uchashty`xsya professy'onal'noj shkoly / Э. F. Zeer, E. V. Lebedeva, S. V. Fedorova // Obrazovany'e y` nauka. – 2014. – № 4 (113). – S. 55–68.
3. Radkey`ch V. O. Kompetentnisny`j pidxid do profesijnogo navchannya personalu pidpny`emstv / V. O. Radkey`ch // Profesijna osvita: pedagogika i psy`xologiya : zb. nauk. pr. – Ky`yiv, 2012. – S. 277–287, s. 285.
4. Glushhenko O. V. Formuvannya energoefekty`vnoyi kompetentnosti majbutnix kvalifikovany`x robitny`kiv mashy`nobudivnogo profilyu : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / 015 / Olena Vady`mivna Glushhenko; Nacional'na akademiya pedagogichny`x nauk Ukrayiny`, Insty`tut profesijno-texnichnoyi osvity`; ker. Radkey`ch V. O. – Ky`yiv, 2017. – 304 s.
5. Lyubchak N. M. Proektni texnologiyi: sutnist` ta osobly`vosti vy`kory`stannya u navchal`nomu procesi / N. M. Lyubchak // Visny`k. Seriya: Pedagogichni nauky`. – K. : 2014. – Vy`p. 122. – S. 144–150.
6. Polat E. S. Chto takoe proekt? / E. Polat, A. Petrov, M. Buxarky`na, M. Moy`seeva. – M. : Otkrytyj urok. – 2004. – № 5–6. – S. 10–17.
7. Sy`soyeva S. Osoby`stisno oriyentovani texnologiyi: metod proektiv / S. Sy`soyeva // Neperervna

profesijna osvita: teoriya i prakty`ka. – 2002. – Vy`p. 1 (5). – S. 73–80.

8. Kulalayeva N. V. Formuvannya energoefekty`vnoyi kompetentnosti majbutnix kvalifikovany`x robitny`kiv budivel`nogo profilyu na osnovi proektny`x texnologij / N. V. Kulalayeva, N. V. St`opina // Profesijno-texnichna osvita. – № 2 (75). – 2017. – S. 25–28.

9. Kulalayeva N. V. Profesijne navchannya kvalifikovany`x robitny`kiv na vy`sokotexnologichnomu vy`robnny`cztyvi: organizacijno-pedagogichni umovy` / N. V. Kulalayeva // Naukovy`j visny`k Instytutu profesijno-texnichnoyi osvity` NAPN Ukrayiny`. Profesijna pedagogika : zb. nauk. pracz`. – Vy`p. 9. – K. : TOV «NVP Poligrafservis», 2015. – S. 52–58.

10. Polat E. S. Metod proektov: y`story`ya y` teory`ya voprosa / E. S. Polat // Shkol`nye texnologiy`. – 2006. – № 6. – S. 43–47.

Отримано редакцією 22.05.2018 р.

УДК 378.091.12:36-051

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-124-131

Сергій Володимирович Охременко,
аспірант Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України,
e-mail: ipto_info@ukr.net

ЗБАЛАНСОВАНА СИСТЕМА УМОВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПТНЗ НА ОСНОВІ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано збалансовану систему педагогічних умов інноваційного освітнього середовища для формування професійної компетентності учнів ПТНЗ на основі онлайн технологій: е-профілів та е-портфоліо будівельників, кол-центру для їх верифікації та комунікацій з ринком та у ПТНЗ, онлайн асесмент-центру, веб-навчально-методичного забезпечення, структурованого за етапами алгоритму реактивного освоєння діяльності. Обґрунтовано необхідність використання систем онлайн управління задачами (ERP) та онлайн управління відносинами (CRM) для втілення онлайн технологій у освітнє середовище з метою формування професійної компетентності кожного учня ПТНЗ.

Ключові слова: інноваційне освітнє середовище, онлайн технології, е-профіль, е-портфоліо, професійна освіта, кол-центр, онлайн асесмент-центр, збалансована система показників.

Актуальність та постановка проблеми. Основним ресурсом і конкурентною перевагою в постіндустріальній економіці як для особистості, так і для підприємства та суспільства стає їх здатність ефективно діяти в мінливих умовах та ринках. Тому ефективно освоєння нової діяльності та розвиток здатностей стає основою їх капіталу. Здатність до освоєння та ефективного здійснення професійної діяльності називають професійною компетентністю (ПК). Вона містить, крім професійних знань, умінь і навичок, які перманентно змінюються, ще й здатності, «професійно важливі якості» (ПВК), спрямованості та цінності особистості [8].

Сталий розвиток підприємства як наслідок розвитку компетентності його команди можливо забезпечити тільки шляхом *безперервної* освіти. Її економічність та ефективність можуть забезпечити інноваційні онлайн технології, які успішно використовує бізнес. У зв'язку із цим гостро стоїть проблема створення умов для ефективного самостійного навчання та розвитку і ефективних технологій масового персоніфікованого формування ПК у учнів ПТНЗ. Тобто проблема створення ефективного інноваційного освітнього середовища в ПТНЗ для формування та розвитку ПК його учнів.

Ця проблема актуальна не тільки для бізнесу та особистості, а й для всього суспільства. Однак поки немає в широкій практиці адаптованих до потреб ринку та можливостей осіб ефективних онлайн технологій формування та самостійного розвитку ПК. Її можливо набуті тільки шляхом створення умов для самостійного освоєння діяльності та її розвитку у відповідних умовах освітнього середовища. Але сучасна педагогічна теорія та практика не мають достатньо ефективних технологій створення цих умов. Немає загально визнаних (конвенційних) показників ПК і надійного та валідного інструментарію їх оцінювання та вимірювання, без яких неможливо цілеспрямоване управління її формуванням та розвитком.

Таким чином, виникають суперечності:

– між зростаючими вимогами ринку праці до ПК та відсутністю вимірюваних, загально визнаних її показників і, як наслідок, недостатнім рівнем педагогічних умов і технологій її формування;

– між необхідністю здійснення масового персоніфікованого формування ПК та нерозробленістю відповідних адаптованих до ринку праці і можливостей особистості економічно і дидактично ефективних технологій її формування;

– між необхідністю створення умов освітнього середовища для самостійного формування ПК її розвитку впродовж життя та нерозробленістю технологій створення відповідного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Створенню та функціонуванню інноваційного освітнього середовища присвячені роботи Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, Л. Подимової, О. Трінітатської та ін. Структура освітнього середовища досліджена Є. Клімовим, Ю. Кулюткіним, В. Пановим, В. Слободчиковим та ін. Типологія освітнього середовища висвітлена в наукових доробках О. Артюхіної, Я. Корчака, С. Тарасова, В. Ясвіна та ін. Засадам неперервної професійної освіти присвячені публікації С. Батишева, А. Беляєва, Н. Ничкало, В. Орлова, В. Радкевич, Л. Пуховської та ін.

Водночас результати наукового аналізу досліджуваної проблеми виявили її недостатню розробленість. Ще не вирішеними залишаються питання, пов'язані з використанням онлайн технології у формуванні ПК, згідно з якою вможливується швидке реагування на актуальні потреби ринків праці і послуг, урахування можливостей тих, хто навчається, а також забезпечується індивідуальне навчання з використанням комунікативних і веб-засобів. Ці аспекти зумовлюють необхідність обґрунтування педагогічних умов формування ПК, умов створення інноваційного освітнього середовища для освіти у ПТНЗ та впродовж життя.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування збалансованості системи умов інноваційного освітнього середовища для формування ПК у учнів ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукових досліджень суті та структури інноваційного освітнього середовища [9; 10; 11] пропонується робоча прагматична її дефініція для ПТНЗ: освітнє середовище – це *система умов*, що здатна забезпечити ефективний *особистісний саморозвиток ПК*. Ця система складається з комплексу відповідних компонентів (локальних середовищ): системи мотивації, комунікації (соціального компонент), технологічного, інформаційного та фізичного.

1) *Системи мотивації* до безперервної освіти, до формування та розвитку професійної компетентності, яка відповідає вимогам сучасного та майбутнього ринків праці (соціального компонент);

2) *Комунікації* ринку праці та особистості тих, хто навчається, та тих, хто навчає (комунікативний);

3) *Технологій*: освітніх, психологічних, інформаційних, управлінських і ІТ (технологічний);

4) *Інформації*: навчально-методичної, професійної, управлінської, ринкової (інформаційний);

5) *Фізичне оточення*: приміщення, обладнання, знаряддя, їх дизайн, які відповідають вимогам освітніх технологій, ДБН, психологічним, санітарно-гігієнічним, медичним (просторово-предметний).

Таким чином, створення інноваційного освітнього середовища – це створення *умов* для *самостійного* розвитку ПК. Ці умови складаються з різних компонентів, а їх досягнення та поєднання є стратегією розвитку ПТНЗ як суб'єкта ринку освітніх послуг. Послуг для роботодавців, замовників, послуг для випускників ПТНЗ, учнів та їхніх родин.

Для створення та втілення стратегічних умов освітнього середовища необхідна система їх переведення на оперативний рівень управління. Тому, спираючись на теоретичні визначення та загальну структуру освітнього середовища та його умов, ураховуючи сучасні потреби ринку праці, технології менеджменту освіти та можливості сучасних онлайн технологій, пропонуємо системний, стратегічно-операційний, управлінський підхід до визначення структури освітнього середовища та умов формування ПК. Цей підхід базується на методології збалансованої системи показників (ЗСП) Каплана – Нортон, яку використовують у менеджменті та економіці. ЗСП – інструмент стратегічного управління результативністю, частково стандартизована форма звітності, що дозволяє менеджерам відстежувати виконання завдань співробітниками, а також наслідки виконання або невиконання. ЗСП є прикладом контролера зі зворотним зв'язком, дія якого спрямована на реалізацію корпоративної стратегії. Такий тип контролера передбачає вимір результативності, порівняння показника з референтним значенням і здійснення коригувань при наявності розриву [11]. Основний принцип ЗСП, який багато в чому став причиною високої ефективності цієї технології управління, – управляти можна тільки тим, що можна виміряти.

Цільовий результат визначається в декількох розрізах: клієнти, бізнес-процеси, розвиток персоналу, фінанси. Для кожного завдання стратегічної карти, визначаються свої ключові показники, якими буде вимірюватися ефективність вирішення завдання. Усі завдання, які увійшли до стратегічної карти, є *необхідними і достатніми* для того, щоб досягти необхідного цільового результату. Тому система цільових показників, яка відображає ефективність вирішення цих завдань, називається збалансованою. Тобто система показників збалансована із системою стратегічних завдань, необхідних для реалізації стратегічного задуму.

Отже, ПТНЗ та навчальну групу (клас) з точки зору менеджменту можна вважати підприємством, метою якого є задоволення потреб ринку праці та особистості у перетворенні людського потенціалу в людський капітал, тобто формування відповідної ПК, що забезпечує ринковий та професійний розвиток та успіх кожної особистості учня ПТНЗ.

Таким чином, на основі попередніх досліджень дієвих педагогічних умов формування ПК, компетентнісного, діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного та системного педагогічних підходів, методології ЗСП, урахувавши нову роль ПТНЗ та педагога як постачальника освітніх послуг, пропонуємо структуру освітнього середовища і його умов за такими параметрами: клієнти, процеси, персонал, фінанси. Для наочності пропонуємо розглянути ці умови на прикладі будівельних ПТНЗ.

Клієнти ПТНЗ – ринок праці в особі роботодавців та замовників послуг будівельників, учні ПТНЗ та їхні родини. Клієнтам необхідно задоволення їхніх потреб у ефективному формуванні ПК – здатності ефективно, відповідально та самостійно і у команді виконувати виробничі завдання та розв'язувати проблеми. Показниками цієї здатності є відповідні показники та індикатори ПК, що становлять е-профіль та ринковий анфас робітника, професіонала та підприємця. На основі визначення та структури прагматично-цілісного підходу до ПК та актуальних потреб ринку праці пропонуємо показники е-профілю будівельника та систем їх вимірювання: знання, вміння, здібності, професійно важливі якості (ПВЯ), особливості (ПВО), професійні цінності та спрямованості [8]. Ці показники та їх індикатори можливо онлайн фіксувати та зводити з використанням новітніх онлайн технологій. Достовірність вимірювання та оцінювання ПК забезпечується моніторингом оцінок експертів та оточення шляхом кол-центру, технологій оцінювання персоналу [8].

До цих показників компетентності фахівців ми додали ще один ринковий показник – «ринковий анфас» виконавця, який і дозволить просувати його послуги. Тому «ринковий анфас» повинен охоплювати: властивості, розцінки і стандарти якості послуг, умови гарантій і угод.

Для підтвердження та розширеної демонстрації показників профілю пропонуємо відповідний портфоліо. Тобто портфоліо, в нашому розумінні, – це розширений профіль, який включає підтвердження кожного показника профілю. Верифікацію та моніторинг показників діяльності здійснює кол-центр з використанням онлайн технологій та програм класу CRM і ERP.

Таким чином, е-портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення, оцінки і самооцінки особистих якостей та досягнень за певний проміжок часу. Мета е-портфоліо: накопичення досягнень, відстеження професійного прогресу, представлення діяльності і професійного розвитку за окремий проміжок часу. Вид нашого е-портфоліо – поєднання е-портфоліо документів, портфоліо робіт, портфоліо відгуків, портфоліо досягнень.

Поєднання е-профілю та його підтвердження у е-портфоліо розміщені на відповідному веб-сайті ринку будівельників. Вони демонструють, а кол-центр та центри сертифікації верифікують показники ПК осіб для ринку праці. Це дозволить роботодавцям та замовникам послуг будівельників оперативно знаходити відповідних робітників, порівнюючи їх індикатори та показники ПК, а робітникам встановлювати свої умови та розцінки робіт на основі цього порівняння та отримувати вигідні замовлення чи умови робіт. Веб сайт з профілями і портфоліо та кол-центр для їх верифікації та моніторингу стануть основними елементами інформаційної інфраструктури ринку праці будівельників. А сайт з їх реєстром стане стратегічною мотивацією будівельників до безперервної професійної освіти.

Таким чином, **першою** в групі умов з назвою «Клієнти» є створення та просування веб сайту з реєстром е-профілів та е-портфоліо будівельників. **Другою** – створення кол-центру для верифікації е-профілів та е-портфоліо будівельників; моніторингу оцінок якості та обсягів їхніх робіт, вирішених задач; отримання онлайн замовлень та пропозицій замовників та роботодавців; контент менеджменту веб-сайту з реєстром будівельників.

Використання групи умов «Клієнти» дозволить ПТНЗ:

1. Інтегруватись та адаптуватись до вимог сучасного ринку праці.
2. Безперервно корегувати відповідно до сучасних вимог ринку праці зміст, форми та технології професійного навчання.
3. Націлити навчальний процес на конкретні показники та індикатори ПК.
4. Створити стратегічну мотивацію тих, хто навчається, до розвитку ПК.
5. Максимально задовольняти потреби своїх клієнтів і таким чином ефективно використовувати наявні матеріальні та кадрові ресурси.

Індикаторами ефективності втілення цих умов у ЗСП є кількість верифікованих е-профілів та е-портфоліо на сайті з їх реєстром та кількість його відвідувань та замовлень на них роботодавців та/або замовників послуг.

На основі теорії діяльності, психології управління, психології інтелекту, структури процесу засвоєння знань й освоєння діяльності, психології та методики прискореного навчання Б. Бадмаєва [1], яка є втіленням теорії ПФРД П. Гальперіна, нами розроблений алгоритм реактивного освоєння діяльності (АРОД) [7]. АРОД – алгоритм, який застосовується як реакція на виникаючі в учня проблеми освоєння необхідної діяльності, враховуючи наявні його інтелектуальні можливості та досвід.

АРОД має таку структуру: 1) мотивація навчальної діяльності з розвитку ПК; 2) визначення мети, критеріїв та індикаторів її досягнення, плану, умов і засобів навчальної діяльності; 3) актуалізація опорних знань і вмінь; 4) сприйняття нових знань; 5) їх осмислення; 6) формування алгоритмів і стандартів діяльності; 7) їх первинне застосування; 8) опанування діяльності – відпрацювання навичок; 9) контроль й аналіз результатів навчання; 10) корекція і систематизація; 11) актуалізування.

Актуалізування – це підготовка знань і вмінь учнів для актуалізації, тобто для швидкої і релевантної їх активації, для перенесення їх на практику і для використання в навчанні й освоєнні нової діяльності.

Отже, **третьою** умовою або першою в другій групі умов «Процеси» є використання АРОД під час планування і організації індивідуальних та групових навчальних занять.

Для ефективного використання АРОД при персоніфікованому навчанні необхідне відповідне навчально-методичне забезпечення (НМЗ). Воно повинно бути структуровано відповідно до етапів АРОД. Діяльність учителя з операційної точки зору складається з планування навчальної діяльності кожного учня, ретрансляції йому інформації з явних та неявних знань, отримання від нього зворотного зв'язку та надання відповідної інформації. Отже, маючи таке структуроване НМЗ навчання, вчитель зможе легко у синхронному та асинхронному режимах здійснювати комунікації з кожним учнем шляхом посилання на відповідний розділ відповідного НМЗ. Таким чином, уможливиться: адресне інформування учнів, а не «розсіяне», за В. П. Безпалько, та своєчасний контроль і корекція, а не «розірваний» (несвоєчасний) контроль, за В. П. Безпалько [2]. Усе це дозволить, за В. П. Безпалько, суттєво підвищити ефективність навчального процесу.

Інформація, представлена на відео, слайдах та структурованих текстах, при виконанні завдань засвоюється значно краще, ніж на контактній, вербальній лекції. Лонгitudні дослідження, проведені під керівництвом М. П. Карпенко, свідчать, що продуктивність контактної лекції значно поступається відеолекції [5]. Так, продуктивність контактної лекції – 2,0; слайд-лекції – 2,4; відео лекції – 3,5; імпресенговий відеофільм – 16,5; виконання логічних завдань за робочим підручником 24,9.

НМЗ 7–10 етапів АРОД – типові та різнорівневі завдання, зразки їх вирішення та помилок, еталони та шкали оцінки їх вирішення, представлені у вигляді текстів, слайдів чи відео, дозволять організувати та забезпечити найефективніший спосіб освоєння дій – самостійне виконання завдань кожним учнем за таким «робочим підручником». А НМЗ 11 етапу АРОД дозволить здійснювати релевантне перенесення знань та вмінь на практику. Тобто здійснити їх основне призначення – застосування на практиці.

Таким чином, структуроване веб НМЗ АРОД, створене у формі відео, слайдів та текстів для виконання завдань, дозволить учителю:

- оперативно знаходити на надавати актуальну та релевантну навчальну інформацію персонально кожному учню;
- економити час на персональне інформування кожного учня;
- значно скоротити час «живої» праці вчителя на навчання учнів;
- зосередити основні зусилля та час на зворотному зв'язку з учнями, на оперативному своєчасному контролі та корекції їхніх знань та вмінь.

Створення такого НМЗ вимагає значних витрат високоінтелектуальної праці, а тому, як і створення підручників, воно має стати предметом відповідної індустрії. Але навіть власноруч створене або знайдене в Інтернеті та структуроване за АРОД НМЗ, воно дозволить швидко окупити витрати часу на його створення та досягти високої ефективності його використання в процесі управління навчанням. Створення НМЗ АРОД з відповідної теми або з освоєння конкретних дій може бути командним проектом для тих, хто навчається.

Отже, це дозволить радикально змінити роль учителя з ретранслятора на проектувальника і корегувальника самостійного навчання учнів. А учням воно дозволить самостійно освоювати знання та вміння у зручний час відповідно до своїх здібностей та можливостей.

Таким чином, **четвертою** умовою або другою в групі умов «Процеси» є застосування відповідного НМЗ, структурованого за етапами АРОД.

Отже, основні зусилля та час тих, хто навчає, повинні бути направлені на управління завданнями та задачами тих, хто навчається. Прямий контроль за процесом виконання завдань чи вирішення задач та

ефективна взаємодія можливі з 5–7 учнями згідно з дослідженнями психологів. А на практиці потрібен контроль за діяльністю та взаємодія з 25 або більшою кількістю осіб. Тому планування, організація та контроль освітньої діяльності кожного учня, навчальної групи та ПТНЗ без використання сучасних інформаційних технологій практично неможливе [4]. Бізнес має сьогодні надійні та ефективні веб та онлайн технології залучення та обслуговування великої кількості клієнтів, тобто управління взаємовідносинами з клієнтами – програми класу CRM, управління ресурсами й бізнес-процесами підприємства – програми класу ERP.

CRM дозволяє акумулювати дані про кожного клієнта, про його статус та якості, контакти й адреси, запити і замовлення, договори й платежі, про «справи» з ним: зустрічі й події, е-листи і повідомлення, телефонні перемовини з їх записами, а також планувати їх з кожним клієнтом.

ERP дозволяє планувати, нагадувати про терміни та контролювати завдання, забезпечувати їх необхідними ресурсами і контактами, призначати відповідальних, співвиконавців й спостерігачів.

Таким чином, **п'ятою** умовою або третьою умовою групи «Процеси» є втілення в навчальний процес систем онлайн управління задачами (ERP) та онлайн управління відносинами (CRM) для управління процесом формування ПК кожного учня.

Виконання завдань та вирішення задач, навіть квазіпрофесійних чи практичних, є не метою, а засобом формування та розвитку ПК. А для управління цим необхідним є моніторинг індикаторів розвитку ПК кожного учня, які формуються та проявляються в діяльності з виконання завдань чи вирішенні задач. Тому необхідна практична та зручна система спостереження та фіксування прояву показників ПК в процесі та результаті цієї діяльності кожного учня. Отже, при оцінюванні процесу та результату виконання завдань чи вирішенні задач кожному учневі пропонується фіксувати індикатори його ПК з використанням можливостей онлайн технологій, досліджених автором [8]

Система фіксування та зведення індикаторів ПК є першою ланкою в технології «онлайн асесмент-центру ПК». Асесмент-центр – один з методів комплексної оцінки персоналу, заснований на використанні взаємодоповнювальних методик, орієнтований на оцінку реальних якостей співробітників, їх психологічних і професійних особливостей, відповідності вимогам посадових позицій, а також виявлення потенційних можливостей фахівців. За дослідженнями організаційних психологів, асесмент-центр є одним з найбільш точних методів оцінки компетенції співробітників [6].

Оцінка учасників проводиться за допомогою спостереження їх реальної поведінки в моделювальних вправах. У кожній вправі за кожним учасником спостерігає експерт або група експертів. Після виконання завдання учасником задача спостерігача-експерта – провести класифікацію поведінки, а потім оцінити ці компетенції за технологією СОКО (спостереження, опис, класифікація, оцінювання). Стандарти асесмент-центру зафіксовані в Російському стандарті центру оцінки та його міжнародних нормативах [3].

Технологія «онлайн асесмент-центру» для оцінювання ПК учнів ПТНЗ як майбутніх кваліфікованих будівельників у запропонованих педагогічних умовах має всі основні ознаки методу асесмент-центру, адже оцінка ПК осіб здійснюється:

- 1) різними методами, що доповнюють один одного (інтерв'ю, тестування знань, анкетування «методом 360 градусів», індивідуальні завдання – основний вид навчання, кейси – навчальні проекти, ділові ігри – робота у команді з проектів), які використовуються у навчальному процесі;
- 2) різними експертами, підготовленими до оцінювання, якими можуть бути всі педагоги ПТНЗ та менеджери роботодавця, після відповідного тренінгу;
- 3) у вправах, що моделюють майбутню діяльність, якщо розуміти її як виконання індивідуальних та командних завдань і проектів зі всіх предметів;
- 4) за технологією СОКО, яка забезпечується та спрощується використанням систем онлайн фіксування і зведення індикаторів ПК.

Більш того, технологія «онлайн асесмент-центру» має низку суттєвих переваг у валідності, надійності, економічності та ефективності, які забезпечує наступне: лонгітюдність дослідження за час навчання в ПТНЗ; більша кількість моделювальних вправ та підготовлених експертів – педагогів; відеофіксація процесу та результату; можливість онлайн спостереження та фіксування кол-центром. Таким чином, система контролю перетворюється на систему фіксування та зведення індикаторів ПК, а роль педагогів ПТНЗ на роль експертів асесмент-центру, які надають не стільки інформацію, а зворотний зв'язок кожному учню щодо його прогресу в навчанні, освоєнні діяльності та формуванні своєї ПК.

Отже, **шостою** умовою (четвертою в групі «Процеси») є утілення в навчальний процес технологій онлайн асесмент-центру.

Для втілення в практику ПТНЗ умов груп «Клієнти» та «Процеси» необхідне відповідне матеріально-технічне та програмне забезпечення. До наявної матеріальної бази необхідно та достатньо

додати обладнання для системи онлайн освіти. Для учнів, які не мають можливості працювати в Інтернеті вдома, необхідно надати цю можливість такими шляхами:

- створення (можливо, за умови угод) в ПТНЗ системи коворкінгів – відкритих просторів для роботи в Інтернеті та спілкування учнів в холах, вільних або тимчасово вільних кімнатах у навчальних корпусах або у гуртожитках;
- залучення благодійників для надання комп'ютерів у тимчасове користування.

Таким чином, **сьомою** умовою освітнього середовища повинна стати умова створення матеріально-технічної бази для онлайн освіти в ПТНЗ.

Створюють та застосовують педагогічні підходи і педагогічні умови відповідні педагогі – кадри ПТНЗ. Для застосування вищеозначених умов необхідна відповідна підготовка оновлених кадрів ПТНЗ. Метою навчання педагогів для оновлення має бути освоєння: технології застосування АРОД та створення та застосування НМЗ АРОД; онлайн управління задачами, оцінювання ПК методом онлайн асесмент-центру; програм класу CRM і ERP. Додатково необхідне навчання операторів кол-центру освоєння: Бітрікс 24; ведення реєстру е-профільів та е-портфолію; контенту менеджменту відповідного сайту; онлайн комунікацій з роботодавцями, замовниками, абітурієнтами, учнями, їхніми батьками та педагогами ПТНЗ.

Отже, **восьмою** умовою або першою в групі «Кадри» є організація навчання педагогів та адміністраторів кол-центру.

ПТНЗ у ринковій системі стають суб'єктами ринку праці, а не тільки соціального захисту. Тому і їх фінансування залежить від кількості та якості освітніх послуг з формування та розвитку ПК. Але сьогодні фінансується утримання ПТНЗ, його учнів та педагогів, оскільки оплачується час перебування у сфері управління закладу, а не кількість та якість послуг. Тому втілення в освітній процес нових технологій, яке потребує додаткових інтелектуальних зусиль та ресурсів, є волонтерською діяльністю деяких педагогів. Отже, потрібна нова, ринкова, а не соціально-утримувальна система фінансування послуг педагогів за результатами кількості та якості сформованості ПК учнів. Постає проблема об'єктивного оцінювання якості та вимірювання діяльності педагогів та ПТНЗ для їх адекватного фінансування. Потрібна нова модель оцінювання ефективності процесу формування ПК, яка стане предметом нашого майбутнього дослідження.

Отже, **дев'ятою** умовою або першою в групі «Фінанси» є система фінансування педагогів та ПТНЗ за індикаторами їх ефективності.

Висновки. На основі аналізу дефініції поняття «освітнє середовище» запропоновано його прагматичне визначення та структура, збалансована система педагогічних умов інноваційного освітнього середовища та технологія їх утілення.

Отже, *освітнє середовище* – це система умов, здатна забезпечити ефективний особистісний саморозвиток професійної компетентності. Ця система складається з комплексу відповідних компонентів (локальних середовищ): системи мотивації, комунікації з ринком та особами, технологічного, інформаційного та фізичного.

Запропоновано та обґрунтовано *збалансовану систему педагогічних умов* інноваційного освітнього середовища, що складається з таких груп:

«Клієнти»: 1) створення та просування веб-сайту з реєстром е-профільів е-портфолію; 2) створення кол-центру з верифікації е-профільів, е-портфолію будівельників. «Процеси»: 3) організація процесу навчання за АРОД; 4) створення НМЗ, структурованого за АРОД; 5) створення системи онлайн управління задачами та відносинами (з програм класу CRM і ERP); 6) створення онлайн асесмент-центру з індикаторами ПК; 7) створення матеріально-технічного та програмного забезпечення для онлайн освіти.

«Кадри»: 8) організація навчання педагогів та диспетчерів кол-центру нових онлайн технологій.

«Фінанси»: 9) утілення системи фінансування педагогів та ПТНЗ за індикаторами їх ефективності.

Подальшому розробленню підлягатимуть шляхи і технології формування ПК з урахуванням збалансованої системи умов освітнього середовища.

Список використаних джерел та літератури

1. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения : учеб. пособие / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Вучетич Е. В. Российский стандарт центра оценки / Е Вучетич, Д. Гофман, А. Ерофеев, Е. Лурье, М. Мальцева, Ю. Михеев, Ю. Полетаева, С. Сергиенко, С. Симоненко, С. Синицына, С. Умнов, Т. Хватинина, А. Шмелев // Электронный журнал «Организационная психология». – М., 2013. – Т. 3. – № 2.
4. Каленський А. А Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи : монографія / А. А. Каленський. – К. : НАКККіМ, 2011. – 268 с.

5. Карпенко М. П. Качество высшего образования / Под ред. М. П. Карпенко. – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.
6. Мучински П. Психология. Профессия. Карьера / П. Мучински. – СПб : Питер, 2004. – 538 с.
7. Охременко С. В. Алгоритм реактивного освоения діяльності / С. В. Охременко, М. П. Костюченко // Наукові праці ВНЗ «ДонНТУ». Серія : Педагогіка, психологія і соціологія, 2016. – № 1–2 (18–19). – С. 112–125.
8. Охременко С. В. Возможности формування та розвитку професійної компетентності на основі адаптивної онлайн технології і систем CRM і ERP / С. В. Охременко // Електронний фаховий журнал «Теорія і практика професійної освіти». – К., 2017. – Випуск 12 (1). – Режим доступу: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.12/Okhremenko_12.pdf. – Дата звернення: 19.04.2018.
9. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 58–65.
10. Шапран О. І Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9. – С. 108–100.
11. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
12. Muralidharan, Raman (2004) «A framework for designing strategy content controls». International Journal of Productivity and Performance Management 53 (7): 590–601. DOI:10.1108/17410400410561213.

Сергей Владимирович Охременко,
аспирант Института
профессионально-технического
образования НАПН Украины,
e-mail: ipto_info@ukr.net

СБАЛАНСИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПТУ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГИЙ

В статье обоснована сбалансированная система педагогических условий инновационной образовательной среды для формирования профессиональной компетенции учащихся ПТУ на основе онлайн технологий: e-профилей и e-портфолио строителей, колл-центра для их верификации и коммуникаций с рынком и в ПТУ, онлайн ассесмент-центра, веб-учебно-методического обеспечения, структурированного по этапам алгоритма реактивного освоения деятельности. Обоснована необходимость использования систем онлайн управления задачами (ERP) и онлайн управления отношениями (CRM) для внедрения онлайн технологий в образовательную среду с целью формирования профессиональной компетентности каждого учащегося ПТУ.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, онлайн технологии, e-профиль, e-портфолио, профессиональное образование, колл-центр, онлайн ассесмент-центр, сбалансированная система показателей.

Serhiy Okhremenko,
postgraduate student of Institute of Vocational
Education of Ukraine NAPN of Ukraine
e-mail: ipto_info@ukr.net

BALANCED SYSTEM OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENTAL PROVISIONS ON THE BASIS OF ONLINE TECHNOLOGIES

Introduction. The article substantiates the balanced system of pedagogical conditions of the innovative educational environment for the formation of professional competence on the basis of online technologies such as: e-profiles and e-portfolio of builders, call center for their verification and communications with the market and educational institutions, online assessment center, web teaching methodical provision, structured according to the stages of the reactive development activity algorithm. The necessity of use of the systems of online task management (ERP) and online relationship management (CRM) for the implementation of online technologies in the educational environment is grounded in order to form the professional competence of each student of the VET.

Purpose - theoretical substantiation of the balance of the system of conditions of the innovative educational environment for the formation of professional competence among students of vocational and technical institutions.

Methods. Theoretical, applied psychological and pedagogical scientific methods of research, synthesis of pedagogical, psychological and online technologies.

Results. Theoretical substantiation of the balanced systems (necessary and sufficient) of the pedagogical conditions of the innovative educational environment for the formation of students' professional competence on the basis of online technologies with the use of e-profiles and e-portfolios, call-center, online assessment-center of the institution, web-based educational and methodological support, structured in stages of development.

Originality. Creation of conditions for strategic motivation for the continuous developing and forming professional competence of builders by creating and promoting their e-profiles and e-portfolio, their verification by call center and online assessment-center. The use of structured learning steps in the development of Web-based teaching and learning tools, ERP classroom and CRM programs to manage tasks and relationships in the learning process.

Conclusion. Creation of an innovative educational environment for developing professional competence of builders without a balanced system of pedagogical and economic conditions and the application of psychopedagogical and online technologies is not effective. Therefore, a theoretically substantiated and experimentally tested technology for their creation and application is necessary.

Key words: innovative educational environment, online technologies, e-profile, - portal, vocational education, call-center, online assessment-center, balanced system of indicators.

References

1. Badmaev B. Cz. Psy`xology`ya y` metody`ka uskorennoho obuchen`ya : ucheb. posoby`e / B. Cz. Badmaev. – M. : Gumany`t. y`zd. centr VLADOS, 1998. – 272 s.
2. Bespal`ko V. P. Slagaemye pedagogy`chesky`x texnologiy`j / V. P. Bespal`ko. – M. : Pedagogy`ka, 1989. – 192 s.
3. Vuchety`ch E. V. Rossy`jsky`j standart centra ocenky` / E Vuchety`ch, D. Gofman, A. Erofeev, E. Lur`e, M. Mal`ceva, Yu. My`xeev, Yu. Poletaeva, S. Sergy`enko, S. Sy`monenko, S. Sy`ny`cz`yna, S. Umnov, T. Xvaty`ny`na, A. Shmelev // Электронный журнал «Органы`zacy`onnaya psy`xology`ya». – M., 2013. – Т. 3. – № 2.
4. Kalens`ky`j A. A Zastosuvannya pedagogichny`x informacijny`x texnologij u navchal`nomu procesi vy`shhoyi shkoly` : monografiya / A. A. Kalens`ky`j. – K. : NAKKKiM, 2011. – 268 s.
5. Karpenko M. P. Kachestvo vysshego obrazovany`ya / Pod red. M. P. Karpenko. – M. : Y`zd-vo SGU, 2012. – 291 s.
6. Muchy`nsky` P. Psy`xology`ya. Professy`ya. Kar`era / P. Muchy`nsky`. – SPb : Py`ter. 2004. – 538 s.
7. Oxremenko S. V. Alory`tm reakty`vnogo osvoyennya diyal`nosti / S. V. Oxremenko, M. P. Kostyuchenko // Naukovi praci VNZ «DonNTU». Seriya : Pedagogika, psy`xologiya i sociologiya, 2016. – № 1–2 (18–19). – S. 112–125.
8. Oxremenko S. V. Mozhly`vosti formuvannya ta rozvy`tku profesijnoyi kompetentnosti na osnovi adapty`vnoyi onlajn texnologiyi i sy`stem CRM i ERP / S. V. Oxremenko // Elektronny`j faxovy`j zhurnal «Teoriya i prakty`ka profesijnoyi osvity». – K., 2017. – Vy`pusk 12 (1). – Rezhym dostupu: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.12/Okhremenko_12.pdf. – Data zvernennya: 19.04.2018.
9. Sergeev S. F. Proekty`rovany`e obuchayushhy`x sred / S. F. Sergeev // Shkol`nye texnologiy`. – 2006. – № 3. – S. 58–65.
10. Shapran O. I Stvorennya innovacijnogo osvit`ogo seredovy`shha v procesi profesijnoyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya / O. I. Shapran, Yu. P. Shapran // Pedagogika, psy`xologiya ta medy`ko-biologichni problemy` fizy`chnogo vy`xovannya i sportu. – 2010. – № 9. – S. 108–100.
11. Yasvy`n V. Obrazovatel`naya sereda: ot modely`rovany`ya k proekty`rovany`yu / Vitol`d Al`bertovy`ch Yasvy`n. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.
12. Muralidharan, Raman (2004) «A framework for designing strategy content controls». International Journal of Productivity and Performance Management 53 (7): 590–601. DOI:10.1108/17410400410561213.

Отримано редакцією 03.05.2018 р.

УДК 377.09:005.336.2-027.561:631.372-051

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-132-139

Руслан Михайлович Недашківський,
аспірант Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України, м. Київ,
e-mail: ruslan0163@gmail.com

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРАКТОРИСТІВ-МАШИНІСТІВ

У статті узагальнено окремі аспекти компетентнісного підходу в професійно-технічній освіті, обґрунтовано визначення поняття «професійна компетентність майбутнього тракториста-машиніста»; визначено зміст, уточнено сутність та структуру професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів; конкретизовано зміст чотирьох взаємообумовлених та взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісного, практично-діяльнісного, когнітивного та особистісно-рефлексивного.

Ключові слова: компетентнісний підхід, тракторист-машиніст, компетентність, професійна діяльність, здатність, компонент.

Постановка проблеми. Нині навчально-виховний процес у вищому професійно-технічному навчальному закладі має бути спрямований на формування особистості, здатної ефективно виконувати завдання та обов'язки продуктивного, творчого рівня професійної діяльності.

В умовах динамічного реформування аграрного сектору економіки країни різко виріс попит на робітників, які вже з перших днів роботи за фахом здатні компетентно, ефективно й відповідально виконувати складні виробничі завдання, готові до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Означені обставини детермінують певні зміни й в організації підготовки фахівців-аграрників. Переорієнтація на активні практичні дії особистості, що забезпечують успіх у соціально-економічній перебудові суспільства, викликала зростання вимог до якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Це вимагає від фахівців цілеспрямованих та енергійних зусиль і здібностей долати стереотипи, що склалися, підходи в підвищенні своєї професійної компетентності, своїх професійних і особистісних якостей. Саме тому формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів є надзвичайно актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців, кваліфікованих робітників привертала увагу багатьох науковців. Фундаментальне значення для педагогічної науки в розробленні проблем формування професійної компетентності мають роботи С. Амеліної, В. Байденка, Н. Бібік, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Зимньої, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, В. Лугового, В. Радкевич, О. Локшиної, О. Малицької, О. Пометун, С. Сисоєвої, А. Вербицького, О. Коваленко, А. Субетто, В. Ягупова. Наукові аспекти професійної підготовки кваліфікованих робітників, зокрема і для сільськогосподарського виробництва, порушувалися М. Артюшиною, М. Вайнтраубом, Г. Васяновичем, Т. Герлянд, Д. Гуменним, Р. Гуревичем, О. Діденком, О. Єжовою, Г. Єльніковою, Д. Закатновим, Л. Карташовою, Н. Кудикиною, А. Литвином, П. Лузаном, Г. Лукіяненко, В. Маньком, І. Мося, В. Орловим, Л. Петренко, Л. Романенко, Г. Романовою, В. Свистун, Л. Сушенцевою, В. Ягуповим та ін. Однак поза увагою вчених залишилися вкрай важливі змістово-технологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.

Мета статті полягає в узагальненні окремих аспектів реалізації компетентнісного підходу в професійно-технічній освіті, конкретизації змісту та уточненні структури професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів.

Виклад основного матеріалу. Практична реалізація нової освітньої моделі в нашій державі започаткована прийняттям Національної рамки кваліфікацій (НРК), яка затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 і стала суттєвим нормативно-правовим підґрунтям у впровадженні компетентнісної освіти [1]. Підкреслимо, що НРК – це визнана на національному та міжнародному рівнях цілісна система, що дозволяє несуперечливо вимірювати, зіставляти та співвідносити один з одним усі досягнення в галузі навчання та встановлює відношення між усіма дипломами/сертифікатами освіти й навчання. Іншими словами, це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. У НРК зафіксовано, що компетентність – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Загально визнано, що методологія компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на концептуальній ідеї заміни усталеного роками репродуктивного навчання творчо дієвим, яке має сприяти не лише оволодінню знаннями, вміннями та навичками, а й особистісному розвитку тих, хто навчається, формуванню системи соціокультурних потреб, цінностей суспільного життя. Таким чином, особливість цього підходу полягає у тому, що він не обмежується обсягами знань, умінь та навичок, а спрямований на всебічний, цілісний розвиток особистості.

Оскільки предметом нашого дослідження є професійна компетентність майбутніх трактористів-машиністів, звернемося безпосередньо до трактування вченими терміна «професійна компетентність».

Термін «професійна компетентність» складається з двох категорій – «професія» і «компетентність». Професія (від лат. Professio – офіційно вказане заняття) – вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки і досвіду роботи [2].

У зміст професійної компетентності І. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості. Л. Мітіна ж під професійною компетентністю розуміє гармонійне співвідношення елементів дієвої і комунікативної (культура спілкування, навички соціальної поведінки) підструктур. На її погляд, професійна компетентність охоплює знання, вміння, навички, а також способи і прийоми реалізації їх у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [5].

Як справедливо стверджують Д. Чернілевський і М. Томчук, категорія професійної компетентності визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [10, с. 116]. Подібні думки виголошує й І. Зимня, зазначаючи, що це якість особистості, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовленому досвіді соціально-професійної життєдіяльності людини [4].

Відзначаючи, що поняття «професійна компетентність» не може бути сприйняттям лише через певну суму предметних знань і умінь, Р. Решетник пропонує розглядати його як «...загальну здатність і готовність особистості до фахової діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню та виробничій діяльності, орієнтованих на самостійну участь особистості в обраній галузі професійної діяльності» [7, с. 164].

Цілком слушно, на нашу думку, пропонують трактувати професійну компетентність дослідники, які пов'язують її з готовністю здійснювати професійну діяльність. Так, Ю. Татур трактує професійну компетентність фахівця з вищою освітою як «...проявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати власний потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо для успішної, творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [9, с. 9]. Зокрема, Т. Добутько пропонує трактувати означений термін як єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до здійснення діяльності [3]. В. Свистун розширила і уточнила зміст цього поняття таким чином [8, с. 144]: «Професійна компетентність – це теоретична, практична та психологічна підготовленість особистості майбутнього фахівця до професійної діяльності, що проявляється в його творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення та досягнення оптимальних результатів».

Зокрема, науковці визначають зміст професійної компетентності, застосовуючи такі основні положення:

- це сукупність професійних здатностей (Л. Анциферова);
- це складна система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, що проявляється в його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності (Ю. Варданян);
- це сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності (Е. Зеєр);
- це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особистісні якості (С. Іванова);
- це характеристика, яка відображає ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатній для того, щоб досягти мети в певному виді професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця (Л. Мітіна);
- це здатність до актуального виконання діяльності (М. Чошанов) та ін.

На підставі здійсненого аналізу сучасної вітчизняної літератури щодо сутності професійної компетентності можна розглянути визначення цього поняття залежно від основних родових ознак:

комбінації, характеру, утворення, властивості, якості тощо.

Так, В. Ягупов розкриває сутність професійної компетентності через утворення: «Професійна компетентність фахівця є, на нашу думку, складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [11].

Особистісно-діяльнісний підхід учених розкриває сутність професійної компетентності через компоненти, що характеризують фахівця як особистість, суб'єкта професійної діяльності й визначають її як особистісну властивість (Н. Кузьміна – професійно значущу, інтегративну якість особистості); (Л. Волошко, М. Лук'янова – сукупність здібностей, якостей та властивостей особистості; здатність особистості; інтегративне особистісне утворення, яке відображає єдність теоретичної і практичної готовності); (С. Демченко – сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь; структуру психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для фахівця особистісних якостей і характеризується мобільністю, гнучкістю, критичністю тощо).

На основі аналізу підходів учених до характеристик професійної діяльності та результатів власного наукового пошуку ми можемо виокремити такі складові професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів:

- здібності до самостійного отримання нових знань, використання їх у практичній діяльності;
- уміння розв'язувати професійно-виробничі проблеми завдяки особистим знанням;
- організація власних прийомів як теоретичного, так і практичного навчання;
- уміння використовувати нові технології інформації та комунікації;
- спрямованість на саморозвиток, уміння переборювати труднощі, невпевненість;
- відповідальність за організацію власної самоосвіти;
- постійний самоаналіз та самоконтроль за професійною діяльністю;
- уміння коригувати, вдосконалювати власні результати, отримані під час навчання: здатність перевіряти правильність та міцність засвоєння теоретичних, практичних умінь, правильність результатів розв'язання задач;
- адекватне оцінювання значення здобутих знань у власній діяльності, рефлексія;
- представлення, обґрунтування та захист результату, отриманого в процесі навчання;
- уміння приймати власні нестандартні рішення (на основі здобутих знань);
- уміння співпрацювати з оточуючими людьми на основі діалогу, здобувати знання шляхом колективної діяльності, прийняття рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору;
- сформованість установки на соціальну відповідальність людини перед собою, суспільством, культурним середовищем;
- наявність інформаційної культури як уміння орієнтуватися в інформаційних потоках: відбирати, обробляти, зберігати та продуктивно використовувати інформацію;
- гнучкість застосування знань, умінь, навичок в умовах швидких змін знаходження нестандартних нових рішень на основі здобутих знань;
- уміння планувати власну діяльність (ставити мету, визначити завдання та терміни роботи);
- критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації, професійне її переосмислення;
- упорядкування власних знань, знаходження зв'язків між ними, виявлення певних прогалін;
- уміння вибудовувати персональну життєву стратегію;
- структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація їх, розширення, збільшення накопичених знань;
- тісна єдність інтелектуального розвитку з формуванням особистості, здатність справлятися із суперечностями й невизначеностями свого життєвого досвіду;
- сформованість наочно-дієвого, наочно-образного та логічного мислення, володіння логічними інтелектуальними вміннями порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, систематизації, узагальнення тощо.
- уміння впорядкувати власне робоче місце та раціонально розподіляти час для виконання навчальних завдань.

Для ефективного формування та діагностики професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів необхідно детально вивчити структуру досліджуваного феномену.

Метою цілеспрямованої системи формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів є поетапний розвиток зазначеної компетентності як складної, інтегрованої властивості особистості від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих. Високий рівень професійної компетентності випускників є кінцевим результатом функціонування відповідної системи.

Досліджуючи сутність, структурні компоненти та фактори впливу на компетентність, Дж. Равен [6] описує модель Джонсона (рис. 1), яка показує, що поведінка індивіда є результатом взаємодії трьох змінних:

- 1) навичок і здібностей (компетентностей – Дж. Равен);
- 2) мотивації;
- 3) ситуації, в якій перебувають люди.

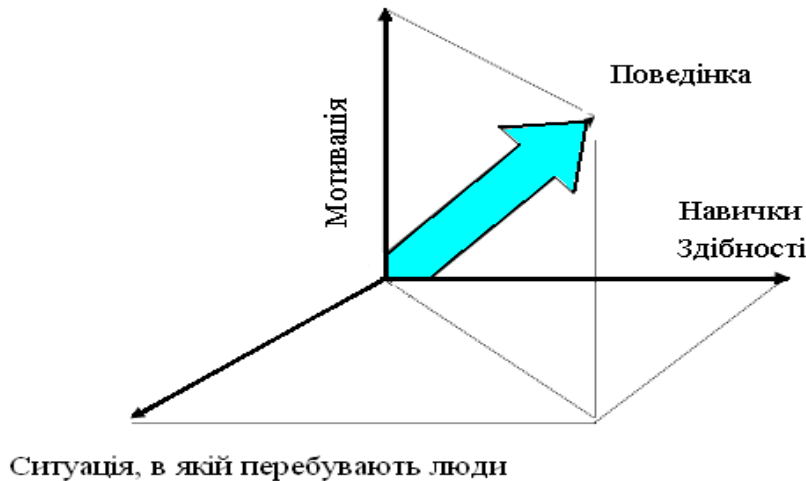


Рис. 1. Модель Джонсона

Аналізуючи вплив цих факторів, Дж. Равен робить такі висновки:

- а) компоненти компетентності будуть з'являтися і розвиватися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності, тобто мотивація є інтегральною частиною компетентності;
- б) конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на цінності, які у нього формуються, й на можливості розвитку та оволодіння новими компетентностями;
- в) важливо враховувати вплив усіх трьох змінних;
- г) на поведінку впливає сприйняття людиною ситуації, в якій вона опинилася, розуміння нею стилю роботи в певній організації та очікування певних реакцій з боку інших людей;
- г) компоненти компетентності можуть оцінюватися лише щодо значущих для індивіда завдань;
- д) люди здатні проявляти всі свої компетентності лише тоді, коли сприймають ситуацію, в якій вони опинилися, як придатну для занять цікавою для них діяльністю.

Аналіз процесу організації професійної діяльності майбутніх трактористів-машиністів переконує, що в структурі професійної компетентності маємо виокремити такі взаємозалежні та взаємообумовлені компоненти: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, когнітивний та особистісно-рефлексивний.

Зміст *мотиваційно-ціннісного* компонента містить спрямованість, інтерес, мотиви, потреби: наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями, бажання виконувати навчальне завдання. Цей компонент виконує функцію стимулювання професійної компетентності майбутнього тракториста-машиніста.

Практично-діяльнісний компонент професійної компетентності містить знання, навички, уміння, професійно значущі якості: здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації; до саморегуляції та вміння приймати рішення, професійної творчості, комунікативної компетентності й адекватної професійної самооцінки. У структурі професійної компетентності практично-діяльнісний компонент виконує технологічну, інструментальну функції.

Ефективність освіти майбутнього тракториста-машиніста прямо залежить від наявності знань, умінь і здатності застосовувати їх у професійній діяльності; уміння їх аналізувати, класифікувати і систематизувати. Ці здатності особистості у структурі професійної компетентності виділені в *когнітивний* компонент, який містить обсяг знань (ширину, глибину, системність), стиль мислення, теоретичну підготовленість до виконання певних практичних професійних дій, що формуватимуть необхідні вміння і навички.

Особистісно-рефлексивний компонент містить сукупність особистісно значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту та предмета діяльності; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у використанні інноваційних технологій, інформаційних ресурсів, упевненість у їх виборі та реалізації; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за інформатизацію професійної діяльності; здатність до рефлексії у сфері пошуку та перетворення інформації, в опануванні та використанні інформаційних технологій. Рефлексія дозволяє виявити і подолати суперечності, що виникають у житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

Виділені в структурі професійної компетентності компоненти досить умовні, вони тісно переплітаються між собою і поєднані у цілісну інтеграційну схему (рис. 2).

Ця структурна модель, як і інші, лише відносно відображає всі характеристики структурних складових професійної компетентності майбутнього тракториста-машиніста. Більш ґрунтовно зміст професійної компетентності розкривають її функції:

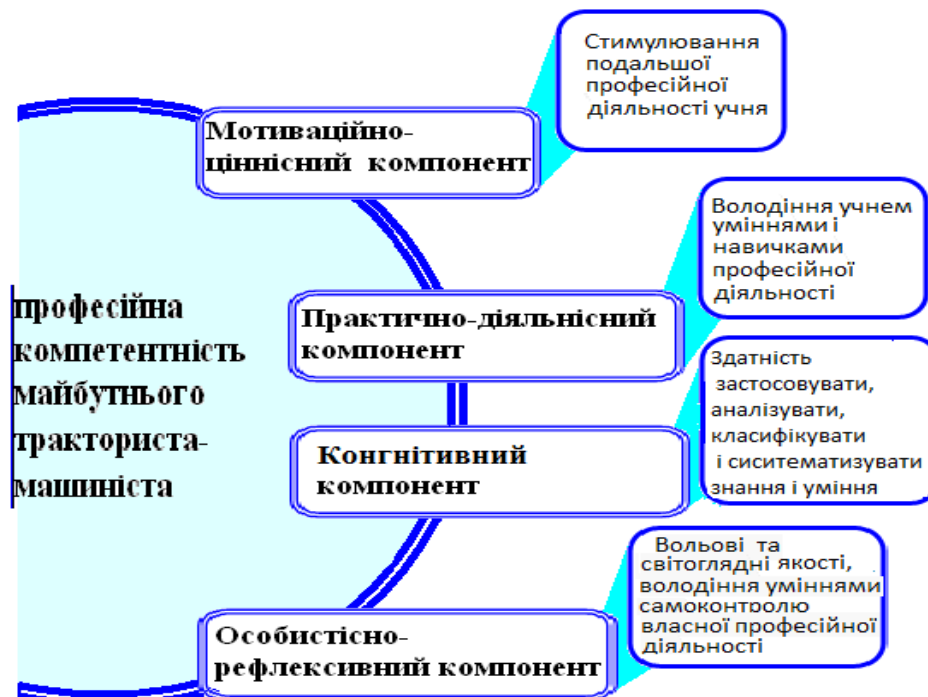


Рис. 2. Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього тракториста-машиніста

1) *інформаційно-комунікативна* – пов’язана зі створенням необхідного інформаційного потоку в процесі професійних взаємовідносин, що зумовлюють розвиток соціально значущих зв’язків у колективі, включає вміння чітко висловлювати думки, підтримувати професійний діалог;

2) *аналітико-конструктивна* – забезпечує володіння фаховою термінологією, здатність приймати рішення, готовність вирішувати професійні завдання використовуючи отримані знання;

3) *діяльнісно-регулятивна* – включає ініціативність у професійній діяльності, передбачає створення умов, щодо активного використання в процесі професійної комунікації фахової термінології;

4) *формульовно-розвивальна* – має на меті активний вплив на процес професійно-комунікативної діяльності, продуктивну реалізацію творчого потенціалу фахівців агропромислового комплексу;

5) *профілактико-виховна* – полягає в прогнозуванні, запобіганні негативним явищам та їх ліквідації у професійній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент реалізується через інформаційно-комунікативну, діяльнісно-регулятивну та формульовно-розвивальну функції; практично-діяльнісний компонент – через аналітико-конструктивну, діяльнісно-регулятивну та профілактико-виховну функції; когнітивний компонент – через усі функції професійної компетентності; особистісно-рефлексивний компонент спрямований на реалізацію формульовно-розвивальної та профілактико-виховної функцій.

Запропонована структура професійної компетентності майбутнього тракториста-машиніста базується на розумінні цієї комплексної дефініції як інтегрованої професійної складової майбутнього спеціаліста, професійності – як мети та результату процесу професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасний майбутній кваліфікований робітник має оволодіти новими технологіями навчання, що забезпечують можливості формування інтегративного особистісного утворення, яке зумовлює готовність до професійної діяльності і здатність до ефективного її здійснення з метою самовдосконалення та професійного розвитку.

Визначені у дослідженні зміст та структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, когнітивний та особистісно-рефлексивний) професійної компетентності покладені в основу розроблення критеріально-діагностичного апарату дослідження, обґрунтування теоретичних і методичних аспектів формування властивості особистості майбутнього тракториста-машиніста.

Після висвітлення структурних складових професійної компетентності логічно і доцільно визначити провідні детермінанти формування та розвитку досліджуваного феномену – педагогічні фактори та умови. На вказаних аспектах і зупинимо свій науковий пошук в подальших матеріалах нашого дослідження.

Список використаних джерел та літератури

1. Голубенко О. Л. Національна рамка кваліфікацій: стан реалізації в Україні / О. Л. Голубенко, Т. Ю. Морозова // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 113–120.
2. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. О. Демченко. – Кіровоград : Кіровоградський держ. пед. університет, 2005. – 20 с.
3. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики / Т. В. Добудько. – Самара : Сам ГПУ, 1999. – 340 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие / Л. М. Митина. – [2-е изд. испр.] – М. : Флинта, 2003. – 184 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Академия, 2002. – 412 с.
7. Решетник П. М. Професійна освіта і компетентність / П. М. Решетник, Н. Г. Батечко // Науковий вісник НАУ. – № 88. – 2005. – С. 157–163.
8. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монографія / Валентина Іванівна Свистун – К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.
9. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
10. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. для студ. ВНЗ. / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», 2006. – 102 с.
11. Ягупов В. Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності «Інженерне матеріалознавство») / В. Ягупов, Н. Півень // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 3. – С. 287–291

Руслан Михайлович Недашковский,
аспірант Інституту професійно-технічного образования
НАПН України, г. Киев,
e-mail: ruslan0163@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТРАКТОРИСТОВ-МАШИНИСТОВ

В статье обобщены отдельные аспекты компетентностного подхода в профессионально-техническом образовании, обосновано определение понятия «профессиональная компетентность будущего тракториста-машиниста»; определено содержание, уточнены сущность и структура профессиональной компетентности будущих трактористов-машинистов; конкретизировано содержание четырех взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, практико-деятельностного, когнитивного и личностно-рефлексивного.

Ключевые слова: компетентностный подход, тракторист-машинист, компетентность, профессиональная деятельность, способность, компонент.

Ruslan Nedashcivskiy,
postgraduate student at the Institute
of Vocational Education
National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv,
e-mail: ruslan0163@gmail.com

CONTENT AND STRUCTURE OF FUTURE TRACTOR DRIVER PROFESSIONAL COMPETENCE

The article summarizes some aspects of the competence approach in vocational education, substantiates the definition of «the future tractor-driver professional competence»; the content, the essence and structure of professional competence of future tractor drivers are specified; four interdependent and interrelated components of the content are specified: motivational-value, practical-activity, cognitive and person-reflexive.

Introduction. *In the conditions of dynamic reform of the agrarian sector of the country's economy, demand for workers who, since the first days of work in the specialty, are capable competently, efficiently and responsibly fulfill complex production tasks, ready for constant professional growth, social and professional mobility, has sharply increased. These circumstances determine certain changes in the organization of training specialists-agrarians. The reorientation to the active practical actions of the individual, ensuring success in the socio-economic restructuring of society, has led to an increase in the requirements for the quality of training of skilled workers. This requires specialist focused and energetic efforts and abilities to overcome stereotypes, existing approaches to increase their professional competence, their professional and personal qualities. That is why the formation of the professional competence of future tractor drivers is an extremely urgent problem.*

The purpose of the study is to summarize certain aspects of the implementation of a competent approach in vocational education, to specify content and refine the structure of professional competence of future tractor drivers.

Methods. *An analysis of the process of organizing the professional activities of future tractor drivers convinces us that, in the structure of professional competence, we must distinguish between such interdependent and mutually related components: motivational-value, practical-activity, cognitive and person-reflexive.*

Results. *The structure of the investigated phenomenon for the effective formation and diagnostics of professional competence of future tractor drivers is studied in detail.*

The proposed structure of professional competence of the future tractor engineer, based on the understanding of this complex definition as an integrated professional component of a future specialist, professionalism - as a goal and result of the process of professional training.

Originality. *The proposed structure of the professional competence of the future tractor driver.*

The content and structural components (motivational-value, practical-activity, cognitive and personality-reflexive) of professional competence of the future tractor engineer are determined in the study.

Conclusion. *A contemporary future skilled worker must master new training technologies that provide opportunities for the formation of an integrative personal formation that determines the readiness for professional activity and the ability to effectively implement it for the purpose of self-improvement and professional development.*

The content and structural components (motivational-value, practical-activity, cognitive and personality-reflexive) of professional competence determined in the study are the basis of the development of the criterion-diagnostic apparatus of the research, the substantiation of the theoretical and methodological aspects of the personality traits of the future tractor engineer.

After highlighting the structural components of professional competence, it is logical and appropriate to identify the leading determinants of the formation and development of the phenomenon under study - pedagogical factors and conditions. On the specified aspects and we will stop our scientific search in the further materials of our dissertation research.

Key words: *competence approach, tractor driver, competence, professional activity, ability, component.*

References

1. Golubenko O. L. Nacional`na ramka kvalifikacij: stan realizaciyi v Ukrayini / O. L. Golubenko, T. Yu. Morozova // Realizaciya yevropejs`kogo dosvidu kompetentnitsnogo pidxodu u vy`shnij shkoli Ukrayiny` : materialy` metodologichnogo seminaru. – K. : Pedagogichna dumka, 2009. – S. 113–120.
2. Demchenko S. O. Rozvy`tok profesijno-pedagogichnoyi kompetentnosti vy`kladachiv special`ny`x dy`scy`plin vy`shny`x texnichny`x zakladiv osvity` : avtopef. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 – teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity` / S. O. Demchenko. – Kirovograd : Kirovograds`ky`j derzh. ped. universy`tet, 2005. – 20 s.
3. Dobud`ko T. V. Formy`rovany`e professy`onal`noj kompetentnosti` uchy`telya informaty`ky` / T. V. Dobud`ko. – Samara : Sam GPU, 1999. – 340 s.
4. Zy`mnyaya Y`. A. Klyuchevye kompetency`y` – novaya parady`gma rezul`tatov obrazovany`ya / Y`. A. Zy`mnyaya // Vysshee obrazovany`e segodnya. – 2003. – № 5. – S. 34–42.

5. My`ty`na L. M. Psy`xology`cheskoe soprovozhdeny`e v`ybora professy`y` : nauchno-metody`cheskoe posoby`e / L. M. My`ty`na. – [2-e y`zd. y`spr.] – M. : Fly`nta, 2003. – 184 s.
6. Raven Dzh. Kompetentnost` v sovremennom obshhestve. Vyavleny`e, razvy`ty`e y` realy`zacy`ya / Dzh. Raven. – M. : Akademy`ya, 2002. – 412 s.
7. Reshetny`k P. M. Profesijna osvita i kompetentnist` / P. M. Reshetny`k, N. G. Batechko // Naukovy`j visny`k NAU. – № 88. – 2005. – S. 157–163.
8. Svy`stun V. I. Pidgotovka majbutnix faxivciv agrarnoyi galuzi do upravlins`koyi diyal`nosti : monografiya / Valentyna Ivanivna Svy`stun – K. : Naukovo-metody`chny`j centr agrarnoyi osvity`, 2006. – 343 s.
9. Tatur Yu. G. Kompetentnost` v strukture modely` kachestva podgotovky` specy`aly`sta / Yu. G. Tatur // Vysshee obrazovany`e segodnya. – 2004. – № 3. – S. 20–26.
10. Chernilevs`ky`j D. V. Pedagogika ta psy`xologiya vy`shhoyi shkoly` : navch. posib. dlya stud. VNZ. / D. V. Chernilevs`ky`j, M. I. Tomchuk. – Vinny`cya : Vinny`cz`ky`j social`no-ekonomichny`j insty`tut Universy`tetu «Ukrayina», 2006. – 102 s.
11. Yagupov V. Kompetentnisny`j pidxid do formuvannya zmistu profesijnoyi pidgotovky` majbutnix bakalavriv texnichnogo profilyu (na pry`kladi special`nosti «Inzhenerne materialoznavstvo») / Yagupov, N. Piven` // Naukovi zapy`sky`. Seriya: Pedagogika. – 2009. – № 3. – S. 287–291.

Отримано редакцією 30.04.2018 р.

УДК [378.007.2] :39

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-139-144

Микола Григорович Росновський,

кандидат сільськогосподарських наук, доцент
кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: nicolairos52@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У публікації доведено, що використання народознавчого матеріалу в процесі вивчення дисциплін сільськогосподарського профілю буде сприяти кращому засвоєнню майбутніми викладачами професійного навчання відповідної теми заняття, вони будуть краще розуміти ті процеси та перетворення, які відбуваються в аграрній сфері нашої країни, у них буде проявлятися інтерес до духовної історії, культури, звичаїв та традицій українського народу.

Ключові слова: народознавство, підготовка викладачів практичного навчання, дисципліни аграрного профілю.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах демократизації українського суспільства поглиблюється інтерес до духовної історії, культури, звичаїв та традицій українського народу, оскільки достеменно відомо, що вивчення минувшини чинить вагомий вплив як на розуміння тих процесів, що відбуваються в сучасності, так і на спробу спрогнозувати майбутнє. Багато дослідників також указує ще й на ту обставину, що знання історії зародження та розвитку певної галузі народного господарства є також способом навчання – навчання на своїх та чужих помилках, що дозволяє у разі виникнення схожої ситуації у даний час копіювати успіх і, що головне, розуміння природи тих чи інших процесів дає змогу вдосконалювати їх у майбутньому.

Якщо раніше система професійної освіти готувала кадри для системи великих колективних господарств, то нині робиться акцент на підготовці фахівця-універсала широкого профілю, майбутнього фермера-підприємця, якому знань, навичок і вмінь, скажімо з будови та експлуатації тракторів та сільськогосподарських машин, буде замало.

Фермер-підприємець, який працюватиме на землі, повинен досконало володіти і використовувати у своїй практичній діяльності народознавчі знання, зокрема з агрономії. Народна агрономія – це та, яку створив народ. Це насамперед система прийнятих у даній місцевості методів і засобів вирощування культурних рослин, які передаються від покоління до покоління і засвоюються передовсім як певні знання, навички, вміння. Народна агрономія належить до тих могутніх феноменів, які давали змогу селянину за будь-яких погодних умов та за різних життєвих обставин виростити урожай, який

забезпечував його виживання. Народна агрономія, на відміну від агрономії наукової, наймудріша, тому що вона розроблялася не одним чи декількома вченими-аграріями, а вироблена багатющим колективним генієм українського народу багатьох століть.

Відомо, що уклад життя індивідуальних селянських господарств в Україні формувалася віками, розвивалася на еволюційній основі шляхом поступового збагачення досвідом багатьох поколінь землеробів-практиків, відмови від усього того, що себе не виправдовувало. Кожне наступне покоління селян мало надійну основу, яка дозволяла уникати багатьох можливих помилок у практичній діяльності. Проведення, скажімо, додаткових трудомістких операцій на оранці та при підготовці ґрунту під посів завжди зіставлялося з можливою економічною вигодою від цих агротехнічних прийомів. Як говорили селяни, нікому не потрібної або «дурної» роботи на землі проводити не було ніякого сенсу.

Вважаємо, що у справі поліпшення якості підготовки педагогів професійної освіти широкого профілю, виховання молоді на кращих традиціях господарювання на землі українських селян-хліборобів великого значення набуває використання у практичній роботі викладача спеціальних дисциплін сільськогосподарського профілю історичного досвіду господарювання наших предків та народознавчого матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями застосування народознавства з метою формування особистості майбутніх фахівців займалися Т. Воропаєва, С. Гончаренко, Т. Дем'янюк, Ю. Мальований, В. Павленко, К. Чорна, В. Чорнобай, Г. Шах та ін. Етнокультурним технологіям присвячені дослідження російських науковців (І. Ільїн, І. Жуковський, В. Кукушин, А. Нестеренко), які вважають, що в сучасних умовах гуманітаризація освіти пропонує широкі можливості для передавання етнокультурного плюралізму; функція народної педагогіки проявляється в процесі вирішення практичних навчально-виховних завдань і сприяє формуванню у свідомості студентів розумової, моральної, естетичної культури.

До проблем використання засобів народознавства для гуманітаризації навчально-виховного процесу в педагогічних вищих навчальних закладах зверталися М. Генік (формування морально-етичних цінностей школярів засобами українського народознавства), Д. Тхоржевський (виховання національно свідомої особистості студентів), Г. Шах (підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи засобами народознавства). Становлять також інтерес праці про використання народознавства у навчально-виховному процесі (Н. Заячківська, В. Зелюк, Л. Клименко, В. Коротеєв, Е. Левітан, М. Стельмахович, С. Франків, В. Шарко).

Незважаючи на значний доробок вищезазначених науковців, проблема гуманітаризації процесу підготовки майбутніх викладачів практичного навчання у вишах засобами народознавства вивчена недостатньо, а методика викладання навчальних предметів циклу практичної та професійної підготовки залишається в основному традиційною. Зважаючи на вищезазначене, вважаємо доцільним насичувати процес підготовки майбутніх викладачів практичного навчання засобами народознавства, адже ця дисципліна інтегрована з іншими навчальними предметами, багата за змістом і методичними можливостями різнобічного впливу на когнітивну, емоційно-оцінну та поведінкову сфери студента.

У ракурсі досліджуваного питання також потрібно підкреслити, що спеціальна література з українського народознавства та фольклористики стосується переважно родинно-побутового життя, календарно-побутової поезії, окремих позитивних чи негативних рис характеру людини, ставлення до батьків тощо [1, 2, 3].

У публікації зупинимося коротко лише на небагатьох елементах українського народознавства та народної фольклористики, які використовуються нами при вивченні дисциплін сільськогосподарського профілю (основи агрономії, основи фермерського господарства, технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства, трактори та автомобілі, сільськогосподарські машини та ін.) під час підготовки на факультеті технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка майбутніх викладачів професійного навчання. Зробимо при цьому також спробу науково осмислити деякі елементи українського народознавства, які стосуються проведення основних польових робіт у сільському господарстві. З цією метою автором статті використовувався фольклор сільського населення Сіверщини (північно-східні райони Чернігівської та Сумської областей).

Формулювання мети статті. Зважаючи на вищезазначене, метою статті вважаємо обґрунтування в процесі підготовки майбутніх викладачів професійного навчання спеціальності Професійна освіта. «Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства» засобів народознавства, оскільки питання підготовки фахівців цієї спеціальності високоінтегровані, багаті за змістом і методичними можливостями різнобічного впливу на когнітивну, емоційно-оцінну та поведінкову сфери студента.

Виклад основного матеріалу. На заняттях з дисциплін аграрної тематики варто обов'язково використовувати елементи народознавства, що може суттєво покращити процес навчання: воно стане доступнішим і цікавішим для сприйняття, проте варто здійснити його належну «педагогічну обробку», «наділити» педагогічними функціями, підпорядкувати навчально-виховним завданням. Так, на заняттях з основ агрономії, коли мова іде про вирощування в Україні різних сільськогосподарських культур, акцентуємо увагу студентів на досить широкому ареалі польових рослин, які споконвіків вирощували і вживали в їжу наші предки. Проведені нами останні дослідження показали, що у збірнику українських прислів'їв та приказок жито згадується 17 разів, гречка – 16, горох та просо – 18, капуста та кукурудза – 7, мак, овес і пшениця – 6, боби, буряк, редька та часник – 3, ячмінь – 2 рази, а картопля не згадується зовсім. У цьому зв'язку ми робимо припущення, що кількість згадок про певну сільськогосподарську культуру в народному фольклорі перебуває у прямій залежності від часу використання, ареалу її поширення та вживання в повсякденному житті людини [4].

Деякі сільськогосподарські культури взагалі не мали суттєвого впливу на раціон харчування та добробут населення. У цьому зв'язку говорили: сім років мак не родив і голоду не було.

Проводячи заняття зі студентами, майбутніми викладачами професійної освіти, які вивчають дисципліни сільськогосподарського профілю, акцентуємо увагу на тому, що у народному фольклорі Сіверщини відображені всі етапи виконання польових робіт, починаючи з підготовки насіння до посіву, внесення добрив, безпосередньо посіву і закінчуючи збиранням урожаю. Так, щодо найбільш оптимально ранніх строків посіву говорили: посієш овес у грязь – будеш князь; жаба кваче – овес скаче; кожному овочеві – свій час; гречка каже: сій мене в золу, аби в пору (зола – мається на увазі висушений ґрунт); картоплю треба садити тоді, коли осиковий лист величиною в трикопійчану монету.

Розкриваючи тему «Насіння і посів», звертаємо увагу майбутніх викладачів професійного навчання на те, що процесу посіву приділялася надзвичайно велика увага, адже помилку, допущену при проведенні цієї технологічної операції, в подальшій роботі виправити було практично неможливо. Не випадково у народознавчому матеріалі були широко відображені ці моменти. Наприклад, говорили: яке насіння, таке й коріння; весною не посієш, восени не збереш; посієш вчасно, то і вродить рясно; коли сієш густо, то не буде пусто; хто сіє, оре, не знає про горе; посієш в пору – будеш мати зерна гору; хто не сіє, той не жне тощо.

Досить цікавим щодо оптимальних строків посіву ярових та озимих зернових культур є таке висловлювання: сій у кожусі ярину, а в сорочці озимину. Тут малися на увазі дуже ранні строки посіву ярини та оптимальні, за теплої погоди, не пізніше вересня, посіви озимих зернових культур.

Вивчаючи курс «Сільськогосподарські машини», підкреслюємо, що споконвічно на Сіверщині основним знаряддям обробітку ґрунту був плуг, яким проводили оранку. Ця робота була надзвичайно трудомісткою і вимагала великих фізичних зусиль. Тому не випадково про плуг та оранку народ склав багато прислів'їв та приказок, наприклад: зійшов сніжок – берись за плужок; одне діло – ляпати язиком, а друге – плуга перти; як мілко орати – краще випрягати; орати – не в дудку грати; хто оре і сіє, той молотить і віє; щоб лиха не знати, треба своїм плугом на своїй ниві орати.

Як відомо, при вирощуванні практично всіх сільськогосподарських культур в умовах відсутності промислових мінеральних туків основним добривом був гній. Тому під час вивчення в курсі «Основи агрономії» теми «Органічні та мінеральні добрива» наводимо щодо використання гною такі вислови наших предків: добре угноїш – урожай потроїш; клади гній густо – на току не буде пусто; на поле гній а з поля хліб; земля – що миска, що в неї покладеш то і візьмеш; хто землю удобряє, тому вона і повертає.

Акцентуючи увагу студентів – майбутніх викладачів професійного навчання на сучасних енергетичних проблемах сучасного землеробства, наголошуємо на тому, що протягом багатьох століть вірними помічниками українських селян при виконанні польових робіт були воли та коні. Вони використовувалися не тільки як основна тяглова сила, але й давали м'ясо, шкірсировину та гній для удобрення полів. Не випадково у фольклорі воли та коні були уособленням вірності, працьовитості та досвіду людини. Говорили: працює важко, як віл; старий віл (або кінь) борозни не зіпсує; гарячий, як циганський кінь. А про людей, які потрапляли у різні складні життєві ситуації, говорили: був на коні і під конем.

Багатим і різноманітним є народознавчий матеріал Сіверщини, який стосується виконання такої важливої роботи, як скошування влітку трав на сіно та хлібного збіжжя. Про лінивих говорили: він і за косою мерзне; де те ще літо, а він вже косу клепає - про тих, хто заздалегідь готувався до певної роботи; коса любить брусок і сала кусок (мова іде про значні фізичні навантаження при виконанні цієї роботи); коса любить ситого, а ціп голодного; коси коса, поки роса, а як роса додолу, то ми додому; який косар, така й коса. Частіше за все, у переносному значенні вживаються такі висловлювання, як наскочила коса на камінь; язиком сіна не накосиш; хто добре косить, той їсти не просить.

Своєрідним «вінцем» праці землероба були жнива. Усім відомий вислів, який за радянських часів став крилатим: буде хліб, буде й пісня. Споконвіку вважалося, що не той урожай, що у полі а той, що у коморі; або ж, про низьку врожайність говорили: такий добрий урожай, що молотив цілий день, а взяти нічого.

Жнивна пора була найбільш напруженим періодом польових робіт на селі, адже потрібно було за сприятливої погоди дати лад усьому тому, що виросло. Тому не випадково говорили, що прийшли жнива - то закачай рукава, а кожен день у жнива рік годусь.

Як відомо, значний вплив на кінцевий результат хліборобської праці мають погодні умови, зокрема кількість опадів у період вегетації рослин. Дощі, які випадали весною та на початку літа, мали вирішальний вплив на врожай практично всіх польових культур та на якість сіна. Тому не випадково проблема дощів так широко відображена в усній народній творчості Сіверщини. Наприклад: три дощики в маю, і ми уже в раю; дощ іде не тоді, коли просять, а тоді, коли косять; літом дощ іде не там, де ждуть і просять, а там, де жнуть і косять; осінню ложка води, а цебер грязі; дощова хмара ввечері – ніби добрий гість.

На Глухівщині та Кролевеччині, як і в інших місцевостях України початок та кінець багатьох робіт та види на врожай пов'язували з релігійними святами. Так, вважали, що коли на Стрітєння півень нап'ється води, то на Юрія віл напасеться трави; на Теплому Олексія діставали вулики; на Благовіщення ішов дощ – на врожай жита; на Мокія ішов дощ – на мокре літо; на першого Миколи не буває холодно ніколи, а на другого Миколи не буває тепла ніколи; хто в Петрівку сіно не косить, той зимою у собаки їсти просить; минув Спас – держи кожуха про запас; прийшла Покрова, сиди чумак дома та ін.

Під час проведення занять зі студентами завжди підкреслюємо ту обставину, що неякісне виконання польових робіт або бракоробство при виконанні різних робіт на селі завжди висміювали, говорили: косо-киво, аби живо; дай дурному макітру, так і макогін поламає; як дбаєм, так і маєм; сім раз відмір – один раз відріж. У селах Кролевецького району (Мутин, Камінь, Литвиновичі, Зазірки, Червоний Ранок) нами записано ряд прислів'їв та висловів, які дають влучну характеристику бракоробам та ледарям. Наприклад: видно птицю по польоту; сорочка не по Степану; розвертається, як літом на саях; обірвати йому руки і гармонь би попороть; крутиться, як муха в окропі; видно дівку по косі; брехливий, як собака; яка хата, такий тин, який батько – такий й син; який їхав, такого і зустрів; дай боже вашому телятку вовка з'їсти; яблуко від яблуні далеко не падає; орача видно по плугу чи по борозні; кінь (віл) – господарю пара.

У переносному значенні в повсякденному житті з сільськогосподарської тематики використовуємо й інші народні вислови, наприклад: тебе треба тіпати, як коноплі; теревенить, як горохом об стінку; з великої хмари буде малий дощ; за моє жито ще й мене побито; хрін від редьки не солодший; гни деревину, доки молода; із-за дерев і лісу не видно; вилами по воді писано; умирати зібрався, а жито сій.

На Кролевеччині та Глухівщині нами записано багато інших висловів з усної народної творчості, пов'язаних з вирощуванням різних польових рослин. Ось деякі з них: тоді просо сій, як сухий дуб розів'ється; як суниця червоніє – посій просо – не зійде; казав ячмінь: кинь мене в грязь, то будеш князь; горох у полі, як дівка в домі: хто не прийде, той не вщипне; і буряк не дурак, на дорозі не виросте, а все на городі; кожна капуста має свою голову; капуста тлушта, сама йде в рот; солодка морква, та в сусідньому городі; цибуля від семи недуг лікує; не їла душа часнику – смердіти не буде; що хрін, що гірчиця – невелика різниця; кукурудзу посієш до дощу – матимеш сало до борщу; ти посій жито – васильки вродять самі; сій гречку і просо, не будеш ходити босо; Мусій, гречку сій, як хочеш кашу їсти; картопля-бараболя – не гонить Петра з поля; картопля любить на м'якому лежати і м'якою ковдрою укриватись; картопля – другий хліб; Олені – льон, огірки – Костянтину.

Загалом, у закладах вищої освіти, де готують фахівців з професійного навчання, народознавство може виконувати такі педагогічні функції:

1. Засіб навчання. Народознавчий матеріал може стати дієвим засобом навчання під час викладання дисциплін аграрного профілю. Рівень застосування народознавства чи його елементів під час занять із фахових дисциплін буде залежати від особливостей вивчення певної навчальної дисципліни, підготовки та інтересів студентів, форми занять, уподобань і професійної майстерності викладача тощо.

2. Джерело інформації. Система знань про життя народу настільки складна й багатогранна, як і життя, тому немає наукових, технічних, мистецьких знань, які б не стосувалися народознавства, тому що всі вони містять інформацію про аграрну сферу народу, його інтелектуальні чи духовні здобутки й становлять елементи його соціально-культурного досвіду.

3. Засіб оновлення й доповнення навчального матеріалу. Народознавчі знання можна використовувати в якості дидактичного матеріалу для доповнення змісту спеціальної професійної освіти на рівні навчальної літератури з різних дисциплін.

Як підкреслювалося вище, на заняттях із дисциплін сільськогосподарського профілю слід

обов'язково застосовувати елементи народознавства, що покращить навчання: воно стане доступнішим і цікавішим для сприйняття, проте варто здійснити його «педагогічну обробку», «наділити» педагогічними функціями, підпорядкувати навчально-виховним завданням вишів, котрі варто реалізовувати інтегрованими методами. Тобто основне завдання гуманітаризації освітнього процесу полягає в тому, щоб не протиставляти гуманітарну й технічну освіту, а шукати шляхи покращення того й іншого в їх єдності й взаємопроникненні [6].

4. Джерело науково-дослідницької роботи (НДР). НДР — невід'ємний елемент освітнього процесу, вона є обов'язковою для всіх студентів, адже кожен студент повинен опанувати процес наукового пізнання, виконуючи наукові дослідження протягом усього періоду навчання. Інноваційною технологією навчання є впровадження в навчальний процес індивідуальних навчально-дослідних завдань, які виконують у процесі вивчення матеріалу навчального курсу чи спецкурсу. Студенти набувають досвіду роботи з літературою, архівними матеріалами, з ТЗН; проводять сеанси запису, навчаються складати реєстр, систематизувати фольклорно-етнографічні матеріали. Під керівництвом викладача пишуть наукові роботи з питань етнографії, краєзнавства, з якими виступають на наукових конференціях

5. Засіб виховання. Одним із засобів виховання є народознавство. Використовувати варто різні форми роботи: національні свята; народознавчі вечори; зустріч із видатними людьми; читацькі конференції з народознавчої проблематики; круглі столи; участь у створенні університетських та факультетських краєзнавчих музеїв, історико-етнографічні експедиції (результати роботи — наукові реферати, статті; виступи в дискусійних клубах, дебатних турнірах); еколого-краєзнавча діяльність тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Майбутній викладач професійного навчання повинен мати ґрунтовні знання з фаху і бути високорозвинутою особистістю, дотичною до духовного життя свого народу. Формування світогляду та інтелігентності майбутнього фахівця в душі національної ідеї розпочинається із засвоєння духовних надбань народу, оскільки народознавство — вічне, невичерпне джерело навчально-виховної мудрості.

Необхідно передбачити, що використання народознавчого матеріалу в процесі викладання дисциплін сільськогосподарського профілю буде сприяти кращому засвоєнню студентами відповідної теми заняття, вони будуть краще розуміти ті процеси та перетворення, які відбуваються в аграрній сфері нашої країни, у них буде проявлятися інтерес до духовної історії, культури, звичаїв та традицій українського народу.

Перспективи подальших досліджень у ракурсі поставленої в статті проблеми вбачаємо насамперед у підвищенні ролі гуманітарної складової підготовки майбутніх викладачів професійного навчання в закладах вищої освіти засобами народознавства, виявленні ефективності використання окремих елементів народознавства під час вивчення студентами окремих спеціальних дисциплін.

Список використаних джерел та літератури

1. Семенов О. Український фольклор : навчальний посібник / О. Семенов. — Глухів, 2004. — 255 с.
2. Дмитренко М. Українська фольклористика: історія, теорія, практика / М. Дмитренко. — К., 2001. — 576 с.
3. Прислів'я та приказки: природа, господарська діяльність людини. — К., 1989. — 480 с.
4. Росновський М. Г. Роль та значення аграрної етнографії при вивченні історико-культурної спадщини Сіверщини / М. Г. Росновський, І. В. Гапич // Матеріали IV науково-практичної конференції «Збереження історико-культурних надбань Сіверщини». — Глухів, 2005. — 164–170 с.
5. Росновський М. Г. Фольклор Сіверщини при виконанні польових робіт / М. Г. Росновський, І. В. Гапич // Матеріали V науково-практичної конференції «Історико-культурні надбання Сіверщини у контексті історії України». — Глухів, 2006. — 216–219 с.
6. Кочубей А. В. Значення дисципліни «Народознавство» у становленні особистості інженера у вищому технічному навчальному закладі / А. В. Кочубей // Гуманітарна освіта та виховання у вищому технічному навчальному закладі : тези III Міжнародної науково-практичної конференції 4–6 жовтня 2006 року. — Дніпродзержинськ, 2006. — С. 53–55.

Николай Григорьевич Росновский,

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры профессионального образования и технологий сельскохозяйственного производства Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: nicolairos52@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Автор статьи считает, что использование народоведческого материала при изучении дисциплин сельскохозяйственного профиля будет способствовать лучшему усвоению будущими преподавателями профессионального обучения соответствующей темы занятия, они будут лучше понимать те процессы и преобразования, которые происходят в настоящее время в аграрной сфере нашей страны, у них будет пробуждаться интерес к духовной истории, культуре, обычаям и традициям украинского народа.

Ключевые слова: народоведение, подготовка преподавателей практического обучения, дисциплины аграрного профиля

Mykola Rosnovsky,
Candidate of Agricultural Sciences,
Assistant Professor Department of Professional
Education and Technology of Agricultural Manufacturing
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: nicolairos52@gmail.com

USE OF POPULAR MATERIAL FOR PREPARING FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL EDUCATION

The author of the article believes that the use of ethnographic material in teaching agricultural subjects will contribute to better assimilation of future vocational training teachers of the relevant topic of the lessons, they will understand the processes and transformations that take place in the agrarian sector of our country better, they will be of interest for the spiritual history, culture, customs and traditions of the Ukrainian people.

Introduction: *The article attempts to comprehend scientifically some elements of Ukrainian ethnography, which are related to carrying out basic fieldwork in agriculture.*

It is recommended to use ethnographic material for future teachers of vocational education in studying agricultural disciplines, which will facilitate better assimilation of educational material of the relevant topic of study by students, they will better understand the processes and transformations that take place in the agrarian sector of our country, they will be interested in spiritual history, culture, customs and traditions of the Ukrainian people.

Purpose: *The author of the article considers it expedient to substantiate the process of preparation of future vocational education teachers of the profession of Vocational education. «Technology of production and processing of agricultural products» by means of ethnography, as the issues of this specialty are highly rich in content and methodological possibilities of multi-dimensional influence on the student's cognitive, emotional, and behavioral fields.*

Methods. *Methods of research - analysis, systematization and synthesis of scientific publications on the problem of the use of ethnographic material in the study of future exponents of vocational training of agricultural subjects.*

Conclusions: *It should be foreseen that the use of ethnographic material in teaching agricultural subjects will promote better assimilation of the relevant topic of study by students, they will better understand the processes and transformations that take place in the agrarian sector of our country nowadays, they will have an interest in spiritual history, culture, customs and traditions of the Ukrainian people.*

Key words: *ethnography, training of teachers of practical training, disciplines of agrarian profile.*

References

1. Semenog O. Ukrayins`ky`j fol`klor : navchal`ny`j posibny`k / O. Semenog. – Glukhiv, 2004. – 255 s.
2. Dmy`trenko M. Ukrayins`ka fol`klor`y`sty`ka: istoriya, teoriya, prakty`ka / M. Dmy`trenko. – K., 2001. – 576 s.
3. Pry`sliv`ya ta pry`kazky` : pry`roda, gospodars`ka diyal`nist` lyudy`ny`. – K., 1989. – 480 s.
4. Rosnovs`ky`j M. G. Rol` ta znachennya agrarnoyi etnografii pry` vy`vchenni istoriy`ko-kul`turnoyi spadshhy`ny` Siversshhy`ny` / M. G. Rosnovs`ky`j, I. V. Gapy`ch // Materialy` IV naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Zbereshennya istoriy`ko-kul`turny`x nadban` Siversshhy`ny`». – Glukhiv, 2005. – 164–170 s.
5. Rosnovs`ky`j M. G. Fol`klor Siversshhy`ny` pry` vy`konanni pol`ovy`x robit / M. G. Rosnovs`ky`j, I. V. Gapy`ch // Materialy` V naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Istoriy`ko-kul`turni nadbannya Siversshhy`ny` u konteksti istoriyi Ukrayiny`». – Glukhiv, 2006. – 216–219 s.
6. Kochubej A. V. Znachennya dy`scy`pliny` «Narodoznavstvo» u stanovlenni osoby`stosti inzhenera u vy`shhomu texnichnomu navchal`nomu zakladi / A. V. Kochubej // Gumanitarna osvita ta vy`xovannya u vy`shhomu texnichnomu navchal`nomu zakladi : tezy` III Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi 4–6 zhovtnya 2006 roku. – Dniprodzerzhy`ns`k, 2006. – S. 53–55.

Отримано редакцією 02.05.2018 р.

УДК 378:62-057.21(-032.32:-037.65)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-145-151

Надія Михайлівна Тимків,
кандидат педагогічних наук, доцент
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу,
e-mail: nadia_tymkiv@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ НАФТОГАЗОВОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено порівняльному аналізу понять «самостійна робота студента» і «самостійна діяльність студента», а також обґрунтуванню впровадження в навчальний процес підготовки майбутніх інженерів нафтогазової галузі професійно орієнтованої самостійної діяльності з метою підвищення якості професійної освіти. У статті досліджено умови успішної реалізації професійно орієнтованої самостійної діяльності у вищій школі, а також наведено обґрунтовані аргументи на користь використання в якості концептуальної основи професійно орієнтованої самостійної діяльності технології контекстного навчання.

Ключові слова: професіоналізм, організація професійно орієнтованої самостійної діяльності, технологія професійно орієнтованого навчання, контекстний підхід, інформаційне середовище, самостійна робота, майбутній інженер нафтогазової галузі.

Постановка проблеми. Сталий попит на спеціалістів для компаній нафтогазової галузі зумовлений необхідністю досягнення стратегічних цілей і вирішення поставлених завдань у галузі державної енергетичної політики України. Для національної системи професійної освіти в цьому контексті пріоритетним завданням є оптимізація результатів підготовки майбутніх інженерів зазначеної галузі.

Під результатами підготовки маємо на увазі сформовані компетенції, необхідні для успішного виконання трудової діяльності та розвитку професіоналізму. Професіоналізм працівника нафтогазової галузі – це самостійно розвивальна і реалізована здатність ефективно та якісно виконувати трудові обов'язки в різних умовах. Однак зародження цієї можливості, її формування на стадії допрофесіоналізму [8] відбуваються в межах спеціально організованого і керованого викладачем процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що практично всі класичні дослідження з педагогіки і психології безпосередньо чи опосередковано присвячені питанням і проблемам розвитку самостійної навчальної діяльності студентів на всіх рівнях освітньої системи (Б. Ананьєв, І. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, П. Каптерев, Я. Коменський, О. Леонтєв, П. Підкасистий, С. Рубінштейн, К. Ушинський та інші). Розкриваючи сутність самостійної навчальної діяльності, автори спираються на такі поняття, як «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність», вважаючи їх синонімічними.

Дослідники проблеми розглядають самостійну діяльність студентів як вид навчальної діяльності (М. Гарунов, О. Ільїна, В. Козаков, Р. Нізамов, Л. Сосновська та інші). Наприклад, О. Воронова трактує самостійну навчальну діяльність як форму зовнішньої та внутрішньої активності особистості, структуровану самим студентом діяльність, яка піддається контролю і корекції за процесуальною і результативною складовими, здійснюється під керівництвом викладача з урахуванням психологічних особливостей та особистих уподобань студентів, є засобом їхнього професійного саморозвитку, забезпечує інтенсивне функціонування процесів самовизначення, самореалізації та саморегуляції [2].

Результати напрацювань як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів і психологів, котрі займаються проблемою самостійної діяльності студентів (І. Буртонова, Л. Введенська, В. Голдшмід, С. Гончарова, Т. Кротенко, Н. Журавська, Дж. Рассел, Т. Рицкова та ін.) доводять, що успішність самостійної навчальної діяльності студентів обумовлена створенням особистісно орієнтованого, творчого пізнавального середовища, яке дозволяє студентові проявляти високу активність і творчо самореалізуватися в навчальному процесі університету.

Отже, **метою** статті є обґрунтуванню впровадження в навчальний процес підготовки майбутніх інженерів нафтогазової галузі професійно орієнтованої самостійної діяльності з метою підвищення якості професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. У цьому контексті потрібно розглянути роль викладача в організації і управлінні самостійної навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. На нашу думку, в процесі навчання студентів у закладах вищої освіти, виходячи з їхніх індивідуальних

психологічних особливостей, рівня знань, умінь, навичок самостійної навчальної діяльності, просуваючись від курсу до курсу, буде змінюватися і роль викладача. Зміна цієї ролі переходитиме від організації до управління самостійною навчальною діяльністю. У першому випадку викладач виступає організатором шляхом прямої участі в організації процесу навчання, зокрема: висуває навчальне завдання студентам, проводить інструктаж з його виконання, мотивує його вирішення, контролює і коригує самостійні дії студентів, оцінює результати й організацію самостійної роботи – відбір засобів, форм і методів, що стимулюють пізнавальну активність, забезпечення умов ефективності. У такому разі студент виступає тільки в ролі об'єкта самостійної навчальної діяльності. У другому випадку – бере опосередковану участь в організації процесу самостійної навчальної діяльності студентів, тобто мотивує і залучає до самостійної навчальної діяльності, створює умови для розвитку в них таких якостей та умінь, як: здатність до саморегуляції, самоактивації, самоорганізації, самоконтролю, які мають дозволити надалі виконувати самостійну навчальну діяльність загалом. У цьому разі студент стає і суб'єктом і об'єктом самостійної навчальної діяльності. Проте в будь-якому випадку, незалежно від того, які ролі виконують викладач і студент, викладач завжди організує його самостійну навчальну діяльність, скеровує пізнавальний процес, створює необхідні умови і налаштування. Для того, щоб викладач виконував функцію тільки управління самостійною навчальною діяльністю студентів, необхідно сформувати в них уміння самостійно виконувати навчальну діяльність. Навчальна діяльність має зовнішню структуру, основними складовими якої є мотивація, навчальні завдання в певних ситуаціях і різній формі, навчальні дії, контроль, що переходить у самоконтроль, оцінка, що переходить у самооцінку. Про сформованість у студентів умінь здійснювати самостійну навчальну діяльність як рівень оволодіння навчальною діяльністю можна говорити на основі послідовного виконання студентом під керівництвом викладача кожної зі складових у зазначеній вище структурі.

Зауважимо, що при значному скороченні годин, відведених на аудиторні заняття та, як наслідок, мінімізації особистісної взаємодії студентів і викладачів, вирішальну роль в оптимізації результатів підготовки майбутніх інженерів відіграє вибір викладачем способу організації самостійної діяльності. Саме самостійна діяльність студентів у соціокультурному і політико-економічному контексті ХХІ ст. повинна стати платформою для деконструкції досить поширеної споживчо-пасивної позиції майбутніх інженерів-нафтовиків, мотивуючи їх на оволодіння всім комплексом компетенцій, заданих освітнім стандартом. Ми вважаємо, що підвищенню якості професійної освіти майбутніх інженерів нафтогазової галузі сприяє включення в навчально-виховний процес, в тому числі і в самостійні форми його реалізації, професійно орієнтованої складової, що становить спеціально організовану і керовану взаємодію педагогів і студентів у межах реалізації технології професійно орієнтованого навчання, спрямованої на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, на формування його готовності до трудової діяльності. За визначенням Г. Жукової, Н. Нікітіної та О. Комарової, технологія професійно орієнтованого навчання – це «сукупність методологічних і організаційно-методичних установок, що визначають підбір, компонування і порядок використання дидактичного і професійно-педагогічного інструментарію викладача» [4, с. 18].

Варто зазначити, що процес технологізації навчання в останні роки інтенсифікується, при цьому багато дослідників, вивчаючи проблеми створення педагогічних технологій, визнають як переваги, так і недоліки цього нововведення, які суттєво впливають на процес професійного становлення особистості студента. Так, В. Жураковська стверджує, що найбільш суттєвими недоліками технологізації є: орієнтація на навчання репродуктивного типу, нерозробленість мотивації студентів, складність технологізації виховного процесу [5, с. 35].

Беручи до уваги точки зору різних науковців, виділимо чинники, з урахуванням яких можлива оптимальна організація позааудиторних форм роботи студентів у контексті майбутньої професійної діяльності: 1) створення необхідних умов для мотивації студентів до успішного оволодіння компетенціями, що дозволить їм у майбутньому справлятися зі своїми обов'язками в реальних виробничих ситуаціях; 2) моделювання в рамках позааудиторної роботи студентів виробничих ситуацій, що вимагають активізації отриманих знань, умінь, навичок, здібностей; 3) надання студентам можливості вибору індивідуальної траєкторії самоосвіти і саморозвитку з урахуванням обраної ними форми діяльності (виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, експериментально-дослідницька, проектна).

Стартовим положенням дослідження є диференціація існуючих нині в системі вищої освіти таких позааудиторних форм навчального процесу, як самостійна робота студента і самостійна діяльність студента. З метою деталізації поняттєвого апарату проекрованої педагогічної технології необхідно виявити спільне й особливе у зазначених поняттях.

Аналіз наукової літератури дозволяє подати основні точки зору на зміст понять «самостійна робота студента» і «самостійна діяльність студента». У процесі наукових пошуків ми з'ясували, що для

психолого-педагогічних досліджень характерними є повні та ємні визначення «самостійна робота студента», у яких відображено глибокі сутнісні характеристики і враховано змістові особливості. Наведемо окремі погляди науковців:

- паралельно з аудиторною і позааудиторною роботою самостійна організована самим студентом за запропонованою йому або ним самим виробленою програмою діяльності, яка поглиблює або доповнює аудиторну її форму (Г. Артамонова);
- планована робота студентів, виконувана за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі (Л. Столяренко);
- навчально-пізнавальна діяльність, яка виконується без прямої допомоги викладача і спрямована на виконання завдань (О. Ільїна);
- основа, спосіб формування професійної самостійності, готовності до самоосвіти і неперервного навчання в умовах швидкого оновлення знань (Л. Пічкова);
- форма організації навчання, що становить систему різноманітних завдань, є діяльністю учнів за рішенням системи різноманітних завдань (А. Хамітова, В. Іванов);
- цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій, контрольована та коректована ним за процесом і результатами діяльності (І. Зимня);
- форма організації навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, в ході якої відбувається творча діяльність з набуття і закріплення знань, освоюються нові навички пізнання, формується науковий світогляд і особистісні переконання стосовно використання отриманих знань і вмінь у практичній діяльності (А. Алханов);
- особливий вид та індивідуальний спосіб активної пізнавальної діяльності, виступає провідним фактором навчання і умовою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, що опосередковує розвиток їхнього особистісного потенціалу пізнавальних і практико-прикладних здібностей у самостійній навчально-пізнавальній діяльності (Т. Єгорушкіна);
- засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної і психологічної організації (П. Підкасистий);
- форма навчання, при якій учні засвоюють необхідні знання, оволодівають уміннями і навичками, навчаються планомірно і систематично працювати, мислити, формують свій стиль розумової діяльності (В. Сластьонін).

Зіставивши запропоновані визначення самостійної роботи студента, розуміємо, що низка дослідників ототожнює визначення «самостійна робота студента» і «самостійна діяльність студента». На думку М. Федотової, це відбувається тому, що дослідники не розмежовували роботу і діяльність на ранніх етапах вивчення проблеми, а вважали роботу засобом здійснення деяких дій, які разом із мотивацією і плануванням становили сутність самої діяльності [12]. Інша група авторів вважає, що самостійна робота студента виступає формою навчального процесу, видом навчальної діяльності, засобом навчання, а також засобом розвитку такої якості особистості, як самостійність [3; 11]. Самостійна робота студентів нафтогазового профілю дозволяє покращити їхню професійну підготовку. Вона спрямована на формування дієвої системи фундаментальних і професійних знань, умінь і навичок, які спеціалісти могли би вільно і самостійно застосувати в практичній діяльності.

Виділимо основні ознаки самостійної роботи студента за двома ключовими напрямками: 1) самостійна робота студента як форма організації навчального процесу характеризується відсутністю безпосередньої взаємодії з викладачем, наявністю системи завдань, оцінкою результату викладачем;

2) характерні риси самостійної роботи студента як діяльності – евристичний підхід студентів до вирішення поставлених завдань, мотивація, наявність мети та індивідуальний план для її здійснення, самостійне виконання дій для вирішення поставленого завдання з подальшою самооцінкою.

Далі представляємо основні точки зору на зміст поняття «самостійна діяльність студента»:

– цілеспрямована і систематична пізнавальна діяльність людини, заснована на синтезі пізнавальних, організаційних і регулятивних дій, у процесі якої вона самостійно поповнює і удосконалює свої знання і вміння, і в результаті якої відбувається якісний розвиток її особистості (О. Беспала) [1];

– форма внутрішньої і зовнішньої активності особистості, структурована самим студентом діяльність, яка піддається контролю і корекції, здійснюється під керівництвом викладача з урахуванням психологічних особливостей та особистих інтересів студентів, є засобом професійного розвитку (О. Воронова) [2];

– результат прояву самостійності, що виражається в діях і є основою успішного професійного становлення в майбутньому (В. Федотова) [12, с. 115];

– система, що зовні задана викладачем та існує автономно стосовно того, хто навчається (студента), в дидактичному просторі. Викладач забезпечує входження студента в дану систему з метою породження

навчальної самостійної діяльності в ньому самому як атрибута, що йому належить; внутрішня функціонально-структурна цілісність студента, що становить певну систему дій (М. Федорова) [11].

На основі викладеного вище перелічуємо характерні ознаки самостійної діяльності студента: 1) наявність у студентів мотивації; 2) поетапне здійснення дій з метою виконання поставлених навчальних завдань переважно в рамках індивідуальної освітньої траєкторії студента; 3) постійне зіставлення досягнутих навчальних результатів з кінцевою метою навчання; 4) самоаналіз, самооцінка.

У дослідженнях останніх років також фігурують й інші поняття, зіставні із самостійною діяльністю студентів, а саме: «пізнавальна самостійність», «самонавчальна діяльність», «самонавчання» (автодидактика), «самоосвіта».

Таким чином, поняття «самостійна робота» і «самостійна діяльність» корелюють один із одним. Однак виявлені особливі ознаки самостійної діяльності більш репрезентативні для оптимальної організації позааудиторних форм навчального процесу підготовки майбутніх інженерів нафтогазової сфери. Відповідно, необхідно забезпечити поступову трансформацію самостійної роботи (в її традиційному розумінні) в усвідомлену, цілеспрямовану професійно орієнтовану самостійну діяльність студентів. Цієї мети можна досягти шляхом ефективної організації професійно орієнтованої самостійної діяльності, тобто шляхом використання сукупності технологій професійно орієнтованого навчання, спрямованих на розвиток у студентів навичок самоосвіти, самооцінки і самоаналізу, набуття професійно важливих якостей, засвоєння спеціалізованих знань за наявності жорсткого зв'язку між отриманою інформацією та її безпосереднім застосуванням у процесі самостійного вирішення завдань у період підготовки студента до роботи в нафтогазовій галузі.

На нашу думку, у процесі організації професійно орієнтованої самостійної діяльності необхідно дотримуватися наступного: 1) позиціонування того, хто навчається, як активного суб'єкта пізнання; 2) орієнтація студента на самоосвіту, саморозвиток; 3) опора на суб'єктивний досвід студента, врахування його індивідуальних психічних і психофізіологічних особливостей, комунікативних здібностей; 4) навчання в контексті майбутньої професійної діяльності.

Складовими професійно орієнтованої самостійної діяльності майбутніх інженерів нафтогазової галузі є: професійно орієнтована самостійна діяльність; самостійна діяльність; самостійна робота студентів; самоаналіз; самооцінка; саморозвиток; професійно орієнтована технологія навчання; профільні організації; контекстний підхід; навчально-методичний пакет; інформаційно-технологічне забезпечення; інтерактивний навчальний модуль.

Умовами реалізації професійно орієнтованої самостійної діяльності студентів у навчальному процесі студентів нафтогазового напрямку підготовки є:

1) розроблення інформаційного середовища, що охоплює: а) навчально-методичний пакет з кожної спеціальної дисципліни (навчальні посібники та методичні вказівки для самостійної роботи, в тому числі для оволодіння навичками роботи в інформаційному середовищі); б) банк квазіпрофесійних завдань для самостійного виконання (передбачає застосування різних видів ділових ігор (рольові, ситуаційні) та інші завдання з урахуванням алгоритму їх проведення, що дозволяють студентам імітувати трудову діяльність у процесі їх виконання); в) засоби оцінювання рівня володіння компетенціями;

2) постійна взаємодія з профільними організаціями, а також безпосередня участь потенційних роботодавців майбутніх випускників у розробленні інформаційного середовища, що є засобом організації професійно орієнтованої самостійної діяльності.

Заклади нафтогазової освіти є центрами підготовки інженерних кадрів для компаній нафтогазової галузі. Одним зі стратегічних напрямів діяльності при цьому є співпраця з роботодавцями випускників системи професійної освіти. Насамперед це стосується забезпечення якісного навчання студентів за умови серйозної підтримки процесу матеріально-технічного переоснащення закладів вищої технічної освіти з боку стратегічних партнерів і держави. Організація професійно орієнтованої самостійної діяльності можлива при дотриманні таких умов: оптимальна забезпеченість установи вищої освіти сучасними засобами інформатизації з метою ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, в тому числі і з підприємствами нафтогазової промисловості; залучення провідних фахівців нафтогазової галузі до процесів організації, розроблення та наповнення інформаційного середовища змістом, необхідним для оволодіння професійними компетенціями завдяки самостійній діяльності; постійний моніторинг процесу інформатизації освітньої діяльності, розширення штату інформаційно-обчислювального центру закладу вищої технічної освіти.

Саме розвиток умінь самостійної навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти визначає готовність випускника до виконання будь-якого виду професійної діяльності. Крім того, підготовка майбутніх інженерів нафтогазової галузі повинна мати системний характер. Для досягнення поставлених навчальних цілей необхідно проводити активну роботу у сфері розроблення і перероблення робочих

навчальних планів спільно з провідними компаніями видобутку, транспорту та переробки нафти і газу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, активізація позааудиторної діяльності студентів, спрямованої на саморозвиток і професійне становлення, сприяє підвищенню ефективності освітньої діяльності нафтогазового закладу вищої технічної освіти й оптимізації навчальних результатів. Засобом, що забезпечує підвищення мотивації студентів до оволодіння необхідними професійними компетенціями і навичками ділового спілкування, є розвиток здібностей вирішення технічних завдань різного рівня складності, є організація професійно орієнтованої самостійної діяльності майбутніх інженерів нафтогазової галузі.

Викладені вище чинники, що визначають оптимальну структуру професійно орієнтованої самостійної діяльності, а також обґрунтовані умови реалізації професійно орієнтованої самостійної діяльності у навчальному процесі вимагають комплексного підходу до оптимізації результатів навчання студентів за умов співпраці не тільки з компаніями нафтогазової галузі, а й з організаціями, що займаються питаннями інформатизації освітньої діяльності закладів вищої технічної освіти.

Перспективу подальшого розроблення проблеми вбачаємо у визначенні самостійної роботи студентів нафтогазового профілю як об'єкта оцінювання якості навчання, що є одним із напрямів у системі освіти, яка зазнає змін і потребує пошуку механізмів перетворення.

Список використаних джерел та літератури

1. Беспалая Е. Н. Общепедагогические особенности организации самостоятельной образовательной деятельности студентов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Беспалая. – Волгоград, 2004. – 191 с.
2. Воронова Е. Н. Самостоятельная учебная деятельность как средство профессионального саморазвития студентов педагогических вузов: на материале занятий по иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Воронова. – Саратов, 2005. – 223 с.
3. Егорушкина Т. Д. Самостоятельная учебная работа в вузе как условие развития способностей будущего специалиста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тамара Даниловна Егорушкина. – Орел, 2005. – 195 с.
4. Жукова Г. С. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб. пособие / Г. С. Жукова, Н. И. Никитина, Е. В. Комарова. – М. : Изд-во РГСУ, 2012. – 165 с.
5. Жураковская В. М. Технология обучения: история и современность / В. Я. Жураковская // Известия ВГПУ. – 2007. – № 4. – С. 29–37.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2007. – 384 с.
7. Ильина Е. А. Организация самостоятельной работы студентов вуза с использованием автоматизированной обучающей системы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Александровна Ильина. – Магнитогорск, 2010. – 193 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
10. Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 620 с.
11. Федорова М. А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе : дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Марина Анатольевна Федорова. – Орел, 2011. – 457 с.
12. Федотова В. С. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студентов в праксиологическом контексте / В. С. Федотова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2010. – № 1. – С. 109–119.

Надежда Михайловна Тымкив,
кандидат педагогических наук, доцент
Ивано-Франковского национального
технического университета нефти и газа,
e-mail: nadia_tymkiv@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Статья посвящена сравнительному анализу таких понятий, как «самостоятельная работа студента» и «самостоятельная деятельность студента», а также обоснованию внедрения в учебный процесс подготовки будущих инженеров нефтегазовой отрасли профессионально ориентированной

самостоятельной деятельности с целью повышения качества профессионального образования. В статье исследуются условия успешной реализации профессионально ориентированной самостоятельной деятельности в высшей школе, а также приводятся обоснованные доводы в пользу использования в качестве концептуальной основы профессионально ориентированной самостоятельной деятельности технологии контекстного обучения.

Ключевые слова: профессионализм, организация профессионально ориентированной самостоятельной деятельности, технология профессионально ориентированного обучения, контекстный подход, информационная среда, самостоятельная работа, будущий инженер нефтегазовой отрасли.

Nadiya Tymkiv,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ivano-Frankivsk National Technical University
of Oil and Gas,
e-mail: nadia_tymkiv@ukr.net

ORGANIZATIONAL FEATURES OF PROFESSIONAL-ORIENTED INDEPENDENT ACTIVITY OF FUTURE ENGINEERS FOR PETROLEUM INDUSTRY

Introduction. *The demand of initiative and creative specialists in all spheres of activity of society dictates the application of new approaches of higher educational institutions in training of experts. In the process of future petroleum experts' training it is necessary to pay close attention to the development of abilities to the methods of self-knowledge, self-improvement giving the chance to obtain information independently and to use it creatively. An essential role in the course of formation of these qualities is played by the organization of independent work of students in educational process which provide in the future their orientation on effective achievement of both professional, and global universal assignments. Development of the effective organization model of students' independent work at higher technical establishments in the process of studying promotes efficiency of professional independence of future experts, activization of their practical readiness, their independent decision of tasks of problem character in their professional activity.*

Purpose. *The purpose of this article consists in revealing the comparative analysis of such concepts as «independent work of students» and «independent activity of students»; to explain the necessity of introduction of professionally oriented independent activity into educational process of future engineers in petroleum industry.*

Methods. *Our study has been performed with the use of such methods of investigation as theoretical analysis and synthesis, comparison, induction and deduction, generalization and systematization.*

Results. *In order to improve the efficiency of future petroleum specialists' teaching at higher educational establishments should be directed to the formation of a free creative person with a strong personality and responsibility. The main directions for the development of such qualities consists in forming the cognitive independence, which depends on the general cultural development of personality, the formation of planning, monitoring and communicative skills, and the ability to use the tools of information technology.*

Under some researchers' analyses, in particular, E. Henderson and M. Nathenson claim that self-study forms of students' necessary knowledge, skills and abilities to solve cognitive tasks. This type of work gives students the psychological setting to systematically increase of their knowledge and skills, and it is one of the most important conditions of self-organization of the student in mastering the methods of professional activities. Also, learners' independent work should be considered as a specific form of educational activity, characterized by certain peculiarities, and act as the highest form of learning activities. It is necessary to develop a ready-made program of action which the student will work. The formation of creative independence of students at HEI in the process of learning involves the consistent and systematic use of models, reflecting the scheme of consistent measures for the organization of cognitive activity of students in their training. We take the view that the developed model will allow getting the knowledge of the language at a high level in the process of students' self-educational activities through cognitive actions.

Certainly, the effectiveness of independent work in the learning process largely depends on the conditions of its organization, contents and nature of tasks, the sequence of their construction, the source of knowledge, the relationship of existing and new knowledge in the assignments, the quality of results achieved, etc. While there are issues associated with defining the fundamentals that determine and unify these conditions, which are necessary for the engagement of student in independent work, with the formulation of the original principle in the disclosure of the independent work's nature. As a result of the conducted study it has been established that the professional-oriented independent activity of future petroleum experts is the integrative quality of the personality defining ability to accept and realize expedient reasonable decisions and readiness to bear full responsibility for them.

Originality. *By results of the comprehensive analysis of psychology and pedagogical literature we suppose*

that there is a three-component structure of professional-oriented independent activity of future petroleum engineers in which motivational, creative and practical and effective components are included. These components are closely interconnected among themselves, interdependent and influence on each other. As the model shows, tasks of the teacher and students change at each stage. At the first stage the lecturer is engaged in designing of the educational environment, adjustment of climate of cooperation, offering an individual route for students, their acquaintance with work methods, application of methods of motivation and encouragement. The task of students comes down to readiness of acquisition of personal educational experience, performance of independent work. At the next stage the lecturer acts as a consultant for inquiries of students, giving them support throughout all work. Students actively participate in creative practical activities, show individual skills, effective use working hours. At the last stage the lecturer still stimulates behavior of students in educational process, but the leading position is held by the students who effectively use the strategy of self-education and self-improvement. So, it is essential to assume that the choice and use of necessary approaches, principles, methods according to a situation and subject of cognitive activity, independent work finds expression in: understanding of the purpose and content of work by students; creation and maintenance of the creative atmosphere; use of motivational training resources.

Conclusion. Consequently, it is quite obvious that modern higher educational institutions need to improve the quality of training of independent activity on which the success of future professional self-development of future engineers finally depends. There is the necessity to strengthen the role of independent activity of future petroleum experts, to revise the approaches to the organization and its formation in the educational process of the technical university, to develop the ability to learn, the ability to manage self-development, self-education, creative application of the knowledge gained in the process of self-realization and adaptation to professional activity in the modern world. A very significant task of the higher education is not just to give students concrete professional knowledge, but to impart skills of self-education and self-improvement. In other words, higher educational institutions have to not only equip the future petroleum engineer with professional knowledge, but to train experts with the high level of professional independence.

It should be noted that this study doesn't apply for the solution of all problems connected with organizational features of professional-oriented independent activity of future petroleum experts. In the long term work on a problem of formation of professional independence can be continued in our further researches.

Key words: professionalism, organization of professional-oriented independent activity, professional-oriented education technology, contextual approach, information environment, independent work, future engineer of petroleum industry.

References

1. Bepalaya E. N. Obshhepedagogy`chesky`e osobennosty` organy`zacy`y` samostoyatel`noj obrazovatel`noj deyatel`nosty` studentov : dy`ss. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Elena Ny`kolaevna Bepalaya. – Volgograd, 2004. – 191 s.
2. Voronova E. N. Samostoyatel`naya uchebnaya deyatel`nost` kak sredstvo professy`onal`nogo samorazvy`ty`ya studentov pedagogy`chesky`x vuzov: na matery`ale zanyaty`j po y`nostrannomu yazy`ku : dy`ss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Elena Ny`kolaevna Voronova. – Saratov, 2005. – 223 s.
3. Egorushky`na T. D. Samostoyatel`naya uchebnaya rabota v vuze kak uslovy`e razvy`ty`ya sposobnostej budushhego specy`aly`sta : dy`ss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Tamara Dany`lovna Egorushky`na. – Orel, 2005. – 195 s.
4. Zhukova G. S. Texnologiy`y` professy`onal`no-ory`enty`rovannogo obucheny`ya : ucheb. posoby`e / G. S. Zhukova, N. Y`. Ny`ky`ty`na, E. V. Komarova. – M. : Y`zd-vo RGSU, 2012. – 165 s.
5. Zhurakovskaya V. M. Texnologiy`ya obucheny`ya: y`story`ya y` sovremennost` / V. Ya. Zhurakovskaya // Y`zvesty`ya VGPU. – 2007. – № 4. – S. 29–37.
6. Zy`mnyaya Y`. A. Pedagogiy`cheskaya psy`xology`ya / Y`. A. Zy`mnyaya. – M. : Logos, 2007. – 384 s.
7. Y`Ty`na E. A. Organy`zacy`ya samostoyatel`noj raboty` studentov vuza s y`spol`zovany`em avtomaty`zy`rovannoj obuchayushhej sy`stemy` : dy`ss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Elena Aleksandrovna Y`Ty`na. – Magny`togorsk, 2010. – 193 s.
8. Markova A. K. Psy`xology`ya professy`onaly`zma / A. K. Markova. – M. : Znany`e, 1996. – 312 s.
9. Py`dkasy`styj P. Y`. Samostoyatel`naya deyatel`nost` uchashhy`xsya / P. Y`. Py`dkasy`styj. – M. : Pedagogiy`ka, 1972. – 184 s.
10. Psy`xology`ya y` pedagogiy`ka vysshej shkolы / L. D. Stolyarenko [y` dr.]. – Rostov n/D. : Feny`ks, 2014. – 620 s.
11. Fedorova M. A. Teory`ya y` metody`cheskoe obespecheny`e formy`rovany`ya uchebnoj samostoyatel`noj deyatel`nosty` studentov v vuze : dy`ss. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.08 / Mary`na Anatol`evna Fedorova. – Orel, 2011. – 457 s.
12. Fedotova V. S. Samostoyatel`naya rabota y` samostoyatel`naya deyatel`nost` studentov v praksy`ology`cheskom kontekste / V. S. Fedotova // Vestny`k LGU y`m. A. S. Pushky`na. – 2010. – № 1. – S. 109–119.

Отримано редакцією 08.05.2018 р.

УДК 378.241

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-152-157

Вікторія Василівна Шевченко,
викладач кафедри психології та педагогіки
Харківської Національної академії
Національної гвардії України
e-mail: shevchenko_viktoriyav@ukr.net

ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА НГУ

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел розглянуто генезис поняттєво-термінологічного апарату компетентнісного підходу. Особливу увагу приділено визначенням, унормованим у нормативно-правових документах, що регламентують діяльність системи вищої освіти України на сучасному етапі. Акцент зроблено на формуванні професійно-психологічної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна освіта, професійно-психологічна компетентність.

Постановка проблеми. Проведення операції об'єднаних сил на Сході, реформи, які відбуваються в Україні, вимагають кардинальних змін в організації правоохоронних функцій, захисті кордону, а також висувають серйозні вимоги до професіоналізму офіцерів Національної гвардії України, яка, у свою чергу, також проходить процес реформування та становлення. Наразі Національна гвардія України бере безпосередню участь у забезпеченні внутрішньої безпеки держави та виконує різноманітні службово-бойові завдання. Основними з них є: охорона громадського порядку, конвоювання та екстрадиція засуджених, здійснення режимно-карантинних заходів під час ліквідації наслідків стихійних лих, аварій, катастроф, охорона дипломатичних представництв і консульських установ іноземних держав на території України, охорона особливо важливих об'єктів, атомних електростанцій. Національна гвардія України є основним суб'єктом з припинення масових заворушень, координує діяльність сил та засобів правоохоронних органів, залучених до припинення зазначених протиправних дій, та ін. Саме для виконання цих функцій і завдань важливою є професійно-психологічна компетентність, що охоплює систему професійно-психологічних знань, умінь, а також особистісних якостей, які забезпечують ефективне виконання завдань у сфері професійної діяльності.

Високий рівень професійно-психологічної компетентності майбутніх офіцерів-нацгвардійців, оволодіння ними знаннями, вміннями, набуття необхідного досвіду, насамперед у галузі педагогіки і психології, є запорукою успішної професійної діяльності і сприяє підвищенню якості та ефективності роботи Національної гвардії загалом. Саме тому визначення шляхів підвищення ефективності формування професійної компетентності є актуальним завданням сучасної педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема професійних компетентностей перебувала в полі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників: Л. Анциферова, Ю. Варданян, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д. Ельконін, Е. Зеєр, С. Іванова, Л. Карпова, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Мід, О. Овчарук, Л. Петровська, П. Сорокіна, Ю. Татур, У. Уоллер, А. Хуторської, М. Чошанов, К. Юнг та ін.

Особливості професійної компетентності досліджували: А. Адольф, О. Антонова, Ю. Варданян, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Мруга, Н. Ничкало, С. Оніщенко та ін.; педагогічної – В. Бездухов, Л. Большакова, І. Воробйова, Л. Карпова, С. Козак, О. Міршук, А. Онкович, І. Чистовська та ін.; психологічної – Н. Альхіна, Л. Барінова, О. Войтюк, Л. Кайдалова, М. Лук'янова, Л. Пляка, О. Полуніна, Н. Яковлева та ін.; соціально-перцептивної – Н. Єршова та ін.; загальнокультурної – І. Котлярова та ін.; комунікативної В. Кузовлев та ін. Процес підготовки військових фахівців ґрунтовно представлений у працях О. Барабанщикова, О. Безносюка, П. Городова, А. Железняка, М. Коробейнікова, В. Огнева, М. Нещадима, Г. П'янковського, Н. Феденко, В. Ягупова та ін.

Методичні основи підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах у сучасних умовах розроблено В. Васильєвою, В. Давидовим, А. Іваницьким, В. Кикотем, О. Латишевою, Г. Никифоровою, А. Ситниковою, А. Столяренком, Ю. Шарановою, А. Шестаковою та ін.

Незважаючи на достатню розробленість означеної проблеми, подальшого вивчення потребує теоретично-прикладний аспект сутності професійно-психологічної компетентності майбутнього офіцера Національної гвардії України, бо саме її вирішення дозволить підготувати фахівця, який буде ефективно та якісно виконувати свою професійну діяльність, швидко вирішувати проблеми у повсякденній

діяльності, а також керувати підлеглими йому військовослужбовцями.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичний аналіз поняттєво-термінологічного апарату формування професійно-психологічної компетентності у майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід в освіті – це відповідь на вимоги часу. Динамічні зміни життя, постійне оновлення інформації зумовлюють потребу у фахівцях, здатних оперативно адаптуватись, навчатись протягом життя, безперервно розвиватись.

Проаналізований масив інформації дозволяє визначити компетентнісний підхід як такий, що дозволяє подолати розрив між освітньою практикою та новими вимогами до результатів освіти в умовах інформаційного суспільства. Розроблення теоретичного та практичного аспектів означеного підходу безпосередньо впливає на зміну підходів, шляхів та методів підготовки фахівців у вищій школі. Поширення ідей компетентнісного підходу відбувається під впливом зміни мети освіти та можливих шляхів її реалізації.

Історія розвитку компетентнісного підходу пройшла три основні етапи: перший етап (1960–1970) пов'язаний із введенням до наукового апарату поняття «компетентність» та розмежування понять «компетентність» та «компетенція»; другий етап (1970–1990) – це активне використання понять «компетенція» та «компетентність» у теорії і практиці навчання, спілкування, професіоналізму фахівців у менеджменті й управлінні; третій етап (1990 і до сьогодні) характеризується дослідженням компетенції як наукової категорії, що стосується освіти [1, с. 36–37].

Слід зазначити, що вчені по-різному трактують дефініцію «компетентнісний підхід». Так, О. Пометун вважає, що компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових, загальногалузевих та предметних компетентностей особистості [2, с. 64]. Т. Олійник зазначає, що компетентнісний підхід пов'язаний з особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами до навчання, потребує трансформації змісту освіти та переходу від моделі, що об'єктивно вже існує для всіх студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які, у свою чергу, можна визначити [3, с. 69]. На думку В. Болотова, компетентнісний підхід має ґрунтуватись не на проінформованості учня, а на вмінні вирішувати різноманітні проблеми, що виникають у різних ситуаціях [4, с. 10]. А. Хуторської під компетентнісним підходом розуміє «підхід до організації навчально-виховного процесу, що спрямований на набуття особистістю певної суми знань і досвіду, що дають їй змогу робити висновки, переконливо висловлювати думки та адекватно діяти у різних ситуаціях» [5, с. 61].

Узагальнюючи зазначимо, що компетентнісний підхід – це сукупність методологічних та організаційно педагогічних орієнтацій, які зосереджуються на меті й тих результатах, яких досягають випускники вищих навчальних закладів.

Стосовно дефініції «компетентність» зазначимо, що тут теж немає її однозначного трактування. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6].

У Постанові Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 зазначено, що компетентність/компетентності – це здатність особистості виконувати певного виду діяльність, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості. Результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особистість після завершення навчання.

У сучасному тлумачному словнику української мови поняття «компетентність» трактується так: компетентність – це здатність здійснити реальну, життєву дію і кваліфікаційна характеристика індивіда, що береться в момент діяльності; у будь-якої дії є два аспекти – ресурсний та продуктивний, і саме розвиток компетентності визначає перехід ресурсу в продукт. Компетентність – це потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи; складається зі змістового (знання) та процесуального (вміння) компонентів і вимагає знання сутності проблеми та вміння впоратись з нею; постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для вдалого впровадження цих знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативними та мобільними знаннями. Компетентний – це той, що має ґрунтовні знання в певній галузі, тямущий; який має певні повноваження, повновладний [9, с. 346].

На думку Дж. Равена, компетентність, містить велику кількість компонентів, деякі з них відносно незалежні один від одного. Причому одні компоненти належать переважно до когнітивної сфери, інші – до емоційної і т. д., вони можуть замінити один одного як складові ефективної поведінки особистості. Дж. Равен виокремив 37 видів компетентностей. Наведемо деякі з них: тенденція до більш чіткого розуміння цінностей та настанов відносно конкретної цілі; тенденція контролювати свою діяльність;

залучення емоцій до процесу діяльності; готовність та здатність навчатися самостійно; пошук та використання зворотного зв'язку; упевненість у собі; самоконтроль; адаптивність; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей; самостійність, оригінальність, критичність мислення; готовність вирішувати складні питання та йти на помірний ризик; відсутність фаталізму; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; персональна відповідальність; здатність до спільної діяльності задля досягнення цілі; здатність слухати інших людей та брати до уваги те, що вони говорять; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність розв'язувати конфлікти; здатність ефективно працювати в якості підлеглого; терпимість відносно різних стилів життя оточуючих тощо [8, с. 396].

Зазначимо, що в науковій літературі дуже часто замість поняття «компетентність» використовують поняття «компетенція». І. Зимня розводить ці поняття, вказуючи на їх відмінності: поняття «компетентність» набагато ширше, ніж поняття «компетенція», воно містить мотиваційний, регулятивний компоненти та компонент ставлення. Фактично компетенція – це «програма», на основі якої розвивається компетентність.

І. Зимня розрізняє основні компетенції, які можуть характеризувати загальну психологічну компетентність особистості:

- готовність виявляти компетентність (мотиваційний аспект);
- володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект);
- досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);
- ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект);
- емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву [1, с. 38–39].

Таким чином, компетентність – це той набір знань, умінь і навичок, які отримує здобувач вищої освіти під час навчання, які зможе успішно використовувати в професійному становленні й зростанні.

На основі вищеозначених компетенцій формується професійна компетентність. Зокрема, В. Чорнобай тлумачить професійну компетентність як якісну характеристику ступеня володіння фахівцями їхньої професійної діяльності і передбачає: розуміння своєї справи, оцінку особистих якостей, регулювання свого професійного становлення, самовдосконалення та самовиховання.

Розрізняють загальну та спеціальну професійну компетентність. Загальна професійна компетентність визначається як загальнопрофесійні знання, уміння, навички, здібності та готовність до їх актуалізації у сфері визначеної групи професій. До складу професійної компетентності належать науково-дослідна, проектно-конструктивна, адміністративно-управлінська, виробнича та педагогічна діяльності. Спеціальна професійна компетентність – це вид і ступінь професійної підготовки молодого фахівця, наявність у нього професійних компетенцій (тобто готовність та прагнення), необхідних для виконання визначеної професійної діяльності, їх зміст (зміст інструментальної основи) визначається державними кваліфікаційними характеристиками [11, с. 412–413].

Структура професійної компетентності складається з трьох загальних компонентів: змісту, мотивації та виконання. Ще необхідно додати систему професійних знань, умінь і навичок, прагнення і здібності до самостійних творчих рішень професійних завдань, соціально-психологічна готовність до професійної діяльності, ідейно-моральна зрілість та політична культура.

Отже, професійна компетентність – це основна характеристика діяльності спеціаліста, до якої належать знання й уміння, а також набір важливих психологічних якостей, які є складовою психологічної компетентності. Психологічна компетентність уміщує сукупність якостей, які обумовлюються психолого-педагогічною підготовленістю на високому рівні і при цьому забезпечують високий рівень професійної діяльності.

Психологічна компетентність містить такі компоненти:

- організаційний, який передбачає організацію професійної діяльності для підвищення її ефективності;
- ціннісно-мотиваційний, передбачає мотивацію досягнень, оволодіння психологічними знаннями, які потрібні в повсякденній професійній діяльності, ціннісні орієнтації, особистісну зрілість, смислове та ціннісне регулювання діяльності тощо;
- рефлексивний – як усвідомлення та сприйняття себе суб'єктами навчально-виховного процесу для вибору стилю взаємодії, управління, тактики спілкування;
- управлінський, передбачає прийняття рішень у повсякденних та екстремальних умовах професійної діяльності, аналіз та врахування альтернатив, контроль за перебігом діяльності, оцінка діяльності учасників у професійній діяльності;

- когнітивний – є комплексом професійних знань, а також загальної, соціальної, вікової, педагогічної психології, які є необхідними в професійній діяльності;
- емоційно-вольовий – це комплекс знань про афективну сферу суб'єктів педагогічного процесу, вміння застосовувати ці знання у своїй діяльності, вміння керувати власними емоційно-вольовими станами: агресивністю, спонтанністю, емоційністю, тривожністю тощо, стійкість до стресу, емпатійність, сміливість, здатність приймати на себе відповідальність у складних ситуаціях;
- самоактуалізувальний, включає самоконтроль, саморегуляцію та самовдосконалення особистості;
- комунікативний – передбачає лідерство, конкурентність, соціальний інтелект (уміння встановлювати контакт, зрозуміти хід думок);
- нейродинамічний та психомоторний – це рухливість, лабільність, урівноваженість нервової системи, точність, координованість рухів в умовах стресу та дефіциту часу.

Таким чином, професійно-психологічна компетентність – це ті особистісні якості, які в сукупності зі знаннями, уміннями й навичками допомагають виконувати професійну діяльність.

Основою професійно-психологічної компетентності майбутнього офіцера Національної гвардії України є знання таких закономірностей:

- диференційно-психологічні знання – це знання про особливості психологічних та типологічних відмінностей, психологічних проявів у представників різних соціальних, етнічних, вікових груп;
- соціально-психологічні знання – охоплюють знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи чи окремого її члена, про особливості взаємовідносин командира з підлеглими, про закономірності спілкування;
- аутопсихологічні знання – це знання про позитивні аспекти та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості.

Висновки:

- 1) компетентнісний підхід – це сукупність методологічних та організаційно педагогічних орієнтацій, які зосереджуються на меті і тих результатах, яких досягають випускники вищих навчальних закладів. У ХХІ столітті він є ключовою методологією підготовки фахівців з професійної підготовки;
- 2) компетентність – це набір професійних знань, умінь і навичок, які фахівець отримує під час навчання;
- 3) професійно-психологічна компетентність – це якості особистості, які разом зі знаннями, уміннями й навичками допомагають виконувати професійну діяльність на високому рівні;
- 4) дослідження нових підходів щодо оцінювання сформованості компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Список використаних джерел та літератури

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка / Т. С. Олійник // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 69–71.
4. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8–14.
5. Хуторський А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Дата звернення: 18.05.2018.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>. – Дата звернення: 19.05.2018.
8. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Сучасний тлумачний словник української мови. – Харків, 2006. – 832 с.

10. Чорнобай В. Г. Професійна компетентність та її складові / В. Г. Чорнобай // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2014. – Вип. 199 (1). – С. 409–413.

Викторія Васильевна Шевченко,
преподаватель кафедры психологии и педагогики
Харьковской Национальной академии
Национальной гвардии Украины,
e-mail: shevchenko_viktoriyav@ukr.net

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ НГУ

На основе анализа отечественных и зарубежных источников рассматривается генезис понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода. Особое внимание уделяется определениям в нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность системы высшего образования Украины на современном этапе. Акцент сделан на формировании профессионально-психологической компетентности будущих офицеров Национальной гвардии Украины.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональное образование, профессионально-психологическая компетентность.

Victoria Shevchenko,
teacher of the Department of Psychology and Pedagogy
Kharkiv National Academy
National Guard of Ukraine,
e-mail: shevchenko_viktoriyav@ukr.net

CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ASPECT OF FORMING PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE INTENDING OFFICER OF NGU

***Introduction.** Conducting the anti-terrorist operation in the East of Ukraine, as well as the reforms that take place in our society, require radical changes in the organization of law enforcement functions, protection of the border, and also place high demands on the professionalism of the officers of the National Guard of Ukraine. The National Guard of Ukraine, in its turn, is also undergoing the process of reforming. Currently, the National Guard of Ukraine is directly involved in ensuring the internal security of the state and carries out various military and combat tasks, namely: takes direct part in providing state internal security and performs various military and combat tasks, including public order protection, convoys and extradition of convicts, implementation of regime-quarantine measures during the elimination of the consequences of natural disasters, accidents, the protection of diplomatic missions and consular posts foreign states on the territory of Ukraine, protection of especially important objects, nuclear power plants; the National Guard of Ukraine is the main subject to suppress the riot. In carrying out measures to suppress riots, the National Guard of Ukraine coordinates the activities of forces and means of law enforcement agencies involved in the termination of the said unlawful actions, etc.*

It is for the fulfillment of these functions and tasks that professional psychological competence is important. This competence is a professionally important property that encompasses the system of professional psychological knowledge, skills, as well as personal qualities that ensure the effective performance of tasks in the field of professional activity.

The high level of professional-psychological competence of intending national guard officers, their acquisition of knowledge, skills and experience, especially in the field of psychology and pedagogy, is the key to successful professional activity and contributes to the improvement of the quality and efficiency of the work of the National Guard in general. That is why determining the ways of increasing the effectiveness of forming the above mentioned professional property is an urgent task of modern pedagogical science.

***Purpose.** theoretical analysis of the conceptual-terminological apparatus for the formation of professional and psychological competence of intending officers of the National Guard of Ukraine.*

***Methods.** theoretical analysis.*

***Results.** definition of the concept of professional and psychological competence and its components.*

***Originality.** substantiation of professional and psychological competence of intending officers of the National Guard of Ukraine; the identification of the components of this competence, which should be formed.*

***Conclusion.** Competency approach is a set of methodological and organizational pedagogical orientations which focus on the goals and results achieved by graduates of higher education institutions. In the 21st century it is the key methodology for preparing specialists in vocational training. Competence is the set of professional knowledge, and skills that a specialist receives during training. Professional psychological*

competence is a set of personality traits that together with knowledge, skills and abilities help to carry out professional activities at a high level. In the different references and scientific researches of recent years, the formation of professional and psychological competence of intending officers of the National Guard of Ukraine is almost not investigated. To perspective directions of research of this problem, we refer definition of structure of professional and psychological competence as a professionally important property of intending officers of the National Guard of Ukraine.

Key words: *competence approach, competence, vocational education, professional and psychological competence.*

References

1. Zy'mnyaya Y. A. Klyuchevye kompetency'y` – novaya parady`gma rezul`tata obrazovany`ya / Y. A. Zy'mnyaya // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Pometun O. I. Dy`skusiya ukrayins`ky`x pedagogiv navkolo py`tan` zaprovadzheniya kompetentnogo pidxodu v ukrayins`kij osviti / O. I. Pometun // *Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy`*: biblioteka z osvith`oyi polity`ky` / Zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – 112 s.
3. Olijny`k T. S. Realizaciya kompetentnogo pidxodu v navchal`nomu procesi na perekladac`komu viddileni fakul`tetu inozemny`x mov TNPU im. V. Gnatyuka / T. S. Olijny`k // *Profesijni kompetenciyi ta kompetentnosti vchy`telya* : materialy` regional`nogo naukovy`prakty`chnogo seminaru. – Ternopil`, 2006. – S. 69–71.
4. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model`: ot y`dey` k obrazovatel`noj programme / V. A. Bolotov, V. V. Sery`kov // *Pedagogy`ka*, 2003. – № 10. – С. 8–14.
5. Xutors`ky`j A. V. Klyuchevye kompetency'y` kak komponent ly`chnostno ory`enty`rovannoj parady`gmy obrazovany`ya / A. V. Xutorskoj // *Narodnoe obrazovany`e*. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Zakon Ukrayiny` «Pro vy`shhu osvitu» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Data zvernennya: 18.05.2018.
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 23.11.2011 r. № 1341 «Pro zatverdzhennya Nacional`noyi ramky` kvalifikacij» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>. – Data zvernennya: 19.05.2018.
8. Raven D. Kompetentnost` v sovremennom obshhestve: vyavlyeny`e, razvy`ty`e y` realy`zacy`ya / D. Raven. – M. : Kogy`to-Centr, 2002. – 396 s.
9. Suchasny`j tlumachny`j slovny`k ukrayins`koyi movy`. – Xarkiv, 2006. – 832 s.
10. Chornobaj V. G. Profesijna kompetentnist` ta yiiv skladovi / V. G. Chornobaj // *Naukovy`j visny`k Nacional`nogo universy`tetu bioresursiv i pry`rodokory`stuvannya Ukrayiny`*. Seriya: Pedagogika, psy`xologiya, filosofiya. – 2014. – Vy`p. 199 (1). – С. 409–413.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.3:347:331

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-157-166

Оксана Вікторівна Повстин,

кандидат економічних наук, доцент,
завідувач кафедри права та менеджменту
у сфері цивільного захисту
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності,
e-mail: oksana_povstyn@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано формування та вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності на основі сучасних методологічних підходів до освітнього процесу. Ключовими чинниками є: структурування та систематизація навчального матеріалу відповідно до особливостей і функцій управлінської діяльності фахівців у галузі безпеки людини; урахування індивідуальних особливостей курсантів і студентів; організація їхньої самостійної роботи щодо розвитку управлінських якостей; чітка система контролювання й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення якісного зворотного зв'язку під час передавання інформаційного та методичного матеріалу; функціональність змісту підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності.

Ключові слова: зміст професійної підготовки, управлінська діяльність, управлінська компетентність, освітній процес.

Постановка проблеми. В умовах постійного зростання ризиків виникнення надзвичайних ситуацій у природній, соціальній і техногенній сферах завдання забезпечення цивільного захисту та безпеки особистості, суспільства, держави висувають підвищені вимоги до вдосконалення структури і обсягу професійної підготовки до управлінської діяльності фахівців різних напрямів галузі безпеки людини. Йдеться про підготовку нової генерації керівників із цілеспрямованою орієнтацією на здійснення масштабних суспільно значущих справ. Зорієнтованість освітнього процесу на підготовку керівників підрозділів ДСНС такого рівня, здатних брати на себе відповідальність у найскладнішій ситуації, потребує перегляду й удосконалення, передусім його змісту. Визначальна роль тут належить ефективним механізмам добору змісту навчальних дисциплін, оскільки вони повинні забезпечувати точність, достовірність, доказовість, логічну структурованість, випереджувальний зміст інформації, яка вивчається, та наповнення навчальних програм відповідними науковими і професійними даними.

У змістовому плані процес професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності має забезпечуватися відображенням досвіду, накопиченого наукою у взаємозв'язку його чотирьох елементів: управлінських знань, в тому числі про способи виконання професійних управлінських дій; умінь і навичок управління; досвіду управлінської діяльності та досвіду емоційно-ціннісного та вольового ставлення до надзвичайних ситуацій, особливо під час їх ліквідації. Таким чином, зміст управлінської компетентності керівників охоплює знання цілей, специфіки, принципів, методів, організаційних форм, прийомів і засобів управління [1, с. 299]. Фахівцям у галузі безпеки людини для успішного виконання адміністративних функцій потрібні знання, що стосуються: системи й організації діловодства; роботи з персоналом, економіки праці, управлінських технологій, правил ділового етикету та спілкування; основ адміністративного, стратегічного, проектного та кадрового менеджменту; забезпечення зв'язків із громадськістю, основ соціальної психології, педагогіки та соціології [2]. Окрім того, до завдань щодо формування управлінської компетентності відносять ознайомлення майбутніх фахівців з методами вирішення імовірних організаційно-управлінських проблем, розвиток здатності визначати мету й науково достовірно аналізувати чинники, що перешкоджають її досягненню, а також навчання оцінювати переваги і недоліки певних управлінських рішень. Це означає, що зміст підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності має бути спрямований на те, щоб допомогти курсантам і студентам опанувати основи менеджменту в галузі безпеки людини за різних обставин попередження надзвичайних ситуацій та захисту від них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини вивчала низка науковців і практиків: А. Балицька, В. Безсонов, О. Болотин, В. Брагін, В. Гречка, Т. Данилова, Т. Люшина, М. Козяр, В. Король, І. Лаухіна, Е. Лук'янчиков, Ю. Панков, В. Покалюк, Р. Ратушний, М. Северін, В. Солнцев та ін. Зокрема, В. Король дослідив формування управлінської компетентності в майбутніх офіцерів пожежної безпеки. Окремі аспекти управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту вивчали А. Балицька та В. Покалюк. Ці та інші науковці зазначають, що для вирішення проблем щодо підготовки курсантів і студентів необхідна докорінна перебудова освітнього процесу. Однак аналіз свідчить про відсутність науково обгрунтованої педагогічної системи формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини.

Як зазначає Р. Гуревич, зміст професійної освіти «має охоплювати, крім фундаментальних усталених теорій і структур головних розділів науки, ще й сучасні наукові досягнення та тенденції розвитку науки на основі її прогнозування» [3, с. 39]. Зважаючи на це, добір змісту професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини здійснюється з урахуванням досягнень вітчизняної та зарубіжної практики дій особового складу в надзвичайних ситуаціях і потреби забезпечення поетапного формування необхідних для успішної управлінської діяльності фізичних якостей і психічних властивостей курсантів і студентів ЗВО ДСНС. Також зміст навчання повинен мати прогностичний характер, тобто враховувати не лише сьогоденні, а й майбутні, перспективні потреби і завдання галузі.

Професійно-управлінська компетентність фахівців у галузі безпеки людини, яка відображає їхню готовність і здатність повноцінно реалізувати свої функції під час розв'язання практичних завдань в органах і підрозділах ДСНС та інших організацій, багато в чому залежить від інтегрованості їхніх знань і умінь, що закладена в змісті підготовки під час навчання у ВНЗ. Тому на рівень управлінської компетентності істотно впливає раціональне поєднання навчальних дисциплін та їх загальна зорієнтованість на професійну діяльність у галузі безпеки людини, коли кожна окрема дисципліна є засобом досягнення спільної мети – формування майбутнього фахівця з усім комплексом необхідних

йому якостей.

Метою статті є вироблення новітніх підходів для оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності на основі сучасних методологічних підходів, з урахуванням основних функцій.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до основних напрямів реформування освітньої галузі зміст підготовки фахівців у галузі безпеки людини у профільних ЗВО, безперечно, має відповідати вимогам компетентнісного підходу, який передбачає, що після закінчення навчання випускник реалізує всі складники своєї підготовки у безпосередній професійній діяльності. У такому випадку в цілісній структурі змісту навчання фахівців управлінський компонент має цілковиту іншу сутність; він позначається як один із ключових і скеровується на здатність до виконання управлінської діяльності в конкретному напрямі галузі безпеки людини. Відповідно має перебудовуватися і добір змісту навчання стосовно управлінської підготовки.

Цілісне усвідомлення та сприйняття професійно-управлінських завдань майбутніх фахівців на всіх напрямках і всіх спеціалізаціях навчання дає змогу відібрати і наповнити професійну освіту науково обґрунтованим змістом. Цей зміст спрямований на багатовимірне бачення всього процесу роботи підпорядкованого підрозділу, основою якого є глибоке опанування теоретичних знань і практичних управлінських умінь і навичок, зокрема:

- усвідомлення основних завдань і перспективних тенденцій ДСНС і галузі безпеки людини в цілому;
- добре орієнтування керівника в нових концепціях, теоріях, ідеях, засобах, технологіях управління;
- досконале опанування системи пошукових і науково-дослідницьких методів аналітико-синтетичної управлінської діяльності;
- готовність до ефективного проектування цілей, завдань, форм і методів професійної та професійно-управлінської діяльності підрозділу;
- уміння та навички моделювання управлінських ситуацій, аналізу шляхів їх вирішення та спроможність організувати їх утілення в життя [4, с. 428].

Специфіка професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності полягає в тому, що всі навчальні дисципліни, як теоретичні, так і практичні, роблять певний доцільний внесок у формування їхньої управлінської компетентності як інтегрованого результату всієї професійної підготовки. З метою вдосконалення цього результату зміст професійної підготовки методика викладання навчальних дисциплін, змістове наповнення практик і стажування підлягають переосмисленню в контексті формування у випускників ЗВО ДСНС належного рівня управлінської компетентності.

Відповідно, зміст підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності потребує диференціації на кожному етапі формування управлінської компетентності, конкретизації у змісті навчальних дисциплін відповідно до їх потенціалу щодо формування певного компонента цієї компетентності. Таким чином, відповідність змісту підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності щодо завдання формування їхньої управлінської компетентності передбачає: забезпечення курсантів і студентів системою управлінських знань як підґрунтя управлінської культури особистості; спрямованість на розвиток оперативного, гнучкого та творчого мислення; набуття досвіду вирішення управлінських завдань різного ступеня складності, в тому числі в надзвичайних ситуаціях; виховання професійно важливих управлінських якостей, позитивного ставлення до подальшої управлінської діяльності, прагнення до саморозвитку та самореалізації в ній.

Зазначимо, що, добираючи зміст професійної підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС ми, фактично розпочинаємо проектування, організацію та управління освітнім процесом із формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини. Це передбачає: визначення його мети, постановку завдань навчання, вибір відповідних форм і методів навчання й виховання тощо. Зрозуміло, що професійна підготовка відбувається поступово та поетапно та складається з певних часових періодів, які є структурними одиницями освітнього процесу і повинні розглядатися з точки зору управління, оскільки мають всі якісні характеристики управлінського циклу.

Вважаємо, що, готуючи майбутніх керівників, науково-педагогічні працівники не лише повинні самі відповідально ставитись до управління освітнім процесом, а й пояснювати курсантам і студентам ЗВО ДСНС особливості управлінських функцій на прикладі планування та організації їхньої професійної підготовки. У цьому контексті становить інтерес структура управління освітнім процесом, запропонована науковцями, до якої належать інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-виконавська, контрольна-діагностична та регулятивно-корекційна функції [5]. Вона забезпечує ефективність координаційних механізмів і цілісність усього процесу формування

управлінських якостей особистості. Зокрема, реалізація інформаційно-аналітичної функції полягає у створенні системи накопичення професійно значущої інформації та її аналізі, на основі чого формується зміст професійної підготовки. Мотиваційно-цільова функція забезпечує коректне визначення мети ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, що ґрунтується на знаннях вимог до управлінської компетентності випускників, засобів і способів їх вимірювання й оцінювання. Співвіднесення цілей з основними етапами планування дій відображає планово-прогностична функція, що реалізується в діяльності, спрямованій на оптимальний вибір змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності та розроблення відповідних навчальних програм. Моделювання практичного втілення змісту через систему навчальних планів, робочих програм, методів і педагогічних технологій в освітній процес передбачає організаційно-виконавська функція управління професійною підготовкою курсантів і студентів. Контрольно-діагностична функція забезпечує зворотній зв'язок у процесі досягнення педагогічних цілей і передбачає аналіз та оцінювання необхідної інформації, а регулятивно-корекційна, за необхідності, дає змогу здійснювати коригування певних елементів і ланок освітнього процесу [6, с. 180–186].

Відзначимо важливу роль викладача як організатора навчально-пізнавальної діяльності курсантів і студентів. У зв'язку з цим розглядаючи запропоновану структуру управлінського циклу з позиції вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, доречно доповнити її мобілізаційною функцією активізації науково-педагогічних працівників ЗВО ДСНС щодо вирішення завдань підвищення якості й ефективності освітнього процесу. Вважаємо, що саме ця функція має домінувати в підготовці фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності та виконувати роль стрижня у процесі формування управлінської компетентності майбутніх кваліфікованих керівників.

Такий підхід у проектуванні змісту підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності спирається на традиційні завдання професійної освіти: 1) загальнонаукова (у тому числі, природничо-математична та соціально-гуманітарна) та світоглядна підготовка; 2) загальнопрофесійна підготовка; 3) професійно орієнтована (теоретична та практична) підготовка. У нашому дослідженні ці завдання мають дещо інші предметні засади та доповнюються четвертою складовою – 4) професійно спрямована управлінська підготовка курсантів і студентів. Її проектування та реалізація має спиратися на положення: чим вищий рівень узагальнення знань, тим ширшою є сфера їх дії та, водночас, меншою кількість необхідної для засвоєння інформації. У зв'язку з цим головним об'єктом вивчення є провідні закономірності, а всі факти та явища доцільно розглядати, передусім, як засіб розкриття суті цих закономірностей [3, с. 39].

Оскільки зміст підготовки до управлінської діяльності передбачає озброєння майбутніх фахівців у галузі безпеки людини фундаментальними теоретичними знаннями з теорії та психології управління про закономірності та принципи організації професійної діяльності, суперечності цього процесу, їх прояви у практиці управління тощо, то ці аспекти необхідно відображати в навчальних планах і робочих програмах відповідних дисциплін. На нашу думку, завдання професійної освіти, що стосується власне управлінської підготовки курсантів і студентів, відображає співвідношення навчальних курсів (дисциплін), спрямованих на формування та розвиток певних компонентів управлінської компетентності фахівців певного напрямку галузі безпеки людини. З методичної точки зору це дає змогу визначити, по-перше, наскільки повно це співвідношення характеризує систему підготовки майбутніх фахівців цієї галузі до управлінської діяльності; по-друге, наскільки глибоко інтегровані в освітній процес управлінські ролі, які має виконувати досвідчений і компетентний керівник підрозділу ДСНС чи іншої структури, причетної до безпеки людини [7, с. 6–7].

Ці два виміри в дослідженні набувають ключового значення в контексті побудови змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності на науковій основі [8, с. 137]. Тобто відповідно до сучасних підходів, зокрема системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, полісуб'єктного, компетентнісного, середовищного, ресурсного, з урахуванням інтеграції знань із дисциплін суміжних галузей для ефективного розв'язання в подальшому практичних завдань безпеки людини. З цього приводу М. Козяр підкреслює, що комплексне вирішення завдання підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, зокрема в екстремальних обставинах, потребує міждисциплінарного підходу й інтегрування навчального матеріалу, а також налагодження зв'язків із прикладними аспектами психології, психофізіології, фізіології [9, с. 3, 20], що сприятиме формуванню професійно важливих управлінських якостей майбутніх керівників підрозділів.

Отже, для посилення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності її зміст має передбачати: озброєння курсантів і студентів належними

управлінськими, а також суміжними, зокрема психологічними і педагогічними знаннями; вироблення в них творчого мислення, уміння обґрунтовувати і приймати нестандартні управлінські рішення; розвиток упевненості в необхідності управлінської підготовки для успішної професійної діяльності в підрозділах ДСНС. Усвідомлення фахівцями особистісного сенсу управлінської діяльності, його місця в ієрархії життєвих смислів сприяє дотриманню належних стандартів у роботі, відповідальності, суспільної корисності, стійкої мотивації розвитку професійно значущих управлінських якостей. Тому професійну підготовку доцільно здійснювати з урахуванням взаємозв'язків між особистісними чинниками, ціннісно-сміслова складова яких є джерелом активності особистості, стимулює її потребу самовдосконалення, прагнення до самореалізації в професійно-управлінській діяльності [10, с. 102–103].

Оскільки зміст підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності має спрямовуватися на формування їхньої управлінської компетентності, то це передбачає вироблення та розвиток у курсантів і студентів ЗВО ДСНС України певних управлінських умінь і навичок, серед яких виокремлюють:

- гностичні (визначення індивідуально-психологічних особливостей працівників підрозділу і прогнозування їхнього особистісного і професійного розвитку шляхом здійснення педагогічного впливу; аналіз професійно-управлінської ситуації та передбачення її наслідків; постановка мети і завдань управлінської діяльності тощо);

- конструювальні та проектувальні (планування власної управлінської діяльності, моделювання особистості «ідеального керівника», управлінської ситуації та можливих тенденцій її розвитку; визначення засобів і способів ефективного впливу на особовий склад підрозділу ДСНС під час виконання управлінських функцій тощо);

- організаторські (узгодження та координування своїх управлінських дій з діями інших керівників підрозділів ДСНС, створення атмосфери співробітництва з особовим складом під час виконання управлінської діяльності, здійснення контролю власної управлінської діяльності та дій підлеглих, за потреби внесення в план необхідних коректив тощо);

- комунікативні (дотримання такту та ділового, доброзичливого тону, точне та зрозуміле передавання інформації, думок, почуттів і настроїв; наповнення змісту спілкування оптимізмом, підтримування бойового духу підлеглих, спонукання їх до самовдосконалення, активне слухання та розуміння працівників підрозділу, налагодження зворотного зв'язку тощо).

Увесь комплекс управлінських умінь і навичок відображений у змісті структурних компонентів управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини.

Розгляд управлінської діяльності потребує врахування особливої ролі керівника підрозділу ДСНС, яка визначає його місце в особовому складі підрозділу. Неодмінними ключовими особливостями його управлінської компетентності є: яскраво виражені лідерські управлінські якості, що виявляються в повсякденній професійній діяльності, зокрема у взаєминах між іншими представниками керівництва і співробітниками ДСНС, і суттєво впливають на ефективність результатів виконання управлінських функцій.

Зміст виховання у ЗВО ДСНС, що є невід'ємною складовою освітнього процесу, відображений у нормативних документах і планах виховної та соціально-гуманітарної роботи, а також у планах і програмах підготовки різних категорій курсантів і студентів та призначений забезпечувати всебічний розвиток кожної особистості як носія культури. У контексті підготовки майбутніх керівників підрозділів ДСНС його основними елементами є: концепція виховання як сукупність ідей, поглядів, положень про виховання у ЗВО ДСНС; змістові характеристики виховання фахівців у галузі безпеки людини як майбутніх управлінців, висвітлені у кваліфікаційних вимогах до їхньої підготовки; професійно значущі управлінські якості особистості, що розвиваються у процесі навчання, і напрями виховання, які сприяють формуванню всіх компонентів управлінської компетентності курсантів і студентів у ЗВО ДСНС (національне, патріотичне, громадянське, моральне, правове, естетичне, розумове, економічне, екологічне, професійне, фізичне та ін.).

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження та власний досвід педагогічної роботи у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності дав змогу встановити, що розроблення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності має здійснюватися на основі сучасних методологічних підходів до освітнього процесу. При цьому ключовими чинниками формування, розвитку й удосконалення змістових компонентів управлінської компетентності майбутніх керівників підрозділів ДСНС є: структурування та систематизація навчального матеріалу відповідно до особливостей і функцій управлінської діяльності фахівців у галузі безпеки людини; урахування індивідуальних особливостей курсантів і студентів; організація їхньої самостійної роботи щодо розвитку управлінських якостей; чітка система контролювання й оцінювання навчально-пізнавальної

діяльності; забезпечення якісного зворотного зв'язку під час передавання інформаційного та методичного матеріалу; функціональність змісту підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності.

Грунтовне вивчення практики професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності переконує, що її зміст має орієнтуватися на неухильне досягнення курсантами і студентами ЗВО ДСНС України максимально можливого рівня управлінської компетентності. У зв'язку з цим, до нагальних завдань, пов'язаних з її формуванням у майбутніх фахівців у галузі безпеки людини під час професійної підготовки у ЗВО ДСНС відносимо:

- засвоєння курсантами і студентами нормативно-правової бази функціонування ДСНС України, законів і принципів управління, основ управлінської діяльності в системі ДСНС України;
- опанування вмінь розробляти необхідні документи, планувати і координувати дії щодо забезпечення належного рівня бойової готовності особового складу підрозділів ДСНС України;
- вироблення вмінь щодо реалізації принципів управління та прийняття управлінських рішень у процесі професійної діяльності в галузі безпеки людини під час надзвичайних ситуацій і ліквідації їх наслідків;
- формування навичок ефективного виконання управлінських функцій, спрямованих на захист і безпеку людей в екстремальних обставинах [11, с. 62].

Сучасні потреби кадрового забезпечення ДСНС України та інших служб, пов'язаних з дотриманням безпеки життєдіяльності, спонукають ставити високі вимоги до підготовки управлінців, здатних професійно формувати ефективні моделі управління в умовах надзвичайних ситуацій. Під час пошукової роботи ми також проаналізували за єдиним алгоритмом сутність і вияви професійної управлінської компетентності керівників системи управління ДСНС різного рівня. Це дало змогу розкрити соціально-професійну структуру управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини різних напрямів (пожежної безпеки, цивільної безпеки, екологічної безпеки, кібербезпеки, психологічного та соціального захисту, охорони праці та ін.), вичленувати загальне та особливе в їхній управлінській діяльності та на цій основі визначити основний зміст управлінської підготовки, що складається з трьох взаємопов'язаних частин: стратегічної, тактичної та оперативної, кожна з яких має суб'єктні, об'єктні та предметні засади. Названі характеристики цього змісту розглядаємо як певний еталон, що відображає побудову та рівневі системи управлінської компетентності майбутніх керівників підрозділів ДСНС.

Відповідно, зміст підготовки майбутніх фахівців різних напрямів галузі безпеки людини до управлінської діяльності розробляється на трьох взаємопов'язаних рівнях: загальнотеоретичному (стратегічна частина), професійно орієнтованому (тактична частина) та професійно-практичному (оперативна частина). На *загальнотеоретичному* рівні зміст їхньої управлінської підготовки містить знання про: сутність, основні положення та закономірності теорії управління (менеджменту); провідні завдання державної політики у сфері цивільного захисту України; органи управління цивільним захистом та їх функції; поняття про систему управління та її складові; функції управління ДСНС України та їх класифікацію; менеджмент як вид професійної діяльності в органах і підрозділах галузі безпеки людини; вимоги до сучасного керівника тощо. На *професійно орієнтованому* рівні зміст підготовки фахівців охоплює знання про: функції менеджменту в їхній галузі (планування, мотивування, організацію, контроль та ін.); принципи і методи управління в органах і підрозділах ДСНС; організаційну структуру управління тощо. На *професійно-практичному* рівні зміст навчання майбутніх керівників містить знання про сутність прийняття управлінських рішень та їх класифікацію, типи та стилі поведінки керівників, структуру особистості керівника, а також організацію управління під час надзвичайних ситуацій тощо.

Основне змістове навантаження з підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності несе спеціально розроблений для цього курс «*Теоретичні основи і практичні аспекти менеджменту в органах і підрозділах цивільного захисту*». Мета його вивчення полягає не лише у формуванні в курсантів і студентів сучасного управлінського мислення та системи спеціальних знань у галузі управління, а й виробленні навичок розроблення та прийняття управлінських рішень, набуття вміння аналізувати складні пертурбації в невизначених умовах і своєчасно, гнучко на них реагувати [12].

Звичайно, для якісної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності необхідне відповідне навчально-методичне забезпечення, яке б глибоко й усебічно розкривало зміст складної та водночас важливої та цікавої дисципліни з організації управління в органах і підрозділах ДСНС України. З урахуванням цих особливостей і вимог підготовлений навчальний посібник «*Теоретичні основи і практичні аспекти менеджменту в органах і підрозділах цивільного захисту*». Викладення теоретичного матеріалу посібника спирається на логічні взаємозв'язки провідних положень теорії управління, що передбачає послідовне вивчення основних завдань управління у ДСНС України, а також функцій управлінської діяльності фахівців у галузі безпеки людини (інформаційної, планувально-

проектувальної, мотивувальної, організаційно-забезпечувальної, координувальної, контролюючої, аналітичної, коригувальної та прогностичної).

У навчальному посібнику системно та цілісно висвітлено теоретичні основи і практичні аспекти менеджменту як науки про управлінську діяльність, зокрема стосовно діяльності органів і підрозділів ДСНС; розкрито специфіку, результативність та ефективність системи менеджменту організацій в умовах надзвичайних ситуацій; сутність, етапи розвитку служби цивільного захисту, інформаційні системи і засоби комунікації; визначено особливості сучасного управління, знання яких необхідне фахівцям у галузі безпеки людини; детально розглянуто проблеми керівництва та лідерства, організації прийняття управлінських рішень; значна увага приділена функціям і методам управління, службовій відповідальності керівника тощо.

Особливістю посібника є його практична спрямованість на формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, оскільки в ньому запропоновані навчальні матеріали, що дають необхідні уявлення про теорію управління та її сучасний розвиток, усебічно розкривають сутність управлінської діяльності в галузі, відображають комплекс управлінських функцій фахівців у галузі безпеки людини, а також конкретну інформацію з практичної підготовки кваліфікованих менеджерів – керівників різних ланок управління органів і підрозділів ДСНС [12] та інших установ, причетних до безпеки людини. Упровадження розробленого навчально-методичного посібника у професійну підготовку майбутніх фахівців до управлінської діяльності передбачає:

– спрямованість її змісту на формування управлінської компетентності курсантів і студентів, удосконалення всіх її компонентів, які детерміновані функціями управлінської діяльності фахівців і визначають систему їхніх професійно-управлінських цінностей;

– вироблення та закріплення у курсантів і студентів морально-етичних переконань, необхідних для реалізації ефективної управлінської діяльності в підрозділах ДСНС України;

– охоплення в змісті підготовки майбутніх керівників підрозділів ДСНС психологічних основ управлінської діяльності, основ менеджменту та сучасних технологій управлінської діяльності в галузі безпеки людини;

– забезпечення курсантів і студентів управлінськими знаннями і практичними вміннями і навичками ефективного виконання функцій управлінської діяльності на основі їх усвідомлення у процесі професійної підготовки;

– формування в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини когнітивного, діагностичного, аксіологічного, праксеологічного та рефлексивного компонентів управлінської компетентності шляхом налагодження міждисциплінарних зв'язків.

Висновки. Таким чином, зміст професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності визначається галузевим стандартом вищої освіти, який є підґрунтям для проектування освітнього процесу в ЗВО ДСНС і розроблений з урахуванням усього комплексу управлінських функцій фахівців у галузі безпеки людини. Реалізація в освітній практиці обґрунтованого змісту підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності спрямована на формування у курсантів і студентів управлінської компетентності, ставлення до неї як до важливого чинника успішної професійної діяльності, усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення через її розвиток, забезпечення готовності особистості до майбутньої професійної діяльності з урахуванням вимог суспільства до випускників ЗВО ДСНС України.

Для якісної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності необхідно не лише вдосконалити зміст теоретичної та практичної підготовки, а й визначити методичні особливості цієї підготовки і розробити відповідну технологію, яка гарантувала б ефективне формування у курсантів і студентів управлінської компетентності кваліфікованих менеджерів – керівників різних ланок управління в галузі безпеки людини. До подальших напрямів наукового пошуку відносимо також розроблення педагогічних засад технології формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців.

Список використаних джерел та літератури

1. Ягупов В. В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема / В. В. Ягупов, В. І. Свистун, М. Я. Кришталь, В. М. Король // Педагогічні науки : зб. наук. праць НАДПС України. Серія : Педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 4 (69). – С. 291–301.

2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників: затверджено Наказом Міністерства праці та соціальної політики України № 336 від 29.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11827.html. – Дата звернення: 28.04.2018.

3. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Роман Семенович Гуревич. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.

4. Дубасенюк О. Теоретико-методологічні засади інтегрованої судисципліни «методика викладання педагогіки» / Олександра Дубасенюк // *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / pod red. Zofii Szaroty i Franciszka Szloska.* – Radom : Wyd-wo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, 2013. – S. 425–435.
5. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособ. / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
6. Северин Н. Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Николаевич Северин. – Белгород, 2013. – 438 с.
7. Панков Ю. И. Профессиональная управленческая компетентность как фактор оптимизации деятельности руководителя государственной противопожарной службы: социологический анализ : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.08 «Социология управления» / Ю. И. Панков. – М., 2003. – 25 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Козяр. – Вінниця, 2005. – 37 с.
10. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / Лариса Анатоліївна Руденко. – Львів : Піраміда, 2015. – 342 с.
11. Данилова Т. В. Педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Викторовна Данилова. – СПб, 2014. – 151 с.
12. Ратушний Р. Т. Теоретичні основи і практичні аспекти менеджменту в органах і підрозділах цивільного захисту : навч. посіб. / Р. Т. Ратушний, В. Й. Кузиляк, А. В. Саміло, О. В. Повстин. – Львів : ЛДУБЖД, 2015. – 348 с.

Оксана Викторовна Повстын,

кандидат экономических наук, доцент,
заведующая кафедрой права и менеджмента
в сфере гражданской защиты
Львовского государственного университета
безопасности жизнедеятельности,
e-mail: oksana_povstyn@ukr.net

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЧЕЛОВЕКА К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализировано формирование и совершенствование содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в области безопасности человека к управленческой деятельности на основе современных методологических подходов к образовательному процессу. Ключевыми факторами являются: структурирование и систематизация учебного материала в соответствии с особенностями и функциями управленческой деятельности специалистов в области безопасности человека; учет индивидуальных особенностей курсантов и студентов; организация их самостоятельной работы по развитию управленческих качеств; четкая система контроля и оценивания учебно-познавательной деятельности; обеспечение качественной обратной связи при передаче информационного и методического материала; функциональность содержания подготовки курсантов и студентов к управленческой деятельности.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, управленческая деятельность, управленческая компетентность, образовательный процесс.

Oksana Povstyn,

PhD in economics, associate professor,
head of the department of law and management
in the field of civil protection Lviv state university
of life safety Lviv, Ukraine,
e-mail: oksana_povstyn@ukr.net

IMPROVING THE CONTENT OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF HUMAN SECURITY FOR MANAGEMENT ACTIVITIES

The article analyzes the formation and improvement of the content of professional training of future specialists in the field of human security for management activities on the basis of modern methodological approaches to the educational process.

Introduction. *In the conditions of constant growth of the risks of emergencies in the natural, social and technogenic spheres, the task of providing civil protection and the security of the individual, society, and the state put forward increased requirements for improving the structure and volume of professional training for the management of specialists in various fields of human safety.*

Purpose. *To develop the latest approaches for updating the content of future specialists' training in the field of human security for management activity on the basis of modern methodological approaches, taking into account the main functions.*

Methods. *In the course of our research, traditional pedagogical methods of research were used: pedagogical observation, research interview, study and generalization of pedagogical experience, primary sources, as well as the method of pedagogical experiment, the essence of which is the special organization of pedagogical activity of teachers, cadets and students in the verification and substantiation of pre-designed theoretical assumptions, or hypotheses.*

Results. *The implementation in the educational practice of the substantiated content of the future specialists' training in the field of human security for management activities is aimed at the cadets and students' management competence forming, the attitude towards it as an important factor of successful professional activity.*

Originality. *The pedagogical science has not developed perfect mechanisms yet that would allow to constructively determine the level of preparedness of specialists of this profile for management activity, to fix the quality of forming their management competence, to make correct decisions regarding the directions of modernization of vocational education of specialists of various directions in the field of human security in modern paradigm of education. Such situation forms the need for finding effective theoretical foundations and methodological approaches students' training in higher education institutions for management activities.*

Conclusion. *For the qualitative training of future specialists in the field of human security, it is necessary not only to improve the content of theoretical and practical training, but also to determine the methodical features of this training and to develop an appropriate technology that would ensure efficient formation of qualified managers of different types of cadets and students of managerial competence. sections of management in the field of human security.*

Key words: *content of professional training, management activity, management competence, educational process.*

References

1. Yagupov V. V. Upravlins`ka kul`tura i kompetentnist` kerivny`kiv yak sy`stemna psy`xologo-pedagogichna problema / V. V. Yagupov, V. I. Svy`stun, M. Ya. Kry`shtal', V. M. Korol' // Pedagogichni nauky` : zb. nauk. pracz` NADPS Ukrayiny`. Seriya : Pedagogichni ta psy`xologichni nauky`. – 2013. – № 4 (69). – S. 291–301.
2. Dovidny`k kvalifikacijny`x xaraktery`sty`k profesij pracivny`kiv: zatverdzheno Nakazom Ministerstva praci ta social`noyi polity`ky` Ukrayiny` № 336 vid 29.12.2004 r. [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11827.html. – Data zvernennya: 28.04.2018.
3. Gurevy`ch R. S. Teoriya i prakty`ka navchannya v profesijno-texnichny`x zakladax : monografiya / Roman Semenov`ch Gurevy`ch. – Vinny`cya : DOV «Vinny`cya», 2008. – 410 s.
4. Dubasenyuk O. Teorety`ko-metodologichni zasady` integrovanoyi sudy`scy`pliny` «metody`ka vy`kladannya pedagogiky`» / Oleksandra Dubasenyuk // Interdyscyplinarnos`c pedagogiki i jej subdyscypliny` / pod red. Zofii Szaroty i Franciszka Szloska. – Radom : Wyd-wo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, 2013. – S. 425–435.
5. Tret`yakov P. Y`. Adapty`vnoe upravleny`e pedagogy`chesky`my` sy`stemamy` : ucheb. posob. / P. Y`. Tret`yakov, S. N. My`ty`n, H. H. Boyary`nceva. – M. : Akademy`ya, 2007. – 368 s.
6. Severy`n N. N. Pedagogy`cheskaya koncepcy`ya mnogourovnevoj sy`stemy` professy`onal`noj podgotovky` sotrudny`kov GPS MChS Rossy`y` k deyatel`nosty` v chrezvychajny`x sy`tuacy`yah : dy`ss. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / Ny`kolaj Ny`kolaevy`ch Severy`n. – Belgorod, 2013. – 438 s.
7. Pankov Yu. Y`. Professy`onal`naya upravlencheskaya kompetentnost` kak faktor opty`my`zacy`y` deyatel`nosty` rukovody`telya gosudarstvennoj proty`vopozharnoj sluzhby: socy`ology`chesky`j analy`z : avtoref. dy`s. na soy`skany`e nauch. stepeny` kand. socy`ol. nauk : specz. 22.00.08 «Socy`ology`ya upravleny`ya» / Yu. Y`. Pankov. – M., 2003. – 25 s.
8. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / Semen Goncharenko. – K. : Ly`bid`, 1997. – 376 s.

9. Kozyar M. M. Teorety`chni ta metody`chni zasady` profesijnoi pidgotovky` osobovogo skladu pidrozdiliv z nadzvy`chajny`x sy`tuacij : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk : specz. 13.00.04 «Teoriya i metody`ka profesijnoi osvity» / M. M. Kozyar. – Vinny`cya, 2005. – 37 s.

10. Rudenko L. A. Formuvannya komunikaty`vnoi kul`tury` majbutnix faxivciv sfery` obslugovuvannya u profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladax : monografiya / Lary`sa Anatoliiivna Rudenko. – L`viv : Piramida, 2015. – 342 s.

11. Dany`lova T. V. Pedagogy`cheskaya texnologiy`ya formy`rovany`ya organy`zacy`onno-upravlencheskoj kompetentnosti` u kursantov vuzov MChS Rossy`y` : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Tat`yana Vy`ktorovna Dany`lova. – SPb, 2014. – 151 s.

12. Ratushny`j R. T. Teorety`chni osnovy` i prakty`chni aspekty` menedzhmentu v organax i pidrozdilax cy`vil`nogo zaxy`stu : navch. posib. / R. T. Ratushny`j, V. J. Kuzy`lyak, A. V. Samilo, O. V. Povsty`n. – L`viv : LDUBZhD, 2015. – 348 s.

Отримано редакцією 20.05.2018 р.

УДК 373.5.091.313.016:502/504

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-166-173

Юрій Володимирович Солобай,

науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України,
e-mail: slur@ua.fm

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКІЛ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті екологічно орієнтоване освітнє середовище розглянуто як інструмент підвищення результативності освіти для збалансованого (сталого) розвитку. Воно має ознаки відкритої динамічної системи, в якій просторова характеристика синергетично сприяє формуванню нелінійної – більш ефективної в добу глобалізації екологічних проблем – освітньої моделі. Умовою створення цього типу середовища є соціальне партнерство шкіл з інституціями державного, комерційного та громадського секторів. Така форма соціальної взаємодії може сприяти формуванню моделі коеволюційного розвитку соціоприродної системи. Пропонується схема аналізу готовності освітніх закладів до встановлення соціального партнерства.

Ключові слова: екологічно орієнтоване середовище, соціальне партнерство, коеволюційна стратегія в освіті, гармонізація відносин людини та довкілля.

Актуальність проблеми. Освіта є складовою соціоприродної системи, тому закладам освіти доцільно функціонувати за принципами збалансованої моделі суспільства та пропонувати зразки подібних моделей. Їх невід'ємним атрибутом має стати гармонізація відносин людства та біосфери, спільний несуперечливий розвиток – коеволюція. Європейська Економічна Комісія ООН визнала освіту збалансованого (сталого) розвитку найбільш ефективним засобом екологізації людської свідомості. «Освіта сприяє зміцненню відчуття відповідальності..., заохочує перспективне та критичне мислення, поєднує традиційні знання, забезпечує визнання глобальної взаємозалежності й сприяє аналізу нових способів життя, які поєднують добробут, якість життя та повагу до природи й інших людей», – зазначається у доповіді ЮНЕСКО [1, с. 2]. Натомість, результати проведення Всесвітньої Декади освіти в інтересах збалансованого (сталого) розвитку (2005–2014 рр.) свідчать, що відчутних змін у системі екологічного виховання поки що не відбулося, незважаючи на значне розширення законодавчої бази, поповнення корпусу навчальної, методичної, популярної літератури з екологічної тематики.

Цей висновок цілком справедливий і для України. Є два пояснення такого стану речей. Перше: освітнє середовище шкіл є далеким від екологічних стандартів, а зміст концепції коеволюційного розвитку людини й довкілля, методи їх упровадження у педагогічну практику залишаються маловідомими для значного кола освітян. Друге: певна комунікативна ізоляваність української школи від соціальних інституцій, які більш активні у впровадженні принципів збалансованого розвитку. Отже, слабкі зв'язки з державним, комерційним, а особливо з громадським сектором, через який школа мала б поширювати ідеї коеволюційного розвитку, стримують процес усвідомлення суспільством кризових явищ, що відбуваються у природному середовищі під впливом людської діяльності. Відтак, дослідження механізмів, які забезпечують екологізацію освітнього середовища сучасної школи шляхом встановлення соціального

партнерства в інтересах збалансованого (сталого) розвитку та формування екологічної свідомості (тобто, пріоритетом «екологічного імперативу») всього суспільства, є актуальним напрямом педагогічної теорії та практики.

Аналіз досліджень і публікацій. Зазвичай, поняття «середовище» розглядають поруч з поняттям «простір» або у його контексті й співвідносять їх як частину та ціле. У сучасній науці поняття «середовище» швидко розгалужує свою таксономічну структуру. Поняттєве поле створюється завдяки застосуванню поруч з родовим поняттям ознакових, що характеризують сутність конкретних підсистем: природне, соціальне, культурне, наукове, інформаційне, інноваційне та інші середовища. Філософський словник трактує «простір» як категорію, що позначає форми буття матерії: «Простір передає спосіб співіснування різноматрих матеріальних утворень» [2, с. 535].

Теоретико-методологічні проблеми взаємодії людини та середовища були центром уваги А. Бандури, Л. Виготського, М. Мойсєєва, Ю. Мануйлова, С. Рубінштейна, Д. Стоколса, М. Тимофєєва-Ресовського, М. Черноушека, Г. Щедровицького, В. Ясвіна та багатьох інших.

У педагогіці та психології середовищний підхід має значну історію та бібліографію (Ю. Мануйлов, 1998; Н. Селіванова, 2000 та ін.). Ми звернулися до праць, в яких відкритість та динамізм освітнього середовища вважаються атрибутивними характеристиками, що дозволяє розширювати його межі та педагогічний вплив, зокрема і завдяки встановленню соціального партнерства шкіл з іншими інституціями. Екологічна складова спрямовує партнерство у річище сталого розвитку, тобто сприяє утворенню екологічно орієнтованого середовища як моделі коеволуційного розвитку соціоприродної системи.

Концепцією «Нова українська школа» освітнє середовище визнається одним з її важливих елементів. Воно тлумачиться як «сучасний простір, сукупність умов, засобів і технологій для комфортного навчання учнів, вчителів і самих батьків». Прикметним є розуміння нагальності створення такого простору «не лише у стінах навчального закладу, а й усюди, де перебуває учень» [3], тобто законодавчого утвердження принципу відкритості освітнього середовища.

У дослідженні І. Шендрика приділено увагу відмінностям у трактуванні понять «простір» та «середовище» з педагогічних позицій. Просторові характеристики автор використовує для відходу від лінійного сприйняття особистості учня, яку вчений вважає відкритою системою, враховуючи у такий спосіб багатовекторність процесу її розвитку. Середовищем автор вважає даність, з якою стикається суб'єкт виховання: фізичну реальність, регулятиви, що забезпечують існування середовища, та т. ін. На думку дослідника, простір – це результат освоєння даності в процесі взаємодії суб'єктів виховання. (І. Шендик, 2006).

Моделі середовища формувального типу спираються на кібернетичні принципи контролю та управління розвитком особистості для одержання очікуваного результату (С. Сергєєв, 2006; В. Ясвін, 2001). На відміну від них моделі вільного саморозвитку орієнтовані на принципи самоорганізації систем, тому учасники перебувають у неупорядкованому (або частково упорядкованому) процесі взаємодії. На думку А. Полоннікова, продуктом такого середовища може стати нова процесуальність або навіть реальність у цілому, нові соціальні коди та соціальні відносини. Функції різних типів середовищ базуються на принципі додатковості, тобто вони можуть доповнюватися одне іншим (А. Полонников, 2010).

У Г. Бешара простір вивчається з позицій емоційно-образного, ціннісного ставлення людини. Автор виокремлює відкриті та закриті простори, макро-, мікро- та внутрішній простір людини, є навіть «щасливий простір» (О. Неценко, 2015).

Розмірковуючи про історію, В. Молчанов вбачає її описом різноманітних просторів – географічних, політичних, економічних, а історію як діяльність характеризує через «формування, трансформацію, розподіл та перерозподіл просторів, значущих для індивідів та спільнот різних рівнів» [4, с. 3].

Як фактор розвитку особистості школяра досліджується освітнє середовище Н. Гонтаровською. Виокремлюючи три його типи (навчальне, позаурочне, позашкільне), авторка наголошує на потребі консолідації зусиль освітніх та інших соціальних інституцій у створенні освітнього середовища (Н. Гонтаровська, 2012). Визначення середовища як динамічної мережі взаємопов'язаних педагогічних подій, що створюється зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних й індивідуальних) та є інтегрованою умовою особистісного розвитку людини, дає Д. Григор'єв (Г. Селевко, 2005).

До сутнісних характеристик освітнього простору О. Чекунова відносить його розвивальний характер, відкритість, комфортність, безпечність, соціально-партнерську взаємодію із закладами освіти, культури, установами соціальної сфери (О. Чекунова, 2012).

Як бачимо, сучасне розуміння освітнього середовища передбачає виокремлення ознак відкритої

складної динамічної системи: компонентів, зв'язків між ними, рухливий (динамічний) характер структури та розвитку. Отже, *освітнє середовище* можна характеризувати як відкриту складну динамічну систему зі структурою, що активно розвивається, зв'язками між усіма її компонентами та іншими середовищами у відкритому соціоприродному просторі. Функція такої системи – сприяти саморозвитку особистості.

Донедавна у педагогіці середовище переважно розглядалося як феномен соціальний, а його аналіз був спрямований переважно на соціальний контекст. Проте екологічні виклики обумовили зміну структури самого середовища. На думку В. Крисаченка, сьогоdnішній світ природи значно змінений унаслідок людської діяльності, тому доречно розглядати не лише відношення «людина-природа», а «людина-довкілля», які охоплюють уже і антропогенно змінене середовище, і соціальні складові (В. Крисаченко, 1996).

Необхідність екологізації освітнього простору базується на положеннях ноосферної концепції (В. Вернадський); принципі екологічного імперативу (М. Моїсєєв); концепції коеволюції (М. Тимофєєв-Ресовський, М. Мойсєєв); концептуальних засадах екологічної освіти та виховання (А. Захлебний, І. Зверєв, І. Суравєгіна); системному (Б. Ананьєв, Б. Ломов, О. Запорожець, С. Рубінштейн); особистісно орієнтованому (І. Бех); середовищному (Л. Новікова, Ю. Мануйлов) підходах до формування екологічної поведінки школярів; типології суб'єктивних ставлень до природи та їх зміну в процесі соціогенезу та онтогенезу (С. Дерябо, В. Ясвін).

Адекватну картину світу в наш час неможливо сформуванати без «системного пізнання феномену земної біосфери, ...закономірностей її історичного виникнення і розвитку, враховування набутих упродовж мільярдів років «стратегії біосфери», «мудрості земного життя», – підкреслює С. Мороз [5, Кн. 1, с. 8]. Засвоєння законів природного світу, їх свідоме виконання в межах середовища соціального знову стає умовою існування людства. У цих обставинах надзвичайно актуальною педагогічною проблемою стає орієнтованість освітнього простору, де мають закладатися аксіологічні й когнітивні підвалини учнів. За аналогією з поняттям «ціннісні орієнтації» особистості орієнтованість середовища означатиме його загальну спрямованість.

Ідею екологічної безпечності освітнього середовища висуває Є. Алісов, розуміючи під цим систему психолого-педагогічних умов та впливів, що забезпечують можливості розвитку особистості в умовах захищеності від негативних впливів екологічних факторів та оптимальної взаємодії зі світом природи (Є. Алісов, 2011). Формування екологічно орієнтованого простору в шкільному середовищі досліджує О. Пісарєва, розуміючи під ним спеціально спрогнозовану, змодельовану та організовану педагогічну систему умов цілеспрямованого сприяння розвитку особистості екоцентричного типу (О. Пісарєва, 2012).

До соціально-екологічного аспекту проблеми проектування та моделювання еколого орієнтованого професійного освітнього середовища, розглядаючи його як комплекс умов, впливів та можливостей для формування професійно-екологічної культури майбутнього спеціаліста, звертаються А. Іващенко та А. Гагарін (А. Іващенко, В. Панов, А. Гагарін, 2008).

Проблему створення еколого-розвивального навчального середовища як одну з умов формування екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти вивчає О. Мамєшина (О. Мамєшина, 2006).

Підсумовуючи, пропонуємо вважати *екологічно орієнтованим освітнім середовищем* спеціально організовану, відкриту, динамічну систему, яка синергетично поєднує гуманістично-екологічний зміст, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, розвивальні технології та забезпечує формування екологічної культури, коеволюційно орієнтованої свідомості й саморозвиток особистості коеволюційного спрямування.

Відтак, під *екологізацією освітнього середовища* ми розумітимемо систему заходів, спрямованих на забезпечення пріоритетності коеволюційних ідей і цінностей у процесі формування особистості. Соціальне партнерство вбачається інструментом та умовою ефективності процесу екологізації освітнього середовища.

Отже, **мета статті** – дослідження механізму екологізації освітнього середовища сучасної школи шляхом аналізу процесу встановлення соціального партнерства шкіл в інтересах збалансованого розвитку.

Викладення основного матеріалу. Роль природного та соціального оточення у формуванні особистості визнається ключовою ще з античних часів. Нині засвоєння невід'ємності та взаємозалежності людини й світу природи є життєво важливим. І не лише як абстрактного знання, а як принципу щоденної діяльності учнів та взаємодії суспільства з природним довкіллям.

Такі вимоги зумовлені якісними відмінностями сучасного етапу історії людства: а) глобалізаційними процесами, що докорінно змінюють соціоекологоекономічний, географічний, соціокультурний ландшафти світу; б) радикальним скороченням природного оточення, заміщення його штучним середовищем; в) надзвичайно швидким розвитком інформаційно-комунікативних технологій,

що формують сенси та образи сучасного суспільного буття [6]. Ці особливості мають одну спільність: вони так чи інакше впливають на утворення неформальних середовищ, в яких значний час перебувають учні і де закладаються ціннісні, світоглядні підвалини нинішнього покоління школярів. У цьому контексті важливим стає розуміння процесу та механізмів формування їхньої свідомості, її структури, ієрархії чинників, що впливають на визначення учнями ціннісних пріоритетів. Ключовими є зміна джерел інформації та рівень довіри до традиційних соціальних інститутів у формуванні образу світу.

У наш час виникають якісно нові види комунікацій, форми освіти, взаємодії, організація життя людських співтовариств. На засадах постнекласичної науки, принципах синергетики народжується нова – коеволюційна – парадигма цивілізації. Коеволюційна стратегія задає інші перспективи для організації знання, орієнтує на пошук нових засобів співбуття світу природи й світу культури, осмислення шляхів спільної еволюції. Важливу роль у цьому відіграють оновлені пізнавальні орієнтації, або моделі пізнання (Р. Карпинська, А. Огурцов, 1995). Сучасні школярі включені у глобальні комунікаційні системи, вплив яких на формування їхнього світогляду та ставлення до природи досліджений недостатньо. Є підстави вважати, що нині відбуваються якісні зміни у змісті, формах, засобах формування, передавання та сприйняття культурних (в тому числі екокультурних) цінностей: факторами виховання та навчання разом зі шкільним стає зовнішнє середовище у його широкому розумінні.

Відтак, докорінного оновлення потребують орієнтири сучасної освіти та сутнісні характеристики самого поняття «середовище», усвідомленого з позицій розвитку системної соціально-еколого-економічної кризи. Виокремлені за їх допомогою рівні реальності мають віддзеркалювати ступені взаємодії людини та природи на певному історичному відрізку. Таким чином, екологізація освітнього середовища має супроводжуватися наповненням відповідним коеволюційним змістом, упровадженням інтерактивних методів освіти та практики суб'єктних відносин як із соціальним, так й з природним оточенням, набуттям коеволюційної спрямованості, тобто зорієнтованості на досягнення спільного, узгодженого розвитку природи (захист якої має бути пріоритетом освіти) й людини (соціоприродної системи).

В аналітичних документах ЮНЕСКО щодо результатів проведення Десятиліття освіти для збалансованого (сталого) розвитку наголошується, що для досягнення його цілей «необхідно встановлення партнерських зв'язків на всіх рівнях – місцевому, національному, регіональному та глобальному, – і це, безумовно, стосується галузі освіти» [7, с. 4].

Починаючи з 40–50-х років на Заході, з 80-х – на пострадянському просторі з'являються дослідження, присвячені соціальному партнерству, де увагу зосереджено на соціально-економічних аспектах. З таких позицій воно розглядається, зокрема, як тип і система відносин між працедавцями і найманими працівниками, при яких найважливіші соціально-трудові інтереси узгоджуються в рамках соціального миру [8]. Останнім часом з'являються праці, в яких досліджується соціальне партнерство в освіті, зокрема професійній та вищій. Цікавим є досвід соціального партнерства бібліотек, роль яких у сучасному інформаційному світі стрімко зростає разом з трансформацією та розширенням функцій [9].

На Всесвітньому екологічному форумі у Ріо-де-Жанейро (1992 р.) під час пошуку спільної стратегії розвитку гостро постало питання узгодження інтересів держави, бізнесу та громадського сектору. Проблема і донині залишається одним з наріжних каменів гострих дискусій й зумовила розроблення механізму *соціального партнерства* як інструменту реалізації концепції збалансованого (сталого) розвитку. Поділ суспільства на три основні сектори – державний (перший); комерційний (другий); громадський (третій) – зумовлений функціями кожного з них, наявними ресурсами та метою. В умовах загострення соціально-еколого-економічної кризи очевидною стає необхідність поєднання можливостей та переваг кожного сектору. Водночас це стимулює утворення нової якості відносин у самому суспільстві та соціоприродній системі загалом. Протягом двадцяти п'яти років механізм продовжує вдосконалюватися, і нині можна говорити про його успішне застосування у розв'язанні окремих соціально-економічних та екологічних проблем.

Такий тип соціальної взаємодії має два різновиди: партнерство у межах одного сектору й партнерство представників різних секторів (міжсекторальне). Отже, його налагодження між школами та іншими суб'єктами соціальної взаємодії має стати моделлю та засобом досягнення цілей збалансованого (сталого) розвитку. За приклад можна навести підготовку в Європейському Союзі до наслідків можливого потепління. Уже з кінця 90-х років ХХ ст. здійснюється аналіз вірогідних змін стану європейських лісів, промислової інфраструктури, пов'язаної з лісом, відбувається розроблення відповідних освітніх та просвітницьких програм для населення [10]. І долучаються до цього не лише державні органи, але й місцеві громади, бізнес, недержавні організації, доповнюючи та підтримуючи одне одного. Тому в дослідженні ми розглядаємо соціальне партнерство як обов'язкову умову екологізації освітнього середовища сучасної загальноосвітньої школи. Соціальне партнерство передбачає втілення у педагогічну

практику підходів, які б завдяки активності всіх учасників та створенню синергетичного ефекту надавали навчальним закладам нові можливості для а) створення умов (матеріальних, інформаційних, організаційних та ін.); б) включення школярів до екологічних проектів коеволюційного змісту; в) орієнтування соціального партнерства на досягнення цілей збалансованого (сталого) розвитку (зокрема Цілей 4, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 17).

Відтак, під *соціальним партнерством* будемо розуміти практику спільного вироблення рішень й узгодження відповідальності між школою та партнерами в процесі впровадження екологічних цінностей у зміст та технології освіти з метою формування особистості коеволюційного спрямування.

Встановлення соціального партнерства має поетапно відбуватися на принципах інформаційної, ціннісної та цільової єдності. На першому етапі визначаються мета партнерства, критерії і рівні готовності закладу до партнерської взаємодії; розробляється методичне оснащення (узгоджується план роботи школи, розробляються анкети, опитувальники; база даних потенційних партнерів, паспорт соціального партнера тощо). Діагностування готовності шкіл до соціального партнерства проводиться за трьома напрямками:

- визначається рівень готовності адміністрації, педагогічного колективу, органів учнівського самоврядування, батьків та технічного персоналу школи до співпраці з іншими інституціями; уточнюється рівень обізнаності щодо сутності, потенціалу, механізму встановлення соціального партнерства та екологічних стандартів для загальноосвітніх закладів (за результатами співбесід, опитувань, аналізу документації та ін.);

- аналізується стан інфраструктури освітнього закладу (за результатами проведення внутрішнього екологічного аудиту): а) матеріально-технічної (енергоефективність; водоспоживання; електронний обіг документації; поводження з відходами; екологічність меблів та обладнання; самозабезпечення екологічними продуктами; внутрішнє озеленення приміщень тощо); б) прилеглого природного середовища (наявність, структура, стан та обсяг прилеглого до школи природного середовища; його функціональність);

- аналізуються наявні бази даних та паспорти існуючих й потенційних партнерів.

На другому етапі за результатами аналізу діагностичного дослідження проводиться обробка одержаних даних. Відбувається організаційна, психологічна підготовка всіх суб'єктів освітнього процесу до участі у спільній діяльності, розробляються проекти екологічного спрямування; проводяться зустрічі з зацікавленими організаціями для залучення їх до участі у проектах; підписуються угоди про співпрацю.

На третьому етапі спільні проекти реалізуються, їх результативність оцінюється з точки зору екологізації освітнього простору; приймається рішення про доцільність подальшої співпраці.

Критеріями сформованості соціального партнерства шкіл пропонується вважати рівень соціальної комунікативності шкіл та їх проектну активність. Відповідно до цього показниками є: 1) підтвердження взаємодії закладу з іншими соціальними суб'єктами (угоди, меморандуми, протоколи про наміри та т. ін.); 2) наявність спільних екологічних проектів, їх кількість та рівень (місцеві, всеукраїнські, міжнародні); 3) репрезентативність (висвітлення спільних заходів у ЗМІ різного рівня); 4) позитивна динаміка екологічної активності учнів, батьків, партнерських організацій поза межами формального партнерства.

Показниками результативності соціального партнерства як умови екологізації освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи пропонується визнати: а) підвищення рівня екологічної компетентності учнів; б) ступінь екологізації змісту, форм та методів діяльності освітнього закладу (позитивна динаміка змін у параметрах усіх складових системи загальноосвітньої школи); в) зростання ролі загальноосвітньої школи в екологізації навколишнього соціального простору (інформаційного, предметного, мережевого) та збереженні природного довкілля.

Додатковими інструментами вимірювання результативності соціального партнерства у процесі екологізації освітнього простору можуть бути: розроблення цільової програми або положення про соціальне партнерство школи; діяльність змішаних екологічних груп (учнів та дорослих); участь школи у мережевих проектах та ін.

Відповідно до показників визначено три рівні сформованості соціального партнерства навчального закладу:

Автономний (заклад існує за власними планами, є окремі приклади партнерства).

Партнерський (заклад має досвід співпраці з партнерами в екологічних проектах, але системного бачення соціальної взаємодії як умови екологізації освітнього простору школи не сформовано).

Середовищний (розроблено та реалізується програма соціального партнерства, є чіткий план його розвитку в інтересах екологізації освітнього простору школи; екологічні проекти є механізмом взаємодії шкільного середовища з соціальним та природним).

Спираючись на визнання соціального партнерства одним з типів соціальної взаємодії, маємо

зважати на те, що необхідною умовою його налагодження є аксіологічне підґрунтя. Методологічно виправданим для цього вважаємо вибір базових коеволюційних цінностей розвитку суспільства та біосфери (Життя, розвиток, природа, людина), на яких будуватиметься партнерська спільнота. Серед її характеристик: комунікативність; полілогічність; інтерперсональність; динамізм; контекстуальність; нелінійність; синергетичність.

Механізмом встановлення партнерства обрано розроблення та реалізацію екологічних проєктів спільно з соціальними партнерами.

Ознакою соціального партнерства як умови екологізації освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи є його екологічна орієнтованість. Необхідно зазначити, що результативність партнерства буде більшою за умови, якщо воно матиме характеристики середовища. Тобто процес вважатиметься успішним, якщо суб'єктами партнерських відносин виступатимуть місцеві громади; бізнесові структури; місцева влада; засоби масової інформації; громадські організації екологічного спрямування; науково-педагогічні установи; заклади культури; заклади позашкільної освіти; вищі навчальні заклади; релігійні установи, а рівень екологічної компетентності стане вищим не лише у вихованців, а й у партнерів навчальних закладів. Ключовим показником успішності партнерства вважаємо активну участь школярів та батьків у шкільних екологічних проєктах, кореляцію шкільної, позашкільної та побутової практики учнів з реаліями життя громади.

Висновки. Глобалізаційні процеси, поширення ІКТ, розширення кола джерел інформації значно змінюють структуру сучасного освітнього середовища: певні виховні й освітні функції починають переходити до субкультурних утворень, що виникають у віртуальному та позашкільному середовищах. Зазначені чинники впливають на ставлення школярів до природного середовища, сприйняття моделей поведінки, цінностей, смислів. За цих умов при формуванні екологічної компетентності учнів зростає роль орієнтованості самого освітнього середовища, зокрема його екологічна спрямованість. Результати дослідження свідчать, що встановлення школами соціального партнерства з інституціями інших секторів суспільства, які мають за мету досягнення цілей збалансованого (сталого) розвитку, дозволяє зробити процес гармонізації відносин людина-довкілля системним, тобто підвищити ефективність освіти збалансованого (сталого) розвитку.

Подальші розвідки необхідно спрямувати на вдосконалення механізму встановлення ефективного партнерства та підготовку освітан до соціальної взаємодії з іншими секторами суспільства.

Список використаних джерел та літератури

1. Проведение Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций (2005–2014 гг.): стратегия на вторую половину Десятилетия и среднесрочный доклад о ходе работы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.unesco.org/node/263843>. – Дата звернення: 10.05.2018.
2. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 751 с.
3. Нова українська школа. Концепція реформування середньої школи. – Офіційний сайт МОН України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>. – Дата звернення: 10.05.2018.
4. Молчанов В. И. История и пространство. Деструкция темпоральной историчности / В. И. Молчанов // Вопросы философии, 2013. – № 7. – С. 24–37.
5. Мороз С. А. История биосферы Земли: У 2 кн. Кн. 1: Теоретико-методологичні засади пізнання : навчальний посібник / С. А. Мороз. – К. : Заповіт, 1996. – 440 с.
6. Г. Почепцов. Від facebook'у і гламуру до WikiLeaks: медіа комунікації / Г. Почепцов. – К. : «Спадщина», 2012. – 150 с.
7. Проведение Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций (2005–2014 гг.): стратегия на вторую половину Десятилетия и среднесрочный доклад о ходе работы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187354r.pdf>. – Дата звернення: 10.05.2018.
8. Мірошніченко О. Система показників стану соціального партнерства в Україні та її інформаційне забезпечення / О. Мірошніченко // Регіональні аспекти розвитку і розміщення продуктивних сил України. Збірник наукових праць. Вип. 7. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – С. 200–205.
9. Єлисеєва В. Ю. Акція «Бібліотекам суспільну підтримку» через призму соціального партнерства / В. Ю. Єлисеєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zounb.zp.ua/node/1830№a2>. – Дата звернення: 10.05.2018.
10. LIVRE VERT concernant la protection des forêts et l'information sur les forêts dans l'Union européenne: préparer les forêts au changement climatique. Commission Européenne. — Bruxelles, 2010

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0066:FIN:FR:PD>. – Дата звернення: 10.05.2018.

Юрій Володимирович Солобай,
научний співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України,
e-mail: slur@ua.fm

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛ В ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧЕСКИ ОРИЄНТОВАНОЇ ОСВІТЯЛЬНОЇ СЕРЕДИ

В статті екологічно орієнтована освітня середина розглядається як інструмент підвищення результативності освіти для стійкого розвитку. Така середина має ознаки відкритої динамічної системи, в якій просторові характеристики сприяють формуванню нелінійної системи освіти – більш ефективною в епоху глобалізації. Умовою створення цього типу середина є соціальне партнерство шкіл з інституціями державного, комерційного і суспільного секторів. Така форма соціального взаємодіяння сприятиме формуванню моделі коєволюційного розвитку соціальної системи. Пропонується схема аналізу готовності освітніх закладів налагодити соціальне партнерство.

Ключові слова: екологічно орієнтована освітня середина, соціальне партнерство, коєволюційна стратегія в освіті, гармонізація відносин людини і природи.

Yurii Solobai,
research associate of the Laboratory of out-of-school education of the Institute of problem on Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
e-mail: slur@ua.fm

THE ROLE OF SCHOOLS SOCIAL PARTNERSHIP IN FORMING THE ENVIRONMENTALLY ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Introduction. *In the context of an environmental crisis, educational institutions must produce a balanced model of society. Coevolutionary type of relationship between a person and the environment should be its attribute. There are two reasons that prevent from achieving this goal: a) the educational environment of the school does not comply with environmental standards, b) the relationships and interactions between the government, business and civil society sectors are insufficient to promote the ideas of co-evolutionary development. Therefore, the establishment of social partnership for sustainable development by schools is considered as an instrument of ecological education and ecology centered educational environment.*

Purpose. *To study a mechanism of making modern school environment ecologically-oriented by analyzing the process of establishing a social partnership for schools sustainable development.*

Methods *The main research methods are analysis of scientific literature and modeling.*

Results. *The researcher found out that the influence of Education for Sustainable Development (ESD) can be strengthened if we use the mechanism of social partnership for making the educational environment of schools ecologically oriented.*

Originality. *Criteria, indicators and preparedness levels of schools for social partnerships for the interest of sustainable development are proposed. The concepts of «ecologically oriented educational environment» and «ecologization of the educational environment» were singled out.*

Conclusion. *Complicated structure and functions of the global educational space require taking into account the influence of other components of the social and natural system on the educational process. The mechanism to adapt education to the new evolution conditions is the establishing the schools social partnership in the interests of sustainable development. Further scientific research should be directed at improving the mechanism for establishing effective social partnership and training teachers for social interaction with other sectors of the society.*

Key words. *Ecologically oriented environment, social partnership, co-evolution strategy in education, harmonization of person and environment relationships*

References

1. Provedeny`e Desyaty`lety`ya obrazovany`ya v y`nteremax ustojchy`vogo razvy`ty`ya Organy`zacy`y` Ob`edy`nenny`x Nacy`j (2005–2014 gg.): strategy`ya na vtoruyu polovy`nu Desyaty`lety`ya y` srednesrochnny`j doklad o xode raboty [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://ru.unesco.org/node/263843>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
2. Filososf`ky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k. – K. : Abry`s, 2002. – 751 s.
3. Nova ukrayins`ka shkola. Konceptiya reformuvannya seredn`oyi shkoly`. – Oficijny`j sayt MON Ukrayiny`. – [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
4. Molchanov V. Y`. Y`story`ya y` prostranstvo. Destrukcy`ya temporal`noj y`story`chnosty` / V. Y`. Molchanov // Voprosy fy`losofy`y`, 2013. – № 7. – S. 24–37.
5. Moroz S. A. Istoriya biosfery` Zemli: U 2 kn. Kn. 1: Teorety`ko-metodologichni zasady` piznannya : navchal`ny`j posibny`k / S. A. Moroz. – K. : Zapovit, 1996. – 440 s.
6. G. Pochepczov. Vid facebook`y i glamuru do WikiLeaks: media komunikaciyi / G. Pochepczov. – K. : «Spadshhy`na», 2012. – 150 s.
7. Provedeny`e Desyaty`lety`ya obrazovany`ya v y`nteremax ustojchy`vogo razvy`ty`ya Organy`zacy`y` Ob`edy`nenny`x Nacy`j (2005–2014 gg.): strategy`ya na vtoruyu polovy`nu Desyaty`lety`ya y` srednesrochnny`j doklad o xode raboty [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187354r.pdf>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
8. Mirosny`chenko O. Sy`stema pokazny`kiv stanu social`nogo partnerstva v Ukrajini ta yiyi informacijne zabezpechennya / O. Mirosny`chenko // Regional`ni aspekty` rozvy`tku i rozmishhennya produkty`vny`x sy`l Ukrayiny`. Zbirny`k naukovy`x prac`. Vy`p. 7. – Ternopil` : Ekonomichna dumka, 2002. – S. 200–205.
9. Yely`seyeva V. Yu. Akciya «Bibliotekam suspil`nu pidtry`mku» cherez pry`zmu social`nogo partnerstva / V. Yu. Yely`seyeva [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.zounb.zp.ua/node/1830№a2>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
10. LIVRE VERT concernant la protection des forêts et l'information sur les forêts dans l'Union européenne: préparer les forêts au changement climatique. Commission Européenne. — Bruxelles, 2010 [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM :2010 :0066 :FIN :FR :PD>. – Data zvernennya: 10.05.2018.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 375

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-173-180

Наталія Миколаївна Павлушенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
e-mail: pavnm1972@ukr.net

Євдокія Дмитрівна Харькова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
e-mail: tdljrbz65@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На підставі аналізу наукової літератури окреслено шляхи формування професійної компетентності майбутнього вихователя під час проходження практики в закладі дошкільної освіти. Визначено основні засоби створення суб'єктного простору для проходження педагогічної практики; розкрито індивідуально-диференційований професійний маршрут педагогічної практики. Ураховуючи етапний характер професійно-практичної підготовки студентів, проаналізовано маршрути практики, а

також визначено мету кожного маршруту, обумовлену цільовою спрямованістю кожного етапу практики.

Ключові слова: професійна компетентність; педагогічна практика; етапи практики; маршрут практики; педагогічна підтримка; професійно-особиста готовність; професійне становлення.

Постановка проблеми. Освіта є стратегічною основою розвитку суспільства, нації і держави, запорукою майбутнього. «Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» [5], – підкреслюється у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. У Законі України «Про вищу освіту» наголошується на підвищенні вимог до рівня професійної підготовки фахівців, зокрема педагогів. Важливою умовою політичного, економічного та духовного розвитку сучасного суспільства є реформування вищої педагогічної школи, яка забезпечує підготовку компетентних, конкурентоздатних спеціалістів, що зумовлює розроблення науково обґрунтованих концепцій, моделей, систем професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів.

Перед педагогічними навчальними закладами стоїть завдання значного покращення методологічної, психолого-педагогічної і методичної підготовки вихователів, озброєння їх найбільш сучасними й ефективними прийомами, формами і методами виховної діяльності в дитячому колективі, підвищення рівня практичної підготовки майбутнього вихователя.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх *спеціалістів* у наш час набуває особливої ваги. Сучасне суспільство потребує кваліфікованих кадрів, що вільно володіють своєю професією, здатних швидко приймати правильні рішення, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. За таких умов підготовка фахівця, який успішно організовує свою діяльність, вимагає від професійних шкіл відмови від моделі навчання, зорієнтованої виключно на засвоєння знань, умінь та навичок, і переходу до компетентнісної парадигми освіти. Цей підхід, окреслений у Концепції педагогічної освіти, обумовлює обов'язкову фундаментальну основу – професійну компетентність спеціаліста.

У сучасній педагогічній та соціальній педагогіці науковці-дослідники виділяють понад сорок видів компетентностей, що стосуються людини як особистості, як об'єкта життєдіяльності; взаємодії людини з іншими людьми; діяльності людини, яка проявляється в усіх її типах та формах. Професійна компетентність формується та проявляється в професійній діяльності людини. До складових професійної компетентності належать духовна, психічна, фізична, інтелектуальна, технологічна, соціальна компетентності.

На нашу думку, основою розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця є виховний процес у вищому навчальному педагогічному закладі, організований на гуманістичних засадах. Звернення вітчизняної освіти й виховання до гуманістичних традицій і надбань світової педагогіки сприяло становленню особистісно-орієнтованих педагогічних концепцій і формуванню на цій основі стратегій формування професійної компетентності особистості. Соціоцентризм як пріоритетний загальнонауковий принцип, природничо-наукова парадигма та пов'язаний з нею детермінізм, на думку І. Беха, впродовж тривалого часу визначали таку педагогічну логіку впливу на особистість, за якої соціальні впливи були первинними щодо очікуваного результату, а вихованець був лише об'єктом педагогічного впливу [5]. У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризм, культивується ідея гідності людини, що спрямовує педагогіку на смислоціннісні основи життя людини, на її екзистенційну сутність [2].

Підґрунтям сучасної педагогічної парадигми є науково-світоглядні засади у вигляді гуманістично-рефлексивних методів пізнання, що сприяло зміні уявлень про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, що характеризують її автономію, незалежність, здатність до самовияву [1]. Загальнонауковий принцип людиноцентризму (стосовно освіти і виховання дитиноцентризму) нині об'єктивується як особистісно-орієнтований педагогічний, зокрема виховний, процес [1]. Керівництво формуванням професійної компетентності особистості згідно з І. Бехом тільки тоді може дати позитивний ефект, коли воно впливатиме на особистість не прямо, а через розгортання внутрішньої активності, через організацію її внутрішніх мотиваційних сил, що визначають її поведінку. Конкретні шляхи кожного вихованця до досягнення мети, конкретні механізми професійного особистісного розвитку є індивідуально-своєрідними і відповідають вихідним індивідуальним особливостям. В умовах виховання як спрямованого і керованого процесу засвоєння особистістю суспільних цінностей індивідуальність виявляється в індивідуально-неповторних прийомах, способах оволодіння суспільно виробленими цінностями та нормами [5].

В умовах особистісно-орієнтованого виховання людини надається можливість приймати рішення,

що впливає із психологічної закономірності, згідно з якою люди, які привчені лише спостерігати і слухати, стають соціально пасивними. Особистісно-орієнтоване виховання надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистість, що досягається завдяки позиції вихователя: розуміння, визнання, прийняття вихованця. Вихователь і вихovanець працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки від втручання дорослого у внутрішній світ вихованця. Виникає необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці, які заперечують «детермінувальний» вплив на особистість вихованця та виступають альтернативою педагогіці заходів. Це дозволяє використовувати психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості в соціальні й міжособистісні взаємодії [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка професійно компетентного педагога в умовах гуманізації і технологізації педагогічної освіти є одним з актуальних завдань і предметом наукових дискусій і роздумів учених, дослідження яких спрямовуються на виявлення: законів формування професійно важливих рис особистості педагога та супровідних ефективного здійсненню професійної діяльності його психічних властивостей і стану (І. Безуглов, Н. Дідусь, Т. Казимірска, Ю. Кулюткін, З. Курлянд, Р. Хмелюк, В. Юрченко та ін.); шляхів і засобів становлення педагогічної майстерності (І. Багаєва, Є. Барбіна, Г. Беленька, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кічук, Л. Кондратова, О. Мороз та ін.); природи і сутності професійної діяльності педагога (А. Богуш, Ф. Гоноболін, Е. Карпова, Л. Спирін, Г. Сухобська та ін.); структури й змісту її окремих компонентів (В. Бондар, Л. Ващенко, Г. Засобіна, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Г. Нагорна, В. Сластьонін та ін.); рівнів та форм її існування (М. Левіна, І. Лернер, В. Паламарчук, Ю. Постолик, Л. Таланова та ін.). Багатьма сучасними авторами обґрунтовується думка про те, що оволодіння майбутніми педагогами теоретичними знаннями передбачає їх включення в процес активного творення інформації (І. Бех, В. Бондар, Л. Долинська, Н. Пов'якель, Т. Поніманська, В. Семиченко, О. Скрипченко, Н. Чепелева та ін.). Як підтверджують численні педагогічні дослідження (Є. Барбіна, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Маслов, О. Пехота та ін.), в образі професійно компетентного вихователя повинні гармонізуватися інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо). Н. Дергунова під формуванням професійної компетентності розуміє процес впливу, що передбачає деякий стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу; процес, під яким розуміється деяка завершеність, досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта і самоосвіта спеціаліста [1].

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури охарактеризувати формування професійної компетентності майбутнього вихователя під час проходження практики в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу Передусім розглянемо функції вихователя і ті вимоги до нього, які зумовлені їх змістом. Проблеми вдосконалення педагогічної практики присвячені праці Т. Поніманської, Л. Хомич, Т. Мишковської, В. Чепікова та інших. Дослідження багатьох учених (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) переконливо доводять, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вихователя: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; аналітико-оцінна; дослідницько-творча. Риси, без яких не може відбутися вихователь: глибока віра в можливість успішного виховання дітей; гармонія серця і розуму; чуйність, сердечна турбота про людину; розуміння світу дитинства; вміння «пізнавати серцем», «проникати в душу дитини», «володіти собою, тримати себе в руках», «стримувати збудження й роздратування», «володіти ситуаціями», «створювати життєрадісні мелодії в музиці дитинства» (В. Сухомлинський).

Професійно обумовлені вимоги до вихователя в педагогіці виражаються термінами «професійна придатність» і «професійна готовність». Під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. Під професійною готовністю – психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково-теоретичну і практичну підготовку педагога. Оволодіння педагогічною професією здійснюється за двома напрямками: з одного боку, необхідно набути знання, вміння і навички в певній галузі; а з другого, необхідно формувати базові якості майбутнього педагога, такі як: відповідальність, ініціативність, самостійність, організованість, комунікативність, здатність творчо підходити до вирішення навчально-професійних задач і вміти передати ці якості своїм вихованцям. Розвиток особистості майбутнього вихователя повинен здійснюватися саме в цьому напрямі. Вирішення цього питання можливо тільки у випадку, якщо на етапі навчання у ВНЗ майбутній вихователь з усією відповідальністю підходитиме до оволодіння педагогічною професією.

Педагогічна практика у вищих навчальних закладах посідає одне з центральних місць у системі

підготовки майбутніх вихователів. З одного боку, професійно-практична підготовка студентів є чинником перетворення об'єктивних теоретичних положень на «суб'єктивну педагогічну реальність» для кожного майбутнього вихователя [2]. З іншого боку, педагогічна практика стає природним індикатором, що визначає рівень готовності студентів до професійної діяльності в реальних умовах освітнього простору, вона забезпечує студентів соціалізацію в професійному середовищі і формує в нього уявлення про себе як компетентного вихователя.

Розкриття особисто-змістового потенціалу професійної діяльності майбутнього вихователя відбувається при створенні суб'єктного простору, який ґрунтується на суб'єктній позиції майбутнього вихователя у процесі педагогічної практики як суб'єкта навчально-професійної діяльності [5].

Основним засобом створення суб'єктного простору стає індивідуально-диференційований професійний маршрут педагогічної практики, що представляє цілеспрямовано проєктовану диференційовану програму, що забезпечує студентів позицію суб'єкта навчально-професійної діяльності на основі рівня сформованості професійно-ціннісних орієнтацій, які є інтеграційним чинником процесу професійної соціалізації (залучення студентів до професійно-групових цінностей в умовах практики) і процесу автономізації (формування індивідуально-особистих цінностей) [1].

Змістове наповнення кожної з характеристик маршруту практикантів містить як інваріантні аспекти, так і варіативні, вибір і організація яких визначені особистими інтересами, можливостями, професійно-ціннісними орієнтаціями студентів, що формуються на основі створення суб'єктного простору.

Ураховуючи етапний характер професійно-практичної підготовки студентів, мета маршруту обумовлена цільовою спрямованістю кожного етапу практики: 1) адаптаційно-ознайомчий етап, його мета – становлення професійно-особистої позиції майбутніх вихователів в умовах соціально-професійного середовища; 2) організаційно-виховний етап, його мета – оволодіння студентами методикою виховної роботи і формування досвіду педагогічної взаємодії з дошкільниками; 3) навчально-методичний етап, мета – формування професійно-особистої готовності до виконання функцій вихователя в закладах дошкільної освіти. Адресність маршруту пов'язана з організаційно-педагогічним забезпеченням практики в ЗДО, яке охоплює організаційно-педагогічні засоби і форми організації педагогічної підтримки. У педагогічному забезпеченні необхідно передбачити використання спеціально розробленої навчально-методичної допомоги «Студентів про педагогічну практику в закладах дошкільної освіти», представлене у формі щоденника практиканта із системою диференційованих завдань. Крім навчально-методичної допомоги для студентів, у період практики необхідно здійснювати проєктування програми професійно-особистого самовдосконалення майбутніх вихователів, в якій відбиваються динаміка і результати формування відносин у процесі навчально-професійної і науково-дослідної діяльності.

Наступною складовою індивідуально-диференційованого професійного маршруту є педагогічна підтримка, яка здійснюється за допомогою використання організаційних форм роботи, до яких належать: 1) установчі й підсумкові конференції (для студентів-магістрів) у формі презентації; 2) круглі столи з вихователями закладів дошкільної освіти, методистами, психологами, тематика яких визначається особисто-професійними потребами практикантів; 3) консультації; 4) тренінги і спецкурси, які розробляються залежно від етапів педагогічної практики. За підсумками практики студенти надають звітну документацію у формі «портфоліо».

Очікувані результати маршруту визначаються рівнем сформованості сукупності цінностей-знань, цінностей-відносин, цінностей-умінь за допомогою використання діагностичних методик на кожному етапі практики. Таким чином, проєктування і реалізація індивідуально-диференційованого професійного маршруту практиканта, розробленого відповідно до рівня сформованості професійно-ціннісних орієнтацій студента в процесі педагогічної практики в ЗДО, сприяють створенню суб'єктного простору майбутнього вихователя.

Педагогічна практика в рамках професійної підготовки у ВНЗ має великий потенціал для формування майбутнього вихователя, забезпечуючи поєднання теоретичної і практичної його підготовки. Під час педагогічної практики студенти інтенсифікують самоосвіту і самовиховання, підвищують ступінь професійної готовності; синтезують педагогічне знання з практичною діяльністю. Педагогічна діяльність студентів під час практики є аналогом професійної діяльності вихователя, адекватна її змісту і структурі та організовується в реальних умовах ЗДО. Вона повинна характеризуватися різноманіттям відносин з дітьми, їхніми батьками, що робить її однією з найбільш складних форм професійної підготовки.

Оптимізувати вирішення завдання вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів може правильно організований самоаналіз їхньої педагогічної діяльності. Самоаналіз не виступає самоціллю, забезпечує можливість поглянути на себе як на «провідника» педагогічної теорії в практику та виступає своєрідною перевіркою здатності транслювати педагогічні знання, сформовані в процесі

вивчення теоретичного курсу «Педагогіка дошкільна», в освітній простір ЗДО. Розроблений план самоаналізу дозволить покращити ефективність проходження педагогічної практики, дасть можливість реально і адекватно оцінити себе з теоретичної і практичної підготовки, а також сформулювати об'єктивне уявлення студента-практиканта про себе як про майбутнього фахівця. Отже, програма безперервної педагогічної практики, розроблена ученими-педагогами, припускає поступове залучення студента до педагогічної роботи. Вона покликана забезпечити практикантові підтримку з боку викладачів і однокурсників.

Педагогічна практика є сполучною ланкою між теоретичною підготовкою студентів і їхньою самостійною роботою в ЗДО. Структура педагогічної практики орієнтована на формування особистості майбутнього вихователя, застосування теоретичних знань у практичній діяльності; засвоєння педагогічних умінь, вивчення і аналіз педагогічного досвіду. У педагогічній практиці реалізуються всі компоненти педагогічної діяльності – мета, мотиви, зміст, організація, функції, результати, контроль, самоконтроль. Саме під час педагогічної практики студент навчається системного підходу в педагогічній діяльності, забезпечення цілісності педагогічного процесу. У процесі здійснення педагогічної діяльності розвиваються педагогічні здібності і професійно значущі якості особистості. Педагогічна практика дозволяє студенту «відчути» педагогічну діяльність, в ході якої починає формуватися педагогічна свідомість, мотивація до майбутньої професійної діяльності.

Метою педагогічної практики є не лише набуття студентами досвіду практичної педагогічної діяльності, але і становлення професійної спрямованості особистості. Вирішальною і необхідною умовою організації практичної підготовки є різностороння орієнтація студента на всі сфери педагогічної діяльності: навчальну діяльність дітей і її методичне забезпечення, власне виховну взаємодію і її організацію, дослідницько-пошукову роботу і оволодіння її методикою.

З урахуванням нового змісту педагогічної практики необхідно проводити установчі міні-тренінги, на яких студенти зможуть усвідомити свою статусну позицію в період практики, психологічно налаштуватися на виконання завдань різних видів професійної діяльності, обговорити і програти суб'єктивно складні ситуації майбутньої роботи. Проектуючи організацію педагогічної практики, необхідно орієнтуватися не лише на виконання її програми, але підходити до кожного студента як до особистості, цілеспрямовано і послідовно розкриваючи в ньому сильні особисті й професійні сторони. Відповідальними методистами практики розробляється пакет навчальних завдань для особисто орієнтованої самостійної роботи студентів різного рівня складності й ступеня творчості, забезпечивши індивідуалізацію практичної підготовки при загальних завданнях студентам на період педагогічної практики. Відповідно до урахування змін у змісті практики можливе розширення навчально-методичного забезпечення самого процесу: з рекомендаціями до програми практики, завдань, зразків звітної документації пропонувати студентам методичну, навчальну, наукову і додаткову літературу.

Професійне становлення – це складне явище, на яке впливають і особисті якості студента-практиканта, його ціннісні установки, концептуальне осмислення ним сучасних процесів у системі спеціальної освіти. Серед проблем педагогічної практики можна назвати: систему діагностики індивідуального рівня підготовки і розвитку творчих здібностей кожного студента; формування особистих якостей, необхідних для встановлення особисто-орієнтованої взаємодії з дітьми. Багаторічні спостереження за студентами під час педагогічної практики в ЗДО показують, що рання практика позитивно впливає на формування майбутніх вихователів або залежно від її якості чинить прямо протилежну дію. При успішній реалізації всіх функцій педагогічної практики ранній практичний досвід значно покращує підходи до дітей і навички співпраці з іншими педагогами, а також сприятливо впливає на особисті і професійні характеристики майбутніх вихователів. Тісна співпраця і взаємне розуміння, яке надає педагогічний колектив дошкільного освітнього закладу на студентів, дає величезні позитивні результати в підготовці студентів до майбутньої самостійної роботи. У ЗДО і відбувається виховання справжніх педагогів, «вихователів» з великої літери, відданих своїй професії і дітям. Для формування професійних якостей майбутнього вихователя необхідно створити певні педагогічні умови. При цьому ми вважаємо, що результативність процесу формування майбутнього вихователя буде досягнута за рахунок реалізації не однієї, а цілої низки умов. На нашу думку, вони такі: збереження однієї бази практики впродовж усіх років навчання студента; пропедевтичність, тобто забезпечення готовності майбутніх вихователів до майбутньої практики всіх видів; орієнтація змісту професійної практики на формування; особисто-орієнтований характер професійної практики, що підвищує і забезпечує самореалізацію майбутніх вихователів і направлений на максимальне використання основ педагогічної теорії в професійній діяльності; активне включення практикантів у науково-дослідну роботу; забезпечення результативного контролю і керівництва педагогічною практикою підготовленими фахівцями; скоординованість дій усіх фахівців, що забезпечують педагогічну практику.

Висновки. Ураховуючи напрацьований досвід формування професійних компетенцій через педагогічну практику, можна зробити висновок, що, лише об'єднавши зусилля всіх учасників педагогічного процесу, можливо реалізувати вимоги державного освітнього стандарту. Професійна підготовка майбутнього вихователів – процес надзвичайно складний і суперечливий. Основними функціями педагогічної практики як найважливішої ланки в системі професійної підготовки вихователів є: розширення інформації в галузі навчання і виховання – інформаційна функція; знайомство і перевірка в конкретній дійсності істинності теоретичних положень, з якими студент стикається в ході занять.

Велику роль у практичній підготовці студентів відіграє виховна функція, яка, на жаль, до цих пір значною мірою недооцінюється організаторами практики. Виховний потенціал педагогічної практики (як у позитивному, так і в негативному плані) важко виміряти. Студентові – завтрашньому вихователю – потрібно усвідомити себе не лише «доглядальником» за дітьми (особливо в групах раннього віку), що сьогодні поширено, а в першу чергу вихователем, у цьому його головне професійне призначення.

При організації педагогічної практики важливо враховувати (як би складно це не було), що її ефективність буде набагато вища, якщо студенти працюватимуть у групах лише у високопрофесійних вихователів, що відрізняються якістю і результатами роботи, особистими характеристиками. Перебуваючи впродовж 2–3 років у постійному контакті з вихователем, студент-практикант як би «вбирає в себе» стиль його діяльності. Велике значення має і загальна атмосфера в ЗДО, яка складається стосовно практики, студентів, стиль керівництва педагогічною практикою з боку керівників і вихователів ЗДО. Дуже важливо, щоб методисти педагогічного навчального закладу систематично супроводжували практикантів, не звальюючи вантаж відповідальності на працівників ЗДО. Це необхідно не лише в організаційному плані, але і насамперед з навчально-виховних позицій. Саме на практиці студент може реально навчитися любити і приймати дітей такими, які вони є, виробити у себе терпіння, витримку, відповідальність і почуття обов'язку.

Для людини, яка зробила свій вибір на користь педагогічної діяльності, найбільш важливою є наявність усебічного розвитку. У діяльності вихователя професіоналізм вимірюється рівнем педагогічної майстерності. Практика роботи в закладах дошкільної освіти із формування професійної майстерності вихователя переконує, що в сучасних умовах культури та самосвідомості народу вихователь як творча особистість робить педагогічний процес живим, багатограним.

Список використаних джерел та літератури

1. Гальперин П. Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 58-69.
2. Галеева А. П. Организационно-педагогические условия воспитательной деятельности в высшем учебном заведении : автореф. дис. на здоб. наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теория и методика воспитания» / А. П. Галеева. – Дрогобич, 2009. – 19 с.
3. Смирнова М. А. Дидактические возможности проектного обучения при формировании у студентов технических вузов проективно-компетентности / М. А. Смирнова. – Интернет-журнал СаХГУ «Наука, образование, общество», 2006.
4. Донченко М. В. Виховні можливості студентської групи / М. В. Донченко // Матеріали наук.-практ. конф. молодих учених за 2002 р. – Харків : ОВС, 2003. – С. 51–52.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Управління освітою. – 2001. – № 9. – С. 3-18.
6. Концепція національного виховання // Рідна шк. – 1995. – № 6. – С. 18–25.

Наталія Николаевна Павлушенко,
кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой
дошкольного и начального образования
Сумского государственного педагогического
университета имени А. С. Макаренко,
e-mail: pavnm1972@ukr.net

Евдокия Дмитриевна Харьковская,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного и начального
образования Сумского государственного
педагогического университета имени А. С. Макаренко,
e-mail: tdljrbz65@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ В ЗАВЕДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основании анализа научной литературы названы пути формирования профессиональной компетентности будущего воспитателя во время прохождения практики в заведении дошкольного образования. Определены основные средства создания субъектного пространства для прохождения педагогической практики; раскрыт индивидуально-дифференцированный профессиональный маршрут педагогической практики. Учитывая этапный характер профессионально-практической подготовки студентов, проанализированы маршруты практики, а также определена цель каждого маршрута.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; педагогическая практика; этапы практики; маршрут практики; педагогическая поддержка; профессионально-личностная готовность; профессиональное становление.

Nataliya Pavlushchenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Chair of Preschool and Primary Education
A. Makarenko Sumy State Pedagogical University,
e-mail: pavnm1972@ukr.net

Yevdokiya Kharkova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Chair of Preschool
and Primary Education
A. Makarenko Sumy State Pedagogical University,
e-mail: tdljrbz65@ukr.net

FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER THROUGH PEDAGOGICAL PRACTICE IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

On the basis of the analysis of research literature, the essence of the concept of «professional competence» is specified, the content of forming professional competence of the future teacher of a preschool education institution through pedagogical practice is revealed. The corresponding conditions of pedagogical practice and the level of readiness of students for professional activity are defined; the conditions that ensure student's socialization in a professional environment and form in him an idea of himself as a competent teacher are highlighted.

Introduction. Pedagogical education institutions face the task of significant improvement of methodological, psychological and pedagogical training of preschool teachers, arming them with the most modern and effective techniques, forms and methods of upbringing activity in the children's collective, raising the level of practical training of the future teacher.

The problem of forming professional competence of the future specialists nowadays becomes very important. Modern society requires skilled personnel who are fluent in their profession, able to make quickly right solutions, ready for permanent professional growth, social and professional mobility. In such circumstances, training of a specialist who successfully organizes his/her activities requires abandoning the model of education, oriented exclusively on the acquisition of knowledge and skills and transition to a competence educational paradigm. This approach is outlined in the Concept of Pedagogical Education, which determines the obligatory fundamental basis – professional competence of a specialist.

Professional competence is formed and manifested in the professional activity of a person. Spiritual, psychic, physical, intellectual, technological, and social competences are included in the professional competence. The personality-oriented education provides the opportunity for the pupil to function better as a person; it can be achieved through the position of the teacher: understanding, recognition, acceptance of the pupil. The teacher and a pupil work in a single emotional-sensory range, which prevents mental stress as a result of experiencing the danger of adult intercourse in the inner world of the child.

The **purpose** of the article is to characterize formation of professional competence of the future teacher during practice in a preschool education institution on the basis of the analysis of research literature.

Results. Professionally stipulated requirements for the teacher in pedagogy are expressed by the terms «professional suitability» and «professional readiness». Mastering the pedagogical profession is carried out in two directions: on the one hand, it is necessary to acquire knowledge and skills in a certain field; on the other hand, it is necessary to form the basic qualities of the future teacher, such as: responsibility, initiative, independence, organizational ability, communicative ability, ability to find creative solutions of educational and

professional tasks and be able to form these qualities in their pupils.

Pedagogical practice is a connecting link between the theoretical training of students and their independent work in preschool educational establishments. The structure of pedagogical practice is oriented towards formation of the personality of the future teacher, application of theoretical knowledge in practical activities; assimilation of pedagogical skills, studying and analysis of pedagogical experience. In pedagogical practice all components of pedagogical activity are realized – purpose, motives, content, organization, functions, results, control, self-control. During the pedagogical practice the student learns a systems approach in pedagogical activity, ensuring the integrity of the pedagogical process. In the process of pedagogical activity develop pedagogical abilities and professionally meaningful personality traits. Pedagogical practice allows the student to «feel» pedagogical activity, during which starts formation of the pedagogical consciousness and motivation for future professional activity.

The purpose of the pedagogical practice is not only gaining the experience in practical pedagogical activity, but also development of professional orientation of the student's personality. The decisive and necessary condition for the organization of practical training is versatile orientation of the student in all the spheres of pedagogical activity: teaching children and methodological support of this process, actual educational interaction and its organization, research and its methodology. For the formation of the professional qualities of the future teacher it is necessary to create certain pedagogical conditions. At the same time, we believe that results of the process of the future teacher's formation will be achieved through the implementation of not one, but a number of conditions. In our opinion, they are: preservation of one base of practice during all years of student's training; propaedeutic character, that is, ensuring readiness of the future teachers for future practice of all kinds; orientation of the content of professional practice on formation; personality-oriented character of professional practice that enhances and ensures self-realization of the future educators and is aimed at maximizing the use of the foundations of pedagogical theory in professional activity; active inclusion of trainees in research work; ensuring effective control and guidance of pedagogical practice by trained specialists; co-ordination of actions of all specialists providing pedagogical practice.

Conclusions. *Taking into account gained experience of the professional competences formation through pedagogical practice, we can conclude that only by combining the efforts of all the participants of the pedagogical process, it is possible to implement the requirements of the state educational standard. Professional training of the future preschool teachers is an extremely complex and controversial process. Preschool education institutions are often the main bases of pedagogical practice of professional education institutions.*

The main functions of pedagogical practice as the most important link in the system of professional training of teachers are: expansion of information in the field of education and upbringing – information function; acquaintance and verification in the concrete reality of the truth of the theoretical positions which the student faces during classes.

Key words: *professional competence; pedagogical practice; professional activity; professionally determined requirements; pedagogical support.*

References

1. Gal'pery'n P. Ya. Umstvennye dejstvy'ya kak osnova formy'rovany'ya mysly' y' obraza / P. Ya. Gal'pery'n // *Voprosy psy'xology'y*. – 1997. – № 6. – S. 58-69.
2. Galyeyeva A. P. Organizacijno-pedagogichni umovy' vy'xovnoyi diyal'nosti u vy'shshomu navchal'nomu zakladi : avtoref. dy's. na zdob. nauk, stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.07 «Teoriya i metody'ka vy'xovannya» / A. P. Galyeyeva. – Drohoby'ch, 2009. – 19 s.
3. Smy'rnova M. A. Dy'dakty'chesky'e vozmozhnomy' proektnogo obuchen'ya pry' formy'rovany'y' u studentov texny'chesky'x vuzov proekty'rovочноj kompetentnosti' / M. A. Smy'rnova. – Y'nternet-zhurnal SaxGU «Nauka, obrazovany'e, obshhestvo», 2006.
4. Donchenko M. V. Vy'xovni mozhly'vosti students'koyi grupy' / M. V. Donchenko // *Materialy' nauk.-prakt. konf. molody'x ucheny'x za 2002 r.* – Xarkiv : OVS, 2003. – S. 51–52.
5. Nacional'na doktry'na rozvy'tku osvity' Ukrainy' u XXI st. // *Upravlinnya osvityu.* – 2001. – № 9. – S. 3-18.
6. *Koncepciya nacional'nogo vy'xovannya* // *Ridna shk.* – 1995. – № 6. – S. 18–25.

Отримано редакцією 03.05.2018 р.

УДК 373

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-181-187

Олександр Іванович Курок,
доктор історичних наук, професор
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: gnpuoffice@gmail.com

Галина Петрівна Барсуковська,
старший викладач кафедри
дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: natali_1957.nikita@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОСВОЄННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЕЛЕМЕНТІВ СПОРТИВНИХ ВПРАВ У ЗИМОВИЙ ПЕРІОД

У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх вихователів до організації й проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку в природних умовах засобом зимових видів спортивних вправ. Презентовано можливості використання методу проектів у процесі вивчення фахової дисципліни «Спортивні ігри та вправи з методикою викладання» як засобу фахово-методичної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів до освоєння старшими дошкільниками елементів спортивних вправ в зимовий період, фізичне виховання дітей дошкільного віку, рухова активність, метод проектів, ходьба на лижах, рухливі ігри.

Постановка проблеми. Збереження здоров'я дітей-дошкільників виокремлюється як одне з основних завдань у державних та регіональних законах, національних програмах і Доктрині розвитку освіти в Україні. У період дошкільного дитинства відбувається якісний розвиток й становлення тілесної структури дитини, що визначає подальший соматичний статус людини. В останні десятиліття значна частина дітей уже народжується хворими, що великою мірою зумовлено екологічними проблемами. Сьогодні, коли більшість дітей дошкільного віку потерпає від гіподинамії і має невітні показники загартованості організму, використання природних умов для фізичного виховання – ефективний засіб підвищення рухової активності і зміцнення здоров'я. Діти із задоволенням узимку катаються на санках з природних гірок, спускаються на лижах зі схилів, оволодівають навичками лижних ходів. Але, як свідчить практика, природні умови не завжди повною мірою використовуються у процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

У низці робіт сучасних учених, присвячених проблемі здоров'я і фізичного виховання дітей, наголошується на тому, що пріоритетним завданням освіти і, дошкільної зокрема, є інтелектуальний розвиток. Проте беззаперечним і загально визнаним є той факт, що фізичне здоров'я і фізичний розвиток особистості – це фундамент повноцінної соціалізації дитини. В основі розвитку психічних процесів, соціалізації дітей лежить довільна дія. Тому фізичне виховання, фізичний розвиток, загалом стан здоров'я дітей повинні бути пріоритетними завданнями в галузі дошкільної освіти. Щоб зламати усталену систему формальної реалізації завдань фізичного виховання в ЗДО слід здійснювати цілеспрямовану підготовку майбутніх вихователів до фізичного виховання дошкільників у закладах вищої освіти, зокрема, використовуючи активні методи навчання.

Різні аспекти проблеми зміцнення здоров'я і фізичного виховання дітей вивчали Т. Дмитренко, Н. Денисенко, Д. Хухлаєва, Г. Шалигіна, методика фізичного виховання дошкільників презентована в працях Е. Адашкявичене, Е. Вільчковського, О. Вавілової, О. Курка, Т. Осокіної, Л. Пустинникової, М. Рунової, Е. Степаненкової та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку в умовах природного середовища досліджували учені: Е. Адашкявичене, Е. Вільчковський, О. Вавілова, М. Голошокіна, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, Т. Осокіна, М. Рунова, Е. Степаненкова, та інші. Підготовку майбутніх вихователів до реалізації завдань фізичного виховання дошкільників висвітлено в працях Г. Барсуковської, Л. Загородньої, О. Курка, Н. Лісневської,

С. Тігаренко, О. Шовкопляс та інших. Використання активних й інтерактивних засобів навчання у процесі викладання фахових дисциплін майбутнім вихователям висвітлено у працях Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богиніч, Л. Загородньої, С. Тігаренко, Т. Марєєвої та інших.

Уперше ґрунтовні дослідження використання природних умов у різні пори року для фізичного виховання дошкільників розпочала Г. Шалигіна. Учена узагальнила значення фізкультурних занять на повітрі для всебічного розвитку дошкільників. Д. Хухлаєва, у свою чергу, запропонувала використовувати рухливі ігри на прогулянці для підвищення рухової активності дітей.

Е. Адашкявичене у посібнику «Спортивні ігри і вправи в дитячому садку», представила поділ процесу навчання дітей елементам спортивних ігор на етапи, запропонувала добір підвідних ігор та вправ для навчання дошкільників ходьбі на лижах, катанню на санках, ковзанах для кожної вікової групи, описала умови їх проведення.

Е. Вільчковський, запропонував систему роботи з удосконалення змісту, форм, методів фізичного виховання дітей дошкільного віку, їх інтеграції і реалізації відповідно до природних умов режиму дня, вікових та індивідуальних особливостей дітей, засоби підвищення активності рухової діяльності у повсякденному житті. На його думку, така система якнайкраще сприятиме розв'язанню основного завдання – охорони життя, зміцнення здоров'я, всебічного фізичного розвитку вихованців. Пасивний руховий режим стає на заваді формуванню життєво важливих, міцних і гнучких рухових навичок і пов'язаних із ними фізичних якостей. Проблему активізації рухової активності автор пропонує вирішити за допомогою інноваційного підходу до організації фізичного виховання дітей в ЗДО, а саме: збільшення питомої ваги проведення занять з фізичного виховання в природних умовах, проведення тематичних занять із ознайомлення дітей з елементами спортивних ігор і вправ. У посібнику «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» учений уточнив особливості планування і організації тематичних занять на повітрі, він запропонував алгоритм змістового наповнення таких занять, дав чіткі організаційні вказівки щодо їх проведення: запобігання тривалих пауз, 3–4 гри різної рухливості, максимального використання природного оточення [1].

Пізнавальним для педагогів, які здійснюють фізичне виховання дошкільників, є досвід О. Вавілової, яка з'ясувала, що рухливі ігри та вправи на повітрі мають значний потенціал для комплексного розвитку рухових якостей дітей. У її посібнику «Розвивайте у дітей спритність, силу, витривалість» є ґрунтовна добірка рекомендацій щодо добору рухливих ігор та вправ на повітрі для забезпечення цілісної системи формування рухових якостей та здібностей дітей дошкільного віку.

Т. Осокіна у своєму посібнику «Фізична культура в дитячому садку» описала особливості планування, організації рухової діяльності дітей дошкільного віку на повітрі й запропонувала добірку фізичних вправ з методичними рекомендаціями до їх проведення.

О. Курок надав рекомендації щодо добору рухливих ігор і вправ спортивного характеру для оптимізації рухової діяльності дошкільників у зимовий період: покрокову послідовність формування навичок ходьби на лижах, правила запобігання помилок. Учений розробив методичні рекомендації щодо використання рухливих ігор для закріплення підйомів, спусків, поворотів. Дослідник вважає, що запобігти помилок в оволодінні навичками лижних ходів можна за рахунок їх якісного розучування на другому етапі формування рухової навички [2].

Н. Денисенко рекомендувала використовувати заняття на повітрі як засіб оздоровлення дітей дошкільного віку і довела, що під час виконання фізичних вправ у природних умовах показники всіх систем організму дитини активізуються, що гармонійно впливає на її всебічний розвиток. Дослідниця рекомендувала використовувати фізичні вправи на відкритому повітрі як засіб розвитку компенсаторних функцій організму дошкільника, підвищення опірності його організму несприятливим факторам зовнішнього середовища [3].

Проблему активізації рухового режиму дітей дошкільного віку досліджувала Т. Дмитренко, яка запропонувала добірку спортивних ігор та вправ для розучування на заняттях та у повсякденному житті з подальшим удосконаленням та автоматизацією рухових умінь та навичок під час спортивних свят, розваг, піших переходів. Дослідниця наголошувала, що саме спортивні вправи в зимовий період забезпечують оздоровчий вплив на організм, рекомендувала постійно звертати увагу на зовнішню регуляцію дихання дітей.

Класичною є система поетапного навчання дітей ходьбі на лижах М. Голощокіної. У своєму посібнику «Лижі в дитячому садку» авторка презентувала методику роботи в різних вікових групах і добірку рухливих ігор та вправ до кожного заняття.

Актуальним є погляд на проблему збереження здоров'я дітей-дошкільників М. Рунової. Дослідниця вважає, що зберегти рухову діяльність дошкільника на оптимальному рівні можна за допомогою упровадження елементів креативної педагогіки і використання варіативного фізкультурно-

ігрового середовища, де основні рухи удосконалюються на основі відчуттів і сприймань. Також учена вважає піші переходи засобом розвитку рухових якостей і основним компонентом здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку [4].

Науковий і методичний доробок вищезазначених авторів слугує змістовим наповненням матеріалу дисциплін фізкультурно-оздоровчого циклу, які вивчаються майбутніми вихователями в закладах вищої освіти.

Стосовно підготовки студентів до реалізації завдань фізичного виховання дошкільників нам імпонує доробок Л. Загородньої та С. Тітаренко, які, узагальнивши досвід учених з даної проблеми, розробили професіограму майбутнього вихователя, підготовленого до фізичного виховання дошкільників. На увагу заслуговують виокремлені дослідницями функції, особистісні якості, знання і вміння вихователя. Так, однією з першочергових функцій педагога авторки називають оздоровчо-профілактичну, реалізуючи яку, можна говорити про успішне вирішення завдання зміцнення здоров'я дошкільників. Наступною важливою функцією вихователя дослідниці називають діагностико-прогностичну, виконуючи яку, вихователь реалізує цілу низку актуальних і перспективних завдань, що забезпечують позитивні зрушення у фізичному розвитку і стані здоров'я дітей дошкільного віку. Наявність схарактеризованих у професіограмі особистісних якостей, системних знань і сформованість фахово-методичних, спеціальних, творчих умінь у майбутнього вихователя є запорукою успішного здійснення ним завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку [5].

Відповідність майбутнього вихователя професіограмі забезпечується якісним вивченням дисциплін фізкультурно-оздоровчого циклу. Дієвим методом опанування змістом цих дисциплін і формування готовності до навчання дітей елементам спортивних ігор і зимових видів спорту, зокрема, є метод проектів.

Формулювання мети статті – висвітлити методику використання методу проектів у підготовці майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку в природних умовах під час вивчення дисципліни «Спортивні ігри з методикою викладання».

Виклад основного матеріалу. Освітня програма для дітей віком від 2 до 7 років Дитина передбачає поступове ускладнення змісту й обсягу навчального матеріалу, яким повинні володіти вихованці кожної вікової групи з розділу «Особистість дитини» підрозділу «Здоров'я та фізичний розвиток», урізноманітнення форм роботи та заходи оздоровчої, освітньої, виховної спрямованості. У дошкільному віці закладаються основи здоров'я, формується система рухових умінь і навичок, створюється фундамент для розвитку і виховання фізичних якостей, розвиваються інші складники особистості, в тому числі морально-вольові якості, інтелектуальні здібності та естетичні ідеали.

На сьогоднішній день потреба дітей у рухах задовольняється лише на 25–55 %. Вважаємо, що повноцінному розв'язанню оздоровчих, освітніх і виховних завдань, підвищенню рухової активності сприятиме організація і проведення тематичних занять, спортивних ігор і вправ у природних умовах узимку.

Великий інтерес у зимовий період для фізичного розвитку дошкільників становлять вправи спортивного характеру: катання на санках, ковзанах, ходьба на лижах. Вони урізноманітнюють діяльність дітей на прогулянці, збагачують їхній руховий досвід і є активним відпочинком після занять.

Істотна особливість цих вправ – усебічний характер впливу на організм дитини (формування та вдосконалення рухових навичок, розвиток фізичних якостей і функцій організму), а також – на виховання морально-вольових якостей.

Аналіз бесід із вихованцями ЗДО, анкет їх батьків, документації з практики студентів на робочому місці інструктора з фізичного виховання дозволяє стверджувати, що вихователі і практиканти нехтують такими важливими формами роботи з фізичного виховання дошкільників як катання на санках, льодяних доріжках, ходьба на лижах. Певний відсоток причин такої ситуації – це відсутність інвентарю. Решта ж причин – це і відсутність системи фахових знань, умінь у вихователів і майбутніх вихователів.

Змінити цю ситуацію можливо за допомогою доцільного використання активних та інтерактивних методів навчання у процесі викладання дисциплін фізкультурно-оздоровчого спрямування. Серед названих методів на особливу увагу заслуговує метод проектів, який є чітким, динамічним, мобільним, щодо його реалізації. Він дає можливість учасникам проявити креативність, авторське бачення вирішення поставлених завдань і при цьому врахувати руховий досвід дітей, матеріальну базу закладу, можливості батьків вихованців.

У Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка під час викладання дисципліни «Інноваційні технології в освіті» студентів знайомлять із методом проектів: видами, структурою, особливостями виконання і реалізації. Так, метод проектів був започаткований американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. Його послідовник В. Кіппатрик удосконалив систему

роботи над проектами, розробив їх класифікацію. Серед сучасних прихильників (фахівців у галузі дошкільної освіти) цього методу можна назвати Г. Беленьку, яка наголошує на тому, що ефективність та результативність проектів залежить від дотримання низки педагогічних умов: позитивної мотивації для особистісної установки студентів на участь у проекті; варіативність і гнучкість змісту проекту, який ураховує індивідуальні особливості студентів і рівень їхньої підготовки; повага до особистості студента і його вибору; комплексна організація освітньої діяльності студентів під час виконання проекту (навчально-пізнавальна, навчально-практична, самостійна, аудиторна та ін.) [6].

У педагогічному процесі закладу вищої освіти можуть використовуватись дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані проекти.

У процесі вивчення дисциплін фізкультурно-оздоровчого циклу студенти успішно розробляли проекти різних типів. Роботу над проектом починали з визначення теми і мети. Потім розробляли план діяльності для досягнення поставленої мети, тобто зміст проекту, та критерії оцінювання результату. Наступний етап – виконання проекту: збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування), аналіз інформації і формулювання висновків. Завершували виконання проекту презентацією результатів, підбиттям підсумків (рефлексією).

Традиційно в процесі викладання дисципліни «Спортивні ігри з методикою викладання» здійснюється ґрунтовна, поетапна підготовка студентів до роботи з фізичного виховання дітей дошкільного віку в природних умовах. Так, на першому етапі ми формуємо базу теоретико-методичних знань студентів. На цьому етапі пропонуємо проекти інформаційного типу, наприклад, «Значення катання на санках для всебічного розвитку дітей дошкільного віку», «Ходьба на лижах як засіб розвитку психофізичних якостей дошкільників» тощо. Мета: розширити уявлення майбутніх вихователів про значення зимових видів спорту для розвитку органів і систем організму дитини, для морально-вольового виховання дошкільників, загартування. План роботи: мультимедійна презентація, розповідь, обмін досвідом, виставка літератури, виставка дидактичного матеріалу, виготовленого власноруч (спортивне доміно, лото тощо), моделювання дидактичних ігор, презентування доповідей для батьківських зборів, засідань круглих столів. Проекти такої тематики прості у виконанні й потребують ґрунтовної роботи лише у розрізі аналізу і компонування джерел інформації і якісного оформлення матеріалу презентації.

На другому етапі фахової підготовки майбутніх вихователів до навчання дітей елементам спортивних ігор і вправ спортивного характеру формуємо у них практичні компетентності. Практичні заняття умовно поділяють на дві частини: половина з яких присвячена аналізу теоретичного матеріалу, зокрема інноваційних технологій, решта практичних занять – моделюванню й аналізу конспектів занять. Саме на цьому етапі вважаємо за необхідне навчити студентів розробляти авторські проекти з методичних аспектів навчання дітей зимових видів спорту і презентувати їх для аналізу і самоаналізу. На цьому етапі студенти отримують завдання запропонувати проекти дослідницького типу, як от «Методика навчання дітей 6-го року життя лижних ходів». У меті й плані реалізації цього проекту студенти відображають елементи первинного ознайомлення дітей із рухом, етап поглибленого розучування, уточнення руху. У процесі роботи над проектом майбутні вихователі мають змогу отримати консультацію у викладача, а по закінченні презентують і аналізують його. Оцінювання студентських проектів здійснювали за такою схемою: а) мета проекту, її зв'язок із майбутньою професійною діяльністю вихователя дошкільного закладу; б) структура проекту, логічність поєднання частин; в) виконання основних вимог методу проектів: добровільність участі у проекті, активність і можливість творчих виявів кожного з учасників, поетапність наближення до результату, завершеність проекту яскравою презентацією, вплив проекту на покращення якості навчання дітей-дошкільників зимовим видам спорту; г) можливість використання проекту в роботі з дітьми дошкільного віку, вихователями, батьками вихованців, педагогічним колективом; д) оцінка та пропозиції.

Третім етапом проектної діяльності в розрізі дисципліни є розробка проектів, у яких прослідковується реалізація автоматизації рухової навички, а основою змістового наповнення є розробка спортивного свята, розваги, наприклад, «Лижі – друзі дошкільнят», «Навчимо зайчика кататися на ковзанах».

Таким чином кожен студент у своєму доробку має матеріал, який може використати під час педагогічної практики на робочому місці інструктора з фізичного виховання. Така практика використання методу проектів є цікавою для студентів. В літературі, фахових періодичних виданнях, інтернет-ресурсах є варіанти проектів, зразки, якими студенти послуговуються, розробляючи проект. За зразком студенти складають власний проект і роблять самоаналіз з огляду на дотримання структури.

Наводимо приклад проекту, який розробила робоча група у складі трьох осіб. Назва проекту «Лижі, санки, ковзани – кращі друзі дівчата». Мета проекту: зацікавити вихователів необхідністю використання зимових видів спорту у роботі з дошкільниками як засобу зміцнення здоров'я, загартування,

оптимізації рухової активності; формування передумов здорового способу життя в сім'ї; здійснення просвітницької роботи з батьками.

Завдання проекту: створити добірку здоров'язбережувальних технологій з використанням зимових видів спортивних ігор і вправ; запропонувати поповнення матеріально-технічної бази нестандартним фізкультурним обладнанням та інвентарем, дидактичним матеріалом; скласти перспективний план заходів з навчання дітей елементів зимових видів спортивних ігор і вправ; реалізувати співпрацю з родинами вихованців (розробка електронного батьківського куточка, добірка порад з навчання дітей катанню на санках, ковзанах, ходьбі на лижах)

Заходи: У ході реалізації проекту планувалося, бо вже пройшло! проведення таких основних заходів: 1. Для вихователів: семінар-практикум «Фізкультура взимку – здоров'язбережувальний підхід»; перегляд відеоматеріалів «Етнопедagogіка» М. Стельмаховича про традиції народного тіловиховання»; конкурс-огляд нестандартного спортивного обладнання, презентування досвіду фізичного виховання в природних умовах узимку М. Голошочкіної, Т. Дмитренко, Е. Вільчовського та інших. 2. Для батьків: круглий стіл «Спільна робота ЗДО та сім'ї з питань оволодіння дітьми елементами зимових видів спорту; анкетування батьків «Зима і здоров'я дитини»; тематичний тренінг «Зимові спортивні розваги з дітьми»; виготовлення фотобуклетів «Сімейна культура здоров'я». 3. Для дітей: проведення фізкультурно-оздоровчих заходів (Дні здоров'я, спортивні свята і розваги, туристичні походи, ігри, естафети, спортивні ігри, тематичні заняття з фізкультури тощо), ігротека зимових ігор і розваг на лижах, санках, ковзанах; ігри-забави, спортивні ігри, ігри-естафети; виставка дитячих малюнків «Мій улюблений зимовий вид спорту».

Педагогічна практика зі спеціалізації «Фізичне виховання» є інтеграцією теоретичних знань і вмінь, щодо активного використання зимових видів спортивних вправ у роботі з дітьми, яких студенти набули в умовах квазідіяльності, в практику роботи ЗДО. Досвід розробки проектів допомагав студентам змістовно, не формально пройти практику, максимально проводячи заняття в природних умовах. Окрім того практиканти грамотно планували і проводили роботу з батьками і вихователями, а саме: виступали на батьківських зборах, методичному об'єднанні, презентуючи власний проект з теми «Фізичне виховання в природних умовах узимку»; консультували батьків, використовуючи при цьому ІКТ.

Висновки. Таким чином, використання методу проектів у процесі вивчення дисципліни «Спортивні ігри з методикою викладання» значно покращує якість підготовки студентів до організації і проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного на повітрі взимку. Проектна діяльність підвищує рівень активності, самостійності, фахової культури і майстерності майбутніх вихователів та інструкторів з фізичного виховання дітей, виховує у них впевненість у собі, наполегливість, старанність.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на дослідження особливостей використання мультимедійних технологій у проектній діяльності майбутніх вихователів з фізичного виховання дітей дошкільного віку

Список використаних джерел та літератури

1. Вільчовський Е. С., Денисенко Н. Ф., Курок О. І. Оптимізація режиму рухової активності дітей у дошкільному закладі. *Українське дошкільня: проблеми, пошуки, творчі знахідки*. Умань, 1996. С. 12–13.
2. Вільчовський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. [2-ге вид., перероб. та доп.]. Суми: Університетська книга, 2008. 428 с.
3. Денисенко Н., Аксьонова О. Через рух – до здоров'я дітей: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 88 с.
4. Рунова М. О. Рухова активність дитини в дитячому садку: посіб. для працівників дошкільних закладів, викладачів і студентів педвузів і коледжів: пер. з рос. мови. Харків: Ранок, 2007. 192 с.
5. Загородня Л. П., Титаренко С. А. Система підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання дітей дошкільного віку. *Професіограма майбутнього вихователя, підготовленого до реалізації завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку*: монографія / за ред. О. І. Курка. Частина перша. Глухів: РВВ ГНПУ, 2010. С. 91–118.
6. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 118 с.

Александр Иванович Курок,
доктор исторических наук, профессор
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: gnuoffice@gmail.com

Галина Петровна Барсуковская,
старший преподаватель кафедры
дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: natali_1957.nikita@ukr.net

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ЭЛЕМЕНТОВ СПОРТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ЗИМНИЙ ПЕРИОД

В статье освещена проблема подготовки будущих воспитателей к организации и проведению физкультурно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста в природных условиях посредством зимних видов спортивных упражнений. Сделана презентация возможностей использования метода проектов в процессе изучения дисциплины «Спортивные игры и упражнения с методикой преподавания» как средства методической подготовки студентов специальности 012 «Дошкольное образование» Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко.

Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей к овладению старшими дошкольниками элементов спортивных упражнений в зимний период, физическое воспитание детей дошкольного возраста, двигательная активность, метод проектов, ходьба на лыжах, подвижные игры.

Oleksandr Kurok,
Historical sciences doctor, Professor
The chair of preschool pedagogy and psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: gnpuoffice@gmail.com

Halyna Barsukovska,
Senior lecturer, the chair of preschool pedagogy
and psychology Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: natali_1957.nikita@ukr.net

FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR THE PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN IN NATURAL CONDITIONS DURING THE WINTER PERIOD

***Introduction.** Today, when most children of preschool age suffer from hypodynamia and have disappointing indicators of body hardness - the use of natural conditions for physical education becomes an effective means of improving motor activity. Children with pleasure ride on sledges from natural slides, skiing down the slopes, mastering the skills of ski tracks in winter. But, as practice shows, natural conditions are not always fully used in the process of physical education of preschool children. Preserving the health of preschool children is singled out as one of the main tasks in state and regional laws, national programs and the doctrine of education development in Ukraine.*

The study of the relationship of arbitrary movements and mental development shows that the basis of the children's mental processes formation is arbitrary action. However, in recent years in the educational space of the country, priority is given, primarily, to the development of children's mental abilities. The expansion of the educational services market, the introduction of innovative programs and techniques, the emphasis on intellectualization, the study of foreign languages, computerization causes, in particular, the rapid deterioration of child health. Along with the efforts aimed at the development of intellectual processes, the development of the child's body is ignored. [2].

In recent decades, a significant proportion of children have already been born ill. This is primarily due to environmental problems. In addition, a child from an early age is in a state of hypodynamia due to the development of technology. There is a qualitative development and formation of the physical structure of the child, which determines the further somatic status of a person, in the period of pre-school childhood. Doctors, scholars, practical workers have been paying attention to this problem: M.Montessori, J.Korczak, B.Spock, K.Rogers, S.Rusova, N. Lysenko, E.Vilchkovsky, O.Kurok, E. Stepanenkova and others.

***Purpose** of article is to represent the experience of future educators' training for the physical education of children of preschool age in natural conditions during the winter period.*

***Methods.** Analysis of the literature, the study of practical experience.*

Results. According to the study's results, children of the senior preschool age have in the vast majority the low level of skiing skills development.

We believe that the formation of future pre-school teachers' skills in the organization of a clear system of physical culture and health work with children in the context of the formation, preservation and strengthening of preschoolers' health, organization skills, careful attitude towards their body and organism, beliefs and abilities to lead a healthy lifestyle is possible by means of the expedient use of innovative technologies in the teaching of disciplines of physical culture and health.

In Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, we traditionally systematic train students for physical education of preschool children in the natural environment while teaching disciplines of the physical culture and health cycle. Thus, at the first stage, the formation of the base of theoretical and methodological knowledge of students is carried out. At the second stage, we form the practical competences of future educators. Practical classes are divided into two parts: half of practical classes are devoted to the analysis of theoretical material, in particular, innovative technologies, the rest of the practical lessons are devoted to the modeling and analysis of students' lessons notes. During the study of the discipline «Innovative Technologies in Education,» students study the method of projects. During practical classes on discipline «Sports games and Exercises», students work out and defend their own project, the basis of which is already known technologies. According to the sample students form their own project and do their own introspection in terms of adherence to structure, efficiency, and complexity. literacy and tentative outcome.

Originality. The experience of working out of projects will help students-practitioners to form skills in the complex implementation of the tasks of physical education of children in the conditions of public pre-school education.

Conclusion. Thus, students' training to organizing and conducting of physical education and improving work with preschool children in the open air in winter will be effective if during the study of the discipline «Sport Games and Exercises» and other disciplines of the physical culture and health cycle teachers carry out the work in three stages, using an innovative method of projects.

Key words: physical education, physical education of preschool age children, motor activity, motor quality, method of projects.

References

1. Vil'chkovs'kyj E. S., Deny'senko N. F., Kurok O. I. Opty`mizaciya rezhy`mu ruxovoyi akty`vnosti ditej u doshkil`nomu zakladi. Ukrayins`ke doshkillya: problemy`, poshuky`, tvorchy`znaxidky`. Uman`, 1996. S. 12–13.
2. Vil'chkovs'kyj E. S., Kurok O. I. Teoriya i metody`ka fizy`chnogo vy`xovannya ditej doshkil`nogo viku: navch. posib. [2-ge vy`d., pererob. ta dop.]. Sumy`: Universty`tets`ka kny`ga, 2008. 428 s.
3. Deny'senko N., Aks`onova O. Cherez rux – do zdorov'ya ditej: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ternopil`: Mandrivecz`, 2010. 88 s.
4. Runova M. O. Ruxova akty`vnist` dy`ty`ny` v dy`tyachomu sadku: posib. dlya pracivny`kiv doshkil`ny`x zakladiv, vy`kladachiv i studentiv pedvuziv i koledzhiv: per.z ros. movy`. Xarkiv: Ranok, 2007. 192 s.
5. Zagorodnya L. P., Titarenko S. A. Sy`stema pidgotovky` majbutnix vy`xovateliv do fizy`chnogo vy`xovannya ditej doshkil`nogo viku. Profesiograma majbutn`ogo vy`xovatelya, pidgotovlenogo do realizaciyi zavdan` fizy`chnogo vy`xovannya ditej doshkil`nogo viku: monografiya / za red. O. I. Kurka. Chasty`na persha. Gluxiv: RVV GNPU, 2010. S. 91–118.
6. Byelyen`ka G. V. Interakty`vni pry`jomy` vy`kladannya navchal`noyi dy`scy`pliny` u vy`shnij shkoli. Ky`yiv: NPU imenni M. P. Dragomanova, 2003. 118 s.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 373.24:372.362

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-188-195

Олена Іллівна Гаврило,
кандидат біологічних наук, доцент
кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
e-mail: leih972@gmail.com

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ЯК СКЛАДОВА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуто проблему добору форм та методів, що сприяють формуванню естетичного ставлення дітей дошкільного віку до природи. Екологічна культура особистості включає кілька структурних елементів, серед яких центральним є ціннісний компонент; для дошкільника, який сприймає світ більш емоційно, позитивне ставлення до певних об'єктів починається з усвідомлення їх краси. Отже, завдання екологічного і естетичного виховання є спільними. Саме тому в ході дослідження ми використовували засоби мистецтва з метою формування естетичного ставлення до природного довкілля у дітей. Найбільш ефективними методами цього процесу виявилися: милування природою, спостереження, слухання музичних та читання літературних творів, розгляд репродукцій картин, праця з догляду за рослинами на території дошкільного закладу.

Ключові слова: дошкільники, екологічна культура, екологічне виховання, естетичне виховання.

Постановка проблеми. Питання екологічного виховання стоїть дуже гостро в наш час: з одного боку, є загальновизнаною актуальність зміни свідомості людей щодо до природи, з іншого – в українців переважає прагматичне ставлення до природних ресурсів, що означає, що природа не є самоцінною в очах більшості населення. Це породжує та поглиблює проблеми, що існують в екологічній ситуації в Україні. В. Захлебний визначає аксіологічний компонент як необхідну складову екологічної культури особистості [1], а ціннісне ставлення до природних об'єктів у дітей дошкільного віку починається з їх естетичного сприймання. Це диктується тим, що в дошкільному віці розвивається наочно-образне мислення, тобто дитина сприймає цілісний образ живої істоти і керується у своїх діях власними емоціями «подобається – не подобається». Однак на ставлення дитини часто впливають авторитетні для неї дорослі, адже діти можуть «заражатися» емоціями, у тому числі захватом від краси навколишнього світу й кожної істоти. Низка українських педагогів (З. Плохій, Н. Лисенко, Т. Грановська, Л. Курняк та ін.) також доводять безпосередній зв'язок між сформованістю екологічної та естетичної культури всього суспільства і дитини зокрема.

Тому, враховуючи емоційність дітей дошкільного віку, їх імпульсивність та незавершену сформованість словесно-логічного мислення, в процесі ознайомлення з природою необхідно в першу чергу акцентувати увагу на створенні привабливого образу кожного явища чи об'єкта природи в уяві дитини. Саме тому проблеми формування естетичного ставлення дошкільників до природи є актуальними в освітньо-виховному процесі дошкільних закладів. Отже, виникає необхідність тісного поєднання екологічного та естетичного виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичні аспекти щодо засобів екологічного виховання дітей дошкільного віку зазначаються у дослідженнях багатьох науковців та педагогів (Г. Беленька, Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева). Проблема формування естетичного сприйняття у процесі ознайомлення з природою висвітлена у працях Л. Компанцевої, О. Половіної, П. Саморукової. Актуальність і шляхи розвитку емоційного ставлення до природи, становлення ціннісного компонента екологічної культури дітей старшого дошкільного віку досліджували І. Гончаров, С. Жупанін, В. Ларін тощо.

Формулювання мети статті. Отже, метою статті є аналіз стану роботи з формування естетичного ставлення до природи дітей у закладах дошкільної освіти; висвітлення добору форм та методів екологічного виховання дошкільників засобами мистецтва та перевірка їх ефективності.

Виклад основного матеріалу. Природа завжди була найважливішим натхненником мистецтва. Водночас тривале і вдумливе спілкування з літературою і мистецтвом розширює можливості розвитку не тільки естетичних почуттів, потреб, відносин, художнього смаку – тих сторін особистості дошкільника, що «виліплюються» у першу чергу із образно-емоційного змісту мистецтва, але й формується стрижень особистості, світогляд, особисті й суспільні уявлення, складається моральний і естетичний ідеал [2, с. 149].

Виходячи з гіпотези про необхідність поєднання екологічного виховання з естетичним, ми спиралися на методичні рекомендації провідних фахівців дошкільної освіти, які радять ознайомлення

дитини з будь-яким об'єктом природи починати з його естетичного сприйняття. Проаналізувавши дослідження педагогів, естетичне виховання дошкільників ми трактуємо як формування у дитини естетичного сприймання, відчуття, розуміння прекрасного в навколишньому світі, природі та мистецтві; виховання бажання брати участь у перетворенні навколишнього світу за законами краси; залучення дітей до музичної, музично-театралізованої, художньої діяльності; сприяння розвитку творчої особистості. Очевидно, що усі названі показники можна так само віднести і до процесу формування екологічної культури.

Наукове пізнання передбачає пошук сутності природи раціональними методами за допомогою логічного мислення; при чуттєвому пізнанні світу виявляється інший спосіб освоєння її сутності – шляхом естетичного сприйняття й естетичної оцінки. Естетичне пізнання об'єднує різні шляхи пізнання природи [3, с. 92]. Для дітей необхідно створювати умови, щоб вони могли відчувати природу всіма органами чуття, і складність цих умов залежить від того, в якому середовищі діти ростуть і розвиваються. Враження, які отримує дитина від зустрічі з природними явищами, є різноманітними і багатогранними, вони добре впливають на дитячі почуття та емоції: малюки дуже люблять тварин, хоча інколи й бояться їх; милуються рослинами й вчать доглядати за ними. Отже, природа може бути одночасно елементом процесу соціалізації, завдяки якому дитина вчиться брати на себе відповідальність [4, с. 134]. Н. Глухова вважає, що естетична установка домінує в дитячій душі – ставлення дитини до світу має переважно естетичний характер. Характерна риса дитячого естетичного життя на найвищому щаблі полягає у творчому її характері: дошкільник неспроможний обмежитися естетичним сприйняттям, вже до трьох років у дитини чітко виявляються й естетичні почуття. Спочатку дитина виділяє гарне, наслідуючи дорослого, який привертає увагу до естетичного об'єкта, а незабаром сама починає помічати красу в навколишньому, звертаючи увагу дорослого на свої переживання. Інтенсивніший розвиток людини викликає яскравіші прояви естетичного життя [5, с. 9].

Мета цілеспрямованого впливу педагогів на розвиток особистості може бути досягнута лише шляхом постійного контакту дитини з об'єктами природи. Під час спілкування з природою створюються умови для більш ефективного естетичного виховання, наприклад: формування естетичних вражень, навчання розуміти твори мистецтва (зокрема, пейзажі й натюрморти), найперших «проб пера», тобто створення своїх творчих продуктів [6, с. 35]. Однак найголовнішим тут є навчити бачити природу, адже дивитися – ще не означає помічати, оскільки сприймання передбачає також обробку інформації мозком. Тому дітям необхідно не тільки показувати, а ще й дати опис, пояснити, розповісти – тобто задіяти весь арсенал вже традиційних методів ознайомлення з природою [6, с. 32]. Виходячи із зазначеного вище, можна передбачити, що успішному процесу екологічного виховання повинно передувати сенсорне виховання, яке, у свою чергу, також здійснюється під час ознайомлення дітей з природними об'єктами та явищами.

На думку К. Ушинського, виховання любові до природи необхідно починати з раннього віку дитини: «... саме у цей час необхідно прищеплювати дітям любов до краси, гармонії, доцільності, єдності, які панують в ній». Видатний педагог наголошував, що формування у дітей естетичних вражень проходить через сприйняття авторитетного для дитини дорослого, від якого маля навчається бачити красу природи [7, с. 97]. У процесі виховання важливо розвивати естетичні судження, які передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища. Як і в дослідженні навколишнього світу, в естетичному сприйманні дитина повинна самостійно навчитися оцінювати об'єкти і явища природи, а дорослі підштовхують її до розуміння, що всі рослини і тварини прекрасні, тому що пристосувалися до свого середовища. Поступово у свідомості дошкільника формуються естетичні еталони, однак вони повинні включати в себе і усвідомлення самоцінності життя як унікального феномену Всесвіту.

Відповідно до Базового компонента та інших нормативно-методичних документів дошкільної освіти України у процесі ознайомлення дітей дошкільного віку з природою здійснюються освітні та виховні завдання, які нерозривно пов'язані між собою: поряд з природознавчими знаннями, необхідними для вирішення дітьми пізнавальних завдань (засвоєння знань про назви, властивості об'єктів природи; розуміння деяких зв'язків і залежностей тощо), педагог повинен повідомляти дітям знання, що визначають правила екологічної поведінки у природному середовищі. Уявлення про взаємодію людини з природою, способи її охорони стануть передумовою виховання у дітей гуманного ставлення до живих об'єктів, бажання трудитися в природі, прагнення до творення прекрасного; бажання і вміння знаходити прекрасне і насолоджуватися ним; а це формує у дітей естетичні почуття, естетичні смаки, естетичне сприйняття і сприяє всебічному розвитку дитини. Однак наше дослідження показало в першу чергу проблему недостатньої готовності самих педагогів до формування вміння дітей бачити красу в навколишній природі. Нами було проведено тестування та анкетування вихователів сумських закладів дошкільної освіти. Оцінювання стану організації естетичного виховання та професійної компетентності педагогів здійснювалося за такими критеріями:

- ступінь готовності вихователів до формування культурної особистості старшого дошкільника в процесі естетичного виховання (усвідомлення цілей і завдань естетичного виховання дітей; вміння виявляти естетико-виховний потенціал природи);
- вміння забезпечувати асоціативно-образну обробку інформації; використовувати інтеграцію природи і мистецтва у навчально-виховній роботі; виховувати естетичні почуття до природи та мистецтва, естетичну оцінку об'єктів і явищ навколишньої дійсності та мистецтва, естетичні мотиви практичної діяльності;
- спрямованість на коригування ціннісної сфери дитини естетичними засобами (урізноманітнення спектру естетичних уподобань та смаків дітей; поглиблення естетичного сприйняття дітьми природи та мистецтва; вмотивовувати практичну діяльність дітей із позиції краси);
- забезпечення творчої самореалізації дитини в природоохоронній діяльності (вміння організовувати екологічну діяльність дітей; створювати естетико-виховні ситуації у практичній діяльності у природі; налаштовувати дітей на розширення меж використання набутого досвіду);
- співпраця з батьками в процесі екологічного виховання;
- використання засобів природи в процесі естетичного виховання та творів мистецтва – в екологічному вихованні.

Під час анкетування на запитання «Чи повинен сучасний вихователь ЗДО бути готовим до формування естетичного досвіду дитини у природі?» лише 53 % вихователів відповіли ствердно; була виявлена й інша негативна тенденція – звужене (25,4 %) та хибне (65,2 %) розуміння цілей і завдань діяльності з формування естетичного досвіду дітей, особливо засобами природи, вказаними у методиках Л. Печко, М. Назарової, Р. Куренкової та ін. Результати анкетування привели до висновку, що робота педагогів в означеному напрямі потребує вдосконалення: 68 % вихователів стверджують, що систематично включають у діяльність дітей природознавчі заходи; 24 % вихователів вважають, що малоєфективно формувати естетичне ставлення дітей до природи, надаючи перевагу застосуванню засобів природи в екологічному та трудовому вихованні; 19 % вихователів не проводять систематичну підготовчу роботу з дітьми щодо милування красою природи; 22 % вихователів не використовують у процесі виховання інтеграцію заходів природознавчого, музичного та образотворчого змісту; 42 % вихователів узагалі не проводять діагностику естетичної вихованості дошкільників. Результати тестування вихователів з метою виявлення їхньої професійної компетентності щодо використання природи у виховному процесі закладів дошкільної освіти зведено в таблицю 1.

Таблиця 1

**Узагальнені результати діагностики професійної компетентності вихователів
 щодо використання природи у вихованні дошкільників**

Показники	Рівні		
	високий	середній	низький
Усвідомлення цілей і завдань виховання та формування культурної особистості дитини	9,4 %	45,4 %	45,2 %
Уміння виявляти естетико-виховний потенціал природи	15,6 %	41,8 %	42,6 %
Уміння забезпечувати асоціативно-образну обробку інформації	21,3 %	36,1 %	42,6 %
Уміння використовувати природу як засіб формування у дітей естетичного ставлення до неї	13,3 %	44,5 %	42,2 %

Такі результати свідчать про те, що природа більшістю педагогів не трактується як засіб формування естетичного ставлення дошкільників до природного довкілля; залишається гострою проблема методичного та матеріально-технічного забезпечення використання творів мистецтва з метою формування естетичного ставлення до природи дітей (недостатнє забезпечення репродукціями шедеврів живопису в жанрах пейзажу та натюрморту, відсутність у фонотеці класичної музики за тематикою природи).

Унаслідок виявлення проблеми метою констатувального етапу дослідження ми визначили вивчення рівнів естетичної вихованості старших дошкільників як показника здатності до естетично-ціннісного ставлення до природи. Ми виходили з того, що естетична вихованість дитини старшого дошкільного віку складається з трьох компонентів: акумулятивного, який визначається за пізнавальним критерієм і характеризується показником наявності у дитини відповідних знань; ціннісно-спонукального, який визначається за емоційно-оцінним критерієм і характеризується показником здатності дитини емоційно переживати та оцінювати естетично значущі об'єкти та явища природи і насолоджуватися ними; творчо-результативного, який визначається за діяльнісно-творчим критерієм і характеризується

показником готовності дитини до естетичної творчості. Тестування складалося з 10 завдань природознавчого та естетичного напрямку і здійснювалося за методиками низки педагогів (Т. Баришевої [8], А. Зосимовського [9] тощо). Рівень розвитку естетичного сприйняття (милування) визначається здібностями дитини до: прояву емоційної реакції на об'єкт природи (міміка, жести, рухи, характер поведінки: виражений інтерес, активність, байдужість, відмова від відповіді); естетичної думки про об'єкт, його аргументації; естетичної оцінки об'єкта, її аргументації. Якість сенсорно-вербальної реакції на природу та твори мистецтва реалізується у чіткості розподілення естетичних властивостей об'єктів мистецтва та природи; точність (адекватність) словесної оцінки; здатність синтезувати власні враження; влучність у визначенні емоційно-образного складника сприйнятого дитьми естетичного об'єкта. Емоційність реагування на художні образи природи в музиці, пейзажах, натюрмортах; усвідомленість власних почуттів, що виникли у результаті сприймання дитьми творів мистецтва про природу; уміння визначити естетичні якості природи та виразні засоби мистецтва, що зумовлюють різноманітні почуття. Оригінальність, винахідливість художнього відтворення світу, притаманні прагнення висловити власні почуття у розмаїтті видів творчої діяльності; активність, самостійність, ініціативність у власній творчій діяльності; широта творчої інтерпретації естетичних вражень.

Для кількісного аналізу результатів тестування визначено три рівні естетичної вихованості: високий, середній, низький. Високому рівню естетичної вихованості дитини відповідає повне і правильне виконання поставлених завдань; середньому – частково неповні, частково неправильні відповіді; низькому – переважно неправильні відповіді або відмова від відповіді. Виявилось, що близько половини обстежених дошкільників мають середній рівень вихованості за даними критеріями, трохи менше – низький, і лише 20 % мають високий рівень естетичної вихованості.

Починаючи формувальний етап дослідження, ми виходили з того, що використання засобів природи у навчально-виховному процесі сприяє розвитку емоційних, когнітивних і психомоторних навичок дитини. Особливу цінність має індивідуальний розвиток самостійності й активності, обдарованості й нахилів дитини. З ним нерозривно пов'язаний розвиток мовленнєвих навичок, соціальної поведінки і розуміння правил співжиття. Культурне та естетичне виховання інтегровані природно. Життя і навчання у живому зв'язку із природою сприяє дбайливому ставленню до неї й розумінню процесів у живому. Підбираючи тематику занять з ознайомлення з природою, екскурсій, прогулянок, праці на ділянці, свят і розваг природознавчого та естетичного змісту для старших дошкільників, ми виходили з того, що дані форми й методи повинні становити систему, покликану спонукати дітей до розвитку естетичних почуттів, естетичного сприйняття природних об'єктів, виховання естетичної культури, формування естетичного смаку, а естетично-виховний зміст заходів може бути збагачений палітрою тематики, близької і зрозумілої дітям старшого дошкільного віку.

З прекрасним у природі діти ознайомлювалися на заняттях, у грі, праці, повсякденному житті. Обмеження процесу екологічного виховання лише заняттями значно уповільнило б або й унеможливило формування естетичного ставлення до природи, тим більше, що дитина сама посилено вносить у свою діяльність елементи прекрасного, тобто естетичне ставлення формується в різних видах діяльності. Педагогічні умови процесу формування естетичного ставлення дітей до природи передбачають співпрацю з батьками вихованців та комплексний підхід, що полягає у застосуванні в освітньо-виховному процесі таких заходів: проведення спостережень та милування природою під час екскурсій і прогулянок у природу; використання образотворчого мистецтва – розгляд репродукцій шедеврів пейзажу та натюрморту з подальшим обговоренням; читання художньої та фольклорної літератури (художньої прози, поезії, казок) на тему природи з розглядом ілюстрацій (картинок, фотографій, фільмів, наочних посібників), проведенням бесід з елементами художнього опису та обговоренням творів; використання музичного мистецтва – слухання класичної музики за тематикою природи, використання музичного супроводу за тематикою занять з образотворчого мистецтва; проведення дослідницької діяльності та догляду за рослинами та тваринами під час праці на ділянці, у куточку природи; збирання природних матеріалів (колекції, гербарії, покидьковий природний матеріал) та використання на заняттях з художньої праці; використання інтеграції та ігрових методів у процесі проведення занять, прогулянок, екскурсій та інших заходів природознавчо-естетичного спрямування.

Величезне значення під час організації дитячої діяльності в умовах природи надавалося вільній грі, яка є головним розвивальним засобом виховання природодоцільної поведінки. Гра є діяльністю, через яку дитина вчиться крок за кроком розуміти навколишній світ, що проявляється особливо у вільній грі на вулиці, завдяки якій дитина тренується контролювати свої бажання. Вона може підсилювати чи по-іншому виражати їх, проявляти ініціативу, креативність, фантазію і разом з тим розвиватися як особистість. У такий спосіб відбувається розвиток самої дитини та її ставлення до навколишнього середовища. Діти успішніше засвоюють різноманітні знання та оволодівають навичками, якщо вихователь

створює ігрові ситуації, якщо виховний та пізнавальний матеріал представлений у захопливій формі, якщо між дітьми виникають ігрові змагання. Найважливіше значення гри полягає в тому, що вона є такою формою організації життя дітей, при якій складаються певні взаємовідносини між ними, формуються почуття – дружні, естетичні. Прості, на перший погляд, ігри в природі наповнюють душі дітей радістю, щастям і водночас розвивають спостережливість, уяву, фантазію, загострюють сам процес сприймання.

Під час екскурсій діти згадували вірші й пісні про квіти, дерева, загадки про пори року і прикмети, прислів'я та приказки. Основною метою екскурсій у природу було привчити дошкільників відчувати красу і ніжність луків, запахних трав, викликати радість і задоволення від перебування серед природи, сформуванню естетичне ставлення до неї. Зустрічі з природою в різних формах, а також прогулянки та екскурсії за межі закладу дошкільної освіти розширюють та збагачують досвід дітей, при цьому вони беруть участь у реальному житті, отримують можливість здобуття знань та життєвої практичної компетентності. Діти дізналися про такі природні явища, як дощ, листопад, набрякання бруньок, утворення бурульки; ознайомилися з близьким та далеким оточенням (музеї, міський парк, дитячий парк «Казка», театр, ботанічний сад) і при цьому милувалися природою, відчуваючи її всіма органами чуття. Заявленої мети екологічного виховання дітей ми досягали, спостерегаючи з ними за рослинами, тваринами та змінами пір року; працюючи на овочевій ділянці чи клумбі; збираючи природний матеріал; знайомлячись із такими природними феноменами, як вода, земля, вогонь та повітря; спостерегаючи за хмарами, сонцем, місяцем та погодою; здійснюючи численні екскурсії пішки чи автобусом. Здатність дітей розпізнавати красу природи, сприймати форми, розрізняти кольори, надавати форми предметам є основою для їхньої творчої роботи: складання віршів, співання пісень, танців, малювання, театралізованої діяльності. Під керівництвом педагога під час інтегрованих занять з ознайомлення з природою діти спостерігали за незвичайними для них явищами (спостереження за забарвленням листя в різні пори року, зеленими насадженнями у парку, на вулиці, в ботанічному саду у різні години доби, цвітінням садів та опаданням листя тощо). Уже через кілька занять вихованці шукали куточки краси і організовували хвилини краси, які залишали в їхніх серцях незабутні естетичні враження, розвивали свою емоційну пам'ять, сприймання прекрасного, вміли бачити естетичну красу природи та переживати її. Це сформувало високий рівень естетичної культури, естетичних відчуттів і естетичних сприймань у дітей, що лягло в основу їхньої екологічної культури.

Мистецтво є культурно-творчим середовищем, у якому знаходиться людина і визнано одним із впливових факторів розвитку особистості дитини: залежно від змісту і характеру духовно-практичних зав'язків, що утворюються між дитиною і світом мистецтва, відбувається розвиток її естетичного досвіду. При ознайомленні дітей з природою ми використовували твори мистецтва природничої тематики: класичну музику та картини. Пейзажі й натюрморти закріплюють уявлення дітей про об'єкти природи, отримані при безпосередньому спогляданні, крім цього, надають дітям можливість детально розглянути явища природи, тривало зосередити на них увагу, що часто буває неможливо зробити під час спостереження через їх динамічність і мінливість. Оскільки багато явищ природи недоступні для безпосередніх спостережень в умовах закладу дошкільної освіти, наприклад, з явищами морської стихії («Дев'ятий вал» І. Айвазовського, «Південна ніч» А. Куїнджі), дикими звірами («Ранок у сосновому лісі» І. Шишкіна) або з тваринами південних і північних країн, дітей Сумщини у дошкільному закладі можна познайомити за картинами. На заняттях з образотворчої діяльності ми використовували інтеграцію екологічного виховання та формування образотворчих навичок та вмінь. У той же час дидактичні картини, спеціально створені як наочні навчальні посібники, також показують красу природних явищ. Наприклад, ми використовували картини серій «Чотири пори року», «Домашні тварини», «Дикі звірі», «Трав'янисті рослини» тощо.

До заняття добирали серію картин, організовували розгляд і аналіз кожної картини, після чого проводили порівняння серії картин за виділеною істотною ознакою, направляючи увагу на виділення загального й істотного в явищі. Наприклад, на заняттях в осінній період з метою формування поняття «осінь» ми відібрали 3 картини із зображенням явищ природи у різні періоди цього сезону. Розглянувши з дітьми кожну картину, вихователь звертала увагу на послідовну зміну погоди: «Розкажіть, як мінялася погода від початку до кінця осені»; потім підводила дітей до розуміння залежності змін у житті рослин від зміни погодних умов: «Що відбувалося з рослинами від початку осені до її кінця? Чому сталися ці зміни?»; пропонувала порівняти стан рослин, зображених на картинах. У процесі екологічного виховання дошкільників засобами природи та творів живопису під час ознайомлення з сезонними явищами ми використовували такі шедеври, як: «Золота осінь», «Бузок», «Жито» І. Левітана; «Граки прилетіли» О. Саврасова; «Зелений шум» А. Рилова; «Березовий гай», «Ніч на Дніпрі» А. Куїнджі; «Зима», «Ранок у сосновому лісі» І. Шишкіна; «Маки» П. Кончаловського; «Засніжений ліс» Л. Бродської; серія картин про домашніх тварин А. Пластова тощо. Окрім пейзажних картин, дітям пропонувалися також натюрморти.

Використовуючи картини, ми ставили за мету формування у дітей естетичного ставлення до природи, уміння бачити її красу, сприймати образно-художній зміст твору живопису, бачити яскраві засоби виразності, використані художником. Інколи корисно розглянути натюрморт, пейзаж перед спостереженням у природі – це створює установку на естетичне її сприйняття. До сприйняття натюрморту і пейзажної картини підводили дітей поступово, створюючи можливість для накопичення у них емоційних переживань, пов'язаних з безпосереднім сприйняттям природи. Розглядаючи картини, вихователь вчила дітей виділяти колір і відтінки кольору спостережуваних об'єктів природи, предметів, їх форму, розташування у просторі. Розглядаючи художню картину з дітьми, вихователь ставить питання, допомагаючи осмислити образ, відчувати настрій, переданий художником: «Що хотів розповісти художник цією картиною? Що красивого в природі відмітив художник? Як художникові удалося показати сумний осінній ліс?». Навчаючи дітей виділяти головне у картині, вихователь пропонує придумати назву до неї.

Розгляд художньої картини на занятті супроводжувався слуханням класичної музики або поетичних творів, що допомагало дітям краще відчувати її настрій. Використання музичного супроводу підсилювало враження від спостереження за природою або розгляду картини: наприклад, на весняній прогулянці діти шукали проліски, спостерігали за граками, після чого на занятті, аналізуючи побачене на прогулянці, розглядали картину О. Саврасова «Граки прилетіли», слухали розповідь вихователя про весну з використанням віршів «Весняний шум» Ф. Тютчева тощо, слухали музику П. Чайковського «Пролісок» з циклу «Пори року» та «Весна» з однойменного циклу А. Вівальді.

Протягом формувального етапу дослідження проводилися музично-театралізовані свята та розваги за тематикою природи: на кожен сезон – одне свято й одна музична розвага. У процесі проведення свят та розваг за сюжетами відповідно до певної пори року використовувалися інсценізації, театралізації, художнє слово (діалоги і монологи від особи персонажів літературних та фольклорних творів), образотворча діяльність під час оформлення приміщення, де проводилося свято (діти створювали мальовані або аплікативні декорації, костюми персонажів), музична діяльність (виконання знайомих пісень від особи персонажів, танців під класичну музику на тему природи).

Під час праці на ділянці дітей залучали також до дослідницької роботи, об'єктом якої були явища неживої та представники живої природи: саджання рослин, догляд та спостереження за ними; фенологічні спостереження (погода, небо, хмари, зміна пори року); догляд за тваринами у живому куточку та на волі. Під час прогулянки дошкільники збирали об'єкти для колекцій, гербаріїв, а потім створювали на заняттях з художньої праці макети городу, куточка лісу, луки тощо. Через працю на ділянці, спостереження та милування природою ми формували естетичні почуття, естетичне сприйняття, естетичні смаки, естетичну та екологічну свідомість та поведінку, тобто в даному випадку природа використовувалася як засіб різнобічного виховання дітей.

З метою залучення батьків до процесу виховання з ними проводили систематичну роботу, а саме: лекторій, індивідуальні та групові консультації з питань поєднання екологічного та естетичного виховання; здійснювали екологічну та естетичну просвіту батьків; залучали до проведення заходів природознавчо-естетичного напрямку (прогулянки, екскурсії, свята, розваги, виготовлення декорацій та костюмів) тощо.

Контрольне тестування на виявлення рівнів естетичної вихованості дітей старшого дошкільного віку проводилося за тими ж методиками, і результати оцінювалися за тими ж критеріями, що й на констатувальному етапі дослідження. Матеріали контрольного тестування та їх кількісний і якісний аналіз свідчать про те, що в експериментальній групі показники високого рівня естетичної вихованості дітей порівняно з показниками на початку дослідження підвищилися вдвічі і перевищують показники дітей контрольних груп наприкінці експерименту також у два рази; показники низького рівня естетичної вихованості у дітей в експериментальній групі зменшилися порівняно з результатами на початку експерименту у 5 разів та менші за аналогічні результати дітей інших груп у 3 рази. Таким чином, кількісний аналіз результатів контрольного тестування демонструє значні позитивні зміни в естетичній вихованості дітей експериментальної групи. Якісний аналіз результатів проведеного дослідження показує, що майже всі діти експериментальної групи завдяки ефективному використанню в процесі екологічного виховання мистецьких творів мають розвинене символічне мислення; рухливий емоційний контроль; сформовані відповідно до віку вищі довольні психічні функції, естетичний смак та естетичне сприйняття – тобто показники естетичної вихованості. Діти експериментальної групи емоційно реагують на красу природу, впізнають і люблять музичні твори про природу, охоче малюють пейзажі та натюрморти, надихаючись прикладом репродукцій шедеврів означених жанрів. Через емоційні почуття, захоплення вихованці експериментальної групи вже розуміють, що краса природи – необхідна умова для створення загальнолюдської культури, і в процесі творчості слід використовувати надбані ними під час ознайомлення з природою естетичні враження та почуття.

Висновки. Побудований на основі інтеграції цілей екологічного та естетичного виховання освітньо-виховний процес у експериментальній групі закладу дошкільної освіти дозволив розв'язати низку завдань: формування засобами природи естетичного сприйняття, естетичного смаку, естетичної свідомості, естетичної поведінки та виховання у дітей естетичних почуттів через застосування перелічених заходів; прилучення до світових і національних духовних цінностей, утілених у творах мистецтва за тематикою природи; накопичення досвіду спілкування з природою в процесі природознавчої діяльності; пізнання просторових, часових і причиново-наслідкових зв'язків у природі; формування уявлень про цілісність світу через емоційно-ціннісне орієнтування особистості, у тому числі шляхом інтеграції музики, малювання та ознайомлення з природою; можливість застосування засвоєних знань і сформованих умінь в умовах культурно-освітнього середовища; реалізація творчого потенціалу, активізація внутрішніх інтересів і духовно-естетичних потреб особистості дитини старшого дошкільного віку. Як найвищий результат, у вихованців сформувалося естетичне ставлення до природного довкілля в цілому та зокрема до кожного розглянутого об'єкта.

Список використаних джерел та літератури

1. Захлебный А. Н. Концепция общего экологического образования в повестке дня XXI века : доклад на заседании Президиума РАО 29 сентября 2010 г. [Електронний ресурс] / А. Н. Захлебный. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptsiya-obschego-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-rovestke-dnya-xxi-veka>. – Дата звернення: 11.05.2018.
2. Лабковська Г. Естетична культура і естетичне виховання / Г. Лабковська. – Тернопіль : Джура, 2013. – 304 с.
3. Неменський Б. Мудрість краси: щодо проблеми естетичного виховання / Б. Неменський. – К. : Освіта, 2006. – С. 91–99.
4. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
5. Глухова Н. Є. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу / Н. Є. Глухова // Дошкільне виховання. – 2011. – № 10. – С. 8–10.
6. Галуза С. Як навчити дітей милуватися природою / С. Галуза // Розкажіть онуку. – 2005. – Жовтень (22/23). – С. 32–35.
7. Ушинський К. Д. Вибрані твори : [у 6-ти томах. – Т. 2.] / К. Д. Ушинський. – К. : Освіта, 1991. – С. 286–287.
8. Барышева Т. А. Креативность: диагностика и развитие : монография / Татьяна Александровна Барышева. – СПб. : РГПУ, 2002. – 205 с.
9. Зосимовський А. В. Критерії естетичної вихованості у дитини дошкільного віку / А. В. Зосимовський. – Харків : Університет, 2010. – С. 12–16.

Елена Ильинична Гаврило,

кандидат биологических наук, доцент
кафедры дошкольного и начального образования
Сумского педагогического института
имени А. С. Макаренко,
e-mail: leih972@gmail.com

ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема отбора форм и методов, способствующих формированию эстетического отношения к природе у детей дошкольного возраста. Экологическая культура личности включает несколько структурных элементов, среди которых центральным является ценностный компонент; для дошкольника, воспринимающего мир более эмоционально, позитивное отношение к определённым объектам начинается с осознания их красоты. Значит, задания экологического и эстетического воспитания совпадают. Именно поэтому в ходе исследования мы использовали средства искусства с целью формирования эстетического отношения к природной среде у детей. Наиболее эффективными методами этого процесса оказались: любование природой, наблюдения, слушание музыкальных и литературных произведений, рассматривание репродукций картин, работа по уходу за растениями на территории дошкольного учреждения.

Ключевые слова: дошкольники, экологическая культура, экологическое воспитание, эстетическое воспитание.

Olena Havrylo,
candidate of Biological Sciences, associate professor,
pre-school and primary education chair,
A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
e-mail: leih972@gmail.com

UPBRINGING OF THE AESTHETIC ATTITUDE TO NATURE AS A COMPONENT OF THE PRESCHOOLERS' ECOLOGICAL CULTURE

Introduction. *The problem of the environmental education is very relevant nowadays. We know that love of nature begins with an understanding of its beauty. Therefore, there is a need of forming the aesthetic attitude to nature of the preschoolers.*

Purpose. *The purpose of the paper is to analyze the state of work on the forming the aesthetic attitude towards nature in preschool institutions; selection of the forms and methods of environmental preschoolers' education by means of art and checking their effectiveness.*

Methods. *We used statistical method and pedagogical experiment.*

Results. *The research revealed that in preschool establishments the means of nature are not used in children's aesthetic attitude towards them forming. We combined processes of ecological and aesthetic upbringing of preschoolers and chose the most effective forms and methods. During the experiment the attention of children was attracted to the beauty of nature at classes, during the game, in everyday life. The excursion was especially important for the class. Artistic and musical works accompanied the lives of children in the kindergarten; theatricals and entertainments were often performed. Children's parents were consulted, conversations were held, they were involved in the organization of entertainments.*

Originality. *Our research has proved the necessity of the linkage between the environmental and aesthetic education of preschoolers. The examples of forms and methods of working with preschoolers that provide the fulfillment of the tasks are given.*

Conclusion. *The most effective methods and forms of preschoolers' aesthetic attitude towards nature forming have appeared: watching and admiring the nature, listening to musical and literary works, watching the paintings, working with plants. As a result of their using the axiological component of children's ecological culture has increased significantly.*

Key words. *Preschoolers, ecological culture, environmental education, aesthetic education.*

References

1. Zaxlebnyj A. N. Konceptsy`ya obshhego` ekology`cheskogo obrazovany`ya v povestke dnya XXI veka : doklad na zasedany`y` Prezy`dy`uma RAO 29 sentyabrya 2010 g. [Elektronny`j resurs] / A. N. Zaxlebnyj. – Rezhym` dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptsiya-obshego-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-povestke-dnya-xxi-veka>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
2. Labkovs`ka G. Estety`chna kul`tura i estety`chne vy`xovannya / G. Labkovs`ka. – Ternopil` : Dzhura, 2013. – 304 s.
3. Nemens`ky`j B. Mudrist` krasy` : shhodo problemy` estety`chnogo vy`xovannya / B. Nemens`ky`j. – K. : Osvita, 2006. – S. 91–99.
4. Social`na pedagogika : pidruchny`k / za red. prof. A. J. Kaps`koyi. – K. : Centr uchbovoyi literatury`, 2009. – 392 s.
5. Gluxova N. Ye. Emocijne spilkuvannya dy`ty`ny` z pry`rodoyu yak umova tvorchoho osyagnennya svitu / N. Ye. Gluxova // Doshkil`ne vy`xovannya. – 2011. – № 10. – S. 8–10.
6. Galuza S. Yak navchy`ty` ditej my`luvaty`sya pry`rodoyu / S. Galuza // Rozkazhit` onuku. – 2005. – Zhovten` (22/23). – S. 32–35.
7. Ushy`ns`ky`j K. D. Vy`brani tvory` : [u 6-ty` tomax. – T. 2.] / K. D. Ushy`ns`ky`j. – K. : Osvita, 1991. – S. 286–287.
8. Varыsheva T. A. Kreaty`vnost` : dy`agnosty`ka y` razvy`ty`e : monografy`ya / Tat`yana Aleksandrovna Varыsheva. – SPb. : RGPU, 2002. – 205 s.
9. Zosy`movs`ky`j A. V. Kry`teriyy estety`chnoyi vy`xovanosti u dy`ty`ny` doshkil`nogo viku / A. V. Zosy`movs`ky`j. – Xarkiv : Universy`tet, 2010. – S. 12–16.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.147: 51(043)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-196-202

Галина Іванівна Непомняща,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ЗАДАЧ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МАТЕМАТИКА» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто методіку опрацювання математичних задач майбутніми вчителями початкових класів під час вивчення освітньої галузі «Математика», зазначено послідовність вивчення навчального матеріалу, обґрунтовано стадії методичної роботи.

Ключові слова: математичні задачі, методика навчання освітньої галузі «Математика», майбутні вчителі початкової школи.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів відбувається у процесі навчання у закладі вищої освіти і спрямовується на набуття майбутнім фахівцем знань, умінь, позитивних ставлень, досвіду професійної діяльності й поведінкових моделей особистості у професійному середовищі.

З позиції компетентнісного підходу рівень фахової підготовки майбутніх учителів визначається здатністю вирішувати проблеми та професійні завдання різної складності на підставі наявних знань та досвіду. Сучасній школі потрібен компетентний учитель початкових класів, спроможний ефективно діяти, розв'язувати стандартні та проблемні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Повноцінне навчання математики учнів початкових класів неможливе без володіння вчителем методикою навчання математики в початковій школі, знання методичних підходів до вивчення певних тем курсу.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що метою освітньої галузі «Математика» є формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.

Для досягнення зазначеної мети передбачається формування:

- цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом;
- уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі; застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин;
- інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися [1].

На основі цього в освітній галузі виділяються такі змістові лінії: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними [1].

Отже, одним із завдань освітньої галузі «Математика» є формування в учнів здатності розпізнавати проблеми навколишньої дійсності, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. У зв'язку з цим особливо значуща роль відведена змістовій лінії «Сюжетні задачі». У типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти у математичній галузі виділено змістову лінію «Математичні задачі і дослідження», яка спрямована на формування в учнів здатності розпізнавати практичні проблеми, що розв'язуються із застосуванням математичних методів, на матеріалі сюжетних, геометричних і практичних задач, а також у процесі виконання найпростіших навчальних досліджень [7].

Отже, задачі є важливим засобом ілюстрації і конкретизації навчального матеріалу і розкриваються через цілеспрямовано дібрану їх систему.

У нашому дослідженні зупинимося на питанні підготовки майбутніх учителів початкової школи до опрацювання математичних задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Вагомий внесок у розроблення методологічних засад проблеми навчання розв'язувати математичні задачі зроблено А. Артьомовим, О. Астрябом, М. Бантовою, М. Богдановичем, Г. Бевз, М. Бурдою,

П. Ерднієвим, Н. Істоміною, Ю. Колягіним, М. Моро, А. Пишкало, Г. Саранцевим, С. Скворцовою та іншими.

У методичній літературі висвітлюються різні аспекти формування у молодших школярів умінь розв'язувати задачі. Серед них можна виділити: вдосконалення системи математичних задач, що пропонуються в початковій школі (М. Богданович, Г. Лищенко); озброєння учнів методами аналізу сюжетних задач із застосуванням опорних схем (С. Лисенкова, Г. Мартинова), схематичних рисунків (А. Артьомов, Н. Істоміна, В. Малихіна, Л. Петерсон, С. Царьова), схем аналізу або синтезу – «дерев міркувань» (А. Артьомов, М. Бантова, М. Бурда, Г. Мартинова); формування вміння розв'язувати задачі різними способами і робота з перетворення задач після їх розв'язання (Л. Шорникова, С. Царьова) тощо. Але недостатньо приділено уваги проблемі підготовки майбутніх учителів до опрацювання математичних задач, зокрема поєднанню теоретичного і методичного аспектів.

Формування цілей статті. Метою нашої статті є висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до опрацювання задач у курсі «Методика навчання освітньої галузі «Математика»».

Виклад основного матеріалу дослідження. Задачі в освітній галузі «Математика» виступають важливим засобом ілюстрації і конкретизації навчального матеріалу, розвитку пізнавальних процесів у молодших школярів, оволодіння ними прийомами розумової діяльності, формуванню в учнів мотивації їхньої навчальної діяльності, інтересу та здатності до неї.

Математичні задачі є саме тими моделями ситуацій, які поєднують між собою різноманітні ситуації реального життя і математичні вирази та операції. Вони є засобами для розпізнавання проблемних ситуацій, що виникають у довкіллі, які можна розв'язати математичними способами, перекласти на математичну мову, використовуючи при цьому необхідні математичні знання. Формуючи загальне вміння розв'язувати сюжетні задачі, ми вчимо дітей на основі математичних знань певним чином діяти у ситуаціях, що виникають у повсякденному житті.

Тому, під час вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» у початковій школі» розглядаючи тему «Загальні питання методики навчання розв'язування задач», доцільно розглянути зі студентами роль і місце задач у початковому курсі математики, складові процесу розв'язування задач, етапи роботи над задачею, класифікацію простих і складених задач.

Розглянемо низку понять, якими повинен володіти вчитель під час навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі.

Задача – це вимога або запитання щодо знаходження невідомої величини за числовими даними та залежностями між ними.

Математична задача – це будь-яка вимога обчислити, побудувати, довести що-небудь, що стосується кількісних відношень та просторових форм.

З-поміж численних математичних задач виділяють задачі, які називають по-різному: арифметичні, текстові, сюжетні.

Арифметичною задачею називають вимогу знайти числове значення певної величини, якщо дано числові значення інших величин і залежність, яка пов'язує ці величини між собою та з шуканою величиною.

Текстовою називають задачу, умову і запитання якої сформульовано словесно, у вигляді тексту – розповідних і питальних речень.

Під сюжетною ми розуміємо математичну задачу, у якій описано певний життєвий сюжет, а саме – кількісний бік реальних процесів, явищ та ситуацій і подано вимогу знайти шукану величину за даними в ній величинами та зв'язками між ними.

Метою навчання учнів розв'язування задач у початковій школі є формування у них умінь (загального і окремих), що виявляється в можливості успішно розв'язувати задачі будь-якої структури [8].

Майбутній учитель початкових класів повинен знати структурні елементи кожної математичної задачі. Частково такі знання студенти набули під час вивчення математики. Наше завдання на даному етапі актуалізувати ці знання і розширити їх.

Кожна задача включає такі складники: числові дані й зв'язки між ними; запитання; зв'язки між шуканою величиною та числовими даними.

Потім розглянемо зміст кожного складника.

Умова задачі охоплює задану сюжетну ситуацію (подію, явище, процес), числові значення величин, залежність між цими значеннями, а також зв'язки між даними числами та між даними та шуканими. Ці зв'язки у подальшому визначають вибір відповідної арифметичної дії.

Числові дані – це, як правило, числові компоненти тексту задачі. Вони характеризують значення величин, що подані в умові задачі, і характеристики відношень між ними. Числові значення величин та

числові характеристики множин подано числами, а числові характеристики відношень між ними можуть бути позначені словесно. Знаходження шуканого або невідомого є кінцевою метою розв'язання сюжетної задачі.

Запитання задачі вказує, яке значення величини є шуканим. Це частина тексту, у якій визначено шукану величин. Запитання задачі може бути сформульовано у формі спонукального або питального речення і має бути пов'язано з її умовою. Цей зв'язок може бути прямим або опосередкованим. Прямий зв'язок запитання задачі безпосередньо орієнтує на застосування того, що дано в умові. Опосередкований зв'язок запитання задачі безпосередньо не пов'язаний з даними в умові задачі поняттями та відношеннями між ними. Тому попередньо вимагається перетворити запитання так, щоб після цього воно безпосередньо орієнтувало на умову задачі.

Будь-яка задача потребує її розв'язання. Розв'язати задачу – означає розкрити зв'язки між даними і невідомими значеннями величини або між даними і невідомими величинами, і на цій підставі вибрати, а потім і виконати арифметичну дію (кілька арифметичних дій) і дати відповідь на запитання задачі.

Звертаємо увагу студентів на послідовність дій у процесі навчання молодших школярів розв'язувати задачі:

- виокремити числові дані задачі;
- провести бесіду за змістом задачі;
- розглянути, що означає кожне числове дане в задачі;
- виділити запитання задачі;
- актуалізувати знання учнів, які необхідні для розв'язання задачі;
- встановити зв'язки між даними і невідомими значеннями величин або між даними і невідомими величинами;
- у простій задачі – обґрунтувати вибір арифметичної дії, у складеній задачі – скласти план пошуку розв'язання задачі;
- у простій задачі – виконати арифметичну дію, у складеній – виконати кілька взаємопов'язаних між собою арифметичних дій;
- дати відповідь на запитання задачі й записати її;
- виконати перевірку розв'язання задачі (за потреби).

Також акцентуємо увагу на тому, що задача може бути розв'язною (якщо вона має хоч би один розв'язок) або нерозв'язною (якщо за даними умови задачі не можна знайти розв'язок). Щоб задачу можна було розв'язати, під час її формулювання треба дотримуватися таких вимог:

- 1) мають існувати всі елементи предметної сфери, про яку йдеться у змісті задачі;
- 2) усі твердження, зазначені в умові задачі, мають бути істинними;
- 3) умова і запитання задачі мають бути логічно пов'язані між собою [8, 9].

Під час вивчення тем «Методика вивчення простих задач» і «Методика вивчення складених задач» розглядаємо істотні ознаки простих і складених задач, формулюємо їх означення, аналізуємо різні методичні підходи до їх вивчення.

Розглядаючи класифікацію задач у початковому курсі математики, зазначаємо, що всі задачі в початковому курсі математики поділяються на прості і складені. Прості задачі – це такі, для розв'язання яких потрібно виконати одну арифметичну дію. Складені задачі – це задачі, для розв'язання яких потрібно виконати дві або більше взаємопов'язаних між собою арифметичних дій.

Звертаємо увагу студентів, що прості задачі поділяють на 4 групи. I група – це задачі, які розкривають конкретний зміст кожної арифметичної дії; II група – це задачі, які розкривають зв'язки між компонентами і результатами арифметичних дій (задачі на знаходження невідомого компонента); III група – задачі на різницеve порівняння; IV – задачі на кратне порівняння.

I група задач – це задачі, які розкривають конкретний зміст кожної арифметичної дії – вони охоплюють такі види простих: на знаходження суми; на знаходження остачі; на знаходження добутку як суми однакових доданків; на ділення на рівні частини; на ділення на вміщення.

II група задач – це задачі, які розкривають зв'язки між компонентами і результатами арифметичних дій (задачі на знаходження невідомого компонента) – вони охоплюють такі види простих: на знаходження невідомого доданка; на знаходження невідомого зменшуваного; на знаходження невідомого від'ємника; на знаходження невідомого множника, діленого і дільника.

III група задач – це задачі на різницеve порівняння – вони охоплюють такі види простих: на збільшення та зменшення на кілька одиниць; на збільшення та зменшення на кілька одиниць у непрякій формі; на різницеve порівняння.

IV група задач – це задачі на кратне порівняння – вони охоплюють такі види простих: на збільшення та зменшення у кілька разів; на збільшення та зменшення у кілька разів у непрякій формі; на

кратне порівняння.

Також у початковому курсі математики виділяються прості задачі, які не належать до жодної із зазначених груп. Це прості задачі:

- на знаходження швидкості, часу, відстані;
- на знаходження площі;
- на знаходження частини від числа і числа за його частиною;
- що містять знаходження дроби від числа, числа за значенням його дроби;
- на обчислення тривалості, дати початку події, її кінця.

Кожна із зазначених видів простих задач відрізняється від інших зв'язками, які зазначені у змісті задач. Тому під час вивчення методики опрацювання кожного виду простої задачі звертаємо увагу на розкриття змісту таких зв'язків, обґрунтування вибору дії і розв'язання задачі.

Ознайомлення зі складеною задачею відбувається після того, коли молодші школярі вже добре засвоїли загальні прийоми роботи над задачею – уміння виокремлювати в ній умову і запитання, відоме та шукане; сформовані первинні вміння розв'язувати прості задачі.

Складені задачі поділяються на нетипові й типові. До типових задач ми відносимо такі види: на знаходження четвертого пропорційного, які розв'язуються способом зведення до одиниці або способом відношень; на подвійне зведення до одиниці; на спільну роботу; на пропорційне ділення; на знаходження невідомих за відомими двома різницями; на рівномірний прямолінійний рух двох тіл в одному та в різних напрямках. Нетипові поділяються на задачі геометричного змісту, задачі з буквеними даними, величинами тощо.

Підготовча робота до вивчення складених задач включає:

- завдання на постановку такого запитання до даної умови, щоб задача розв'язувалася певною дією;
- складання задач, які розв'язуються даним виразом;
- складання задач з числами, які розв'язуються даною арифметичною дією;
- задачі з недостатніми числовими даними;
- задачі із зайвими числовими даними;
- дві послідовні прості задачі;
- дві послідовні прості задачі, друга з яких містить недостатнє числове дане;
- задачі з двома послідовними запитаннями.

Якщо взяти до уваги, що задачі на дві дії вводяться на прикладі складених задач на знаходження остачі, то слід зазначити, що підготовча робота повинна містити ще й розв'язування простих задач на знаходження суми й остачі.

Розв'язування складених задач – це дія, яка за структурою складається з таких елементарних дій:

- аналізу змісту задачі (виділення умови та запитання);
- складання короткого запису і пояснення за ним числових даних задачі та запитання;
- проведення аналітичного пошуку розв'язання задачі, під час якого слід встановити зв'язки між числовими даними і шуканими величинами;
- виділення, спочатку на схемі аналізу, а потім формулювання кожної простої задачі, з яких вона складається;
- складання плану розв'язування задачі;
- запис розв'язання задачі;
- запис відповіді.

Отже, розв'язування складених задач передбачає вибір числових даних для відповіді на запитання, а також проведення аналізу. Адже ми не можемо відразу відповісти на запитання задачі, тому визначаємо, чому саме, та ще раз запитуємо про те, що потрібно знати, щоб дати відповідь на запитання задачі. Аналітичний пошук розв'язання у задачах на дві дії передбачає два цикли, що обумовлює розбиття такої задачі на прості і визначення кожної з них. Розв'язання першої простої задачі і буде першою дією, а розв'язання другої простої задачі – другою дією тощо. Щоб визначити послідовність цих дій, треба скласти план розв'язання задачі. Тобто ми формуємо вміння обирати числові дані для відповіді на запитання задачі, використовувати завдання на постановку запитання до даної умови.

Тому під час введення задач на дві дії варто окремо опрацювати:

- пошук способу розв'язання задачі;
- складання плану розв'язування задачі;
- запис розв'язання і відповіді задачі.

Пошук способу розв'язання задачі може бути виконаний аналітичним способом (встановлюємо зв'язки, аналізуючи від запитання до числових даних) і синтетичним способом (від числових даних до

запитань). Аналітичний спосіб може бути повний і неповний. Кожен аналіз має свою чітку структуру запитань.

Будуючи алгоритм аналізу задачі, ми можемо з'ясувати, які зв'язки в ній подані і, на їх основі визначити, які арифметичні дії треба виконати і в якій послідовності.

Під час пошуку способу розв'язання складених задач доцільніше застосовувати аналіз, ніж синтез. Це пояснюється тим, що під час аналізу відбувається запобігання випадковості вибору числових даних – відповіді на запитання задачі можна двома певними величинами, а не двома будь-якими величинами. Міркуючи синтетичним способом, учень може помилково взяти дві випадкові величини, що не мають між собою зв'язку й таким чином зайти у глухий кут.

Тому необхідно ознайомити студентів із кожним зі способів пошуку способу розв'язання складених задач, навчити їх поєднувати питання різних способів з метою створення доцільного способу для аналізу задач кожного виду.

Також під час узагальнення знань студентів про методику вивчення кожного виду задач варто зупинитися на трьох ступенях методичної роботи.

I ступінь – підготовча робота до розв'язування задач;

II ступінь – ознайомлення з розв'язанням задачі нового виду;

III ступінь – формування вмінь розв'язувати задачі нового виду.

I ступінь – підготовчий. Він готує учнів до усвідомлення сутності арифметичних дій, знайомить з величинами і зв'язками між ними.

Тому на цьому етапі учні повинні засвоїти:

1. об'єкти та життєві ситуації, про які йдеться в задачі;

2. зв'язки, на підставі яких обирається арифметична дія.

Для розв'язання простих задач учні повинні застосувати один із зазначених зв'язків.

1. Зв'язки операцій над множинами та арифметичними діями (наприклад, розв'язання, пов'язане з об'єднанням скінчених множин, які не перетинаються; вилучення частини множини з цілої множини і знаходження кількості елементів остачі після вилучення її частини тощо).

2. Зв'язки відношень «менше на кілька одиниць» або «більше на кілька одиниць», «більше у кілька разів» або «менше у кілька разів» з відповідними арифметичними діями «+», «-», «*», «:».

3. Зв'язки між компонентами та результатами арифметичних дій, тобто знаходження невідомого компонента.

4. Зв'язки між величинами, значення яких перебувають у пропорційній залежності між собою (наприклад, ціна, кількість, вартість)

У процесі розв'язання складених задач учні повинні вміти встановлювати не лише один зв'язок, а систему зв'язків у відповідній послідовності.

Підготовча робота охоплює виконання учнями спеціальних завдань з метою актуалізації необхідних знань для вивчення нового виду задач.

II ступінь – це безпосереднє ознайомлення учнів із задачею нового виду та способами її розв'язання.

Робота проходить у *чотири етапи*: ознайомлення зі змістом задачі, відшукування плану пошуку її розв'язування, розв'язання задачі, перевірка розв'язання та формулювання відповіді задачі.

Під час ознайомлення з новим видом задач молодші школярі повинні усвідомити їх особливості, які виявляються: у структурі тексту задачі; короткому записі; розв'язанні задачі.

Таким чином, навчання учнів розв'язувати задачі нового виду передбачає навчання здійснювати аналіз тексту задачі, подавати його результати у вигляді репрезентативної моделі (короткого запису, схематичного рисунка тощо), пояснювати вибір арифметичної дії, за допомогою якої розв'язується проста задача, здійснювати пошук розв'язування складеної задач аналітичним або синтетичним способами, складати план розв'язання складеної задачі, записувати розв'язання за діями або виразом, формулювати відповідь на запитання задачі, виконувати перевірку правильності розв'язання.

III ступінь. Учитель закріплює вміння учнів розв'язувати задачі нового виду. Вони повинні навчитися розв'язувати будь-яку задачу нового виду незалежно від її конкретного змісту, тобто розпізнавати структуру задач даного виду з-поміж задач інших видів й узагальнити спосіб розв'язування їх. Робота над задачею не вимагає такої докладності, як раніше. Так, ознайомлення зі змістом задачі учні можуть здійснювати самостійно. Розбір задачі має тенденцію до скорочення, а розв'язування доцільно виконувати з усе більшим ступенем самостійності учнів. Цьому сприяє організація диференційованої роботи над задачею, творчої роботи над уже розв'язаною задачею, подача задач різних видів, але з подібним сюжетом тощо. Тобто здійснюється узагальнення способу розв'язання, що формує вміння розв'язувати задачі даного виду.

Таким чином, у процесі розв'язування задач увага вчителя спрямовується не лише на актуальний рівень аналітико-синтетичної діяльності учня, на особливості його мислення (гнучкість, свідомість тощо), а й здійснюється подальший їх розвиток.

Для формування вмінь розв'язувати задачі нового виду використовують також розв'язання задач різними способами. Це приводить до відкриття нових зв'язків між даними та шуканими, а також для використання вже відомих зв'язків, але в нових умовах.

Таким чином, формування в учнів уміння розв'язування задач нового виду відбувається в результаті цілеспрямованого, систематичного навчання, що, у свою чергу, сприяє формуванню загального вміння розв'язувати сюжетні задачі.

Висновки і перспективи подальшого розвитку. Методика навчання учнів розв'язувати задачі є складним процесом розумової діяльності, спрямованим на перетворення об'єкта, зазначеного у змісті задачі, на вирішення суперечності між умовою та запитанням задачі. Сутність діяльності майбутнього вчителя початкових класів під час проведення такої роботи полягає у знаходженні такої теорії, такої системи загальних положень, застосовуючи які можна сформувати у молодших школярів повноцінні вміння розв'язувати математичні задачі.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–13
2. Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика : підручник для студентів за спец. 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. – Одеса : Видавництво – Автограф, 2008. – 284 с.
3. Навчальні програми. 1 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 160 с.
4. Навчальні програми. 2 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 192 с.
5. Навчальні програми. 3 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 208 с.
6. Навчальні програми. 4 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 192 с.
7. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 класи. – К. : ТД «ОСВІТА – ЦЕНТР +», 2018. – 240 с.
8. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач в учнів початкових класів : монографія / С. О. Скворцова. – Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.
9. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія / Світлана Олексіївна Скворцова, Яна Станіславівна Гаєвець. – Харків : Ранок-НТ, 2013. – 332 с.

Галина Ивановна Непомнящая,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры теории и методики начального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТОДИКИ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрено методика обучения будущих учителей начальных классов решению математических задач при изучении методики математики, указано последовательность изучения учебного материала, аргументировано стадии методической работы.

Ключевые слова: математические задачи, методика обучения математики, будущие учителя начальной школы.

Halyna Nepomnyascha,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher
Department of theory and methodology
of primary school education
Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

TRAINING THE INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHER TO WORK OVER THE PROBLEMS WHILE STUDYING METHODICS OF MATHEMATICAL

Problem. *From the point of view of the competent approach, the level of professional training of intending teachers is determined by their ability to solve problems and professional tasks of various complexity on the basis of their knowledge and experience. The current school requires a competent primary school teacher capable to effective actions in solving standard and problem tasks in the educational process.*

To train primary school children effectively the elementary school teacher has to be well acquainted with methodics of mathematics teaching as well as with knowledge of methodological approaches to studying certain topics.

One of the goals of Methodics of Mathematics is to develop students' ability to recognize problems of immediate surroundings that can be solved with the use of mathematical methods. On this account, a particularly significant role is assigned to the content line of «Subject Tasks». In the typical program for secondary education institutions in the field of mathematics there is a marked content line «Mathematical Problems and Research» which is aimed at the development of students' ability to recognize practical tasks which can be solved with the use of mathematical methods in on the basis of subjective, geometrical and practical problems, as well as in the process of performing simple educational researches.

Consequently, the problems are important means of illustrating and specifying the educational material and are revealed through their deliberately selected system.

In our paper, we will focus on the peculiarities of intending primary school teachers training to work on mathematical problems.

Purpose. *The purpose of our paper is to highlight the peculiarities of intending primary school teachers training to work on the problems when they master the subject «Methodics of teaching the educational branch «Mathematics».*

Methods. *Research methods. Analysis, synthesis, generalization of scientific and methodical materials on the topic of research.*

Results and originality. *The method of processing mathematical problems by intending primary school teachers while studying Methodics of Mathematics is considered, the sequence of the educational material studying is indicated, the degree of methodical work is substantiated.*

Conclusions. *Methodics of teaching students to solve problems is a complex process of mental activity, aimed at transforming the object mentioned in the content of the problem, to resolve the contradiction between the condition and the task of the problem. The essence of the activity of the intending primary school teacher during such activity is to find such a theory, such a system of general ideas, which can be used to create junior pupils' ability to solve mathematical problems.*

Key words: *mathematical problems, Methodics of Mathematics, intending primary school teacher.*

References

1. Derzhavny`j standart pochatkovoyi zagal`noyi osvity` // Pochatkova shkola. – 2011. – № 7. – S. 1–13
2. Koval` L. V. Metody`ka navchannya matematy`ky` : teoriya i prakty`ka : pidruchny`k dlya studentiv za specz. 6.010100 «Pochatkove navchannya», osvith`o-kvalifikacijnogo rivnya «bakalavr` / L. V. Koval`, S. O. Skvorczova. – Odesa : Vy`davny`cztvo – Avtograf, 2008. – 284 s.
3. Navchal`ni programy`. 1 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 160 s.
4. Navchal`ni programy`. 2 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 192 s.
5. Navchal`ni programy`. 3 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 208 s.
6. Navchal`ni programy`. 4 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 192 s.
7. Ty`povi osvithni programy` dlya zakl. zagal`noyi seredn`oyi osvity` : 1–2 klasy`. – K. : TD «OSVITA – CENTR +», 2018. – 240 s.
8. Skvorczova S. O. Metody`chna sy`stema navchannya rozv'yazuvannya syuzhetny`x zadach v uchniv pochatkovy`x klasiv : monografiya / S. O. Skvorczova. – Odesa : Astropry`nt, 2006. – 696 s.
9. Skvorczova S. O. Pidgotovka majbutnix uchy`teliv pochatkovy`x klasiv do navchannya molodshy`x shkolyariv rozv'yazuvaty` syuzhetni matematy`chni zadachi : monografiya / Svitlana Oleksiyivna Skvorczova, Yana Stanislavivna Gayevecz`. – Xarkiv : Ranok-NT, 2013. – 332 s.

Отримано редакцією 28.05.2018 p.

УДК 373:3.016:811.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-203-211

Валентина Олексіївна Собко,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: vsobko105@gmail.com

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто сутність компетентнісного підходу до вивчення мови; подано визначення понять: компетентність, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність, слово, частини мови; розкрито окремі аспекти методики вивчення частин мови у початковій школі на компетентнісній основі, запропоновано типи вправ і завдань для формування в учнів ключових (комунікативної, соціокультурної) і предметних мовних компетентностей у процесі засвоєння лексико-граматичних розрядів слів.

Ключові слова: українська мова, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність, початкова школа, частини мови, лексико-граматичні розряди слів, мовно-мовленнєві вправи.

Постановка проблеми. У контексті сучасних змін в освіті основною метою початкової школи визначено виховання особистості дитини, її гармонійний розвиток, збагачення досвіду життєдіяльності на основі загальнолюдських і національних цінностей, формування ключових і предметних компетентностей – найважливіших особистісних надбань кожного учня. Пріоритетним завданням модернізації системи початкової освіти є розроблення нового змісту освіти та впровадження особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що має забезпечити формування діяльної компетентної особистості молодшого школяра.

Відповідно до мети середньої загальної освіти, визначеної у Законі України «Про освіту», початкова школа покликана забезпечити формування у дитини загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві [12, с. 10].

Важливим складником загального змісту початкової освіти є курс української мови (мови навчання), оскільки вона є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. Мета шкільної мовної освіти, як зазначено у Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.), – формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду [4, с. 3]. У новому Державному стандарті (2018 р.) однією з ключових компетентностей визначено «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [5].

Компетентнісний підхід, що відповідає вимогам сучасності й оновленому змісту освіти, націлює процес навчання української мови на формування в учнів ключових (комунікативної, соціокультурної, уміння вчитися) і предметної (мовної) компетентностей [9; 10; 11].

У комунікативно спрямованому оволодінні молодшими школярами мовою особливу роль відіграє слово – центральна, найголовніша мовна одиниця, носій значень, – у якому реалізуються звуковий, семантичний і граматичний складники мовної системи. Тому вивчення слова у єдності його лексичного і граматичного значень є важливою умовою формування ключової комунікативної компетентності, здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного і національного самовираження, розвитку особистості молодшого школяра засобами різних видів мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітичний огляд праць учених у контексті означеної проблеми дав можливість зробити висновок, що інноваційним засобом модернізації шкільного навчання на сучасному етапі є компетентнісний підхід. У довідниковій і науковій літературі поняття «компетентність» визначається по-різному:

- властивість від *компетентний* – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [2];
- загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [14];
- володіння людиною відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення до предмета діяльності [15];
- здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання [13].

У Державному стандарті початкової загальної освіти (редакція 2011 р.) терміни *компетентність* і *компетентнісний підхід* уживаються у такому значенні: *компетентність* – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; *компетентнісний підхід* – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна [4].

Питання компетентнісного підходу і його реалізації в освіті розглядаються вченими у різних аспектах: теоретичні основи освітніх компетенцій і компетентностей (Н. Бібік, С. Бондар, І. Зимня, А. Маркова, О. Савченко, А. Хуторської та ін.); аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльна характеристика ключових компетентностей в європейських освітніх системах (О. Овчарук, О. Пометун); компетентнісний підхід у сучасній освіті як педагогічний феномен (І. Родигіна, І. Єрмаков); сутність компетентнісного підходу, що полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, перелік ключових компетентностей у навчанні (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко); теоретико-методологічні основи реалізації компетентнісного підходу в шкільній мовно-літературній освіті (Н. Голуб, Л. Мацько, О. Семенов); методичні аспекти вивчення шкільних дисциплін у 1–4 класах на засадах компетентнісного підходу (В. Бадер, Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Вашуленко, С. Дубовик, Н. Коваль, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Савченко та ін.); особливості реалізації компетентнісного підходу в початковій мовній освіті (В. Бадер, М. Вашуленко, І. Гудзик, Г. Демидчик, С. Дубовик, Т. Зенченко, А. Зимульдінова, О. Мельничайко, К. Пономарьова, О. Шрамко та ін.).

Компетентнісний підхід, як зазначається у державних документах і працях науковців, передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах, що потребує включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату [5; 8; 12].

Концепція «Нова українська школа» орієнтує вчителя на організацію освітнього процесу, спрямованого на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями, але не обмежується ними [8].

Якість початкового навчання на сучасному етапі, як показує аналіз досліджень (Н. Бібік, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко та ін.), пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, що має забезпечити формування діяльної компетентної особистості. У працях дослідників зазначається, що компетентності дають можливість усунути суперечності між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки тощо [12, с. 13].

Особливу роль в освітньому процесі відведено рідній мові з огляду на її значущість в опануванні учнями всіх інших шкільних дисциплін, у становленні і розвитку духовно багатой мовної особистості. Набуті в початкових класах особистісні якості, пов'язані з мовленням, як зазначає М. Вашуленко, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання і розвитку підлітків і старшокласників, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадську і професійну діяльність дорослої людини [1].

Компетентнісний підхід у мовній освіті молодших школярів полягає у спрямуванні навчального процесу з української мови на формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Значне місце у цьому процесі посідає розвиток умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), реалізація якого відбувається під час розгляду всіх розділів і тем, передбачених чинною програмою.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити окремі аспекти методики вивчення частин

мови у початковій школі на компетентнісній основі, запропонувати типи вправ і завдань для формування в учнів ключових (комунікативної, соціокультурної) і предметних компетентностей у процесі засвоєння лексико-граматичних розрядів слів.

Виклад основного матеріалу. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти задекларовано суть компетентнісного підходу до навчання мови, зокрема зазначено, що компетентності формуються в учнів у процесі набуття досвіду користування мовою [6].

Важливим складником оволодіння учнями рідною мовою, опанування ними усного і писемного мовлення, як підтверджує дослідження, є робота зі словом, орієнтована на ознайомлення школярів із його лексико-семантичними, граматичними, функціонально-комунікативними, стилістичними ознаками.

Слово у довідниковій літературі визначається як мінімальна структурно-семантична одиниця мови, що виражає своїм звуковим складом поняття про предмети, процеси, явища дійсності, їхні ознаки чи відношення між ними, вільно відтворюється у мовленні і служить для побудови висловлювань [3]. Воно становить єдність звучання, морфемної будови слова і значення. У кожному слові наявні лексичне і граматичне значення. Поєднуючи в собі лексичне і граматичне значення, слово належить до певної частини мови; у ньому закріплюються результати пізнавальної діяльності людини. Без слова неможливе не тільки вираження й передавання понять і уявлень, а й саме їх формування. У слові переплітаються і взаємодіють лексичні, граматичні й фонетичні сторони мови; воно утворює в мові певну систему, яка ґрунтується на його граматичних ознаках, словотворчих зв'язках і семантичних відношеннях.

Початкове навчання мови передбачає пропедевтичну роботу з формування у школярів знань про слово в його лексичному і граматичному значеннях, над збагаченням їхнього мовлення різними граматичними формами, розвитком умінь користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, граматичних) [9].

Значне місце у програмах з української мови для 1–4 класів відводиться засвоєнню **частин мови** – лексико-граматичних розрядів слів, що розмежовуються за значеннями, які вони виражають, за властивими їм морфологічними ознаками та синтаксичними функціями в складі словосполучень і речень.

У сучасній українській мові виділяється десять частин мови: іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, прийменник, сполучник, частка, вигук. Вони поділяються на повнозначні (самостійні) й службові. *Повнозначні* частини мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник) – це лексично самостійні слова, що називають предмети та ознаки або вказують на них і функціонують у ролі членів речення. *Службові* частини мови (прийменник, сполучник, частка) – лексично несамостійні слова, які служать для вираження різних синтаксичних відношень (прийменники, сполучники), а також для утворення аналітичних форм або для вираження синтаксичних і модальних значень речення (частки) [3, с. 330–331].

Упровадження в освітній процес початкової школи компетентнісного підходу зумовлює посилення практичного спрямування навчання рідної мови, підпорядкування роботи над мовною теорією формування в учнів необхідних компетентностей (ключових і предметних) як набутих у процесі навчання інтегрованих здатностей особистості, які складаються із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Тому вивчення частин мови у 2–4 класах має бути зорієнтовано на застосування мовних, мовленнєвих, соціокультурних, загальнонавчальних знань, умінь і навичок у мовленнєвій практиці з метою формування в учнів визначених у чинних програмах компетентностей, насамперед ключових: *комунікативної, соціокультурної, уміння вчитися*.

Засвоєння частин мови (іменника, прикметника, дієслова, займенника, числівника, прислівника, прийменника, сполучника, частки), уміння розпізнавати їх у ряді різних лексем чи в тексті ґрунтується передусім на усвідомленні учнями: що ця частина мови означає; на яке питання відповідає; як (за чим) змінюється; яким членом речення найчастіше виступає; з якою частиною мови вступає у зв'язок; як найчастіше утворюється.

Система роботи над частинами мови у 2–4 класах охоплює:

2 клас: формування початкового уявлення про частини мови; про те, що слова поділяються на групи залежно від того, на яке питання вони відповідають (іменники, прикметники, дієслова); службові слова, до яких не ставлять питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: *на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, і, чи, тому що*.

3 клас: формування узагальненого поняття про частини мови (іменник, прикметник, дієслово); ознайомлення з сукупністю граматичних та лексико-граматичних ознак, властивих кожній частині мови: роль у мовленні, узагальнене лексичне значення, категорії, функції в реченні.

4 клас: поглиблення знань про морфолого-синтаксичну сторону кожної частини мови (іменник, прикметник, дієслово): змінювання іменників та прикметників за відмінками, дієслів – за часами і числами; загальне уявлення про числівник, займенник, прислівник як частини мови.

Визначимо основний зміст роботи, реалізація якого у процесі свідомого опанування учнями нового граматичного поняття, поглиблення знань про граматичні ознаки кожної частини мови дасть можливість учителю забезпечити формування **комунікативної** компетентності молодшого школяра – здатності особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Опрацювання лексико-граматичного матеріалу (розділ «Слово. Значення слова. Частини мови») має здійснюватися з обов'язковим виявленням функціональних значень кожної частини мови в реченні і тексті, забезпечувати усвідомлення учнями *комунікативної функції* мови і формування відповідно до вимог програми для початкової школи таких умінь:

- упізнавати, розрізняти, добирати частини мови, пояснювати їх значення в мові і мовленні на конкретних прикладах;
- доповнювати речення словами за змістом;
- розпізнавати слова, вжиті в прямому чи переносному значенні, близькі і протилежні за значенням;
- утворювати словосполучення зі слів, що є різними частинами мови; пов'язувати між собою слова за допомогою службових слів;
- дотримуватися норм слово- і формотворення, словозміни;
- дотримуватися літературної вимови і правопису частин мови;
- уживати синоніми й антоніми в усних і письмових висловлюваннях;
- брати участь в удосконаленні навчальних і власних текстів;
- брати участь у створенні діалогу на задану тему, за ілюстрацією, за мовленнєвою ситуацією;
- дотримуватися правил етикету, культури спілкування;
- усно переказувати текст (детально або вибірково), що належить до художнього або науково-популярного стилю;
- висловлювати власну думку з приводу почутого; доповнювати почуте власними спостереженнями;
- будувати зв'язне висловлювання (усний твір) за спостереженнями в навколишньому, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за опорними словами, за поданим або колективно складеним планом (есе – під керівництвом учителя);
- використовувати виражальні засоби мови; виражати своє ставлення до висловлюваного тощо.

Робота над виробленням означених умінь має проводитися диференційовано з урахуванням вимог програми кожного класу.

Відповідно до завдань початкового шкільного курсу української мови значне місце у вивченні частин мови необхідно відвести формуванню **соціокультурної** компетентності, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання [9]. Тому роботу вчителя під час вивчення лексико-граматичного матеріалу, як підтверджує дослідження, необхідно спрямовувати на оволодіння школярами знаннями про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята, на формування здатності використовувати здобуті знання у життєвих ситуаціях, готовності особистості до адаптації в українському соціумі.

Пропонуємо комплексні мовленнєві й мовні завдання для формування в учнів комунікативних і соціокультурних умінь відповідно до визначених у дослідженні етапів (*пізнавального, тренувального, творчого*). Розкриємо окремі аспекти формування комунікативної і соціокультурної компетентностей молодших школярів у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу на прикладі іменника, прикметника, дієслова. Ці частини мови найчастіше використовуються у мовленні, а їх вивчення посідає чільне місце у програмах для 2–4 класів.

На *пізнавальному* етапі для свідомого опанування нового граматичного поняття учні мають насамперед виділити його істотні ознаки, що здійснюється у процесі спостережень за відповідним мовним явищем. Засвоєння частин мови, умінь розпізнавати їх у ряді різних лексем чи в тексті ґрунтується передусім на усвідомленні учнями: 1) лексичних ознак (іменник–назва предмета; прикметник–назва ознаки; дієслово–назва дії); 2) на вмінні правильно поставити до слова граматичне питання; 3) на розкритті функцій і комунікативних можливостей частин мови.

З цією метою ефективними є такі завдання: спостереження за мовним матеріалом і виявлення функційної ролі частини мови; пояснення вчителя; робота з малюнками, поданими у підручнику і дібраними вчителем; відповіді на запитання, обґрунтування правильності відповіді; інформаційні повідомлення дітей; відгадування загадок; аналіз лінгвістичних казок; робота з підручником тощо. Роль

частин мови доцільно ілюструвати на прикладах художніх і науково-популярних текстів соціокультурного змісту, дібраних відповідно до визначеної теми уроку. Значно активізує мовленнєву діяльність дітей використання мультимедіа, завдань для роботи в парах, групах.

Робота на **тренувальному** етапі передбачає виконання вправ, спрямованих на: добір частин мови відповідно до їхнього функціонального призначення, обґрунтування доцільності вживання лексики; доповнення речень словами за змістом, утворення словосполучень; опанування норм слово- і формотворення, словозміни; на складання речень за спостереженнями, прочитаним, малюнками, зразком тощо; використання граматичних форм відповідно до ситуації спілкування. Важливо, щоб завдання вимагали від учнів активності у пошуковій діяльності і спрямовували їх на усвідомлення ролі лексико-граматичних розрядів слів у мовленні, наприклад:

– Прочитайте текст. Зробіть висновок про значення іменників (прикметників, дієслів) у нашому мовленні.

– Які іменники (прикметники, дієслова) допомагають авторові передати своє ставлення до описуваного?

– Які слова вжито недоречно? Обґрунтуйте свою думку. Спробуйте їх замінити так, щоб висловлювання стало кращим.

– Які слова в тексті повторюються? Замініть їх. Обґрунтуйте свій вибір.

– До поданих іменників (прикметників, дієслів) доберіть слова, близькі (протилежні) за значенням. Як змінюється зміст висловлювання?

– Прослухайте текст. Визначте, які словесні малюнки можна за ним намалювати. Які прикметники допомогли нам уявити картину?

– Складіть речення зі словом – назвою національного символу України (*верба, калина, вишиванка*), щоб в одному реченні іменник був головним членом речення, а в іншому – другорядним членом речення. З якими словами в реченні пов'язані ці іменники?

– Прочитайте речення, розкриваючи дужки. Що допомогло поставити прикметники (дієслова) в потрібній формі?

У процесі закріплення мовних знань про частини мови необхідно пропонувати завдання на конструювання словосполучень, речень, які готують учнів до формування комунікативних умінь:

1. Відгадайте загадку. Поясніть, як ви здогадалися. Доберіть прикметники, щоб описати стебло, пелюстки, серединку ромашки. 2. До поданих слів доберіть такі, які б указували на ознаки квітів (наприклад: *айстри, жоржини, чорнобривці*). 3. Доберіть прикметники до слова *весна* (*літо, осінь, зима*). 4. Послухайте рядки з вірша. Яку картину ви уявили? Що ви намалювали б до цих рядків? 5. З яких квітів вам хотілося б подарувати букет мамі (сестрі, бабусі)? Опишіть їх.

У ході вивчення теми «Дієслово» слід поглиблювати знання учнів про те, що ця частина мови використовується для розповідей про події, факти, явища, а також під час опису природи, необхідно формувати вміння правильно використовувати видо-часові форми дієслів у текстах. Ефективним є завдання на зміну дієслівних форм:

– Прочитайте текст. Дієслова в дужках поставте в потрібній за змістом часовій формі. В якому часі слід ужити всі дієслова? Визначте, який це текст – художній чи науковий?

Хороше в лісі навесні. Берези (розпускати) своє липке листя, (стояти) прозорі, ніби не дерева, а серпанок зелений. Серед них (темніти) міцні ялини і високий ялівець.

Повітря чисте, легке, ялинковою смолою (пахнути), молодим листям, прілою землею.

І хор пташиний... А голоси ж які чудові. І флейта (співати), і трель (розсипатися), і чичкання, і посвисти. (За Б. Чарушиним).

– Уявіть, що тепер осінь. А ми хочемо розповісти про те, як було в лісі навесні. В якому часі необхідно використати дієслова? Прочитайте змінений текст. Який висновок можна зробити?

На **творчому** етапі пропонували завдання, метою яких є формування в учнів умінь використовувати здобуті знання про частини мови, їх лексико-граматичні й граматичні категорії у власних висловлюваннях з урахуванням ситуації спілкування: побудова текстів (розповідей, описів, міркувань, есе) і цілеспрямоване використання у них різних частин мови; складання загадок, творів-мініатюр:

1. Розкажіть, якою повинна бути телефонна розмова. Розіграйте діалог із однокласником по телефону.

2. Розгляньте малюнок. Яку пору року зображено? Поділіться своїми враженнями від ілюстрації.

3. Побудуйте твір-міркування за одним із поданих прислів'їв (*Казки маленькі, а розуму в них багато. Наука для людини, як сонце для життя.*)

4. Підготуйте інформацію про державні (народні) символи.

5. Розкажіть, як треба поводитися на природі, щоб не завдавати їй шкоди? Як ви турбуєтеся про природу рідного краю?

6. Розіграйте діалог (наприклад: «У бібліотеці», «У магазині»), демонструючи вміння правильно звернутися, подякувати, вибачитися, спитати дозволу, запросити тощо.

Подібні завдання сприяють створенню відповідного мовленнєвого середовища і стимулюють до побудови діалогічних і монологічних висловлювань із дотриманням лексико-граматичних норм.

Важливою умовою реалізації компетентнісного підходу у засвоєнні учнями частин мови, як підтверджує дослідження, є використання зв'язних **текстів** різної тематики (про державні і національні символи, народні і релігійні свята, рідний край, Батьківщину), робота з якими дає можливість розвивати всі види мовленнєвої діяльності (сприймання на слух; засвідчення його розуміння у процесі бесіди; участь в обговоренні змісту; виконання різних завдань, пов'язаних із читанням і письмом), забезпечує добір комплексних завдань до виучуваної теми для проведення спостережень і виявлення функційної ролі мовних одиниць, визначення норм слово- і формотворення, словозміни для загальнокультурного розвитку молодших школярів.

Покажемо приклади роботи з текстами, спрямованої на формування комунікативної і соціокультурної компетентностей у системі вивчення частин мови.

1. *Хліб і рушник – одвічні людські символи. Хліб і сіль на вишитому рушнику завжди були високою ознакою гостинності українського народу.*

Прийняти рушник, поцілувати хліб символізувало єдність, злагоду, глибоку пошану до тих, хто виявив її. Цей звичай, що пройшов крізь віки, є доброю традицією і в наш час (за Василем Скуратівським).

– Про що довідалися з тексту? Чи спостерігали ви коли-небудь за таким звичаєм? Поділіться своїми враженнями.

2. *Восени в селах і містах України цвітуть чорнобривці. Ці скромні квіти з сильним запахом люблять і шанують українці. Вони стали рослиною-символом нашого народу. Чорнобривці символізують красу, сміливість і стійкість.*

– Прочитайте текст. Про в ньому говориться? Що символізують чорнобривці? Які ще народні рослинні символи ви знаєте?

Мовно-мовленнєві завдання: 1. Слова якої частини мови найчастіше зустрічаються в тексті? Визначте число, рід, відмінок іменників. 2. Якими уявляєте ці квіти? Розгляньте малюнок. Опишіть чорнобривці.

3. *У давнину люди вважали, що на своїх крилах лелека приносить у рідний край весну. Його називали священним птахом, і якщо він оселявся біля чиєїсь домівки, то це означало, що в ній живуть добрі люди. Кажуть, що лелека приносить щастя, охороняє весь рід.*

– Про що з тексту дізналися вперше? Як ще в різних регіонах нашої країни називають цього птаха? Які види лелек водяться в Україні? Якого лелеку занесено до Червоної книги? Які вірші, оповідання про лелеку ви знаєте?

Виробленню в учнів мотивації до вивчення частин мови сприяє виконання завдань на основі дібраних прислів'їв, наприклад: 1. Прочитайте прислів'я: *Щоб добре жити, треба працю любити. Великі знання починаються з малої книжки. Спочатку подумай, а потім говори.* Про що в них йдеться? Прочитайте ті, у яких висловлено ставлення до праці, поради, повчання, правила поведінки. 2. Продовжіть прислів'я, користуючись довідкою. Які частини мови наявні у прислів'ях? Зробіть висновок про ставлення людини до праці. 3. Прочитайте прислів'я: *Та земля мила, де мама народила. Людина без Вітчизни як соловей без пісні. Україна – рідний край, про її добробут дбай.* Що у них відображено? Назвіть у поданих прислів'ях римовані слова. Які це частини мови?

Така робота дає можливість усвідомлювати зміст текстів народознавчої, соціокультурної тематики, сприймати повчальний життєвий досвід і мудрість народу, вчитися жити за законами добра і справедливості, дотримуватися вироблених народом моральних правил і законів своєї держави.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Реалізація компетентнісного підходу в початковій мовній освіті, зокрема у процесі вивчення частин мови, забезпечує посилення практичного спрямування опанування рідної мови, підпорядкування роботи над мовною теорією мовленнєвому розвитку учнів, формуванню в них комунікативної і соціокультурної компетентностей.

Вирішальну роль у цьому процесі відіграють мовно-мовленнєві вправи, які мають забезпечувати здатність аналізувати виучувані частини мови, визначати їх функціональне значення у реченні й тексті та комунікативну доцільність, конструювати словосполучення і речення з урахуванням лексичної, граматичної сполучуваності й відповідності мовленнєвій ситуації, а також комунікативно виправдано вживати мовні засоби у власних висловлюваннях. Підвищенню ефективності соціокультурного розвитку учнів сприяє вивчення мовної теорії і формування мовленнєвих умінь з опорою на текст.

Пропонована робота не вичерпується наведеними прикладами. Вона потребує добору різноманітного дидактичного матеріалу, використання мовленнєвих завдань та ситуацій, які сприяли б усвідомленню учнями ролі частин мови у комунікації, упровадження сучасних технологій навчання. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробленні проблеми компетенційного підходу до вивчення інших граматичних тем.

Список використаних джерел та літератури

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
2. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Головне видавниче об'єднання «Вища школа», 1985. – 360 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
5. Державний стандарт початкової освіти // Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 класи. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – С. 92 – 121.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання ; наук. ред. українського вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Компетентнісний підхід у неперервній освіті : колективна монографія / за науковою редакцією І. Г. Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – 260 с.
8. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – Дата звернення: 17.05.2018.
9. Навчальні програми. 2 клас : методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 192 с.
10. Навчальні програми. 3 клас : методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 208 с.
11. Навчальні програми. 4 клас : методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 192 с.
12. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
13. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–41.
14. Савченко О. Я. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів / О. Я. Савченко, Т. М. Байбара // Початкова школа. – 2002. – № 8. – С. 4–7.
15. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Валентина Алексеевна Собко,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: vsobko105@gmail.com

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрено сущность компетентностного подхода к изучению языка; подано определение понятий: компетентность, коммуникативная компетентность, социокультурная компетентность, слово, части речи; раскрыты отдельные аспекты методики изучения частей речи в начальной школе на компетентностной основе, предложено типы упражнений и заданий для формирования у учащихся ключевых (коммуникативной, социокультурной) и предметной языковой компетентностей в процессе усвоения лексико-грамматических разрядов слов.

Ключевые слова: украинский язык, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, социокультурная компетентность, начальная школа, части речи, лексико-

грамматические разряды слов, языково-речевые упражнения.

Valentyna Sobko,

Pedagogical Sciences Candidate (PhD), Associate Professor,
Primary Education Theory and Methods Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: vsobko105@gmail.com

COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH STUDING AT PRIMARY SCHOOL

Introduction. *In the context of contemporary changes in education, the main aim of primary school is a child's personality education, his / her harmonious development, the enrichment of life experience on the basis of universal and national values, the formation of key and subject competencies are the most important personal achievements of each pupil. The priority task of modernizing the system of primary education is the development of a new education content and the implementing personally oriented and competence approaches, which should ensure the formation of an active competent personality of a primary school pupils.*

Purpose of the article is to reveal some aspects of the methods of teaching the parts of speech in primary school on the basis of competence approach, to offer the types of exercises and tasks for the forming pupils' key (communicative, sociocultural) and subject competences in the process of learning vocabulary and grammatical categories of words.

Methods: *studying and analyzing psychological and pedagogical, linguistic, methodical literature; analysis of educational and methodical documentation, school curricula; observing the Ukrainian language lessons in primary school; theoretical substantiation of the ways of implementing competent approach in primary language education; development of the typology of exercises and tasks for the purposeful forming pupils' communicative, sociocultural, linguistic and speech competences in the process of studying parts of speech.*

Results. *The implementing competence approach into the educational process of primary school determines the strengthening of the practical orientation of native language teaching, the subordination of the language theory teaching to the formation of pupils' necessary competences (key and subject) as the acquired integrated ability of individuals, consisting of knowledge, experience, values and attitudes, which can be implemented during the practice. Therefore, teaching the parts of speech in the 2-d – 4-th forms should be oriented to the using linguistic, speech, socio-cultural, general education knowledge, skills and abilities in speech practice in order to form pupils' competences defined in the current programmes, in particular, the key ones: communicative, sociocultural, and the ability to learn.*

Mastering the parts of speech (noun, adjective, verb, pronoun, numeral, adverb, preposition, conjuncture, particle), the ability to recognize them in a number of different words or in the text is based primarily on the awareness of the pupils: what this part of speech means; which question it answers; how it changes; which function it has in the sentence; what parts of speech it interacts.

It was determined the main content of the work, the implementation of which in the course of pupils' conscious learning the new grammatical concept, deepening knowledge about the grammatical features of each part of speech will enable the teacher to ensure the formation of primary school pupils' communicative competence which is the ability of a person to apply in a particular communication the knowledge of language, the methods of interaction with people and events, teamwork skills, playing different social roles.

We offer speech and language tasks for forming pupils' communicative skills in accordance with the stages determined in the study (cognitive, training, creative).

During cognitive stage after conscious learning new grammatical concepts pupils should first highlight their essential features in the process of observing the corresponding linguistic phenomenon.

The work during the training stage involves performing exercises aimed at selection of parts of speech according to their functional purpose, additions sentences with the words according to their meaning, phrases creation, mastering the rules of word formation, using grammatical forms in accordance with the communication situation.

In the creative stage we suggested the tasks aimed at development of pupils' skills to use the acquired knowledge about parts of speech, their lexical and grammatical categories, use such material in their speech according to the given communication situation.

Originality. *Some aspects of the method of studying the parts of speech in primary school on the basis of*

competence approach are revealed; the expediency of its application is substantiated; the types of exercises and tasks for the forming pupils' key (communicative, sociocultural) and subject competences in the process of assimilating lexical and grammatical categories of words are developed.

Conclusion. *The implementation of competence approach in primary language education, particularly in learning parts of speech, provides enhancing practical direction of mastering the native language, submission of work on linguistic theory to pupils' speech development and forming their communicative and sociocultural competence.*

Language and speech exercises and tasks, which should provide the ability to analyze studied parts of speech, to determine their function in the sentence and text, to define the communicative rationale, to construct phrases and sentences taking into account lexical and grammatical compatibility, considering appropriateness of speech situation, and to use language means in the own speaking communicatively correct play an important role in this process. Studying the language theory and forming speaking skills based on text contributed to increasing efficiency of socio-cultural development of pupils.

The prospect of further research is in developing the issue of competence approach according to the studying other grammar material.

Key words: *the Ukrainian language, competence approach, communicative competence, socio-cultural competence, primary school, parts of speech, lexical and grammatical categories of words, linguistic and speech exercises.*

References

1. Vashulenko M. S. Ukrayins`ka mova i movlennya v pochatkovij shkoli : metod. posib. / M. S. Vashulenko. – K. : Osvita, 2006. – 268 s.
2. Vely`kyj tlumachnyj slovnyk ukrajins`koyimovy` (z dod. i dopov.) / Uklad. i golov. red. V. T. Busel. – K. : Irpin` : VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
3. Gany`ch D. I. Slovnyk lingvisty`chny`x terminiv / D. I. Gany`ch, I. S. Olijny`k. – K. : Golovne vy`davny`che ob`yednannya «Vy`shha shkola», 1985. – 360 s.
4. Derzhavnyj standart pochatkovoyi zagal`noyi osvity` // Pochatkova shkola. – 2011. – № 7. – S. 1–18.
5. Derzhavnyj standart pochatkovoyi osvity` // Ty`povi osvitni programy` dlya zakl. zagal`noyi seredn`oyi osvity` : 1–2 klasy`. – K. : TD «OSVITA-CENTR+», 2018. – S. 92 – 121.
6. Zagal`noyevropejs`ki rekomendaciyi z movnoyi osvity` : vy`vchennya, vy`kladannya, ocinyuvannya ; nauk. red. ukrajins`kogo vy`d. S. Yu. Nikolayeva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.
7. Kompetentnisnyj pidxid u neperervnij osviti : kolekty`vna monografiya / za naukovoyu redakciyeyu I. G. Yermakova. – Donecz`k : Kashtan, 2012. – 260 s.
8. Koncepciya «Nova ukrajins`ka shkola» [Elektronnyj resurs] // Rezhy`m dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – Data zvernennya: 17.05.2018.
9. Navchal`ni programy`. 2 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`no-vy`hovnogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 192 s.
10. Navchal`ni programy`. 3 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`no-vy`hovnogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 208 s.
11. Navchal`ni programy`. 4 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`no-vy`hovnogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 192 s.
12. Nova ukrajins`ka shkola: poradnyk dlya vchy`telya / pid zag. red. Bibik N. M. – K. : TOV «Vy`davny`chyj dim «Pleyady»», 2017. – 206 s.
13. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity` / Oksana Ovcharuk // Strategiya reformuvannya osvity` v Ukrayini. – K. : K.I.S., 2003. – S. 13–41.
14. Savchenko O. Ya. Ob`yekty, funkciyi i vy`dy` kontrolyu navchal`ny`x dosyagnen` uchniv pochatkovy`x klasiv / O. Ya. Savchenko, T. M. Bajbara // Pochatkova shkola. – 2002. – № 8. – S. 4–7.
15. Xutorskoj A. Klyuchevye kompetency`y` kak komponent ly`chnostno-ory`ety`rovannoj parady`gmy obrazovany`ya / A. Xutorskoj // Narodnoe obrazovany`e. – 2003. – № 2. – S. 58–64.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 378.09

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-212-221

Лідія Михайлівна Горшкова,

доктор сільськогосподарських наук,
професор, завідувач кафедри біології
та основ сільського господарства
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: kafbiol@i.ua

Лариса Володимирівна Коваль,

асистент кафедри біології та основ сільського
господарства Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: flos_kl@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИЗАЙНІ ПОЛЬОВОГО ПРАКТИКУМУ З БОТАНІКИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Стаття продовжує серію авторських публікацій з питань формування дослідницької компетентності з біології рослин у майбутніх учителів біології. У ній наведено трактування поняття «педагогічний дизайн», його компонентів та їх наповнення відповідно до дисциплін біологічного циклу. На прикладі програми польового практикуму з ботаніки бакалаврату представлено елементи впровадження в дію інноваційних технологій – навчання через дослідження і відображення з використанням візуальних медіа-засобів, а також їх значення у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів біології та оптимізації науково-дослідницької роботи у закладах освіти.

Ключові слова: інноваційні технології, навчання через дослідження і відображення, педагогічний дизайн, польовий практикум.

Постановка проблеми. З другої половини ХХ століття та впродовж першої чверті ХХІ століття поряд з поняттям постіндустріального суспільства в усіх сферах суспільного життя відзначено появу дефініції «інформаційне суспільство», де головними продуктами виробництва стають знання та інформація. Сучасна глобалізація інформаційного простору забезпечує доступність світових інформаційних ресурсів, ефективну інформаційну взаємодію людей та широке використання інформаційних технологій у культурному, науковому, освітньому середовищах. Біологічна освіта і наука посідають найвищі позиції за потребами відображення життєвих процесів у всьому їх різноманітті за допомогою інформаційно-комунікаційних, аудіовізуальних засобів. Упровадження в освіту європейських країн і, в тому числі в Україні, положень і вимог Болонського процесу, направлене на формування професійної компетентності майбутніх випускників вищих навчальних закладів в умовах загального скорочення навчального часу, вимагає нових підходів до навчального процесу. Відомо, що вагомою визначальною складовою професійної компетентності в європейській системі кваліфікацій (ЄСК) є дослідницька компетентність [1; 2]. Це означає переорієнтацію навчального процесу на посилення творчодіяльнісного компонента, створення умов для професійного саморозвитку суб'єктів навчання. У світовій педагогічній практиці у вищих навчальних закладах набувають поширення нові форми навчання: навчання через дослідження, навчання через дослідження і відображення. Це пов'язано з тим, що для сучасного покоління You Tube більш прийнятні чіткі й прямі візуальні пояснення складних наукових теорій, концепцій, ніж їх словесні пояснення та обґрунтування. Повсякденне використання у побуті мобільних телефонів з камерами більшістю сучасних студентів уможливило впровадження цих інформаційно-комунікаційних засобів у вищенаведених формах навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій зарубіжних педагогічних видань засвідчує, що нині відбувається активне переосмислення традиційних форм навчання. Більше того, на думку Ж. Маклафін, у ХХІ столітті традиційні методи викладання дисциплін у вищих навчальних закладах (лекції, підручники, посібники як носії досвіду) поступово будуть замінені на навчання у науково-дослідницьких групах. Процес навчання буде тісно поєднаний з науковими дослідженнями тих чи інших актуальних проблем у різних галузях науки з використанням новітніх технологій. Вища освіта буде замінена на наукову освіту, здобутки якої виходять далеко за рамки академічних стін. Навчальні програми майбутнього будуть спрямовані на створення нового ефективного мультимедійного середовища

і стратегій у напрямі професійної наукової практики, де посилений мотиваційний момент (залучення до вирішення глобальних проблем), супроводжується почуттям відповідальності за результати досліджень. Створена і апробована нею програма «Шанс» поєднує дослідження з викладанням як інструмент для ефективного розвитку істинно наукового розуміння життєво важливих знань для світової спільноти нашого часу і для майбутнього. Перевіреною моделлю для поєднання навчальних занять і наукових досліджень у сфері наук про життя автор називає так звані польові курси, які відповідають нашим польовим практикумам за умов ефективного їх проведення та використання результатів досліджень у рамках певної науково-дослідницької теми. Основна мета програми – перемістити студентів за межі звичайного запам'ятовування фактів у сферу прикладного використання та інтегрування отриманих знань більш високого порядку, практичне ознайомлення з провідними науковими концепціями. Так, для реалізації своєї навчально-дослідницької програми «Шанс» автор використовувала тропічні ліси Коста-Рики [4].

Загалом серед різноманіття авторських навчальних програм і курсів увагу привертають розвідки, сформовані навчальні програми і курси з біологічних і дотичних галузей наук (екології, хімії), де значну або вирішальну роль відіграють поєднання методів проектів та кіно, екранізації, фільмування у навчально-дослідницькому процесі. Створюються міждисциплінарні курси для того, щоб ознайомити студентів магістратури з біологічних та дотичних до біології наук з навичками і мистецтвом передавати наукові теми через візуальні медіа [3; 4; 5; 6; 7]. Так, створений К. Спітцер інноваційний курс «Зміни клімату і фільм» як синтез науки і мистецтва направлений на дослідження кліматичних змін на планеті у поєднанні з відображенням результатів досліджень за допомогою кіномистецтва [5]. Інтерес становить аналогічний курс «Біологія моря і фільм» у коледжі Гошен (штат Індіана, США), що передбачає творчу співпрацю студентів-біологів зі студентами кінематографічного профілю. У тісній взаємодії перші отримують досвід користування спеціальними приладами для зйомок фільму у воді, в польоті, на воді тощо. Другі отримують безцінні знання з біології морів, життєдіяльності морських організмів, екологічних проблем забруднення акваторій світового океану. Крім означеної, у коледжі діють інші академічні науково-дослідницькі програми і курси зі збалансованого розвитку [6]. С. Деббарман представив розроблену навчально-дослідницьку програму, де студенти II курсу бакалаврату виконують експериментальні дослідницькі проекти з клітинної біології [7]. Роберт Л. ДеХаан зазначає, що широке впровадження і прийняття елементів навчання через дослідження науковими відділами університетів матиме глибокі наслідки для підтримки й поживлення виконання дослідницьких проектів університетів, називаючи це революцією в бакалавраті [8].

Мета статті – представити елементи педагогічного дизайну польового практикуму з ботаніки з позицій навчання через дослідження і відображення з використанням медіа технологій у процесі формування дослідницької компетентності студентів біологічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Виклики сучасного інформаційного суспільства, пов'язані з необхідністю швидкого і ефективного оволодіння складовими компетенціями та компетентностями у професійному формуванні майбутніх учителів біології, вимагають нових підходів до навчання. Реалізація складного комплексу освітньо-кваліфікаційних вимог до здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр» в умовах скороченого навчального часу можлива лише за умов широкого впровадження інноваційних технологій у процес навчання. На поступ і вимоги часу педагогічна наука відповіла появою поняття «педагогічний дизайн», що означає системний підхід до побудови всього навчального процесу з реалізацією чотирьох компонентів: предметно-просторового, пізнавально-діяльнісного, соціально-особистісного, рефлексивно-творчого [9].

Предметно-просторовий компонент в умовах вищого навчального закладу для студентів біологічного профілю представляє організацію освітнього простору, природного і соціального оточення суб'єкта навчальної діяльності, а також комунікативної діяльності між викладачем і студентами в процесі взаємодії на занятті. Предметно-просторовий компонент може містити такі елементи:

– лекційна, лабораторна аудиторія, лабораторії науково-дослідних установ, польові умови: навчально-дослідні ділянки, означені програмою території лісів, луків, водно-болотних угідь, природно-заповідних об'єктів;

– символічна атрибутика: логотипи або ідеограми курсу (графічний знак, емблема або символ, що представляє та ідентифікує сутність, ідею автора курсу);

– дидактичний та наочний матеріал;

– мультимедійні засоби навчання: мультимедіа-презентації, навчальні фільми, відео-демонстрації тощо.

Пізнавально-діяльнісний компонент забезпечує діяльну структуру освітнього процесу, надає можливість суб'єктам навчального процесу залучатися до різних видів навчально-дослідницької

діяльності, концентруючись на їхньому особистісному зростанні, прагненні до отримання результатів своєї діяльності, а в кінцевому підсумку – до успіху. Цей компонент має забезпечувати гнучкість і розвивальний характер програмових вимог, що реалізуються під час заняття. У цьому аспекті у межах лекційних занять до традиційних лекцій додається дискусійне питання або проблема, шукаючи відповіді на яку студенти реалізують свій потенціал теоретичних досліджень з одночасним засвоєнням матеріалу. У межах лабораторних занять студенти виконують лабораторне завдання і, окрім традиційного написання висновків, ілюстрацій, мають підготувати звіт з використанням фото, відеоматеріалів оригінального змісту.

Соціально-особистісний компонент передбачає впровадження в процес навчання принципу партнерської взаємодії з суб'єктами навчання, особистісно-орієнтованих форм організації навчально-дослідницького процесу, педагогічного забезпечення самоорганізації розвивальних можливостей освітнього простору. Тут актуальності набувають індивідуальні модульні роботи, історико-бібліографічні розвідки за обраною тематикою, підготовка тематичних гербарних колекцій, мультимедійних презентацій, відеоматеріалів. Особливий акцент надається роботі у групах, де відбувається розподіл функціонального навантаження залежно від особистісних характеристик. Авторами відзначено під час проведення лабораторних занять з ботаніки, фізіології рослин, що студенти виявляють різні здібності до виконання практичних завдань. Як правило, в групах виділяють чотири типи студентів: відмінні теоретики і практики, відмінні теоретики і задовільні практики, задовільні теоретики і практики. Особливу увагу привертають задовільні теоретики і відмінні практики. Ці студенти з низьким рівнем теоретичної підготовки на лабораторних заняттях виявляють високий рівень виконання навчальних завдань (здатні швидко і якісно підготувати тимчасові мікропрепарати, визначити за німим гербарієм вид рослини, якісно виконати лабораторний дослід, провести математичні розрахунки тощо). Вагомою мотивацією до якісного і швидкого виконання лабораторного завдання є установка на пріоритетне оцінювання результатів роботи. Так, на лабораторних заняттях, як правило, під час виконання лабораторних завдань студенти працюють у парах, розподіляючи обов'язки згідно з наявними і сформованими компетенціями. В умовах польового практикуму для виконання навчально-дослідницького завдання формують групи у складі 4–5 чоловік. Наприклад, для виконання опису пробної ділянки певного фітоценозу можна рекомендувати такий розподіл обов'язків: збір рослин та їх комплексна характеристика у межах пробної ділянки; визначення рослин за допомогою визначників, інтернет-джерел; складання загального опису пробної ділянки; фотографування і фільмування результатів досліджень. Такий спосіб виконання навчально-дослідницьких завдань дає можливість кожному обрати вид діяльності згідно з його особистими бажаннями та творчими уподобаннями, наявними вміннями та навичками виконання того чи іншого виду діяльності. Головним надбанням такого розподілу завдань є набуття предметних компетентностей з біології рослин разом з навичками узгодженої командної роботи, виявлення найбільш вагомих особистісних характеристик.

Слід зауважити, що креативність студентів часто перевищує очікувані викладачем результати їхньої навчальної діяльності. Так, студенти фотографують зображення мікроскопічних об'єктів, отримані у пробірках речовини, види рослин, знімають найбільш цікаві відео-фрагменти занять. Фотоматеріали додають до звітів. Вважаємо, цей творчий потенціал сучасного покоління студентів потрібно реалізовувати в навчальному процесі, активно впроваджуючи нові форми навчання.

Рефлексивно-творчий компонент полягає у реалізації відчуття емоційного задоволення і взаєморозуміння всіх суб'єктів навчально-дослідницького процесу, визнанні важливості отриманих ними результатів, збереженні й підвищенні їх самооцінки, позитивної установки на подальшу діяльність і взаємодію з мотивацією до виявлення, усвідомлення та вдосконалення своїх особистісних якостей. У цілому цей компонент закладає підвалини для формування у майбутніх учителів постійного прагнення до саморозвитку. Як відомо, нині основне завдання вищої педагогічної освіти не обмежується підготовкою спеціаліста, а полягає у вихованні професіонала – духовно багатой, самобутньої особистості зі сформованими професійними компетентностями та вмотивованою до подальшого професійного розвитку [10]. На наш погляд, з метою реалізації завдань рефлексивно-творчого компонента для майбутніх учителів біології варто активно впроваджувати зв'язок з проблемами збереження довкілля, ознайомлення з прийнятими світовою спільнотою резолюціями та положеннями численних міжнародних конвенцій, конференцій, форумів. В окремих випадках це потребує перегляду існуючих програм і тематики лабораторних занять та польових практикумів, наповнення їх контенту завданнями, що є дотичними до вирішення тих чи інших актуальних проблем у сфері біології рослин.

Якнайкраще вирішити завдання «виховання професіонала» можливо за умов широкого впровадження інноваційних технологій навчання у навчальний процес. Так, в бакалавраті набуває пріоритетності змішане навчання: навчання через дослідження і відображення. Сучасні умови

недостатнього фінансування, скорочення робочого часу на навчання, з одного боку, та необхідність виконання науково-дослідницьких робіт у рамках держбюджетних тем або грантових програм, з іншого, потребують переформатування навчального процесу в бік його практичного спрямування. До проведення польових досліджень за певною темою долучаються студенти під час проходження польової практикуму. За таких умов підвищується рівень теоретичної підготовки студента до занять, рівень проведення занять та рівень отриманих результатів досліджень. Звітні матеріали мають бути представлені разом з традиційним щоденником з польової практики також у вигляді чітких відеозаписів матеріалів досліджень, узагальнених списків видів, математичних розрахунків, за достовірність яких студент несе персональну відповідальність.

Провідна ідея польового курсу з ботаніки – дослідження і збереження фіторізноманіття реалізується за принципом міжнародної організації «Green pease»: «Думай глобально, дій локально». Практична реалізація ідеї у межах польового практикуму відбувається поступово у два етапи. Після першого курсу виконується перша частина ідеї: дослідження фіторізноманіття через окремі аспекти життєдіяльності рослинних організмів: «Рослинний організм – фундаментальна фабрика життя».

Таблиця 1.

**План
навчально-польової практики з ботаніки на I курсі факультету природничої
і фізико-математичної освіти денної форми навчання**

№ п/п	Тема	Термін	Місце проведення
1.	Рослини восени. Осіннє цвітіння декоративних і дикорослих рослин. Плодоношення і способи поширення плодів та насіння. Осіннє забарвлення листків. Листопад. Повторне цвітіння. Методика проведення фенологічних спостережень. Завдання для осінніх фенологічних спостережень.	2 год., жовтень	Експерсія в міський парк.
2.	Зимово-зелені трав'янисті рослини. Дерева і кущі в безлистому стані.	2 год., січень	Експерсія в природу. Лабораторна робота.
3.	Ранньоквітучі трав'янисті та дерев'янисті рослини. Завдання для весняних спостережень.	2 год., березень	Експерсія по території парків міста. Лабораторна робота
4.	Біоморфологічний опис рослин. Визначення рослин. Робота з визначником флори вищих рослин України.	2 год., травень-червень	Лабораторна робота.
5.	Фізико-географічні умови району практики. Правила гербаризації рослин. Збір, сушіння і монтировка гербаріїв.	2 год., жовтень	Експерсія у парк, робота в лабораторії.
6.	Рослини вологих лук, водойм і прибережжя. Особливості будови рослин різних екологічних груп щодо режиму зволоження.	6 год., травень-червень	Експерсія в природу. Лабораторна робота.
7.	Рослини соснового і мішаного лісу. Особливості будови рослин різних екологічних груп щодо режиму освітлення, типу ґрунту.	6 год., травень-червень	Експерсія в природу. Лабораторна робота.
8.	Рослини полів і населених пунктів. Культурні рослини. Рудеральні і сегетальні бур'яни.	6 год., травень-червень	Експерсія в природу. Лабораторна робота.
9.	Звітна конференція.	2 год.	

Вивчення тем має супроводжуватись залученням студентів до кола сучасних дотичних до біології рослин проблем з оглядом документів, прийнятих на міжнародних конференціях, форумах тощо. Студенти ознайомлюються з основними положеннями конвенцій, стратегічним планом дій, що сприяє формуванню відповідального ставлення у майбутньому до власних польових досліджень. Так, тема «Зимово-зелені рослини» спрямована на розгляд анатомо-морфологічних і фізіологічних пристосувань рослин до перезимовування. Особлива увага приділена трав'янистим зимово-зеленим рослинам, що переживають зимові умови під сніговим наметом, залишаючись зеленими. Тут доцільно акцентувати на положеннях Рамкової конвенції ООН зі зміни клімату (United Nations Framework Convention on Climate Change, UNFCCC, 1992), Кіотського протоколу (1997), Паризької угоди (2015). Мета цих міжнародних екологічних договорів – стабілізація концентрації парникових газів, серед яких на першій позиції вуглекислий газ, в атмосфері на такому рівні, що не допускає небезпечного антропогенного впливу на клімат Землі. Як правило, кліматичні зміни супроводжуються змінами у типах вегетації рослин. За умов

критично швидких змін у температурному режимі окремих природних зон рослини часто неспроможні виробити нові адаптаційні механізми до переживання несприятливих умов або змінити ареали поширення, тому можуть зникнути з місць зростання. Під час вивчення теми «Ранньоквітучі рослини» розглядаються групи ранньоквітучих деревних рослин та трав'янистих рослин ефемерів і ефемероїдів, їх анатомо-морфологічні пристосування до раннього цвітіння. Студентів потрібно ознайомити з положеннями Конвенції про міжнародну торгівлю видами дикої фауни і флори, що перебувають під загрозою зникнення (The Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora, CITES, 1963). У рамках конвенції ухвалені списки ранньоквітучих видів рослин, що перебувають під загрозою знищення внаслідок торгівлі. Під час вивчення теми «Рослини полів і населених пунктів» разом з основними поняттями теми студентам бажано ознайомитись з проблемою поширення не аборигенних організмів, у тому числі адвентивних видів рослин, яка була визнана другою після знищення місцезростань і природних оселищ загрозою біорізноманіттю. Проблема є предметом обговорення міжнародних конференцій (конференція ООН з проблеми неаборигенних видів (Трондхейм, Норвегія, 1996), форумів по фітоінвазіях: «Plant Invasions. General aspects and special problems» (1995), «International conference on the ecology of invasive alien plants» (1997), «Plant invasions: studies from North America and Europe» (1997). Важливо представити список інвазійних видів рослин України у супроводі презентації. У подальшому студенти ці матеріали використовують для власних флористичних досліджень і спостережень у рамках отриманих тематичних завдань або проектів.

Для заліку з польової практики від студентів I курсу вимагається виконання всіх робіт, передбачених програмою, і подання наведених нижче матеріалів.

1. Щоденник практики із записами матеріалів екскурсій.
2. Зошит або альбом з біоморфологічним описом і малюнками рослин (не менше 8 – 10 видів).
3. Зошит з фенологічними спостереженнями за рослинами восени, взимку і навесні.

4. Анотований список усіх видів рослин, відомих студенту до кінця практики, який повинен бути складений з використанням програми Ms Excel по екологічних групах із зазначенням екологічної групи, типу життєвої форми за І. Г. Серебряковим та К. Раункієром, типу кореневої системи, типу надземних і підземних пагонів, місцезростання, практичного значення з виділенням видів, занесених до Червоної книги України, обласного червоного списку та інших документів.

5. Математичні розрахунки кількості видів у різних екологічних групах, їх боморфологічних характеристик, представлені у діаграмах.

6. Звіт, написаний у формі наукової статті.

7. Створена презентація за результатами оригінальних фотознімків під час проходження польового практикуму за обраною тематикою: «Квітки за типом симетрії: актиноморфні, зигоморфні, асиметричні»; «Вітрозапильні і комахозапильні квітки»; «Типи суцвіть»; «Типи складних листків»; «Типи листових пластинок за способом розчленування»; Типи стебел за напрямом росту»; «Спороносні колоски плаунів і хвощів, соруси папоротей».

Головним завданням будь-якого курсу бакалаврату згідно з вимогами Болонського процесу є оволодіння як теоретичними знаннями, так і елементами дослідницької діяльності. Для досягнення цієї мети вже на другому курсі студенти мають працювати у групах і виконувати декілька експериментальних дослідницьких проектів, що відповідають вимогам професійної діяльності наукового співтовариства. Ці вимоги відображені у плані навчально-польового практикуму з ботаніки, де пріоритетним напрямом є флористичні й фітоценотичні дослідження. На другому курсі реалізується другий етап провідної ідеї польового курсу: збереження фіторізноманіття шляхом виконання моніторингової програми «Мій внесок в збереження фіторізноманіття регіону». У навчальному плані передбачено такі пункти програми:

Таблиця 2

**План
навчально-польової практики з ботаніки на II курсі
факультету природничої і фізико-математичної освіти денної форми навчання**

№ п/п	Тема	Термін	Місце проведення
1	Поняття про флору і рослинність району практики. Методи флористичних і геоботанічних досліджень: комплексний аналіз флори і методика опису фітоценозів. Фітосозологічні аспекти ботанічних досліджень. Ботанічні сади.	2 год., травень	Лабораторія
2	Типи лісів району практики. Опис фітоценозів хвойного, мішаного і широколистяного лісу.	6 год., червень	Ліси району практики

3	Опис фітоценозу вологих, суходільних лук.	6 год., червень	Луки району практики
4	Опис рослинності водойм і прибережних зон.	4 год., червень	Водойма району практики
5	Опис агрофітоценозу сільськогосподарського поля.	4 год., червень	Поле району практики
6	Опис синантропної рослинності у межах поселень.	6 год., червень	Придорожні рослинні угрупкування
7	Звітна конференція.	2 год., червень	Лабораторія

Провідна ідея практикуму узгоджується із завданнями Конвенції зі збереження біорізноманіття (1992, 2012), Глобальної стратегії збереження рослин 2012–2020, Міжнародної програми «ІРА (Important Plant Areas) Важливі ботанічні території» та інших міжнародних програм, де пріоритетом діяльності людини є підтримання різноманіття рослинного життя (включаючи стійкість генетичного різноманіття рослин, виживання видів та їх угруповань і пов'язаних з ними оселищ та екологічних асоціацій) і де різноманіття рослин, у свою чергу, підтримує й покращує життєдіяльність і добробут людини. Дослідження водно-болотних угідь підпадає під завдання міжнародної угоди з охорони водно-болотних угідь – Рамсарської конвенції (1971; 1998; 2008). Метою цієї угоди є збереження та раціональне використання водно-болотних угідь шляхом локальних, регіональних і національних дій, міжнародної співпраці, які будуть складовою досягнення збалансованого розвитку світу. Опис синантропної рослинності відповідає завданням Глобальної стратегії з проблеми інвазійних неаборигенних видів (Global Strategy on Invasive Alien Species, 2000): моніторинг фіторізноманіття, встановлення ризиків поширення інвазійних видів, обмін інформацією. У прийнятих Національних стратегіях країн виділено кілька блоків завдань: дослідження, моніторинг і контроль інвазій, освіта та способи запобігання інвазій, законодавча основа. Виконання завдань Глобальної стратегії актуалізує співпрацю спеціалістів різних галузей – екологів і економістів, ботаніків, зоологів, генетиків, біохіміків, урядовців та громадськості. Важливою пропедевтичною умовою підготовки до польових досліджень є завдання з ознайомлення з вищезазначеними провідними документами у вигляді підготовлених студентами реферативних повідомлень та презентацій, їх обговорення. Дослідження рослинного покриву здійснюється за методикою геоботанічних досліджень, де основним методом є опис пробної ділянки.

План опису пробної ділянки

1. Порядковий номер опису і дата проведення опису. Порядковий номер опису проставляється на всіх додаткових матеріалах: пробах ґрунту, гербарних зразках.

2. Назва рослинної асоціації за домінантними видами. Якщо у складі асоціації кілька ярусів, то при визначенні її назви беруть до уваги домінантів двох або трьох ярусів.

3 Місцезнаходження. Записують назву країни, області, району, міста чи селища, лісового урочища, річки, озера, болота тощо, де представлена асоціація.

4. Площа асоціації. Вказують, яку площу займає пробна ділянка, як правило, у м².

5. Оточення. Вказують усі об'єкти місцевості (дороги, угіддя), рельєфу (яри, балки, горби, схили) та типи рослинного покриву (ліс, луки, болота та ін.), які оточують рослинну асоціацію з чотирьох сторін.

6. Рельєф. Вказують особливості макрорельєфу (низовина, височина, плато, гори); мезорельєфу (схил певної експозиції, дно яру, вершина пагорба); мікрорельєфу (наявність дрібних форм – кротовин, улоговин).

7. Тип ґрунту і ступінь його зволоження. Здійснюється профільний розріз ґрунту, визначається глибина залягання генетичних горизонтів ґрунту (горизонти А, В, С, Д), забарвлення кожного горизонту, механічна будова. У лісі досліджують також глибину і склад лісової підстилки та ступінь її розкладання.

8. Аспект (зовнішній вигляд асоціації на момент опису) та компоненти, що створюють аспект. Наприклад, жовто-зелений аспект лучної ділянки створює на початку весни кульбаба лікарська. Після відцвітання кульбаби аспект ділянки зміниться на біло-зелений. Так, протягом року одна лучна ділянка може змінювати аспект до десяти разів.

9. Загальне проективне покриття пробної ділянки рослинами, визначається у відсотках. Якщо наземні частини рослин повністю вкривають ґрунт, то загальне проективне покриття становить 100 %.

10. Флористичний склад асоціації. Ділянку досліджують за ярусами. Визначають і записують кожен вид рослин у ярусі. Наводяться окремі характерні для ярусу показники. Для ярусу дерев визначають такі показники:

– формулу деревостану;

- бонітет, або продуктивність домінуючих лісових порід у даних екологічних умовах;
- зімкнення крон.

Подальші дані подають у таблиці :

Назва порід	Ярус	Висота	Діаметр стовбура	Вік	Фенологічна фаза
-------------	------	--------	------------------	-----	------------------

Для ярусу кущів визначають проективне покриття і аспект. Після цього дані стосовно порід кущів подають у таблиці:

Назви порід	Ярус	Висота	Покриття (%)	Фенологічна фаза
-------------	------	--------	----------------	------------------

Для ярусів трав наводять такі характеристики :

Назва виду виду	Ярус	Висота	Проективне покриття виду (%)	Рясність	Життєвість	Фенологічна фаза
-----------------	------	--------	------------------------------	----------	------------	------------------

Проективне покриття виду окомірно визначають у відсотках ступінь покриття ґрунту надземними частинами рослин виду.

Життєвість виду визначають за трибальною системою: 3 бали – рослина має типові розміри, добре розвивається, вегетує, плодоносить; 2 бали – рослина вегетує в межах норми, але не плодоносить; 1 бал – рослина слабо вегетує і не плодоносить.

Рясність виду визначається за однією зі шкал.

Шкала за Н. Ф. Комаровим:

Визначається кількістю особин на одиницю площі : 1 бал – більше 100 особин на 1 м²; 2 бали – від 100 до 10 особин на 1 м²; 3 бали – не більше 10 особин на 1 м²; 4 бали – 20–40 особин на 100 м²; 5 балів – не більше 10 особин на 100 м²; 6 балів – від 10 до 100 особин на 1 га.

Фенологічна фаза – фаза розвитку рослини у зв'язку із сезонними змінами.

У випадку, коли у межах фітоценозу трапляються невідомі рослини, їх записують під певним номером і описують за вказаною схемою. Рослину під цим же номером з чорною етикеткою вкладають у гербарій. Пізніше, в домашніх умовах визначають вид за допомогою визначника і вносять назву до таблиці.

Для заліку з польової практики від студента II курсу вимагається виконання всіх робіт, передбачених програмою, і подання нижченаведених матеріалів.

1. Гербарію в кількості 50 видів рослин (за винятком рослин Червоної книги).
2. Анотований систематичний список відомих студенту рослин місця польової практики, який повинен бути складений по родинам із зазначенням життєвої форми, екологічної групи, місцезростання, практичного значення (бажано продовження списку, який розпочатий на I курсі).
3. Геоботанічний опис таких рослинних угруповань району польової практики: лісу, луки, водойми і рослин прибережної зони та поля.
4. Створений групою міні-фільм, де студенти представляють опис пробної ділянки фітоценозу лісу, луки, водно-прибережної зони, поля, виконаний за планом опису. Фільм містить основні складові, наведені у плані опису пробної ділянки: загальний вигляд ділянки, оточення і т.д. Кожен вид рослин подається крупним планом і на загальному фоні.

Студенти самостійно обирають спосіб опису: ведучий, що вказує й коментує елементи ділянки, або голос за кадром. Створення фільмів, що відображають результати власних досліджень, має стати новим етапом у педагогіці вищої школи, де поєднуються елементи двох культур – наукової і культури кіно.

Таким чином, у польовому практикумі з ботаніки, на наш погляд, доцільно впроваджувати цілий спектр інноваційних технологій. До традиційних форм звітності необхідно додати метод проектів у поєднанні з фото, відеоматеріалами та створенням міні-фільмів за темою проекту. Студенти, як правило, виявляють креативний підхід до вирішення завдань, демонструючи сильні сторони своєї особистості. Під час роботи у групах відбувається формування не лише предметної, інформаційної, дослідницької, але й соціокультурної, комунікативної компетентностей (уміння працювати в команді, репрезентувати результати оригінальних досліджень, разом створюючи новий інтелектуальний і аудіовізуальний продукт). Крім того, у студентів значно розширюється уявлення про можливі аспекти реалізації своїх здібностей у майбутньому через популяризацію науки, залучення до вирішення глобальних проблем та інше. Такий досвід у майбутньому стане потужною мотивацією до саморозвитку в подальшому житті та сприятиме підвищенню рівня конкурентоспроможності майбутніх учителів біології на всеєвропейському ринку праці [10].

Висновки. На нашу думку, актуальності набуває оптимізація процесу проходження польового

практикуму з ботаніки шляхом введення технології навчання через дослідження і відображення з широким використанням медіа-технологій. Метою таких занять поряд із набуттям необхідних навичок проведення польових досліджень є й отримання певних результатів у рамках тієї чи іншої науково-дослідницької теми. Достовірність отриманих даних забезпечується фото, відеоматеріалами оригінального змісту, де кожен фрагмент є носієм інформації. Більше того, створений фонд відеоматеріалів можна використовувати і у майбутньому з метою моніторингу рослинного покриву регіону. Студенти отримують безцінний досвід наукових досліджень, кафедра – матеріали для подальшого опрацювання у рамках науково-дослідницької теми. Подальші розвідки у цьому плані спрямовані на пошук і оновлення нових елементів педагогічного дизайну занять польового практикуму відповідно до проблем збереження фіторизноманіття, запобігання фітоінвазіям та інших аспектів збалансованого розвитку на глобальному і локальному рівнях.

Список використаних джерел та літератури

1. Горшкова Л. М. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів біологічного профілю / Л. М. Горшкова, Л. В. Коваль // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 27. – Глухів. – 2015. – С. 78–84.
2. Горшкова Л. М. Польова практика з біології рослин в аспекті компетентнісного підходу / Л. М. Горшкова, Л. В. Коваль // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – Випуск (1) 33 : Глухів. – 2017. – С. 230–239.
3. National Research Council. 2000. How people learn: brain, mind, experience, and school: expanded edition. National Academy Press, Washington, DC [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.17226/9853>. – Дата звернення: 16.03.2018.
4. McLaughlin J. Reimagining Science Education and Pedagogical Tools: Blending Research with Teaching / J. McLaughlin // *Educuse Quarterly*. Volume 33, Number 1, 2010. ISSN 1528-5324/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.learntechlib.org/p/106961/>. – Дата звернення: 16.03.2018.
5. Spitzer Clare Climate Change & Film. Ecology and Evolutionary Biology. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.colorado.edu/ebio/2015/09/02innovative-courses-climate-change-film>. – Дата звернення: 16.03.2018.
6. Biology and film students dive into legacy of GC's marine biology program in Florida. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.goshen.edu/news/2017/08/07/biology-film-students-dive-legacy-gcs-marine-biology-program-florida/. – Дата звернення: 16.03.2018.
7. Deb Burman SK. Learning how scientists work: experiential research projects to promote cell biology learning and scientific process skills / SK. Deb Burman // *Am Soc Cell Biology*. Cell Biology Education, 2002 Winter; 1 (4): 154-72 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.1187/cbe.02-07-0024>. – Дата звернення: 16.03.2018.
8. De Haan R. L. The Impending Revolution in Undergraduate Science Education / R. L. De Haan // *Journal Science Education Technology* (2005) 14: 253. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://doi.org/10.1007/s10956-005-4425-3>. – Дата звернення: 16.03.2018.
9. Gagné R. M. The conditions of learning: Training applications. / R. M. Gagné, K. Medsker : Harcourt Brace College Pub. – 1996. – 264 с.
10. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний розвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування / Н. М. Мирончук / *Нові технології навчання : наук. метод. зб.* – Київ, 2013. – Випуск 76. – С. 209–214.

Лидия Михайловна Горшкова,

доктор сільськогосподарських наук, професор
кафедри біології і основ сільського господарства
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: kafbiol@i.ua

Лариса Владимировна Коваль,

асистент кафедри біології
і основ сільського господарства
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: flos_kl@ukr.net

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ ПОЛЕВОГО ПРАКТИКУМА ПО БОТАНИКЕ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Статья продолжает серию авторских публикаций относительно формирования исследовательской компетентности по биологии растений у будущих учителей биологии. В статье подана трактовка понятия «педагогический дизайн», его компонентов с наполнением в соответствии с дисциплинами биологического цикла. На примере программы полевого практикума по ботанике бакалавриата представлены элементы внедрения инновационных технологий – обучение через исследование и отображение с использованием широкодоступных аудиовизуальных медиа-средств, а также их значение для формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии и оптимизации научно-исследовательской работы в учебных заведениях.

Ключевые слова: инновационные технологии, обучение через исследование и отображение, педагогический дизайн, полевой практикум.

Lidiya Horshkova,

agricultural sciences doctor, professor ,
head of Biology and agriculture chair of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University
e-mail: kafbiol@i.ua

Larysa Koval',

assistant of Biology and agriculture chair of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University
e-mail: flos-kl@ukr.net

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL DESIGN OF THE FIELD PRACTICUM IN BOTANY FOR INTENDING BIOLOGY TEACHERS

The article introduces the elements of the introduction of innovative technologies - training through research and reflection using media technologies in the process of developing the research competence of students of the biological profile.

Introduction. *It is known that research competence is a significant determinant of the professional competence in the European Qualifications Framework (EQF). This means reorienting the educational process to strengthening the creative-activity component as well as creating conditions for professional self-developing subjects of training. In the world pedagogical practice, higher education institutions acquire new forms of learning: learning through research, learning through research and reflection with the help of media technologies.*

Purpose. *The purpose of the paper is to present the elements of the pedagogical design of the field practice in Botany from the standpoint of teaching through research and reflection using media technologies in the process of developing the research competence of students of the biological profile.*

Methods. *Analysis, synthesis, generalizing, extrapolating.*

Results. *The article presents the interpretation of the concept of «pedagogical design» as a systematic approach to building the entire educational process with the implementation of four components: subject-spatial, cognitive-activity, social-personal, reflexive-creative. On the example of the programs of the field practice in Botany for the bachelor's degree program the elements of introducing innovative technologies like teaching through research and reflection using audiovisual media, their value in shaping the research competence of intending Biology teachers and optimizing research work in educational institutions are presented.*

Originality. *In the field practice in Botany, in our opinion, it is advisable to implement a range of innovative technologies: the method of research projects in conjunction with photos, video materials and creating mini-films on the topic of the project. While working in groups there is forming not only substantive, informational, research, but also socio-cultural, communicative competencies (ability to work in team, present the results of original research, common creating new intellectual and audiovisual product). Such experience will be a powerful motivation for self-development in the future and will enhance the competitiveness of intending Biology teachers in the pan-European labor market.*

Conclusion. *The obtained in the course of the field practice in Botany results of the research should be used within the particular research issue. The authenticity of the obtained data is provided by photos, video materials of the original content, where each fragment proves some kind of information. The created video*

materials can be used in the future in order to monitor the vegetation layer of the region in accordance with the problems of preserving flora diversity, preventing phyto-invasions and other aspects of the balanced development at the global and local levels.

Key words: innovative technologies, teaching through research and reflection, pedagogical design, field practicum.

References

1. Gorshkova L. M. Pedagogichni umovy` formuvannya doslidny`ch`koyi kompetentnosti studentiv biologichnogo profilyu / L. M. Gorshkova, L. V. Koval` // Visny`k Glukhivsk`ogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriya: Pedagogichni nauky`. – Vy`pusk 27. – Glukhiv. – 2015. – S. 78–84.
2. Gorshkova L. M. Pol`ova prakty`ka z biologiyi rosly`n v aspekti kompetentnisnogo pidxodu / L. M. Gorshkova, L. V. Koval` // Visny`k Glukhivsk`ogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriya: Pedagogichni nauky`. – Vy`pusk (1) 33 : Glukhiv. – 2017. – S. 230–239.
3. National Research Council. 2000. How people learn: brain, mind, experience, and school: expanded edition. National Academy Press, Washington, DC [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://doi.org/10.17226/9853>. – Data zvernennya: 16.03.2018.
4. McLaughlin J. Reimagining Science Education and Pedagogical Tools: Blending Research with Teaching / J. McLaughlin // Educause Quarterly. Volume 33, Number 1, 2010. ISSN 1528-5324/ [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <https://www.learntechlib.org/p/106961/>. – Data zvernennya: 16.03.2018.
5. Spitzer Clare Climate Change & Film. Ecology and Evolutionary Biology. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://www.colorado.edu/ebio/2015/09/02/innovative-courses-climate-change-film>. – Data zvernennya: 16.03.2018.
6. Biology and film students dive into legacy of GC's marine biology program in Florida. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: www.goshen.edu/news/2017/08/07/biology-film-students-dive-legacy-gcs-marine-biology-program-florida/. – Data zvernennya: 16.03.2018.
7. Deb Burman SK. Learning how scientists work: experiential research projects to promote cell biology learning and scientific process skills / SK. Deb Burman // Am Soc Cell Biology. Cell Biology Education, 2002 Winter; 1 (4): 154-72 [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://doi.org/10.1187/cbe.02-07-0024>. – Data zvernennya: 16.03.2018.
8. De Haan R. L. The Impending Revolution in Undergraduate Science Education / R. L. De Haan // Journal Science Education Technology (2005) 14: 253. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <https://doi.org/10.1007/s10956-005-4425-3>. – Data zvernennya: 16.03.2018.
9. Gagné R. M. The conditions of learning: Training applications. / R. M. Gagné, K. Medsker : Harcourt Brace College Pub. – 1996. – 264 s.
10. My`ronchuk N. M. Profesijno-osoby`stisny`j rozvy`tok majbutn`ogo pedagoga: sutnisni karaktery`sty`ky` ta shlyaxy` formuvannya / N. M. My`ronchuk / Novi texnologiyi navchannya : nauk. metod. zb. – Ky`yiv, 2013. – Vy`pusk 76. – S. 209–214.

Отримано редакцією 01.04.2018 р.

УДК 371.31: 371.264

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-221-230

Віктор Володимирович Мельник,
аспірант лабораторії науково-методичного
супроводу підготовки фахівців у коледжах
і технікумах Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України,
e-mail: viktormelnyk1993@gmail.com

ГЕОІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ГЕОЛОГІВ: ДОСВІД, СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано геоінформаційні системи (далі – ГІС) і технології та представлено потенційні можливості їх цілеспрямованого використання у професійній підготовці геологів у коледжах на засадах компетентнісного, інформаційного і суб'єктно-діяльнісного підходів. Розкрито переваги використання ГІС і технологій в освітньому процесі професійних навчальних закладів, їхнє значення в організації професійної підготовки геологів. Підкреслено, що системне застосування ГІС у процесі їхньої професійної підготовки сприяє цілеспрямованому формуванню в них інтегральної геоінформаційної здатності – геоінформаційної компетентності, що проявляється в здатності застосування

геоінформаційних технологій для вирішення посадових компетенцій, насамперед шляхом автоматизації процесів створення відповідного інформаційного продукту для оптимізації своєї професійної та фахової діяльності.

Ключові слова: інформатизація освіти, геоінформатика, геоінформаційна система, технологія, методологічний підхід, геоінформаційна компетентність.

Постановка проблеми. Величезні обсяги різноманітної та водночас суперечливої інформації в геології, необхідність її системного та фахового аналізу, професійної систематизації та специфічного узагальнення за стисли терміни, поступовий перехід геологічного виробництва в Україні до технологій інформаційного суспільства, безпосередня інформатизація змісту, методів, форм і засобів професійної діяльності геологів, з одного боку, стимулюють, а з іншого – «примусово» примушують керівників до активної інформатизації всіх сфер професійної діяльності фахівців у геології.

Незважаючи на те, що використання геоінформаційних систем (далі – ГІС) набуло у всіх провідних країнах світу пріоритетного значення, в Україні все ще повільно та неефективно застосовуються сучасні інформаційні системи в геології. Яскравим прикладом тут може служити такий цікавий факт: за ініціативою низки великих американських компаній і організацій, зокрема Національного географічного товариства, USGS, Sun Microsystems, Hewlett-Packard, ESRI та ін., було вирішено щорічно відзначати День ГІС – 14 листопада. У рамках свята протягом тижня відбуваються різноманітні заходи: виставки, семінари, дні відкритих дверей, де студенти, учні та інші учасники ознайомлюються з останніми досягненнями в галузі геоінформатики. День ГІС стає все більш популярним і вже перетнув кордони США, оскільки останніми роками понад 700 організацій із 65 країн приєдналися до цього заходу.

В Україні геоінформаційні системи та технології почали активно започатковуватися наприкінці 80-х – на поч. 90-х рр. XX ст., що об'єктивно було пов'язано з виконанням таких робіт, як економічна оцінка міських земель і міський кадастр.

В Україні має місце, по-перше, усвідомлення фахівцями необхідності впровадження ГІС і технологій у професійну діяльність геологів, проведення за їх допомогою різних форм геологічної діяльності, інформаційного супроводження всіх її видів; по-друге, професійна підготовка в багатьох профільних ВНЗ, наприклад, бакалаврів (напрямок: Галузь знань: 10 Природничі науки, спеціальність: 103 Науки про Землю, освітня програма: Геологія, спеціалізація: Геоінформатика) і магістрів (напрямок: Галузь знань: 10 Природничі науки, спеціальність: 103 Науки про Землю, освітня програма: Геоінформатика), які можуть працювати геологами, інженерами, програмістами, адміністраторами та інспекторами в галузі геології та геологорозвідки, видобувної промисловості, охорони навколишнього середовища, природо-, надро- та землекористування, системними адміністраторами.

Отже, досліджувана проблема має як науково-теоретичне, так і практично-прикладне значення і, відповідно, суттєві перспективи для наукових досліджень у різних наукових галузях, у тому числі безпосередньо в педагогічній.

Мета статті: обґрунтувати педагогічні аспекти використання геоінформаційних систем і технологій у професійній підготовці геологів на основі сучасних методологічних підходів до професійної підготовки фахівців – інформаційного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного.

Аналіз результатів останніх досліджень. Аналіз наукових і навчальних джерел [1–16] і освітньої практики сучасної системи професійної освіти [15] показує, що вона потребує суттєвого осучаснення згідно з вимогами інформаційного суспільства, компетентнісного підходу до професійної освіти, оскільки виробництву потрібний творчий суб'єкт професійної діяльності. Інформаційне суспільство – це таке суспільство, в якому більшість фахівців зайняті виробництвом, зберіганням, переробленням, продажем та обміном інформації, тобто – це суспільство високої інформаційної культури його суб'єктів, головним ресурсом розвитку якого є система знань, а формою його відтворення – освіта.

Так, ще у Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» було визначено, що основним напрямом використання ІКТ є створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості, що надає можливість кожній людині самостійно здобувати знання, вміння та навички під час навчання, виховання та професійної підготовки [8]. Ці вимоги, на жаль, так і не реалізовані у повному обсязі в Україні.

Педагогічні аспекти проблеми інформатизації професійної освіти обґрунтовуються багатьма вітчизняними науковцями (В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, М. З. Згуровський, Н. В. Морзе, О. М. Спірін та ін.), одним з основних аспектів якої є ГІС і відповідні технології.

Так, науковці, розглядаючи передумови інформатизації інженерної підготовки у межах феномену інформатизації суспільства, умовно поділили їх на дві групи щодо освіти:

1) зовнішні передумови, які зумовлені розвитком суспільства та педагогічної науки (інформатизація суспільства; комп'ютеризація промислових підприємств, освітніх закладів, наукових

установ тощо; зміна профілю професійної діяльності фахівців в сучасних умовах; необхідність формування основ інформаційної культури сучасного фахівця та випереджувальної їх професійної підготовки; необхідність створення єдиного інформаційного простору професійної інформації за галузями знань);

2) внутрішні передумови, які актуалізуються інформаційними, комунікаційними та технологічними потребами різних фахівців і тих, які набувають інженерну освіту [9].

А. Є. Кулінкович і М. А. Якимчук представили сучасну точку зору щодо історії становлення, предмета, методів і завдань геоінформатики [11, с. 5–12], що представляє суттєвий інтерес у межах нашого дослідження, оскільки дають можливість систематизувати та конкретизувати цю систему знань стосовно предмета нашого дослідження – застосування ГІС у підготовці геологів.

Л. М. Даценко обґрунтувала теорію і практику навчальної картографії в умовах інформатизації суспільства [4–5; 15], а також систематизувала основи геоінформаційних систем і технологій у школах світу [10, с. 15–21].

Є кілька дисертацій у напрямі застосування ГІС у системі освіти. Так, С. М. Бабійчук «уперше розроблено функціональну дидактичну модель застосування ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено дидактичні умови застосування ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників; розроблено та апробовано методичний ресурс із застосування ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників; визначено критерії рівнів (низький, середній, високий) застосування ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників та їхнього прояву; уточнено сутність понять «ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників» та «геоінформаційна компетентність»; упроваджено нові дидактичні та методичні підходи до застосування ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників» [1, с. 9–10]. Щоправда, критерії не мають рівнів – «визначено критерії рівнів (низький, середній, високий)». Але тут найважливіше – ідея щодо застосування ГІС на всіх рівнях освіти.

Достатньо системно проблему використання геоінформаційних технологій у підготовці майбутніх інженерів розв'язує С. М. Грищенко. Результати її дисертації становлять суттєвий інтерес для нас, адже в ній «...теоретично обґрунтовано та розроблено модель використання геоінформаційних технологій як засобу формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю; розроблено методуку використання геоінформаційних технологій, спрямовану на формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю» [3, с. 21]. У цій дисертації недостатньо уваги приділено, на нашу думку, формуванню геоінформаційної компетентності фахівців.

Водночас аналіз педагогічної теорії та практики щодо використання ГІС у системі професійної освіти показує наявність суттєвих проблемних ситуацій у цьому аспекті, зокрема таких: 1) недостатній рівень сформованості інформаційної культури науково-педагогічних працівників (потрібно їм володіти не лише географічними та картографічними знаннями, але і здатностями використання інформаційних технологій і викладання ГІС), оскільки дуже часто студенти набагато краще володіють сучасними інформаційними засобами та технологіями, ніж педагоги; 2) міждисциплінарний характер самої предметної галузі – ГІС, освоєння якої потребує як від педагогів, так і студентів системних теоретичних і практичних міжпредметних знань, навичок, умінь і здатностей у багатьох галузях науки і техніки, насамперед у математичній, статистичній, геоінформаційній і фаховій сферах; 3) відсутність навчально-методичного забезпечення, орієнтованого на вивчення ГІС у професійних навчальних закладах взагалі та конкретними фахівцями зокрема; 4) недостатній рівень забезпеченості сучасними інформаційними засобами ВНЗ в аспекті професійної підготовки випускників; 5) висока ціна програмного забезпечення.

Отже, нині ще немає достатньо розроблених наукових розробок і навчально-методичних матеріалів щодо використання ГІС і технологій у підготовці майбутніх геологів, у тому числі й методологічного та методичного спрямування. Для опанування ГІС можна використовувати навчальні курси (посібники, робочі зошити, Map Book) розробників програмного забезпечення: Esri, Intergraph, Autodesk, GE Network Solutions, Mapping Information Systems, Leica Geosystems.

Виклад основного дослідницького матеріалу. На основі узагальнення наукових джерел щодо розвитку ГІС в Україні [3–5; 11; 15–16] можна виділити три етапи.

1. Початковий (кінець 80-х рр. – 1993 р.): достатньо активно створюються українські програмні засоби, що використовували в основному просту технічну базу та орієнтовані на локальних користувачів; ці роботи відіграли суттєву роль у підготовці громадської свідомості до самого факту існування ГІС.

2. Проміжний (1993–1995 рр.): це початок проникнення в Україну ліцензованої зарубіжної продукції фірм; розширюється технічна база, а також коло користувачів ГІС.

3. Зрілий (з 1995 р. і донині): це досить плідний етап. Цьому сприяли і низка державних документів. Серед них можна назвати Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, метою якої визначено оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання шляхом широкого

впровадження у навчально-виховний процес сучасних ІКТ та електронного контенту. А пріоритетом розвитку освіти визначено впровадження таких ІКТ, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [14]. Ця мета співзвучна зі світовими тенденціями в освіті, оскільки ГІС як інформаційний засіб картографічної візуалізації просторово прив'язаної інформації вже давно використовується в шкільній освіті в європейських країнах, Канаді, США тощо.

Науковці слушно наголошують про те, що «важливими чинниками, що сприяють такому поширенню, є відносна легкість та оперативність у формуванні картографічного матеріалу учнями, укладання освітянами і науковцями відповідних навчальних програм, методичних рекомендацій, посібників для шкільної молоді. На сьогодні в Україні вивчення основ ГІС практикується переважно у форматі гуртків і факультативів. Для цього підготовлено повноцінний курс за вибором для учнів 10–11-го класів «Основи геоінформаційних систем і технологій» (автори: Л. М. Даценко, В. І. Остроух), рекомендований МОН України. На жаль, підстав стверджувати про масове використання ГІС у навчально-виховному процесі немає. Це пояснюється проблемами, що існують нині у вітчизняній освіті» [2, с. 45]. Вивчення основ ГІС як цілісного курсу відбувається тільки у профільних ВНЗ. Такий стан підтверджує багато науковців, наприклад, І. К. Лур'є, який вважає, що в галузі геоінформаційної підготовки нині переважає самоосвіта [12].

Геоінформація становить просторово локалізовану інформацію, яка стосується природних і соціально-економічних об'єктів, явищ і процесів Землі, її найбільш загальних закономірностей, зв'язків, структур і форм, які одержані географічними, геодезичними, геофізичними, дистанційними та іншими методами та засобами.

Останнім часом набувають популярності Відкриті настільні ГІС SAGA, які використовують у практиці досліджень фізичної географії та геоєкології як потужний аналітичний інструмент, а також як засіб посилення практичної спрямованості професійної фізико-географічної освіти [7; 16].

У фахівців немає єдиної думки щодо класифікації ГІС. Існує кілька класифікацій, які ґрунтуються на функціональних можливостях цих систем, на цільовому призначенні чи на технологічних особливостях [10, с. 7–9]. На нашу думку, найбільш універсальною є класифікація ГІС за напрямками їх використання. Геоінформаційні системи, окрім геології, широко використовуються в таких сферах: оцінка природних умов і ресурсів; навігація; метеорологія; екологія; земельний кадастр та оцінювання земель; бізнес і маркетинг; транспорт та інженерна інфраструктура; містобудування; географія; військова справа.

Також за універсальністю застосування їх можна розподілити на вузькогалузеві системи та багатофункціональні. Прикладом багатофункціональної ГІС може бути геологічна інформаційна система, що створюється для забезпечення комплексного управління геологічною сферою.

Отже, ГІС становить таку інформаційну технологію, яка по суті об'єднує цифрове оброблення зображень і машинну графіку з базою даних, що дозволяє реалізувати широкий спектр необхідних дій, пов'язаних з отриманням, аналізом, обробленням, зберіганням і відтворенням геоінформації. А геоінформаційні технології – це «сукупність методів, засобів і прийомів, використовуваних для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання просторово-координованих повідомлень і даних» [3, с. 7].

Суттєвим їх позитивом є те, що вони мають високу «гнучкість», оперативність і забезпечують доступність до відповідної інформації для різних фахівців. ГІС зберігає інформацію у вигляді набору тематичних шарів, які об'єднані на основі географічного положення. У найбільш узагальненому вигляді ГІС складається з двох баз даних: картографічної (графічної) та семантичної (аналітичної, атрибутивної), а також підсистем «маніпулювання» ними. Перша формується на основі однієї чи кількох електронних карт, які зберігаються методом дигіталізації (оцифровки), сканування твердих носіїв чи іншим способом (координати точок із клавіатури комп'ютера, дані дистанційного зондування землі тощо), а друга – текстових і цифрових записів, таблиць, схем, рисунків, що безпосередньо пов'язані з картографічною базою даних. Серед підсистем «маніпулювання» картографічними та семантичними даними можна виділити такі: збирання даних; зберігання та вибірка даних; оперування даними та їх аналіз; виведення даних на друкування.

Опанування цих інформаційних процесів – це мінімальна професійна необхідність для геологів під час вирішення таких різноманітних фахових завдань: відстежування територіальних і атрибутивних змін; детальне відображення реальних об'єктів, певних ситуацій і запланованих геологічних заходів і відповідно їх моделювання та ін. Наприклад, геоінформаційні технології у професійній діяльності гірничого інженера забезпечують «виконання основних екологічних вимог у сфері проведення гірничих робіт через: геомодельовання розташування підрозділів гірничого підприємства; дистанційний моніторинг застосування екологічно безпечних гірничих технологій; системний аналіз багаторівневої та різномірної

геоінформації; аерокосмічне зондування; геоінформаційне картографування тощо» [3, с. 7]. Більшість цих завдань типові і для геологів.

Отже, професійна підготовка геологів за допомогою ГІС є важливим завданням професійної освіти на всіх її рівнях. «ГІС-освіта», у тому числі й професійна підготовка геологів, тісно пов'язана з картографією, історією, біологією, екологією, математикою, статистикою, географією та, відповідно, інформатикою. При цьому вона має ґрунтуватися на професійній геоінформаційній культурі вирішення геологічних завдань на таких рівнях: національному; регіональному; місцевому; об'єктному (певний геологічний об'єкт).

Для цього у них потрібно формувати та поступово розвивати інформаційну культуру геолога, основу якої становить його професійна геоінформаційна компетентність як компонент їх інформатичної компетентності. Геоінформаційна компетентність геолога – це система геоінформаційних знань, навичок, умінь, здатностей, ставлень, мотивації, професійно важливих якостей і досвіду, що забезпечує творче професійне використання інформації про географічне розташування об'єктів на земній поверхні, створення і роботу з географічною базою даних та її інтерпретацію в картографічний формат, що дає змогу приймати ефективні рішення у професійній діяльності. Це інтегральна геоінформаційна здатність застосувати геоінформаційні технології для вирішення посадових компетенцій, передусім шляхом автоматизації процесів створення відповідного інформаційного продукту для оптимізації своєї професійної та фахової діяльності, зокрема для:

- оперативного пошуку необхідної професійної та фахової інформації;
- статистичного її опрацювання;
- пошуку ділянок для проведення певних геологічних заходів, розташування експедицій тощо;
- впровадження сучасних транспортних інформаційних і навігаційних систем, включаючи супутникові засоби ідентифікації місцезнаходження транспортних та інших геологічних засобів і об'єктів;
- забезпечення безпеки діяльності працівників та просування по маршруту до певного геологічного об'єкта за допомогою GPS-технологій;
- знакування геологічних планів, геологічних маршрутів з використанням цифрових електронних карт та ін.

Усі ці процеси забезпечують певні інформаційні технологічні процеси. Так перші ГІС були просто базами географічних даних, які використовувались для зберігання первинних документів, найпростішого їх оброблення та складання загальних звітів. У подальшому у зв'язку з інтенсивним розвитком обчислювальної техніки та зростанням потреб з боку різних класів користувачів у роботі з електронними картами вони пережили потужний поштовх у своєму розвитку. Нині ГІС уміщує такі компоненти: програмне забезпечення; картографічні та семантичні дані; технічне забезпечення (комп'ютер, периферійне обладнання). Наскільки успішно буде функціонувати ГІС, залежить від професійної підготовленості відповідних фахівців, у нашому випадку – геологів, яких науковці також залучають до складу ГІС, називаючи її «людино-машина». Основною складовою сучасної ГІС є дані (до 80 % її загальної вартості), а частка програмного та технічного забезпечення становить лише до 20 % загальної її вартості.

Отже, впровадження сучасних інтенсивних геоінформаційних технологій для опанування майбутніми геологами вкрай необхідно. Але водночас у професійних навчальних закладах їх не так багато. Доцільно опановувати навички та вміння роботи із тими ГІС, які є в організаціях потенційних роботодавців в Україні. Це, наприклад, продукти компаній EstiMap (Mapinfo), ESRI (сімейство ArcGis), Golden SoftWare (Surfer). Програмне забезпечення ГІС дозволяє автоматизувати основні аспекти функціонування підприємства і, відповідно, сферу діяльності випускників – геологів, що передбачає наявність у них здатності до збору географічної інформації; визначення точкових, лінійних об'єктів та об'єктів у вигляді полігонів на основі їх атрибутів; використання ГІС для ведення моніторингу певних ділянок; прогнозування професійної діяльності, ефективності використання засобів автоматизації; використання методів інтерполяції; використання принципів класифікації; проведення різних розрахунків; здійснення картографічного накладання шарів, картографічного моделювання; складання блок-схем картографічних моделей тощо. Відповідно, методика викладання геоінформаційних систем і технологій має бути розрахована на достатньо глибоке вивчення основних видів роботи випускників з просторовою інформацією на основі врахування провідних вимог сучасних методологічних підходів до професійної підготовки геологів – інформаційного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного.

Суть інформаційного підходу полягає в тому, що при вивченні ГІС, насамперед варто виявляти найхарактерніші для нього інформаційні аспекти. В основі цього підходу лежить принцип інформаційності, згідно з яким інформація є універсальною, фундаментальною категорією; практично всі процеси та явища мають інформаційну основу; інформація є носієм смислу (змісту) всіх процесів, що

відбуваються в природі та суспільстві; всі існуючі в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер.

Компетентнісний підхід є головним у підготовці фахівців у системі професійної освіти [18], основні вимоги якої відображені в багатьох дослідженнях і публікаціях.

Достатньо «молодим» підходом є суб'єктно-діяльнісний [17], хоча його вимоги інколи свідомо, а інколи несвідомо висуваються до підготовки фахівців. На нашу думку, його вимоги мають бути такими ж обов'язковими як і вимоги компетентнісного підходу, оскільки завжди всім роботодавцям потрібний творчий суб'єкт професійної діяльності, а не хороша людина.

На основі дотримання основних вимог цих підходів майбутні геологи у ході лекційних занять мають отримати системні прикладні знання про історію розвитку, визначення та призначення ГІС, основні її складові, надання просторової основи для підтримки прийняття рішень, що пов'язані з ГІС технологіями. Конспективно слід характеризувати функціональні можливості ГІС: введення, конвертування, управління даними, їх запит, аналіз і візуалізація, засоби персональних налаштувань користувача, картометричні операції.

Далі йде ознайомлення з основними принципами побудови баз геоданих, типами просторових атрибутів, робота з атрибутивними даними і таблицями даних в ГІС. Після висвітлення загальних питань починається викладення матеріалу, що зумовлює передавання інформації за допомогою карти, де надається довідка про існуючі просторові моделі даних ГІС: векторні та растрові об'єкти, їх переваги, недоліки та ін. [6; 13].

Важливе значення має практична частина, яка виконується за допомогою відповідного програмного забезпечення (наприклад, Idrisi 32), що передбачає створення та редагування географічних баз даних, а також для вирішення задач просторового аналізу, пошуку, представлення та управління даними. Зокрема, програма Idrisi 32 забезпечує створення, редагування та збереження баз даних великого обсягу на платформі стандартних СУБД, можливість працювати на рівні прикладних об'єктів і топологічних зв'язків з певними об'єктами чи територіями в їх реальному вигляді. Ефективність професійного навчання підвищується за рахунок використання на практиці картографічних матеріалів реальних територій. У результаті виконання практичних завдань студенти мають отримувати практичні навички та вміння створення баз даних та професійної роботи з ними.

Другим етапом є створення просторового зображення. Студенти отримують скановане зображення регіонів відповідно до завдання, які оцифровують у пакеті Idrisi 32. Окремо виконується нумерація об'єктів, класифікація показників. У результаті вони одержують практичні здатності щодо цифрування картографічних зображень і формування просторових векторних зображень певних геологічних об'єктів.

На наступному етапі студенти в пакеті Idrisi 32 створюють колекцію векторних шарів, зв'язуючи бази даних з відповідним просторовим зображенням. Так формуються тематичні шари, які містять інформаційні дані в просторовому вигляді. У такій послідовності розробляються просторові зображення даних, які є основою для подальшого аналізу, планування, моделювання певних геологічних об'єктів під конкретні місцеві, природні та кліматичні умови.

Провідну роль відіграє самостійна робота майбутніх геологів, оскільки жодна навчальна програма не здатна «встигати» за темпами розвитку інформаційних технологій. Вона передбачає додаткове їх ознайомлення з сучасними інформаційними продуктами, матеріалами різних конференцій з проблем інформаційних технологій і засобів, підготовку рефератів, електронних презентацій за темами, що дозволяють зробити широкий огляд упровадження ГІС технологій у професійну діяльність та інші індивідуальні завдання.

Висновки. Отже, геоінформаційне забезпечення професійної підготовки майбутніх геологів – це своєчасний відгук на неймовірний вплив інформаційних технологій на зміст і технології їхньої майбутньої професійної діяльності. Представлені педагогічні рекомендації побудовано за допомогою сучасних методичних прийомів і засобів з урахуванням провідних вимог інформаційного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів до їх професійної підготовки у коледжах, що сприяє формуванню майбутніх висококваліфікованих у геоінформаційному аспекті компетентних геологів як суб'єктів специфічної професійної діяльності.

Перспективні напрями подальших досліджень ми вбачаємо у розробці комплексної методики застосування ГІС у професійній підготовці геологів та у дослідженні особливостей її практичного використання.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабійчук С. М. Дидактичні умови застосування геоінформаційних систем у дослідницькій діяльності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / С. М. Бабійчук. – Київський університет

імені Бориса Грінченка. – К. [б.в.], 2015. – 372 с.

2. Бревус С. М. Використання ГІС як освітнього інструменту в Київській малій академії наук / С. М. Бревус, Л. Б. Паламарчук // Вісник геодезії та картографії. – 2014. – № 4 (91). – С. 45–47.

3. Грищенко С. М. Геоінформаційні технології як засіб формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.10 / Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – К. [б.в.], 2014. – 24 с.

4. Даценко Л. М. Навчальна картографія в умовах інформатизації суспільства: теорія і практика : монографія / Л. М. Даценко. – К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 228 с.

5. Даценко Л. М. Основи геоінформаційних систем і технологій у школах світу / Л. М. Даценко, В. І. Остроух // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2010. – № 46. – С. 15–21.

6. Де Мерс. Географические информационные системы. Основы / Де Мерс, Н. Майкл : пер. с англ. – М. : Дата+, 1999. – 506 с.

7. Дубинин М. Ю. Открытые настольные ГИС: обзор текущей ситуации / М. Ю. Дубинин, Д. А. Рыков // Геопрофиль. – 2010. – № 2. – С. 34–44.

8. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 09.01.2007 № 537–V [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>. – Дата звернення: 10.05.2018.

9. Згуровський М. З. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій: перший досвід технічного університету / М. З. Згуровський, С. І. Сидоренко, Г. Д. Холмська. – К. : Наукова думка, 2003. – 172 с.

10. Концепція багатопільової національної ГІС України / Л. Г. Руденко, В. С. Чабанюк, А. Л. Бондарь та ін. // Матеріали наук.-практ. семінару з геоінформаційних систем, м. Вінниця, 22–25 листоп. 1993 р. – К. [б.в.], 1993. – С. 4–33.

11. Кулінкович А. Є. Геоінформатика: історія становлення, предмет, метод, задачі (сучасна точка зору). Стаття V / А. Є. Кулінкович, М. А. Якимчук // Геоінформатика. – 2003. – № 1. – С. 5–12.

12. Лурье И. К. Обучающие ГИС для наук о Земле / И. К. Лурье // Информационный бюллетень ГИС-Ассоциации. – 1998. – № 1 (13). – С. 86–89.

13. Митчелл Энди. Руководство по ГИС анализу. : пер. с англ. / Энди Митчелл; пер. Алексей Ищук, Ирина Чепуштанова. – К. : ЕСОММ Со : Стилос, 2000. – Ч. 1 : Пространственные модели и взаимосвязи. – 177 с.

14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Дата звернення: 10.05.2018.

15. Основи геоінформаційних систем і технологій : навч. посіб. / Л. М. Даценко, В. І. Остроух. – К. : Картографія, 2013. – 183 с.

16. Свідзінська Д. В. Освітній потенціал Відкритих ГІС (на прикладі Відкритої настільної ГІС SAGA) / Д. В. Свідзінська // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия : География. – 2011. – Т. 24 (63). – № 2, ч. 2. – С. 99–103.

17. Ягупов В. В. Педагогічні вимоги суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі / В. В. Ягупов, А. Р. Бекирова // Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji : nauka, edukacja, rynek pracy / Plewka, Czesław [Redakcja.]; Politechnika Koszalińska [Instytucja sprawcza]; Wydawnictwo Uczelniane (Politechnika Koszalińska) [pbl.]. – Koszalin, 2017. – S. 347–362.

18. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011. – № 4. – С. 30–34.

Виктор Владимирович Мельник,

аспірант лабораторії науково-методического
сопровождения подготовки специалистов
в колледжах и техникумах Института
профессионально-технического образования
НАПН Украины,
e-mail: viktormelnyk1993@gmail.com

ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ГЕОЛОГОВ: ОПЫТ, СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье проанализированы геоинформационные системы (далее - ГИС) и технологии, представлены потенциальные возможности их целенаправленного использования в профессиональной

подготовке геологов в колледжах на основе компетентностного, информационного и субъектно-деятельностного подходов. Раскрыты преимущества использования ГИС и технологий в образовательном процессе профессиональных учебных заведений, их значение в организации профессиональной подготовки будущих геологов. Подчеркнуто, что системное применение ГИС в процессе их профессиональной подготовки способствует целенаправленному формированию у них интегральной геоинформационной способности - геоинформационной компетентности, проявляющейся в способности применения геоинформационных технологий для решения должностных компетенций, в первую очередь, путем автоматизации процессов создания соответствующего информационного продукта для оптимизации своей профессиональной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информатизация образования, геоинформатика, геоинформационная система, технология, методологический подход, геоинформационная компетентность.

Viktor Melnyk,

post-graduate student of the laboratory of scientific and methodological support of training the specialists in colleges and technical schools, Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, e-mail: viktormelnyk1993@gmail.com

GEOINFORMATION SYSTEMS IN THE PROCESS OF GEOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING: EXPERIENCE, STATE AND PROSPECTS

Introduction. *The article analyzes geoinformation systems (GIS) and technologies, presents potential opportunities for their purposeful use in the process of geologists' professional training in colleges based on the competence, information and subject-activity approaches. The advantages of using GIS and technologies in the educational process of professional educational institutions, their importance in the process of vocational training of future geologists are revealed. It is emphasized that the systematic application of GIS in the process of future geologists' professional training contributes to the purposeful forming their integrated geoinformation capacity - geoinformation competence as the ability to apply geoinformation technologies for solving job competencies, primarily by automating the processes of creating an appropriate information product to optimize their professional activity.*

Purpose: *to prove pedagogical aspects of the use of geoinformation systems and technologies in the process of professional training of geologists on the basis of modern methodological approaches to the professional training of specialists such as information, competence and subject-activity approaches.*

Methods. *The methodology of teaching geoinformation systems and technologies should be designed for a sufficiently deep study of the main types of graduates' work with spatial information based on the consideration of the leading requirements of modern methodological approaches such as information, competence and subject-activity ones to the process of professional training of geologists.*

The essence of the information approach is that, while studying GIS, first of all, we should identify its specific information aspects. This approach is based on the principle of information, according to which information is a universal, fundamental category; practically all processes and phenomena have an information basis; information is the bearer of the meaning (content) of all processes occurring in nature and society; all the interconnections existing in nature and society are of an informational nature.

Competency approach is the main approach to the training of specialists in the system of vocational education, the main requirements of which are reflected in many studies and publications.

The newish approach is subject-activity one, although its requirements are sometimes deliberately and sometimes unknowingly advanced to the training of specialists. In our opinion, its requirements should be as mandatory as the requirements of a competent approach, as always all employees need to be creative in their professional activity.

Results. *Based on the main principles of the methodological approaches, at the lectures the future geologists should receive systematic practical knowledge on the history of the development, identification and designation of GIS, their main components, providing a spatial basis for decision-making support related to GIS technologies. The functionality of GIS should be characterized in a detailed way: introduction, conversion, data management, querying, analysis and visualization, means of personal settings, cartometric operations.*

The author presents an overview of the basic principles of building geospatial databases, spatial attribute types, types of work with attribute data and data tables in GIS. After highlighting the general issues, the presentation of the material begins, which leads to the transfer of information using the map, which provides a

reference on existing spatial models of GIS data: vector and raster objects, their advantages, disadvantages.

The practical part is important, it is performed with the help of the appropriate software (for example, Idrisi 32), which provides the creating and editing geographic databases, as well as it is used for the purposes of spatial analysis, search, representation and management of data. In particular, the Idrisi 32 program provides the creating, editing and storing large databases on the platform of standard DBMS, the ability to work at the level of applied objects and topological links with certain objects or territories in their real form. Efficiency of professional training is increased by the use of cartographic materials of real territories in practice. As a result of doing the practical tasks, students must acquire practical skills and the ability to create databases and work professionally with them.

The second step is the creation of a spatial image. Students receive a scanned region image according to the tasks digitized in the Idrisi 32 package. Separately, objects numbering and classification of indicators are done. As a result, they get practical abilities in digitizing cartographic images and forming spatial vector images of certain geological objects. At the next level, in the Idrisi 32 package students create a collection of vector layers, linking databases to the corresponding spatial image. Thus, thematic layers that contain spatial information are formed. In such a sequence, spatial data images are developed, which are the basis for further analysis, planning, modeling of certain geological objects for specific, local natural and climatic conditions.

The important role is given to the independent work of future geologists, as no study program is capable of «catching up» with the pace of information technology development. It provides students' additional familiarization with modern information products, materials from various conferences on information technology and tools, preparation of abstracts, electronic presentations on topics and other individual tasks that allow the implementation of GIS technologies in professional activities.

Originality. The perspective directions of further researches are in the development of a comprehensive methodology for the use of GIS in the professional training of geologists and in the study of the peculiarities of their practical use.

Conclusions. Thus, geoinformational support of future geologists' training is a timely response to the incredible impact of information technology on the content and technology of their future professional activities. The presented pedagogical recommendations are worked out using modern methodical techniques and means taking into account the leading requirements of information, competence and subject-activity approaches to their professional training in colleges, which contributes to forming future highly qualified and competent geologists as subjects of specific professional activities.

Key words: informatization of education, geoinformatics, geoinformation system, technology, methodological approach, geoinformation competence.

References

1. Babijchuk S. M. Dy`dakty`chni umovy` zastosuvannya geoinformacijny`x sy`stem u doslidny`cz`kij diyal`nosti starshoklasny`kiv : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / S. M. Babijchuk. – Ky`yivs`ky`j universy`tet imeni Bory`sa Grinchenka. – K. [b.v.], 2015. – 372 s.
2. Brevus C. M. Vy`kory`stannya GIS yak osvith`ogo instrumentu v Ky`yivs`kij malij akademiyi nauk / C. M. Brevus, L. B. Palamarchuk // Visny`k geodeziyi ta kartografiyi. – 2014. – № 4 (91). – S. 45–47.
3. Gry`shhenko S. M. Geoinformacijni tehnologiyi yak zasib formuvannya ekologichnoyi kompetentnosti majbutnix inzheneriv girny`chogo profilu : avtoref. ... dy`s. kand. ped. nauk : 13.00.10 / In-t informacijny`x tehnologij i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny`. – K. [b.v.], 2014. – 24 s.
4. Dacenko L. M. Navchal`na kartografiya v umovax informaty`zaciyi suspil`stva: teoriya i prakty`ka : monografiya / L. M. Dacenko. – K. : DNVP «Kartografiya», 2011. – 228 s.
5. Dacenko L. M. Osnovy` geoinformacijny`x sy`stem i tehnologij u shkolax svitu / L. M. Dacenko, V. I. Ostroux // Krayeznavstvo. Geografiya. Tury`zm. – 2010. – № 46. – S. 15–21.
6. De Mers. Geografy`chesky`e y`nformacy`onnye sy`stemy. Osnovy / De Mers, N. Majkl : per. s angl. – M. : Data+, 1999. – 506 s.
7. Duby`ny`n M. Yu. Otkry`tye nastol`nye GY`S: obzor tekushhej sy`tuacy`y` / M. Yu. Duby`ny`n, D. A. Rykov // Geoprofy`l`. – 2010. – № 2. – S. 34–44.
8. Zakon Ukrayiny` «Pro Osnovni zasady` rozvy`tku informacijnogo suspil`stva v Ukrayini na 2007–2015 roky`» vid 09.01.2007 № 537–V [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon.rada.gov.ua>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
9. Zgurovs`ky`j M. Z. Shlyaxamy` pedagogiky` komp'yuterny`x tehnologij: pershy`j dosvid texnichnogo universy`tetu / M. Z. Zgurovs`ky`j, S. I. Sy`dorenko, G. D. Xolms`ka. – K. : Naukova dumka, 2003. – 172 s.
10. Koncepciya bagatocil`ovoyi nacional`noyi GIS Ukrayiny` / L. G. Rudenko, V. S. Chabanyuk, A. L. Bondar` ta in. // Materialy` nauk.-prakt. seminaru z geoinformacijny`x sy`stem, m. Vinny`cya, 22–25 ly`stop. 1993 r. – K. [b.v.], 1993. – S. 4–33.

11. Kulinkovy`ch A. Ye. Geoinformaty`ka: istoriya stanovlennya, predmet, metod, zadachi (suchasna tochka zoru). Stattya V / A. Ye. Kulinkovy`ch, M. A. Yaky`mchuk // Geoinformaty`ka. – 2003. – № 1. – S. 5–12.
 12. Lur`e Y`. K. Obuchayushhy`e GY`S dlya nauk o Zemle / Y`. K. Lur`e // Y`nformacy`onnyj byulleten` GY`S-Assocy`acy`y`. – 1998. – № 1 (13). – S. 86–89.
 13. My`tchell Энды`. Rukovodstvo po GY`S analy`zu. : per. s angl. / Энды` My`tchell ; per. Aleksej Y`shhuk, Y`ry`na Chepushtanova. – K. : ESOMM So : Sty`los, 2000. – Ch. 1 : Prostranstvenny`e modely` y` vzay`mosvyazy`. – 177 s.
 14. Nacional`na strategiya rozvy`tku osvity` v Ukrayini na period do 2021 roku [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dopstkupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
 15. Osnovy` geoinformacijny`x sy`stem i texnologij : navch. posib. / L. M. Dacenko, V. I. Ostroux. – K. : Kartografiya, 2013. – 183 s.
 16. Svidzins`ka D. V. Osvitnij potencial Vidkry`ty`x GIS (na pry`kladi Vidkry`toyi nastil`noyi GIS SAGA) / D. V. Svidzins`ka // Uchenye zapu`sky` Tavry`cheskogo nacy`onal`nogo uny`versy`teta y`m. V. Y`. Vernadskogo. Sery`ya : Geografy`ya. – 2011. – T. 24 (63). – № 2, ch. 2. – S. 99–103.
 17. Yagupov V. V. Pedagogichni vy`mogy` sub'yektno-diyal`nitsnogo pidxodu do formuvannya profesijnoyi sub'yektnosti majbutnix uchy`teliv pochatkovy`x klasiv u vy`shhomu navchal`nomu zakladi / V. V. Yagupov, A. R. Beky`rova // Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji : nauka, edukacja, rynek pracy / Plewka, Czesław [Redakcja.]; Politechnika Koszalińska [Instytucja sprawcza]; Wydawnictwo Uczelniane (Politechnika Koszalińska) [pbl.]. – Koszalin, 2017. – S. 347–362.
 18. Yagupov V. V. Kompetentnisny`j pidxid do profesijnoyi pidgotovky` majbutnix faxivciv u sy`stemi profesijno-texnichnoyi osvity` / V. V. Yagupov // Kreaty`vna pedagogika : nauk.-metod. zhurnal / Akademiya mizhnarodnogo spivrobitny`ctvta z kreaty`vnoyi pedagogiky`. – Vinny`cya, 2011. – № 4. – S. 30–34.
- Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.147:504

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-230-236

Сергій Дмитрович Рудишин,

доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук,
професор, завідувач кафедри теорії і методики
викладання природничих дисциплін
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: rud-sd@ukr.net

Олена Сергіївна Мельник,

кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри
безпеки життєдіяльності, фізичного виховання
та здоров'я людини Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: olena_melnyk12@ukr.net

Інна Миколаївна Коренева,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ГЛУХІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

У статті проаналізовано досвід Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у сфері екологізації освіти. Зокрема, подано характеристику цілісної системи, що охоплює навчальні, наукові, організаційно-правові заходи з екологізації педагогічної освіти та впроваджується на міжнародному, національному та локальному рівнях.

Ключові слова: екологічна освіта, освіта для сталого розвитку, екологізація вищої освіти, підготовка педагогів.

Постановка проблеми. Загострення екологічної кризи у ХХІ столітті актуалізує потребу пошуку

ефективних шляхів її подолання. Найефективнішими з них визнається впровадження освіти для сталого розвитку та екологізація освітнього процесу: формування у майбутніх учителів (студентів педагогічних університетів) і школярів свідомої природовідповідної поведінки, наукової картини світу, що натомість вимагає вдосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу, нових підходів до формування світобачення молодого покоління, на основі якого людина може розуміти навколишню дійсність, орієнтуватися та сприймати себе як екоорієнтовану особистість. Означені потреби і вимоги відображено в Законі України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школа», які спрямовують освіту і виховання в школі на формування десяти ключових компетентностей, серед яких *екологічна – здатність молодого покоління розуміти своє місце в природі й діяти на екофільних засадах сталого розвитку*.

Поняття *«сталій розвиток» (sustainable development)* визначається нормативними документами ООН як такий розвиток суспільства, що задовольняє потреби нинішніх поколінь і не ставить під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Парадигма сталого розвитку сьогодні не має альтернативи і об'єднує природничі й гуманітарні предмети в єдину стратегію коеволюційного збалансованого розвитку системи «Суспільство-Біосфера», а саме: людство має так господарювати на планеті, щоб задовольнити свої соціально-економічні потреби і дати можливість екосистемам відновлюватися з метою подальшого розвитку цивілізації. Орієнтація на сталий розвиток потребує комплексної перебудови суспільного життя, включає в себе вимоги до захисту довкілля, соціальної справедливості та відсутності расової й національної дискримінації, економічні, управлінські та суспільно-психологічні аспекти. Одним із головних механізмів досягнення сталого розвитку суспільства вважається освіта.

Освіта для сталого розвитку сьогодні розуміється як стиль неперервної інклюзивної якісної освіти, що привертає увагу до проблематики сталого розвитку, базується на його цінностях та принципах, спрямований на розкриття потенціалу особистості на всіх освітніх рівнях для забезпечення високого рівня безпеки теперішніх і майбутніх поколінь. Її основою є екологічна освіта [1], що повинна сприяти екологізації самої освіти на засадах сталого розвитку. Отже, екологізація освіти, і передусім вищої педагогічної освіти, сьогодні є актуальним завданням, що потребує нагального вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність екологізації освіти нині визнається багатьма дослідниками, проте висловлюються різні погляди на її зміст і шляхи реалізації. В. Мелаш, О. Гнатів, А. Варениченко розуміють екологізацію навчально-виховного процесу як систематизовану педагогічну діяльність, яка передбачає шляхи формування інтелектуального розвитку на засадах морально-етичного виховання та екологізацію практичної діяльності майбутніх фахівців. Автори пропонують алгоритм екологізації навчально-виховного процесу, що реалізується на трьох рівнях: світоглядному, теоретично-професійному та практично-професійному [2]. Результатом екологізації освітньої діяльності В. Межжерін вбачає розроблення і впровадження екологічного світогляду; закріплення у свідомості, що життя може існувати лише у формі винятково цілого; реалізацію всіх видів діяльності людей на засадах економії природи [3, с. 28].

І. Дубович під екологізацією освіти розуміє систему заходів, спрямованих на забезпечення у навчально-виховному процесі всіх рівнів освіти (початкова, середня, вища) належними екологічними знаннями та їх практичним застосуванням. А шляхами її реалізації – фундаменталізацію екологічних дисциплін та екологізацію всіх інших навчальних предметів [4].

Про формування комплексного міжгалузевого правового інституту екологізації освіти ведуть мову у своїх дослідженнях Г. Анісімова та О. Донець, різнобічно розглядаючи екологізацію як багатоаспектне та складне соціально-правове явище комплексного характеру; складову національної безпеки; основоположний елемент державної екологічної політики; вид екологічних прав громадян; складник формування екологічної свідомості суб'єктів суспільних відносин; принцип екологічного права; тип освітніх відносин; вид реформаційної освітньої діяльності тощо [5].

З огляду на широту проблематики екологізації освіти вважаємо доречним дослухатися думки Ю. Туниці про те, що «набутий провідними вищими навчальними закладами України досвід інтеграції цілей та принципів сталого розвитку в освітню діяльність, зокрема в екологізацію освіти, потребує наукового аналізу, узагальнення та поширення з метою докорінного реформування змісту та досягнення належної якості освіти» [6].

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення досвіду Глухівського національного педагогічного університету у сфері екологізації вищої педагогічної освіти з можливістю його узагальнення та поширення у практику роботи інших педагогічних університетів України.

Виклад основного матеріалу. *Екологізацію освіти на засадах сталого розвитку* розуміємо як процес насичення освітніх програм екологічними вимогами – розуміння причинно-наслідкових

взаємозв'язків між діяльністю людини і можливостями природи; актуалізація трьох складників освіти для сталого розвитку: економічний та соціально-культурний розвиток; захист довкілля і природовідповідна діяльність.

Вважаємо, що екологізація вищої педагогічної освіти є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку. Адже саме від педагогів передусім залежить формування свідомості молодого покоління, наукової картини світу, ціннісних орієнтирів на засадах сталого розвитку та природовідповідної поведінки [8; 9].

Таким чином, екологізація освітнього процесу в Глухівському національному педагогічному університеті здійснюється шляхом реалізації цілісної системи, що охоплює навчальні, наукові, організаційно-правові заходи, та впроваджується на міжнародному, національному та локальному рівнях. Здійснимо огляд основних заходів університету з екологізації за останній період.

1. Спільне засідання Президії Національної академії педагогічних наук та вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка «Нова українська школа і підготовка вчителя» (вересень 2017 р, м. Глухів), на якому було розглянуто питання екологізації освіти на засадах сталого розвитку з точки зору формування сучасної освітньої політики і тактики.

2. Упровадження Міжнародного грантового проекту «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» (562284-EPP-1-2015-1-UA-EPPJMO-MODULE) програми Європейського Союзу Еразмус+ Жан Моне. Модуль. Реалізується в ГНПУ з 2015 по 2018 рр.

Основною метою проекту є формування екологічної культури у студентів та інших зацікавлених осіб з питань екологічної безпеки на засадах європейського досвіду, європейських цінностей та світової стратегії сталого розвитку. У ході реалізації грантового проекту було проведено низку заходів методичного, навчального, організаційного та наукового планів, зокрема:

а) розроблено спеціалізований навчальний модуль «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду». За 3 роки навчальний модуль прослухали понад 400 студентів денної та заочної форм навчання Глухівського НПУ ім. О. Довженка;

б) проектною командою була проведена серія лекцій та семінарів в університетах Києва, Харкова, Полтави, Сум та Афьону (Туреччина), які прослухали понад 350 осіб (студентів, аспірантів, викладачів, учителів);

в) організація та участь у міжнародних (Болгарія, Туреччина), всеукраїнських, регіональних наукових конференціях та заходах (конференції, дебати, флешмоби, круглі столи та ін.) з поширення знань про європейську екологічну політику та систему екологічної освіти серед працівників навчальних закладів Київського, Харківського, Сумського та ін. регіонів;

г) розвиток потенціалу викладачів шляхом закордонних стажувань (Польща, Туреччина) та діяльності у міжнародних асоціаціях (Європейська асоціація безпеки, Всесвітня вітроенергетична Асоціація, Міжнародна асоціація екологів університетів);

д) поширення досвіду шляхом публікації результатів дослідження в українських та зарубіжних виданнях (Польща, Великобританія). Командою проекту опубліковано понад 20 публікацій. У тому числі навчальний посібник «Досвід європейських країн у вирішенні питань екологічної безпеки» для студентів ЗВО [10] та серія екологічних казок «Марійчині сні» для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Реалізація проекту набула широкого розголосу в житті університету та міста Глухова в цілому; отримала низку позитивних відгуків як серед студентів, так і вихователів, учителів, викладачів різних закладів освіти, у тому числі й за межами України. Після закінчення терміну фінансування проекту Європейським Союзом навчальна дисципліна «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» залишиться в навчальних планах Глухівського НПУ ім. О. Довженка та перейде до розряду вибіркових дисциплін для студентів факультету природничої та фізико-математичної освіти.

3. Упровадження міжнародного проекту «Університет – осередок громадської думки», що став у січні 2018 року переможцем конкурсного відбору, проведеного Британською Радою з-поміж 14 університетів-переможців з усіх регіонів України. Серед основних пріоритетів проекту є налагодження тісної співпраці між науковцями-екологами університету, місцевою владою та громадою, зокрема у вирішенні питань екологічного спрямування: поширення еколого-просвітницької діяльності серед освітніх закладів міста Глухів, спільне розв'язання питань роздільного збору сміття, очищення місцевих водойм, ознайомлення з найкращими британськими освітніми практиками в розрізі стратегії сталого розвитку тощо.

4. Створення та активне функціонування осередків міжнародних та національних громадських організацій на базі Глухівського НПУ ім. О. Довженка. Так, в університеті працюють осередок Міжнародної асоціації екологів університетів (голова – проф. Рудишин С. Д.), Глухівський осередок

Всеукраїнської екологічної ліги (голова – проф. Рудишин С. Д.). Члени колективу університету належать до таких міжнародних асоціацій, як «Європейська асоціація безпеки», «Всесвітня вітроенергетична асоціація», тощо.

Напрямами діяльності колективу університету, таким чином, є інформування населення про екологічний стан довкілля та регіональні екологічні проблеми в ЗМІ; організація тематичних бесід з учнями та студентами; організація зустрічей з фахівцями в галузі теоретичної екології, екологічного права, охорони природи, громадськими діячами; організація та проведення екологічних екскурсій; створення місцевих екоінформаційних сайтів. Зокрема, співпраця з громадськими організаціями міста та Глухівською міською радою з питань екології, а саме: організація та проведення екологічних акцій «Чистий берег» з очищення від сміття берегів ставків міста «озеро Скоропадське», «озеро Павлівське» та здійснення екологічної просвітницької діяльності з населенням міста. Проведення годин екологічної інформації в закладах освіти, створення куточків екологічної інформації в закладах освіти м. Глухова. Окреслення кола наукових проблем та досліджень, проведення громадських слухань з питань збалансованого розвитку регіону.

5. Участь та проведення всеукраїнських та міжнародних комунікативних заходів для обміну кращими практиками з екологізації вищої педагогічної освіти та поширення досвіду університету. Зокрема, 4–6 жовтня 2017 р. (м. Глухів) кафедрою теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського НПУ ім. О. Довженка організовано і проведено I Міжнародну науково-практичну конференцію «Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи», в якій взяли участь 192 представники з 5 країн (Україна, Польща, Туреччина, США, Німеччина), серед яких науковці і освітяни 4 науково-дослідних установ та 29 вищих навчальних закладів України та зарубіжжя III–IV рівнів акредитації, закладів загальної середньої та позашкільної освіти. Міжнародний статус конференції засвідчив актуальність обговорюваних проблем та потребу в обміні напрацьованим досвідом у сфері освіти і науки для сталого розвитку та екологізації освіти. Учасники конференції зазначили, що Україна перебуває на початковому етапі переходу до сталого розвитку, на етапі розроблення та планування комплексних заходів оздоровлення навколишнього середовища та екологічної конверсії виробництва. Процес просування України до сталого розвитку гальмується наявними соціальними диспропорціями, що розшаровують суспільство; відсутністю орієнтованої на цілі сталого розвитку єдиної національної політики у сфері освіти, культури та науки; споживацьким ставленням до природних ресурсів та збройними конфліктами. У природничій і фізико-математичній освіті необхідно широко використовувати методологію фундаменталізації освіти, синергетики самоорганізації, коеволюції, інформаційних технологій, особистісно-орієнтованого та компетентнісного навчання, активних методів навчання, оптимізації педагогічного спілкування.

6. Залучення студентів до проведення наукових досліджень екологічної тематики та участь у міжнародних конкурсах. Так, студенти університету вже 5 років поспіль виграють гранти на публікацію в Міжнародному конкурсі на інноваційну статтю, есе в рамках проекту «Науковий дебют 2017. Сталий розвиток» (Польща).

7. Підготовка підручників для загальноосвітньої школи. Авторським колективом Глухівського НПУ ім. О. Довженка (Рудишин С. Д., Кмець А. М., Самілик В. І., Гулакова І. М.) підготовлений і поданий на конкурс підручник «Біологія і Екологія» для 10 класу (стандарт), 2018. Підручник містить обов'язковий обсяг навчального матеріалу, необхідні теоретичні відомості й поняття, практичні роботи, передбачені оновленою програмою (рівень стандарту), і відповідає вимогам Концепції «Нова українська школа» щодо формування у старшокласників елементів компетентності в природничих науках і технологіях, екологічної грамотності та здорового способу життя *на засадах сталого розвитку*.

8. Підготовка наукових кадрів через докторантуру та аспірантуру: дисертаційне дослідження І. М. Кореневої «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (науковий консультант – проф. Рудишин С. Д.); дослідження В. І. Самілик «Формування готовності майбутніх учителів біології до природоохоронної діяльності в процесі професійної підготовки» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (науковий керівник – проф. Рудишин С. Д.).

Висновки. Отже, екологізація вищої педагогічної освіти у Глухівському НПУ ім. О. Довженка є системною, цілеспрямованою науково-педагогічною діяльністю, що спрямована на розвиток особистості студента – майбутнього педагога та підготовки його до здійснення своєї майбутньої професійної діяльності на засадах сталого розвитку. Актуальними на сьогодні залишаються імплементація ідей сталого розвитку в шкільну та вищу освіту засобами екологізації змісту всіх навчальних дисциплін та організації спеціальних тематичних програм; посилення зв'язків між дисциплінами природничо-наукового та суспільно-економічного циклів підготовки фахівців з вищою освітою; розроблення системи

формування активної життєвої позиції школярів та студентів у сфері екологічної культури та етики. Водночас, незважаючи на значний обсяг роботи з екологізації освітньої діяльності, у Глухівському НПУ ім. О. Довженка залишається достатнє коло невирішених проблем. Серед них: ширше охоплення екологічною освітою та освітою для сталого розвитку студентів усіх спеціальностей університету, екологізація всіх освітніх програм університету; впровадження загальноінституційного підходу до освіти для сталого розвитку тощо.

Список використаних джерел та літератури

1. Коренева І. М. Екологічна та розвивальна освіта як історичні витoki освіти для сталого розвитку / І. М. Коренева // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. – Вип. 35. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2017. – С. 259–269.
2. Мелаш В. Д. Екологізація системи освіти майбутніх фахівців / Валентина Мелаш, Олена Гнатів, Анастасія Варениченко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – № 2 (13). – 2014. – С. 170–174.
3. Межжерин В. А. Смена мировоззренческой установки – первооснова действительного экологического образования / В. А. Межжерин // Непрерывное экологическое образование и воспитание населения городов (концептуальные и научно-методические аспекты проблемы) : тезисы докладов международного науч.-метод. симпозиума; отв. ред. В. Н. Барякин. – Запорожье, 1994. – С. 26–30.
4. Дубович І. А. Особливості та перспективи екологізації освіти та екологічного виховання населення України / І. А. Дубович // Науковий вісник НЛТУ України : зб. науково-технічних праць. – Львів : НЛТУ України, 2006. – Випуск 16.5. – С. 244–248.
5. Анісімова Г. В. Екологізація вищої освіти як пріоритетний напрям державної екологічної політики: сучасні організаційно-правові аспекти / Г. В. Анісімова, О. В. Донець // Безпекове інноваційне суспільство: взаємодія у сфері правової освіти та правового виховання [Електронний ресурс] : міжнар. інтернет-конф., 25 трав. 2016 р. / Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, НДІ прав. забезп. інновац. розвитку Нац. акад. прав. наук України, Наук. б-ка. – Електрон. текст. дані. – Харків, 2016. – Режим доступу: <http://conf.nlu.edu.ua/bis-2016/paper/viewFile/3957/641> (дата звернення: 10.03.2018).
6. Туниця Ю. Ю. Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку : доповідна зап. колегії М-ва освіти і науки України, 10.11.2015 р. // Науковий вісник НЛТУ України. – Львів, 2015. – Вип. 25.10. – С. 9–14.
7. Рудишин С. Д. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін / С. Д. Рудишин, І. М. Коренева, В. І. Самілик // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 3. – С. 74–83.
8. Рудишин С. Д. Формування екоорієнтованого освітнього середовища педагогічного університету на засадах сталого розвитку / С. Д. Рудишин, І. М. Коренева // Екологічна стратегія : досвід і новації : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (30–31 березня 2017 р., Умань). – Умань : Видавець «Сочинський М. М.», 2017. – С. 152–155.
9. Rudyshyn S. Development of University Students' Ability to Understand the World Scientific Pattern / S. Rudyshyn, I. Koreneva // The Advanced Science Journal. United States. – 2014. – ISSUE 5. – P. 7–12.
10. Досвід європейських країн у вирішенні питань екологічної безпеки : навчальний посібник / [О. С. Мельник, І. М. Коренева, Л. П. Загородня, І. Г. Данильченко] – Суми : ВПП «Мрія», 2017. – 400 с.

Сергей Дмитриевич Рудышин,

доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики преподавания естественных дисциплин Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, e-mail: rud-sd@ukr.net

Елена Сергеевна Мельник,

кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности, физического воспитания и здоровья человека Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, e-mail: olena_melnyk12@ukr.net

Инна Николаевна Коренева,

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

**ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В
ГЛУХОВСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ
АЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКО**

В статье проанализирован опыт Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко в сфере экологизации образования. В частности, дана характеристика целостной системы, включающей учебные, научные, организационно-правовые мероприятия по экологизации педагогического образования, которая внедряется на международном, национальном и локальном уровнях.

Ключевые слова: экологическое образование, образование для устойчивого развития, экологизация высшего образования, подготовка педагогов.

Serhii Rudyshyn,

Pedagogical sciences doctor, biological sciences
candidate, Professor, Head of theory and methods
of teaching natural sciences chair of Oleksandr
Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: rud-sd@ukr.net

Olena Melnyk,

Technical sciences candidate, Associate professor,
Head of Life Security and Physical education and health
education chair of Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: olena_melnyk12@ukr.net

Inna Koreneva,

Pedagogical sciences candidate, Associate professor,
Doctoral student of theory and methods of teaching
natural sciences chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: i.koreneva74@gmail.com

**ECOLOGIZATION OF EDUCATION ON THE BASIS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT
OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Introduction *The aggravation of the ecological crisis in the 21 century makes relevant the need for finding effective ways to overcome it. The most effective of them is introducing education for the sustainable development and the ecologization of the educational process: forming future teachers (students of pedagogical universities) and school students conscious natural friendly behavior, a scientific picture of the world, which, in contrast, requires the improvement of scientific and methodological provision of the educational process, new approaches to forming the worldview of the younger generation, on the basis of which a person can understand the surrounding reality, orients himself and perceives himself as an eco-oriented person.*

Purpose. *The purpose of the article is to highlight the experience of Hlukhiv National Pedagogical University in the field of ecologization of higher pedagogical education with the possibility of its generalization and dissemination into the practice of other pedagogical universities of Ukraine.*

Methods. *In the study a system of methods is used for studying and generalizing pedagogical experience, which includes: studying the university's work system, studying university's documentation (work plans and activity reports), analyzing materials of the official university's webpages, etc.*

Results. *The environmentalization of the educational process at Hlukhiv National Pedagogical University is carried out through the implementation of a holistic system that includes educational, scientific, organizational and legal measures, and is implemented on the international, national and local levels. In the article it is reviewed the following major activities of the University upon ecologization in the recent period: 1) a joint meeting of the Presidium of the National Academy of Pedagogical Sciences and the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University «New Ukrainian School and Teacher Training» (September, 2017,*

Hlukhiv); 2) implementation of the International Grant project «Implementing environmental safety strategy: European experience integration» (562284-EPP-1-2015-1-UA-EPPJMO-MODULE) of the European Union Erasmus + Jean Monnet Module; 3) implementation of the international project «University – is a center of public opinion»; 4) creating and active functioning of the centers of international and national civil society organizations on the basis of Hlukhiv National Pedagogical University; 5) participation and holding of All-Ukrainian and International communicative events for the exchange of best practices on the environmentalization of higher pedagogical education and the dissemination of university experience; 6) involvement of students in scientific research on environmental topics and participation in international contests; 7) preparation of textbooks for secondary schools; 8) training of scientific staff through doctoral and postgraduate studies.

Originality. For the first time, the events of Hlukhiv NPU on ecologization of higher pedagogical education, which form an integral system of activity, were systematized and presented.

Conclusion. The ecologization of higher pedagogical education at Hlukhiv NPU is a systemic, purposeful scientific and pedagogical activity aimed at developing the personality of a student - the future teacher and training him for the implementation of his/her future professional activities on the principles of sustainable development. Implementation of the ideas of sustainable development at school and higher education by the measures of ecologization of content of all educational disciplines and the organization of special thematic programs is still current. strengthening of connections between disciplines of natural sciences and socio-economic cycles of training specialists with higher education; implementation of the development of a system for the formation of an active lifestyle of schoolchildren and students in the field of environmental culture and ethics.

Key words: ecological education, education for sustainable development, ecologization of higher education, teachers training.

References

1. Koreneva I. M. Ekologichna ta rozvy`val`na osvita yak istory`chni vy`toky` osvity` dlya stalogo rozvy`tku / I. M. Koreneva // Visny`k Glukhivskogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka : zb. nauk. prac`. – Vy`p. 35. – Glukhiv : GNPU im. O. Dovzhenka, 2017. – S. 259–269.
2. Melash V. D. Ekologizaciya sy`stemy` osvity` majbutnix faxivciv / Valenty`na Melash, Olena Gnativ, Anastasiya Varen`chenko // Naukovy`j visny`k Melitopol`s`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Seriya : Pedagogika. – № 2 (13). – 2014. – С. 170–174.
3. Mezzhery`n V. A. Smena my`rovozzrencheskoj ustanovky` – pervoosnova dejstv`tel`nogo ekology`cheskogo obrazovany`ya / V. A. Mezzhery`n // Nepreryvnoe ekology`cheskoe obrazovany`e y` vosp`tany`e naseleny`ya gorodov (konceptual`nye y` nauchno-metody`chesky`e aspekty` problemy) : tezy`sy dokladov mezhdunarodnogo nauchn.-metod. sympozy`uma; otv. red. V. N. Baryaky`n. – Zaporozh`e, 1994. – S. 26–30.
4. Dubovy`ch I. A. Osobly`vosti ta perspekty`vy` ekologizaciyi osvity` ta ekologichnogo vy`xovannya naselennya Ukrayiny` / I. A. Dubovy`ch // Naukovy`j visny`k NLTU Ukrayiny` : zb. naukovy`x i tekhnichny`x prac`. – L`viv : NLTU Ukrayiny`, 2006. – Vy`pusk 16.5. – S. 244–248.
5. Anisimova G. V. Ekologizaciya vy`shhoji osvity` yak priory`tetny`j napryam derzhavnoji ekologichnoji polity`ky` : suchasni organizacijno-pravovi aspekty` / G. V. Anisimova, O. V. Donecz` // Bezpekove innovacijne suspil`stvo: vzayemodiya u sferi pravovoi osvity` ta pravovogo vy`xovannya [Elektronny`j resurs] : mizhnar. internet-konf., 25 trav. 2016 r. / Nacz. jury`d. un-t im. Yaroslava Mudrogo, NDI prav. zabezp. innovacz. rozvy`tku Nacz. akad. prav. nauk Ukrayiny`, Nauk. b-ka. – Elektron. tekst. dani. – Xarkiv, 2016. – Rezhym dostupu: <http://conf.nlu.edu.ua/bis-2016/paper/viewFile/3957/641> (data zvernennya: 10.03.2018).
6. Tuny`cya Yu. Yu. Pro ekologizaciyu vy`shhoji osvity` Ukrayiny` z metoyu pidgotovky` faxivciv dlya stalogo rozvy`tku : dopovidna zap. kolegiyi M-va osvity` i nauky` Ukrayiny`, 10.11.2015 r. // Naukovy`j visny`k NLTU Ukrayiny`. – L`viv, 2015. – Vy`p. 25.10. – S. 9–14.
7. Rudy`shy`n S. D. Ekologichna kompetentnist` yak zagal`na kompetentist` vchy`teliv pry`rodny`chy`x dy`scy`plin / S. D. Rudy`shy`n, I. M. Koreneva, V. I. Samily`k // Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal. – 2016. – № 3. – S. 74–83.
8. Rudy`shy`n S. D. Formuvannya ekooriyentovanogo osvitn`ogo seredivy`shha pedagogichnogo universy`tetu na zasadax stalogo rozvy`tku / S. D. Rudy`shy`n, I. M. Koreneva // Ekologichna strategiya : dosvid i novaciyi : mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf. (30–31 bereznya 2017 r., Uman`). – Uman` : Vy`davec` «Sochy`ns`ky`j M. M.», 2017. – S. 152–155.
9. Rudyshyn S. Development of Unsversity Students' Ability to Undestad the World Scientific Pattern / S. Rudyshyn, I. Koreneva // The Advanced Science Journal. United States. – 2014. – ISSUE 5. – P. 7–12.
10. Dosvid yevropejs`ky`x krayin u vy`rishenni py`tan` ekologichnoji bezpeky` : navchal`ny`j posibny`k / [O. S. Mel`ny`k, I. M. Koreneva, L. P. Zagorodnya, I. G. Dany`l`chenko] – Sumy` : VPP «Mriya», 2017. – 400 s.

Отримано редакцією 07.05.2018 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 37.026:001.4(477) «16/19»

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-237-246

Світлана Анатоліївна Кушнірук,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та історії педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
e-mail: sakushniruk@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ У XVII – на поч. XX ст.

У статті розглянуто проблему походження та введення в обіг основних понять та термінів вітчизняної дидактики, визначених поняттєво-термінологічних груп та підгруп («Система освіти», «Заклади освіти в Україні», «Керівник освітнього закладу», «Процес навчання», «Учіння», «Види, концепції навчання», «Зміст освіти», «Методи навчання», «Організаційні форми навчання») у період з XVII ст. до початку XX ст. Проаналізовано ключові події освітнього характеру, які відобразилися на культурно-педагогічному процесі того часу та посприяли становленню та розвитку поняттєво-термінологічного апарату вітчизняної дидактики. Досліджено на структурно-термінологічному рівні поняттєво-термінологічну систему вітчизняної дидактики XVII – поч. XX ст.

Ключові слова: дидактика, поняттєво-термінологічна система, термінологічна підгрупа, термінологічне поле, навчання, метод, заклад освіти, форма.

Постановка проблеми. На кожному історичному етапі розвитку педагогічної освіти України відбувалося накопичення лексичного фонду дидактичної термінології. Крім того, варто відзначити, що на розвиток та становлення поняттєво-категорійного апарату світової дидактики в період XVII – XVIII ст. суттєво вплинула педагогічна наука України, яка розвивалася в контексті прогресивних ідей західноєвропейської педагогічної думки. Вивчення дидактичної та педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчило, що й донині актуальною є потреба у впорядкуванні вітчизняної поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики, визначенні походження та введення в обіг основних понять та термінів, які утворюють термінологічне поле поняттєво-термінологічних груп та дозволяють простежити генезу їх формування [8; 16; 17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До окремих проблем формування поняттєво-термінологічної системи педагогіки та дидактики в Україні зверталися О. Авраменко, М. Алексюк, В. Бондар, Я. Бурлака, С. Гончаренко, Н. Гупан, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Демяненко, М. Євтух, Т. Кочубей, Н. Ничкало, В. Лозова, В. Майборода, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Окремі питання персоналій у період XVII – XVIII ст. висвітлено в працях М. Кашуби, Ю. Коган, Н. Дічек та ін.; загальні теоретичні питання термінології розглядали В. Авраменко, А. Бурячок, О. Зелінська, І. Кочан, А. Крижанівська, І. Ковалик, М. Москаленко, Н. Непійвода, П. Чучка та ін. Але проблема становлення та розвитку головних поняттєво-термінологічних груп у період XVII –поч. XX ст. у вітчизняній дидактичній думці науковцями не досліджувалася. Тому новизна проведеного дослідження очевидна.

Для дослідження поняттєво-категорійного апарату вітчизняної дидактики ми використовували теоретичні методи дослідження: 1) загальнонаукові (різні види аналізу – системний, термінологічний та ін.); 2) порівняльно-історичний, за допомогою якого було простежено в історичній площині особливості формування поняттєво-термінологічної системи дидактики; 3) одержання та обробки наукової інформації, які дозволили проаналізувати українську та зарубіжну науково-педагогічну літературу в контексті

становлення поняттєво-категорійного апарату виділених дидактичних поняттєво-термінологічних груп в означений період на структурно-термінологічному рівні.

Мета статті полягає у з'ясуванні (на основі лексико-термінологічного аналізу) походження, часу введення в обіг у вітчизняну дидактику головних категорій та понять виділених поняттєво-термінологічних груп у період з XVII до поч. XX ст.

Виклад основного матеріалу. Упродовж IX–XVII ст. у лексичному фонді української педагогічної термінології накопичилося чимало термінів, які мали грецьке, латинське, слов'янське, польське походження, що обумовлювалося сукупністю суспільно-політичних, культурно-економічних, педагогічних і лексикологічних детермінант (поширення міжнародних зв'язків, розвиток правопису, початок книгодрукарства, поява нових видів шкіл, нововведення в організації процесу навчання тощо).

Починаючи з кінця XIV ст. і до кінця XVIII ст. на розвиток освіти в Україні активно впливала діяльність братських шкіл, колегіумів, польських навчальних закладів, Київської академії, Львівського університету, завдяки яким було закладено основи становлення поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики [8].

Як наслідок, XVII–XVIII ст. означилися: загальним піднесенням ролі освіченості в суспільстві; розширенням мережі середніх навчальних закладів (крім звичної народної школи (дяківки), виникненням братських шкіл, козацьких, січових, полкових, паланкових освітніх навчальних закладів, Києво-Могилянського колегіуму та ін.); становленням друкарень та бібліотек при монастирях як культурно-освітніх осередках, що сприяло поширенню педагогічних поглядів, зокрема тих, що стосувалися важливості запровадження освіти, визначення її змісту, форм і методів реалізації; запровадження класно-урочної системи, визначення правил внутрішнього розпорядку шкільного життя; посилення впливу гуманістичних ідей просвітників Західної Європи на становлення й розвиток педагогічної думки в Україні [8].

До позитивних лексикологічних нововведень аналізованого періоду варто віднести, зокрема, переклад європейської навчально-методичної літератури, що, у свою чергу, *сприяло, з одного боку, розширенню педагогічної, школознавчої та дидактичної вітчизняної лексики, а з іншого – подоланню багатозначності трактування ключових понять і педагогічних термінів* [9].

У цей період починає активно друкуватися навчальна література (азбуки, азбуковники, прописи, навчальні псалтирі та навчальні часослови, букварі, граматики), граматичні збірники та словниково-енциклопедична література навчального характеру й твори інших жанрів (полемічна література, проповіді, передмови та післямови до книг, конфесійні тексти, художні твори [6].

Зауважимо, що на розвиток категорійного-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики другої половини XVI – поч. XVII ст. активно впливали ренесансно-гуманістичні та реформаційні ідеї. Так, ґрунтовний аналіз досвіду організації роботи братських шкіл засвідчив, що це був перший вид навчального закладу, який працював в умовах класно-урочної системи, де вперше були використані групові форми навчання дітей різного віку, де мало місце чітке визначення часу навчання, простору (класна кімната), регламентація поведінки дітей та вчителів та ін. Крім того, застосування в братських школах різних методів навчання (пояснення, самостійної роботи, повторення, диспуту, взаємного навчання, письмових вправ (екзерциції), домашніх вправ (окупації), різних форм диспуту стало значним внеском у становлення категорійно-поняттєвого апарату не лише вітчизняної, а й світової дидактики.

Як бачимо, у школах того часу вже діяла класно-урочна система організації навчання (У шкільному статуті «Успенського братства», параграф 9, зазначалося, що «у школі діти повинні бути поділені по трое: одні, котрі будуть вчитися пізнавати й складати слова; другі, котрі будуть вчитися читати й вивчати багато речей напам'ять; треті будуть, читаючи, вчитися переказувати, міркувати й розуміти» [8, с. 198].

Таким чином, вищезазначене та аналіз деяких освітніх документів (наприклад, Акти і документи Київської академії) дозволили нам сформулювати деякі поняттєво-термінологічні групи вітчизняної дидактики у другій пол. XVII–XVIII ст. (табл. 1 складено автором на основі аналізу джерел [4; 5; 6; 9; 11; 14]).

Таблиця 1

Основні дидактичні поняттєво-термінологічні групи (XVII–XVIII ст.)

<p align="center">Поняттєво-термінологічна група «Система освіти» Термінологічна підгрупа «Заклади освіти в Україні» <i>школа, училище, дидискалія, академія, гімназія, семінарія, колегіум, бурса</i></p>
<p>Термінологічне поле: «братська школа», «греко-латино-славенская школа», «музикантська школа», «католицкая», «ариянская», «ректор школы», «львовська школа», «школьний дом», «дом братский», «школа латинская», «школа лживая», «школа сопротивоборная», «заснування школи» (школу фундовати, фундування шкіл); «учитель школьний», «учение школьное», «наука школьная», «дидаскал школьний», «година школьная», «порядок школьний», «школяр», «школьник»;</p>

«гімназіум», «гімназіон»; «schola» «школа», «gymnasium», «гимназия», «училище», «духовне училище», «народне училище»; «академик», «конквікт», «нижче духовне училище», «гуртожиток», «бурсак» – «вихованець бурси»; «бурсацтво», «чоловіча духовна школа»; «колеюмъ», «колеумъ», «колегія».
Термінологічна підгрупа «Керівник освітнього закладу»
<i>ректор, префект, директор, інспектор, сеніор, цензор, гімназіарх</i>
Термінологічне поле: «ректор школи», «ректор колегіуму», «ректор академії», «ректорство»; «префект», «директор»; «інспектор», «наставник», «вихователь», «інспекторський»; «сеніор», «цензор», «старший цензор»; «гімназіарх», <i>gymnasiarhia</i> «училищ начальство» і <i>gymnasiahus</i> «училищ начальник»
Поняттєво-термінологічна група «Процес навчання»
Термінологічна підгрупа «Викладач»
<i>мати, отець, дидакал, учитель, дяк, професор</i> (учитель, викладач), <i>магістр, бакаляр, педагог, колегіат</i>
Термінологічне поле: «мати», «отець», «дидакал»; «даскал» (<i>дидакаль; дедаскаль, дидакель, дідакаль, дыдакаль</i>), «дедакал», «дидакель», «дідакал», «дидакал школьний», «дидакал или учитель братської школи»; «учитель», «професор», « <i>професор дштей</i> », «учитель школи інфими», «учитель аналогії», «професорство», «професорський», «професорка», «професорувати», «професорівна»; «учитель пиитики», «професор пиитики», «магістр пиитики»; «педагог», «пштун», «дштководитель», «педагогъ», «пестун», «пістувати», «пістун», «пістунка», «пістунчити», пестунка «нянька», пестунчити «бути нянько», пестувати; «дяк», «мандрівний дяк», «учитель початкової школи»; «учитель», «наставник» (научителка, учителка, учительница, научитель), «учитель шкільний», «учитель школи та научитель», «учитель богословія», «учитель поетики», «учитель риторики», «учитель аналогії», «учитель філософії», «учитель піітики», «учитель синтаксису», «учитель грамматики», «учитель школи інфіми», «учитель школи аналогії», «учитель школи піітики», «учитель німецької мови», «учитель польської мови», «учитель грецької мови», «учитель латинської мови»; «магістр», «містр», «майстер», «магістеріум» (учительство), «магістро» (наставляю, учу); «магістер єврейської та грецької мов», «магістер піітики», «магістр арифметики»; «бакаляр», «бакаляръ», «бакалавръ», «бакалярство», «бакалярський»; «грамотник»
Термінологічна підгрупа «Учень»
Термінологічне поле
«учень», «ученик», «ученікъ» (оученік, дисципул), «учень», «учащійся», «спудей», «студент», «тщатель»; «ученики священной Богословии», «ученики философии», «ученики риторики», «ученики поэтики», «ученики синтаксими», «ученики грамматики», «ученики інфіми», «школяр», «школьник», «школярка»; «бурсак», «бурсацкий дом», «сиропитательный дом», «сиротинный дом», богослов, поетик, семінарист, алумн, павпер, жак; «дитина», «дитинка», «діти», «чадо», «отрок», «отроча», «пестун», «пестунецъ», «пестуха», «пестунчик»
Термінологічна підгрупа «Навчання»
Термінологічне поле
«Учити», «научити», «тщатися», «подавати», «преподавати», «цвѣчити», «наука», «діагма», «умієтність», «неумієтність», «расторопность», «мудрость», «воспитаніє», «вихованіє», «наказаніє» /повчання/ та ін.); «ученіє», «учити писати», «учити читати», «учити риторики», «учити богословія», «учити напам'ять»
Поняттєво-термінологічна група «Методи і форми навчання»
Термінологічне поле
«проповіді», «казання», «лекція», «бесіда», «намовляти» (наставляти), «вопрошати», «диспутоватися», «декламації», «година школьная», «порядок школьний», «диспутоватися», «диспутація», диспут, шкільна драма, комедія, публічний діалог, «діалог»

Крім того, проведений лексикологічний аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати походження основних дидактичних понять XVII–XVIII ст. (див. табл. 2).

Таблиця 2

Походження дидактичних понять XVII–XVIII ст.

З латині	З грецької	Опосередковано через польську (чи інші європейські мови)	Слов'янське походження або запозичення
			«школа», «академія»
		«Семінарія» через польську мову з латинської; «префект» з польської мови; «директор», «інспектор», «цензор», «диспутація», «іспит» з латинської мови через польське посередництво	«училище» «грамотник»
«Гімназія», «бурса», «колегіум», «ректор», «сеніор», «гімназіарх», «професор», «магістр», «ученик», «студент», «лекція»	«дидискалія», «дидакал», «педагог», «дяк», «спудей» «публічний діалог» або «діалог»		«спудей» запозичений з української в інші мови, «школяр», «школьник», «учень» слов'янське походження [5].

За необхідне вважаємо зауважити, що ціла низка з наведених термінів існує і в сучасній педагогічній науці. А деякі (як наприклад, «інспектор», «диспуація», «бурса», «сеніор», «дидискалія», «дидаскал», «префект», «грамотник», «студей») відійшли до пасивного фонду української мови (застарілі дидактичні терміни). Окремі ж терміни вживаються в сучасній мові в іншому значенні (наприклад, «цензор»).

У XIX – на поч. XX ст. на культурно-педагогічному процесі, а відтак і на розширенні та оновленні поняттєво-термінологічного апарату дидактики позначилися такі події: – прийняття Шкільного освітнього статуту 1804 та 1928 рр., «Статуту університетів» 1804 р., який поклав початок створенню університетів в Україні; – заснування кафедр «педагогії» в університетах (5 листопада 1850 р. на підставі рішення Міністерства народної освіти), що потребувало розроблення навчальних програм та навчально-методичної літератури; – заснування недільних шкіл для дорослих та підлітків; – прийняття «Положення про жіночі училища» 1860 р.; – активізація освітньої діяльності земств, які стали організаторами учительських з'їздів і курсів (з 70-х років XIX ст. по 20-ті роки XX ст.) [3; 7].

Аналіз робіт О. Духновича «Народна педагогія на користь училищ і учителів сільських» (1857), К. Ушинського («Три елементи школи» (1857), «Про користь педагогічної літератури» (1857), «Недільні школи» (1861), «Питання про народні школи», (1861), «Проект учительської семінарії» (1861), «Рідне слово» (1864) та ін.); М. Олесницького «Краткій курсь педагогіки: руководство для женскихъ гимназій и другихъ среднихъ учебныхъ заведений. Теорія обучения» (1887), Г. Попова «Беседы по общей дидактике» (1914), Л. Соколова «Общая дидактика» (1914) та ін. [1; 2; 12; 13; 15] дозволив нам сформулювати *термінологічні поля виділених поняттєво-термінологічних груп* вітчизняної категорійно-поняттєвої системи XIX – поч. XX ст. (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Основні дидактичні поняттєво-термінологічні групи
 (XIX – поч. XX ст.)**

<p>Термінологічна підгрупа «Навчання» Термінологічне поле</p>
<p><i>Загальнодидактичні поняття:</i> «навчання», «навчати в будинку» (приватно, публічно, навчати рушницею) «виучіння», «вивчання», «доучіння», «вивчення наочне», «вивчення практичне», «вивчення теоретичне», «вивчення», «повільність наук», «повільність вчення», «методичність», «здобувати знання», «набування повної освіти», «придбання дійсно потрібних пізнань», «придбання теоретичних і практичних знань», «приучіння», «привчання наочним чином», «привчання», «процес педагогічний», «поширення знань», «поширення науки», «повчання університетське», «повчання навчальне», «повчання приватне», «настанова»; «наука», «звання», «початки науки», «пізнання», «початкове пізнання», «початкове поняття», «наука народна», «наука нижня», «наука поводження з дітьми», «наука тілесна», «наука», «научіння», «ненавчання», «неучіння», «навчання взаємне», «навчання виховує», «навчання домашнє», «навчання усне або словесне», «навчання класне» та ін., «навчання наочне», «навчання початкове», «навчання загальне», «самоосвіта»; «вчення», «удосконалений в науці», «удосконалений знань», «удосконалення первинних знань», «удосконалення на практиці», «навчання ґрунтовне», «навчання початкове» (за правилами, правильне навчання, практичне, предметне, приватне, словесне, письмове, схоластичне та ін.), «навчання шкільне», «навчання елементарне», «викладання» (початкове, звичайним способом, піврічне, практичне, предметне, систематичне, теоретичне, університетське, приватне, елементарне); «удосконалення учня», «учіння» (академічне, в класах, добре і дуже докладне, домашнє, додаткове, однакове і методичне, щоденне, класичне, класне, наочне, на нижньому ступені, загальне, загальноосвітнє, суспільне, звичайне, ґрунтовне, за способом взаємного навчання, практичне, приватне, пристойне, просте, пряме, публічне, рівне, вільне, спеціальне, теоретичне); «учіння теорії і практики», «учіння церкви», «учіння шкільне», «частина учіння», «пізнання законів», «пізнання велике», «пізнання в науках», «пізнання генеральне», «пізнання достатнє», «пізнання гідне», «пізнання латинської мови», «пізнання мале», «пізнання належне для слухання», «пізнання педагогічне», «пізнання теоретичне», «пізнання належне до викладання наук», «пізнання граматичне» (відмінне, посереднє, пізнання попереднє, придбане, пізнання російської і латинської мов, пізнання слабке, здібностей, пізнання міцне, пізнання задовільне); «поняття істинне», «поняття помилкове», «поняття не достатньо точно», «поняття ясне»</p>
<p>Термінологічна підгрупа «Види, концепції навчання» Термінологічне поле</p>
<p>«Система Белла і Ланкастера», «система дидактична» (система класична, класна, система концентричного</p>

викладання, система поступального викладання, система предметних вчителів), «система викладання», «система викладання предметна», «система навчання» (загальноосвітня, педагогічна, система Песталоцці)

Термінологічна підгрупа «Система освіти»

Термінологічне поле

«зміст», «освіта елементарна», «навчання в будинках», «навчання в класах», «освіта» (загальна, народна, суспільна, розуму); «система навчання», «система навчальна»

«школа» (школа аналогії, верхової їзди, школа граматики, школа латинська, німецька, школа перших підстав наук, школа повивальної науки, школа поезики, риторики, російська, синтаксису, фехтувальна, французька)

Термінологічна підгрупа «Зміст освіти»

Термінологічне поле

Навчальний предмет, дисципліна:

«катехізіс», «повчання усне», «повчання початкове», «повчання публічне», «повчання словесне», «наука» (безнужна, пристойна, вільна, шкідлива, допоміжна, вища, наука головна);

«дисципліна», «предмет в навчанні», «предмет допоміжний», «предмет науки», «предмет» (предмет найлегший, вивчений, викладається, викладання, публічного курсу, реальний), «предмет науковий», «предмет освіти», «предмет навчання», «предмет загальної освіти», «предмет загальний», «предмет практичний»;

«наука» (легка, найлегша, цікава або марна, необхідна для всіх, неодмінна, потрібна, загальна, наука особлива та ін., наука практична, наука пристойна, наука реальна, наука світська, наука вільна, наука теоретична, наука технічна, наука точна наука складна, наука шкільна, наука шляхетна, наука франтівська або звеселяюча);

«предмет навчальний», «предмет навчання», «предмет шкільний», «технологія», «учіння зовнішнє»;

Програма (сучасне значення – «навчальна програма»):

«подробиця вчення», «програма», «книга вчительська», «питання педагогічне», «образ викладання», «образ вчення», «правило доброї методи», «програма для навчання», «програма для викладання», «програма курсу», «програма наук»,

«програма про викладання лекцій», «програма навчання», «програма предмета навчання», «зміст і поділ навчальних предметів», «план навчального курсу», «план навчальний», «план навчальних годин», «план навчання», «план навчання загальний»

«предмет» (факультативний, художній);

План (сучасне значення – «навчальний план»):

«план викладання», «план додаткового курсу», «план курсу», «план курсів навчання», «план публічних курсів», «виклад християнських «обов'язків»

«навчальний «курс», «курс» (курс академічного навчання, богословський, бухгалтерії, військових наук, виховання, вищий, вищих наук, гімназійний, головний, річний, для удосконалення, додатковий, класичний, класичного вчення, класний, короткий, ліцейський, приватний, парафіяльного училища, публічний, реальний, реальних наук, семінарський, семінарського навчання, систематичний, власний, спеціальний, теоретичний, університетський, навчального предмета, навчальний, навчання, навчання гімназійного);

«зміст дисципліни», «концентрація», «концентричне розташування», «концентр», «коло вищих практичних знань», «коло наук», «коло пізнань», «коло повних навчальних предметів», «коло учіння», «коло повної шкільної освіти»

«матеріал»

Термінологічна підгрупа «Методи навчання»

Термінологічне поле

«метод» (навчальний, метод навчання Ланкастерів, аналітичний, метод Богословського вчення, метод взаємного навчання, метод генетичний, метод дидактичний, метод Жакото, метод Ланкастера), «метод наочного навчання», «метод науковий», «метод освіти», «метод навчання», «метод предметний», «метод викладання», «метод викладання Ланкастера», «метод синкретичний», «метод синтетичний», «метод Сократа», «метод евристичний»;

«методика»

«аналіз», «бесіда», «бесіда наочна», «бесіда педагогічна», «питання словесні», «питання», «диктування», «диктувати», «завдання», «задача домашня», «задача шкільна», «задача», «заучування»;

«виклад систематичний», «виклад», «учити на пам'ять», «пояснення», «пояснювати»,

«катіхитическая форма викладання», «катіхитическая форма навчання», «критика і примітки наставника», «метод абата де Лепе», «метод акроаматический», «вправа поза класів», «вправа під час навчання» (військова, духовна);

«прийом генетичний», «прийом навчання», «прийом навчання приватний», «прийом викладання», «застосовувати теорію до практики», «приклад», «здобувати слухом і зором», «заохочувати», «виголошувати промови», «прослуховування», «розмова», «розповідь», «розтлумачити», «синтез»,

«сказиванія», «смотрение і слухання», «з'єднувати теоретичний виклад з практикою», «з'єднувати теорію з практикою», «сократиков», «змагання», «списування»;
 «*спосіб*» (акроаматический, взаємного навчання, спосіб виховання, спосіб допоміжний до вченості, спосіб вивчити, спосіб однаковий викладати, спосіб до порушення цікавості, спосіб до вивчення, спосіб до практичного навчання), «*спосіб навчання*» (навчальний, шкідливий, двоякий, математичний, Сократичний), «спосіб навчання звичайний», «спосіб навчання по методу Ланкастера», «*спосіб*» (настанови, наставляти в знаннях, освіти, навчатися, педагогічний, викладання, спосіб викладання звичайний, спосіб викладання еліптичний, спосіб ероматический);
 «спостереження», «узагальнення», «пояснення», «пояснити», «пояснювати», «пояснювати практикою», «пояснювати теорію»;
 «досвід фізичний»;
 «запитування», «тлумачення», «тлумачити»;
 «*вправа*» (в роботах, в розборі граматики, в міркуванні, в малюванні, в обчисленні, в читанні); «*вправа*» (довгострокова, домашнє, наочна, педагогічна, письмова, практична, приватна, словесна); «*власнє вправа*» (вправа тілесна, теоретична, навчальна, шкільна);
 «відповідь усна», «відповідь»,
 «переказ», «перехід від приватних понять до загальних», «писання на дошці»;
 «*повторення*» (повтор професорських уроків, лекцій, наук, предметів, повторення пройденого, уроків, навчального курсу);
 «пізнання наочнє», «показувати досліди», «диспут публічний», «диспут»;
 «екзерціція» (вправа з латині) (військова, гімназійна, екзерціції домашні, ораторські, піврічні, приватні, публічні, студентські, тілесні тощо)

Термінологічна підгрупа «Організаційні форми навчання»

Термінологічне поле

«форма», «діалогічна форма», «форма випробувальна», «форма катехізическая», «форма навчання», «форма викладання», «евристична форма навчання»;
 «*підготовка до лекції*», «підготовка до уроків», «заняття» (в практичних вправах, заняття річне, заняття домашнє, заняття класнє, підготовчє, піврічнє, заняття практичнє, заняття самостійнє) «заняття теоретичнє», «заняття навчальнє», «заняття шкільнє»; «відвідувати практичні науки», «робота класна», «робота лабораторна», «репетиція», «екскурсія»;
 «*лекція*» (анатомічна, математична, фізична, філософська, медична та ін.), «лекція професорська», «лекція публічна» (університетська, шкільна), «читання лекцій»;
 «*урок*», «урок у тиждень», «урок» (географічний, грецький, заданий, історичний, латинський, математичний, музичний, початковий, ординарний, приватний, професорський, російської мови, французький); «розклад», «призначення числа уроків», «повчання з навчальної частини», «відпочинок», «переходити з класу в клас», «план навчального курсу», «план навчальний», «план навчальних годин», «план навчання»;
 «*розподіл*» (піврічних курсів, порядку навчання, предметів, предметів і годин, розподіл предметів навчання, розподіл предметів по кафедрам, розподіл предметів по класах, предметів по класах і годинах), «розподіл викладання», «розподіл» (уроків, уроків і навчальних годин, розподіл учнів по курсам, розподіл навчального часу по предметам, розподіл навчальних днів і годин, розподіл навчальних предметів, розподіл навчальних годин), «розподіл годин», «розподіл числа уроків», «ресстр лекцій»;
 «*розклад руху*» (руху для поступового викладання, руху днів і годин, викладання, лекцій, руху наук, руху предметів і годин викладання, руху предметів навчання, розкладів руху уроків, навчальних занять і годин, руху навчальних курсів, навчальних предметів, руху навчальних годин, руху годин), «семестр».

Термінологічна підгрупа «Засоби навчання»

Термінологічне поле

«*атлас*» (історичний, загальний, географічний), «Байки Езопові», «Біблія», «буквар», «папір», «*рїч*» (класна, натуральна, навчальна, художня), «вокабуляр», «Географія Бишенко», «Географія древня», «гербарій», «глобус», «Грамматика Готшеда», «Грамматика попелу», «грифель», «Десятослов», «Діалоги з Еразма», «щоденник»;
 «*дошка*» (аспідна, велика, грифельна, кам'яна, мала, математична, чорна);
 «*припаси*» (припаси для малювання, припаси для навчання, припаси класні, письмові, припаси навчальні, креслярські);
 «*твір*», «твори Мосгейма», «Псалтир», «Розмови Кордерієви», «Розмови Лангієви», «Речі Цицеронових», «Китайські думки про совість», «малюнок», «керівництво до арифметики» (краснопису), «керівництво навчальнє», «рукопис власного твору», «рукопис», «святе Письмо», «Казка Бови королевича», «Казка про Царевича Февее», «Казка про Царевича Хлорі», «журнал для читання», «Історія давня і нова загальна»;
 «олівці», «*карта всіх частин світу*» (карта географічна, карта стародавнього світу, карта історична та ін.), «карта», «картина», «карти генеральні і спеціальні», «каталог»;

«книга» (арифметична, геометрична, книга для читання, книга для шкіл, книга духовна, книга іноземна, книга історична, книга до читання певна, книга класична, книга класна, книга латинська, математична, початкова, книга повчальна, книга викладацька), «книга навчальна», «книга учнівська», «книга шкільна», «книжечка», «короткі повчання», «Короткі поняття про всіх науках», «Коротке керівництво до арифметики», «Короткий керівництво до геометрії» та ін.;

«словник», «лексикон», «лінійка», «література», «література педагогічна», «модель»;

«знаряддя» (знаряддя астрономічне, знаряддя виховання, знаряддя фізичні та математичні), «перо», «Листи Цицерон»

Термінологічна підгрупа «Діагностика та контроль навчальних досягнень учнів»

Термінологічне поле

«атестат», «атестація», «атестація щомісячна», «атестований», «бал», «безграмотний», «невдалий», «все виконав», «грамотник», «грамотність», «грамотний», «дії публічні», «диспут докторський», «диспут магістерський», «дисертація», «знав урок нетвердо», «знання в науках», «знання грамоти», «знання достатню», «знання мале», «знання наук» (знання наук та іноземних мов, початкове, потрібне, ґрунтовне);

«поняття дуже докладне», «поняття гостре», «поняття відмінне», «поняття слабке», порядок «випробування», «посередньо», «посередній»;

«правило для публічних випробувань», «правило випробування», «правило іспитів», «предмет випробування», «перевірка знань», «програма для випробування», «програма публічного іспиту», «освічений»;

«знання писати», «знання попереднє», «знання придбане», «знання досконале», «знання тверде», «знання читати», «знає»;

«випробування» (в кінці курсу, в науках, випробування в знаннях, в половині навчального курсу, в відомостях, випробування в теорії і практиці, випробування в успіхах, випробування внутрішнє, вступне, головне, річне, щорічне, усне, загальне, звичайне, остаточне, відкрите, письмове, піврічне, практичне, попереднє, приватне, випробування публічне, рішуче, словесне)

«малограмотний», «малознаючий», «малоуспіваючий»

«розряд випускника», «розряд по успіху», «розряд успіхів», «розуміти», «реєстр із зазначенням балів», «результат», «результат в науках» (результат в науках, достатній, ґрунтовний, відмінний, посередній, попередній, набутий, задовільний, гарний)

«хто розуміється на словесних науках», «слабкий», «список екзаменаційний», «спосіб оцінки успіхів», «ступінь знань», «ступінь освіти», «ступінь освіченості», «ступінь навчання», «ступінь пізнання», «ступінь поняття», «ступінь відомостей», «ступінь успіху», «ступінь навчання», «ступінь філософського вчення», «табелі про успіхи», «табелі по школам і класам», «табелі екзаменаційний», «таблиця класів», «таблиця поведінки», «термін короткий», «вміти грамоти», «вміти писати», «вміти читати», «вміти читати і писати», «малоуспішний», «мало вчений», «навчений», «початок навчання»

«не був у класі», «не знав уроку», «не знав частини уроку», «не подав завдання», «не безграмотний», «невивчений», «неграмотність», «незнання», «не знаючий», «неосвічений», «неуспіх», «неуспішна», «невчений», «освіченість», «освічений»;

«закінчення науки», «який закінчив», «досвід практичний», «відповіді письмові на завдання», «відповідати на питання сором'язливо», «відповідати словесно або письмово»;

«відмітка річна», «відмітка успіхів», «відмітка іспитів», «відмітка», «оцінка», «план публічного іспиту», «похибка»;

«вміє писати», «вміє читати і писати», «успеваніє», «встигати в науці», «встигає», «встигає в науках і має майстерність», «встиг», «встиг в науках», «встиг в навчанні»;

«успіх» (в грецькій мові, успіх в знаннях, успіх в науках, успіх в освіті, успіх в навчанні, успіх в мистецтві, успіх достатній, кращий, успіх недостатній, успіх незадовільний, успіх особливий, успіх відмінний, успіх посередній, успіх чудовий, успіх викладання, успіх слабкий, успіх задовільний, успіх хороший);

«успішність навчання», «вченість», «вчений»;

«іспит академічний», «іспит внутрішній», «іспит лікарський», «іспит генера».

Висновки. Як засвідчує проведений аналіз, у XIX – поч. XX ст. *термінологічне поле визначених поняттєво-термінологічних груп* порівняно з XVII–XVIII ст. значно розширилося, що було пов'язано з низкою шкільних реформ та використанням зарубіжного педагогічного досвіду. У науковий обіг було введено термінологічні підгрупи, які і до сьогодні становлять основу вітчизняної дидактичної системи (зміст освіти, методи навчання, засоби навчання, організаційні форми навчання тощо).

Список використаних джерел та літератури

1. Демков М. И. Курс педагогики / М. И. Демков // Для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. – Изд. 5-е без перемен с 4-го. Часть I. Основы педагогики, дидактики и методики. – М.-Птб. : Изд. Т-ва В. В. Думновых, 1917. – 354 с.

2. Духнович О. В. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских / О. В. Духнович. – Львов : Тип. Ин-та Ставропиг., 1857. Ч. 1: Педагогия общая. – 91 с.
3. Елькін М. В. Історія педагогіки : навчально-методичний посібник до самостійного вивчення дисципліни / М. В. Елькін, М. М. Головкова, А. А. Коробченко. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 204 с.
4. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; редкол.: О. С. Мельничук (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Наукова думка, 1982–1989. – Т. 1–3.
5. Зелінська О. Ю. Педагогічна лексика української мови XVI–XVIII : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / О. Ю. Зелінська; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2002. – 208 с.
6. Кочубей Т. Д. Понятійно-категоріальний апарат української педагогічної думки другої половини XVII – кінця XVIII ст. / Т. Д. Кочубей // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / гол. ред. М. Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. – Ч. 2. – С. 177–190.
7. Курилова Т. Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ / Т. Н. Курилова // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 81–86.
8. Кушнірук С. А. Тенденції формування категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики у IX–поч. XVII ст.) / С. А. Кушнірук // European humanities studies: State and Societі. – Poland-Ukraine. – Вип. 4 (III). – 2017. – С. 191–204.
9. Кушнірук С. А. Лексико-функціональний аналіз поняттєво-термінологічних груп вітчизняної дидактики (XVII –XVIII ст.) / С. А. Кушнірук // Альманах науки. – 2018. – № 5/2 (14) травень 2018. – С. 21–27.
10. Лордкипанидзе Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. О. Лордкипанидзе, изд. 3. – М. : Учпедгиз, 1954. – С. 210.
11. Петров Н. И. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии / Н. И. Петров. – К. : Тип. И. И. Чоколова, 1904–1908. –Т. I–III (1751–1762). – К., 1905. – XXXVII+533 с. +574 с+463 с.
12. Олесницький М. Курс педагогики: Руководство для женских институтов и гимназий, для высших курсов / М. Олесницький. – К. : Тип. Корчак-Новицкого, 1887. – Вып. 2: Теория обучения. –300 с.
13. Попов. Г. Беседы по общей дидактике : для учительских институтов, учительских семинарий, церковно-учительских школ, духовных семинарий и епархиальных женских училищ / Г. Попов. – Изд. 2-е, существенно измененное и исправленное. – К. : Тип. П. С. Носенко, 1914. – 192 с.
14. Словник староукраїнської мови XIV–XV ст. : в 2 т. / укл.: Д. Г. Гринчишин, У. Я. Єдлінська, В. Л. Карпова [та ін.]. – К. : Наукова думка, 1977–1978. – Т. 2: Н-О (5827 слів) / ред. тому: Л. Л. Гумецька, І. М. Керницький. – К. : Наукова думка, 1978. – 592 с.
15. Соколов Л. Общая дидактика / Л. Соколов. – К. : тип. I-й Киевской артели Печатного дела, 1914. – 189 с.
16. Kushniruk S. Classification of Principles of Education and Teaching Learning Process in Ukrainian Didactics in XXth – the beginning of the XXIst Century: Attempt of Retro Analysis. Intellectual Archive / S. Kushniruk. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada), 2018. (January/February). Vol. 7. No. 1. PP. 97–107.
17. Kushniruk S. A. Formal-logical analysis of the conceptual and-terminological system of Ukrainian didactics / S. A. Kushniruk // Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 2018. – P. 336–341.

Светлана Анатольевна Кушнірук,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и истории педагогики
Национального педагогического университета
имени М. П. Драгоманова,
e-mail: sakushniruk@ukr.net

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ В XVII - нач. XX вв.

В статье рассмотрена проблема происхождения и введение в оборот основных понятий и терминов отечественной дидактики, определенных понятийно-терминологических групп и подгрупп («Система образования», «Учебные заведения в Украине», «Руководитель образовательного учреждения», «Процесс обучения», «Учение», «Виды, концепции обучения», «Содержание образования», «Методы обучения», «Организационные формы обучения») в период с XVII в. до начала XX в. Проанализированы ключевые события образовательного характера, которые отразились на культурно-педагогическом процессе того времени и помогли становлению и развитию понятийно-терминологического аппарата

отечественной дидактики. Исследовано на структурно-терминологическом уровне понятийно-терминологическую систему отечественной дидактики XVII – нач. XX в.

Ключевые слова: дидактика, понятийно-терминологическая система, терминологическая подгруппа, терминологическое поле, обучение, метод, учебное заведение, форма.

Svitlana Kushniruk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and History of Pedagogy
National Pedagogical University
named after M. P. Dragomanov,
e-mail: sakushniruk@ukr.net

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPTUAL-TERMINOLOGICAL SYSTEM OF DOMESTIC DIDACTICS FROM THE 17th CENTURY TO THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY

Introduction. *the peculiarities of the origin and introduction into the circulation of the main terms of distinguished conceptual-terminological groups of the national didactics from the 17th century to the beginning of the 20th century are explored in the article, terminological fields are determined; key events of an educational nature, which were reflected in the cultural and pedagogical process of that time and contributed to the formation and development of the conceptual-terminological apparatus of the national didactics are analyzed.*

Methods. *to achieve the research purpose theoretical methods of research (general scientific, comparative-historical, obtaining and processing scientific information) are used, they allowed to analyze the scientific-pedagogical and multi-genre literature in the context of the formation of the conceptual-categorical apparatus of certain conceptual-terminological groups of the domestic didactics in the designated period at the structural-terminological level.*

Results. *It was determined on the basis of lexical-terminological analysis, the origin, the time of putting into circulation in the domestic didactics of the main categories and the terms of certain conceptual-terminological groups and subgroups - «The System of Education», «Educational Establishments in Ukraine», «Head of Educational Institution», «Process of learning», «Studying», «Kinds, concepts of learning», «Content of education», «Methods of teaching», «Organisational forms of education from the 17th century to the beginning of the 20th century».*

Scientific novelty of the research results. *The terminological analysis of scientific and pedagogical and multi-genre literature was conducted for the first time, the conceptual-terminological groups and subgroups were formed, it allowed to trace the formation and development of the main categories and concepts of the national didactics from the 17th century to the beginning of the 20th century.*

Conclusions. *The terms on the structural-terminological level that were included into various conceptual-terminological groups of the national didactics from the 17th century to the beginning of the 20th century are investigated. Further development requires the study of conceptual-terminological groups of the national didactics in the 20th century.*

Key words: *didactics, conceptual-terminological system, terminological subgroup, terminology field, teaching, method, institution of education, form.*

References

1. Demkov M. Y'. Kurs pedagogy`ky` / M. Y'. Demkov // Dlya uchy`tel'sky`x y`nsty`tutov, vysshy`x zhensky`x kursov y` pedagogy`chesky`x klassov zhensky`x gy`mnazy`j. – Y`zd. 5-e bez peremen s 4-go. Chast` 1. Osnovy pedagogy`ky`, dy`dakty`ky` y` metody`ky`. – M.-Ptb. : Y`zd. T-va V. V. Dumnovy`x, 1917. – 354 s.
2. Duxnovy`ch O. V. Narodnaya pedagogy`ya v pol`zu uchy`ly`shh y` uchy`telej sel'sky`x / O. V. Duxnovy`ch. – L`vov : Ty`p. Y`n-ta Stavropy`g., 1857. Ch. 1: Pedagogy`ya obshhaya. – 91 s.
3. El`kin M. V. Istoriya pedagogiky` : navchal`no-metody`chny`j posibny`k do samostijnogo vy`vchennya dy`scy`pliny` / M. V. El`kin, M. M. Golovkova, A. A. Korobchenko. – Melitopol` : TOV «Vy`davny`chy`j budy`nok MMD», 2009. – 204 s.
4. Ety`mologichny`j slovny`k ukrayins`koyi movy` : v 7 t. / AN URSSR, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni ; redkol.: O. S. Mel`ny`chuk (gol. red.) [ta in.]. – K. : Naukova dumka, 1982–1989. – T. 1–3.
5. Zelins`ka O. Yu. Pedagogichna leksy`ka ukrayins`koyi movy` XVI–XVIII : dy`s. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 «Ukrayins`ka mova» / O. Yu. Zelins`ka; Umans`ky`j derzh. ped. un-t im. Pavla Ty`chy`ny`. – Uman`, 2002. – 208 s.
6. Kochubej T. D. Ponyatijno-kategorial`ny`j aparat ukrayins`koyi pedagogichnoyi dumky` drugoyi polovy`ny` XVII – kincy` XVIII st. / T. D. Kochubej // Zb. nauk. pr. Uman. derzh. ped. un-tu imeni Pavla Ty`chy`ny` / gol. red. M. T. Marty`nyuk. – Uman` : PP Zhovty`j O. O., 2009. – Ch. 2. – S. 177–190.

7. Kurylova T. N. Pedagogicheskaya podgotovka uchytelya v Rossii: ystoryograficheskyy analiz / T. N. Kurylova // Sovetskaya pedagogika. – 1991. – № 11. – S. 81–86.
8. Kushniruk S. A. Tendenciya formuvannya kategorial'no-ponyatiynogo aparatu vitchy'znyanoi dy'dakty'ky u IX–poch. XVII st.) / S. A. Kushniruk // European humanities studies: State and Societi. – Poland-Ukraine. – Vy'p. 4 (III). – 2017. – S. 191–204.
9. Kushniruk S. A. Leksy'ko-funkcional'ny'j analiz ponyattyevo-terminologichny'x grup vitchy'znyanoi dy'dakty'ky (XVII –XVIII st.) / S. A. Kushniruk // Al'manax nauky. – 2018. – № 5/2 (14) traven' 2018. – S. 21–27.
10. Lordky'pany'dze D. O. Pedagogicheskoe uchenye K. D. Ushynskogo / D. O. Lordky'pany'dze, y'zd. 3. – M. : Uchpedgy'z, 1954. – S. 210.
11. Petrov N. Y'. Akty y' dokumenty, odnosyashhy'esya k y'story'y' Ky'evskoj Akademyy' / N. Y'. Petrov. – K. : Ty'p. Y'. Y'. Chokolova, 1904–1908. –T. I–III (1751–1762). – K., 1905. – XXXVII+533 s. +574 s+463 s.
12. Olesny'czky'j M. Kurs pedagogy'ky': Rukovodstvo dlya zhensky'x y'nsty'tutov y' gymnazy'j, dlya vysshy'x kursov / M. Olesny'czky'j. – K. : Ty'p. Korchak-Novy'czkogo, 1887. – Выр. 2: Teory'a obuchenya. –300 s.
13. Popov. G. Besedy po obshhej dy'dakty'ke : dlya uchytel'sky'x y'nsty'tutov, uchytel'sky'x semynary'j, cerkovno-uchytel'sky'x shkol, duhovny'x semynary'j y' eparxy'al'ny'x zhensky'x uchyl'yshh / G. Popov. – Y'zd. 2-e, sushhestvenno y'zmenennoe y' y'spravlennoe. – K. : Ty'p. P. S. Nosenko, 1914. – 192 s.
14. Slovn'y'k staroukrayins'koyi movy' XIV–XV st. : v 2 t. / ukl.: D. G. Gry'nchy'shy'n, U. Ya. Yedlins'ka, V. L. Karpova [ta in.]. – K. : Naukova dumka, 1977–1978. – T. 2: N-O (5827 sliv) / red. tomu: L. L. Gumez'ka, I. M. Kerny'cz'ky'j. – K. : Naukova dumka, 1978. – 592 s.
15. Sokolov L. Obshhaya dy'dakty'ka / L. Sokolov. – K. : ty'p. I-j Ky'evskoj artely' Pechatnogo dela, 1914. – 189 s.
16. Kushniruk S. Classification of Principles of Education and Teaching Learning Process in Ukrainian Didactics in XXth – the beginning of the XXIst Century: Atttempt of Retro Analysis. Intellectual Archive / S. Kushniruk. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada), 2018. (January/February). Vol. 7. No. 1. PP. 97–107.
17. Kushniruk S. A. Formal-logical analysis of the conceptual and-terminological system of Ukrainian didactics / S. A. Kushniruk // Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 2018. – R. 336–341.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 37.013

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-246-252

Марина Юрївна Богомолова,
кандидат педагогічних наук,
докторант кафедри педагогіки, психології й
освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова
Херсонського державного університету,
e-mail: bogomolova-77777@ukr.net

ПРАКТИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ О. ПОПОВА – ІДЕОЛОГА КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ 20-Х – 30-Х РР. ХХ СТ. В УКРАЇНІ

Стаття розкриває основні етапи життя і діяльності О. Попова (1891–1958) – учителя, педагога, організатора освіти, теоретика системи соціального виховання 20-х – 30-х рр. ХХ ст. в Україні. Зокрема, показано його професійний шлях від учителя до директора Науково-дослідного інституту педагогіки. Доведено, що вчений приділяв постійну увагу питанням поетапних заходів щодо практичної реалізації обгрунтованої (написаної) «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920) через різні форми роботи: підготовку педагогічних кадрів; укладання педагогічних часописів; підготовку методичних рекомендацій; роботу дорадчих органів Укрсоцвиху; проведення наукових досліджень тощо.

Ключові слова: соціальне виховання, факультет соціального виховання, практично-педагогічна робота, ідеолого-педагогічна робота, педагогізація вищої освіти.

Постановка проблеми. У контексті реформування сучасної системи освіти, реалізації Закону України «Про освіту» (2017), втілення в життя концепції «Нової української школи» (2016) постала необхідність розроблення і втілення нової стратегії виховання дітей, забезпечення відповідного

сьогоденню розуміння людини та її призначення у житті.

Виклики сучасного соціуму детермінують вимоги до навчання, виховання дітей, що веде до реформування багатьох складових вітчизняної системи освіти. На шляху реалізації цих завдань погляд в історію є доцільним, оскільки сприяє уникненню помилок, виявленню досягнень, розкриває інноваційний потенціал сучасної реформи.

Безумовно, історія розвитку української школи, національної системи освіти пов'язана з педагогічними персоналіями – її творцями. З огляду на це на часі звернення до спадщини вітчизняних педагогів, учених-практиків, діячів освіти і культури минулого, зокрема й тих, чії ідеї, творчі праці, життя й діяльність є актуальними і недослідженими з позиції сьогодення.

У сучасному історико-педагогічному дискурсі набуває все виразнішої актуальності звернення до спадщини педагогів, які стояли біля витоків творення особливої концепції виховання – соціального виховання 20-х – 30-х років ХХ ст. України. Це педагоги радянської доби, наукова спадщина яких містить вагомий просвітницькі, управлінські, національні ідеї, які сприяли творенню власне української освітньо-виховної системи і вивчення яких сприятиме розвитку сучасної теорії та практики освіти, навчання й виховання дітей та молоді. Учені досліджують педагогічні персоналії в контексті історичної ретроспективи, переосмислюють їхню спадщину, інтерпретують авторські ідеї в ракурсі питань сучасності.

До когорти останніх належить і О. Попов – відомий фундатор концепції соціального виховання, учитель, педагог, організатор освіти.

Педагогічна та наукова діяльність Попова впродовж його життя і діяльності (1891–1958) зазнала багатьох кардинальних змін, зумовлених: становленням його наукових інтересів; безпосередньою практичною діяльністю в наукових установах та органах управління освітою і тими історичними процесами, що відбувалися в країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати історіографічного вивчення проблеми свідчать про очевидну зацікавленість науковців творчою спадщиною та педагогічною роботою О. Попова в контексті загального розвитку освіти України через призму таких проблем, як: реформування шкільної освіти в Україні в ХХ ст. (Л. Березівська), взаємостосунки української інтелігенції (педагогів) і влади у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. (В. Морочко), розвиток українського шкільництва в Україні у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. (О. Сухомлинська); життя і діяльність О. І. Попова як дослідження педагогічної персоналії (Т. Самоплавська); діяльність українських урядів, органів управління освітою досліджуваного періоду. Окремі аспекти творчої спадщини О. І. Попова представлено на сторінках журналів у публікаціях зарубіжних авторів [1].

Мета статті. Незважаючи на окремі праці з вивчення творчої спадщини, життя і діяльності О. І. Попова, педагогічна, наукова, та управлінська (організаційно-педагогічна) діяльність останнього до сьогодні не отримала об'єктивної аналітичної оцінки в контексті визнання його як ідеолога системи соціального виховання 20-х – 30-х рр. ХХ ст. в Україні, що і визначило мету нашої публікації. Тим більше, що концепцію соціального виховання цього історичного періоду – розвитку української системи освіти ми розглядаємо у своїх дослідженнях як феномен.

Виклад основного матеріалу. Формування педагога як особистості припало на досить складний період вітчизняної історії – кінець ХІХ – середину ХХ ст., коли країна пережила досить різні етапи модернізації всіх сфер життя за різних урядів, заклала основи української державності та національної системи освіти.

Життя, діяльність, науково-творча спадщина О. Попова безпосередньо пов'язана зі школою, освітою, педагогікою, соціальним вихованням [2, с. 2263–2264].

З архівних матеріалів перед нами постає людина, яка постійно працювала над собою, мала ґрунтовну освіту, переймалася проблемами суспільно-політичного життя країни, глибоко вникала й вирішувала поставлені завдання, була організатором і керівником освітніх установ та закладів. Його життя – роки напруженої праці, пошуку дискусій, досягнень і поразок, підйомів і падінь [3].

Після завершення навчання у Харківському університеті (1915) займається літературною роботою під керівництвом пр. Сумцова М. Ф. (навчаючись на медичному факультеті, додатково вивчав літературу і філологію, що, безумовно, в подальшому дало йому можливість писати наукові тексти) і починає працювати викладачем літератури, психології та історії Харківської чоловічої гімназії Радіонової. З середини 1916 до середини 1919 року очолював її педколектив (гімназія була приватна). О. Попов за сумісництвом працював і в інших харківських гімназіях, викладаючи ті ж самі предмети, що і в гімназії Радіонової.

Викладацька робота, занурення в питання освіти вирішили його життєвий шлях та професійну діяльність. Політичні події в Україні восени 1917 року, їх вплив на розвиток вітчизняного шкільництва

(українізація) позначилися на політичній і професійній орієнтації О. Попова і на початку 1918 року він переходить на роботу в гімназію ім. Б. Грінченка (українську) викладачем української мови, а з середини 1919 по 1921 рік очолює її – стає директором. На початку 1920 року його призначають консультантом, а потім і штатним співробітником Наркомосвіти УСРР, де він активно займається українізацією шкіл і закладів освіти. У цей період п'ять шкіл м. Харкова переходять на українську мову навчання. Їм присвоюються імена відомих українських письменників: І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, М. Коцюбинського та Л. Українки.

Відповідно до завдань Наркомосу УСРР щодо реформування освітньої галузі, виокремлення концепції соціального виховання О. Попов проводить реорганізацію і очолюваної ним гімназії ім. Б. Грінченка: поділяє її на дві школи – молодших і старших класів. На базі першої створює трудову школу (ім. Б. Грінченка), а на базі другої – педагогічні курси ім. Г. Сковороди. (Цей навчальний заклад він передає у 1922 р. М. Ф. Сулімі).

Працюючи безпосередньо на викладацькій роботі, будучи організатором шкіл і гімназій, він постійно залучався до роботи громадських педагогічних об'єднань: 1916 р. – член ради Харківського педагогічного товариства, організатор педологічного музею в Харкові. У цей період О. Попов починає активно займатися вивченням основ педології – комплексної науки про дитину, яка мала практично орієнтований характер і ставила завдання всебічного вивчення дитини та створення цілісного уявлення про її життя і психічний розвиток.

Звернення О. Попова до педології було пов'язане з тим, що саме в ці роки вона посідала провідне місце у вченні про дитину. У її парадигмі працювало багато українських і зарубіжних учених – О. Залужний, П. Моложавий та інші, які поклали на цю науку дуже великі надії в контексті дослідження закономірностей розвитку дитини. Ним було написано низку праць з педології: «Про організацію педологічного музею» (1916), «Аналіз праці доктора Горіневського про анатомо-фізіологічні основи фізичного розвитку дитини» (1917), «К. Д. Ушинський як педолог» (1917). Питанням педології була приділена велика увага в доповіді «Школа дії на підвалинах педології» (1919), з якою він виступив на засіданні Харківського медичного товариства [4].

До питань принципів розвитку і значення педології О. Попов активно долучився під час дискусії на педагогічному з'їзді у Харкові.

Українська революція і виснажлива громадянська війна на початку ХХ ст. з постійними змінами форм влади, урядів, керівних органів управління освітою, навчанням і вихованням – усе це не обійшло стороною і О. Попова. Він продовжував працювати на освітянській ниві у відділах організації народної освіти, займатися теоретичними питаннями педології, читати курс лекцій з педології на літніх педагогічних курсах у Харкові. У 1919 році керував науково-педагогічним відділом Харківського губвідділу освіти. А з 1920 року очолив відділ соціального виховання губнаросвіти, а згодом став завідувачем відділу науки Головоцвиху Наросвіти УСРР за запрошенням Г. Гринька – наркома освіти УСРР (1920–1922 – роки роботи на посаді).

Аналіз праць сучасних учених-дослідників його життя, діяльності, наукової спадщини, його архівних справ, нормативних документів, прийнятих урядом України з питань освіти, зокрема соціального виховання в цей період, свідчить, що О. І. Попов був головним генератором ідеї соцвиху в Україні.

Свідченням цього є весь його професійний шлях на різних освітянських посадах (від учителя до першого директора ІНДПУ). Наукові праці, статті, окремі видання («Порадник із соціального виховання дітей»), документи та матеріали, що належать його перу, або вийшли друком за його редактування, дають підстави стверджувати, що соціальне виховання в його обґрунтуванні й реалізації – особливий педагогічний феномен який виокремився в силу особливих обставин формування і розвитку української освітньої політики 20-х – 30-х років ХХ ст. Попов брав безпосередню участь у розробленні, обґрунтуванні та утвердженні основних принципів та ідей соціального виховання у «Декларації Наркомосвіти про соціальне виховання дітей» (друковане видання – липень 1920) [5]. Варто зазначити, що він був не тільки творцем та ідеологом цієї концепції, а й доклав чимало зусиль до її практичної реалізації (утілення в практичну діяльність).

Ідеї соцвиху, шляхи, форми і методи, які запропонував О. Попов, відповідали вимогам часу, коли в результаті зміни влади (урядів), військових дій у країні, розрухи і голоду на вулицю великих міст було викинуто юрби безпритульних дітей. У «Декларації», окрім критики школи «минулого», яка принижувала роль школи та сім'ї у вихованні дітей та молоді, наголошувалося на новому «ідеальному плані виховання – соціального виховання і на найвищій формі організації дитячого життя – дитячого будинку» [6]. У питаннях приниження (заперечення) ролі школи та сім'ї у вихованні дітей у самій «Декларації», у виступах керівників Наркомосу УСРР того періоду, у позиції самого Попова простежується не тільки відповідь на виклики часу, на соціально-економічну ситуацію в Україні, а також намагання (прагнення)

діяти за новими ідеологічними вимогами початку 20-х років ХХ ст. в країні. Адже багатьма дослідниками розвитку освіти в Україні цього періоду доведено, що реформування освітньої системи відбувалося на ідеологічних принципах більшовицької доктрини соціалістичного перетворення суспільства (Л. Березівська, О. Сухомлинська та ін.). У цьому і полягала основна причина появи концепції соціального виховання. Її не можна просто зводити до принципів соцвиху, до лише насаджування дитячих будинків які, до речі, нав'язувалися у радянській системі виховання 50-х років ХХ ст. і проти яких наполегливо виступав В. Сухомлинський, за що його діяльність і спадщина піддавалися жорстокій критиці і несприйняттю з боку урядовців і окремих освітніх діячів [7]. Життя підтвердило, що перебування дитини в дитячому будинку – крайній захід, безвихідь, а сім'я – основа виховання, природне середовище.

За редакцією О. Попова вийшов з друку черговий метеорологічний часопис [8]. Він безпосередньо писав для таких постійних збірників науково-методичний матеріал постанов із соціального виховання впродовж 20-х років ХХ ст.

Прийняття «Декларації» (1920), «Кодексу законів про освіту в УСРР» (1922), інших постанов уряду з питань реформування освіти в Україні, реалізації концепції соціального виховання вимагало як подальших теоретичних напрацювань, так і організаційно педагогічного забезпечення, в якому чільне місце відводилося кадрам, підготовці вчителів, зокрема на факультетах соцвиху. Саме О. Попов започаткував такий перший факультет у ХІНО та у 1921–1924 році був його незмінним деканом. У своїй статті «Факультет соціального виховання Харківського ІНО» (1922) він розкрив історію створення, мету, завдання, форми роботи факультету [9].

Факультет працював за «Навчальним планом соцвиху» ІНО [10], який було укладено ще у вересні 1921 р., а у жовтні 1921 року відбулося перше засідання факультету соцвиху [11].

План соцвиху передбачав:

- підготовку високоосвіченого педагога, спроможного задовольнити світоглядні вимоги дитини;
- виховання «педагогічного мистецтва» у майбутнього вихователя;
- озброєння педагога науково-методичними підходами до дитини і дитячого колективу.

Головне завдання факультету, за визначенням самого О. Попова, полягало у вихованні нового педагога, пройнятого ідеєю виховання дітей відповідно до нової ідеологічної парадигми розвитку країни. За Поповим, «педагог-соцвисник» – педагог-колективіст, організатор дитячого колективу. Провідною ідеєю роботи 13 кафедр факультету був «педоцентризм», а не «академізм». Робота спрямовувалася на педагогізацію знань, на посилення ролі педагогіки, психології у підготовці вчителя. Центральне місце в роботі належало кафедрі соціального виховання, яку також очолював О. Попов, будучи деканом і професором ХІНО. Такий підхід надзвичайно важливий і сьогодні, в період реформування педагогічної освіти. Саме науки про виховання і навчання дитини повинні посісти провідне місце в системі вищої професійної педагогічної освіти. На жаль, сьогодні в навчальних планах педагогіка і психологія не розглядаються в блоці професійно орієнтованих, особливо у класичних університетах, що сприяє подальшому зменшенню прикладних дисциплін, які розкривають сучасні технології навчання, а особливо виховання дітей та молоді. Хоча форми виховної роботи з батьками, позакласна та позашкільна робота виявляються найбільш складними, що вимагає належної педагогічної підготовки.

Перенесення ідей 20-х років щодо підготовки вчителя можливе і необхідне, а з огляду історичної ретроспективи ще й вкрай важливе. А принцип педоцентризму в системі підготовки вчителя в класичних університетах, обґрунтований О. Поповим, вимагає вивчення і реалізації відповідно до змісту навчальної освіти.

Він наполегливо втілював свої напрацювання щодо підготовки соціальних вихователів, його праця отримувала високу оцінку серед студентів, колег, управлінців освітою різних рівнів. Так, у довідці, підготовленій Колегією Головоцвиху НКО УСРР (членом колегії якої він був), щодо його роботи зазначається: «Праця т. Попова в Головоцвихові характеризується як діяльність одного з активних піонерів системи соцвиху Укрнаросвіти» [10, с. 71]. А полягала вона протягом 4,5 років у загальному керуванні (разом із іншими співробітниками) науково-педагогічною роботою в УСРР по лінії соціального виховання, особистому виконанню науково-педагогічних завдань і доручення Колегії Наркомосвіти, Головоцвиху та Наукпедкому, редагуванні й рецензуванні педагогічних видань Головоцвиху.

Зокрема, варто відзначити такі праці О. Попова як співробітника Головоцвиху:

- а) написав «Декларацію соцвиху» та «Декларацію прав дитини», що лягли в основу системи соціального виховання [6];
- б) редагував різні збірники та часописи з багатьох проблем соціального виховання, зокрема «Порадник із соціального виховання»;
- в) виголошував основні (важливі, актуальні) промови на Всеукраїнських педагогічних зібраннях з актуальних питань реалізації освіти;

г) очолював різні державні комісії та комітети Наркомосу УСРР з питань навчання та виховання дітей у тогочасних умовах розвитку України.

Отже, архівні документи з життя й діяльності О. Попова, його наукові праці, виступи на парадах і з'їздах з питань освіти не викликають сумніву в тому, що він був одним із провідних ідеологів, теоретиків соціального виховання в Україні. Також ці матеріали підтверджують, що саме він був автором «Декларації» та «Порадника», які перевидавалися по декілька разів.

Він постійно займався практично-педагогічною та ідеолого-педагогічною діяльністю, про що свідчать його власний аналіз, архівні матеріали [14].

Великих зусиль педагог доклав до створення УНДПУ, був його першим директором, завдання і мету виклав у доповіді «Організація Всеукраїнського інституту педагогіки» на пленумі Держнаукметодкому та Укрголовнауки (23 січня 1926 р.). Відкриття інституту пояснював необхідністю реалізації «певної єдиної марксистської лінії» у системі виховання та освіти в Україні [15].

Визначив, що інститут має бути Центральною науковою педагогічною установою.

У своїй публікації [14] педагог у журналі «Шлях освіти» педагог конкретизує мету роботи: «...всебічне вивчення педагогічного процесу по всіх галузях народної освіти й підготовки наукових робітників у галузі педагогіки» [15].

Відділи інституту відповідали завданням реформування освіти в Україні, реалізації завдань соціального виховання. Так, у 1929 р. були відділи соціального виховання, професійної освіти та політичної освіти. Про актуальність досліджуваних на той час проблем свідчать і назви відповідних секцій інституту: науки про поведінку, історії педагогіки та систем освіти, санітарної педагогіки, педагогіки мистецтв та ін. Діяльність інституту мала умови для проведення різних досліджень аспірантами, зокрема в лабораторії експериментальної педагогіки в науковій бібліотеці. Заклад мав власний друкований орган – «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології». О. Попов, будучи директором інституту, очолював відділ соціального виховання («найстаріший і найчисленніший відділ» за визначенням О. Попова) і секцію історії педагогіки та системи освіти.

У той час в інституті працювали відомі українські вчені, фундатори вітчизняної системи освіти і виховання дітей. Це керівник секції дидактики і методики шкільної праці проф. Дяков; секції дошкільництва – Гендрихівська, передшкільництва – Лівшина, колективознавства – проф. Залужний, педагогіки особистості – проф. Соколянський.

Вони заклали основи наукових досліджень з педагогічних проблем, які і сьогодні є актуальними, малодослідженими в контексті історичної ретроспективи.

Починаючи з 30-х років, життя педагога змінилося за певних ідеологічних обставин. Зміни курсу в освітній політиці країни, втілення програми ідеологізації всієї системи виховання нового покоління. Цей період життя і діяльності О. Попова, на нашу думку, є малодослідженим в історико-педагогічних працях та в більшості своїй розглядається істориками в контексті вивчення причин і наслідків політичного терору в Україні (1929–1941), зокрема і педагогів, науковців, організаторів народної освіти.

Самі ж педагогічні ідеї, напрацювання, політична позиція О. Попова, починаючи з 30-х років, може бути предметом подальшого дослідження і висвітлення.

Висновки. Отже, наш науковий пошук показав, що життя, діяльність, наукова спадщина О. Попова були спрямовані на розвиток національної системи освіти, навчання і виховання дітей в 20-х – 30-х рр. ХХ ст. в Україні. Зокрема, він є ідеологом концепції соціального виховання, її теоретичним розробником. Багато праць О. І. Попова періоду 1920–1925 рр. було присвячено темам соціального виховання: «Соціальне виховання – захист дітей» (1920), «Соціальне виховання – справа всього робітничого класу» (1921), «Соціальне виховання і селянка» (1921), «Підготовка робітників соцвиху» (1920), «Дитячий будинок ім. Т. Шевченка» (1922), «Факультет соціального виховання Харківського ІНО» (1922), «Етапи соціального виховання» (1922), «Дитячий рух в системі соціального виховання» (1924), «Проблема підготовки соцвихника» (1924), «Жовтневі досягнення соцвиху» (1924), «Соцвих і праця з дітьми» (1924). Назви цих праць свідчать про те, які педагогічні проблеми розглядалися як складові соціального виховання, які форми роботи використовувалися, які перспективи розвитку намічались, а в цілому вони підтверджують, що О. Попов цими питаннями займався постійно, поетапно, покроково і системно.

Уся його практично-педагогічна праця та ідеолого-педагогічна діяльність була спрямована на реалізацію концепції соціального виховання через систему підготовки педагогічних кадрів на створеному ним факультеті соціального виховання ХІНО, роботу в дорадчих органах Соцвиху та Наркомосу УСРР, проведенні наукових досліджень в УНДПІ, виступах на педагогічних нарадах та з'їздах з проблем реалізації концепції соціального виховання, в численних публікаціях, рекомендаціях, часописах (найважливішим із яких був «Порадник із соціального виховання дітей» (1921, 1923, 1925).

Окремою публікацією може бути аналіз і розкриття його наукового доробку, який досить багатогранний та містить праці різного характеру.

Список використаних джерел та літератури

1. Хиллинг Г. А. И. Попов (1891–1958) / Г. Хиллинг // Прометей Макаренко и «главбоги» Педолимна : Соколянский, Залужный, Попов. – Марбург, 1997. – 202 с.
2. Енциклопедія Українознавства. Словникова частина. – Париж – Нью-Йорк, 1970. – Т. 6.
3. УДАВО України – Ф. 166. – Оп. 12. – Спр. 6120. – Арк. 24, 45–46; Спр. 1102. – Арк. – 320.
4. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1.07.1920) // Пролет. освіта (Вінниця). – 1921. – № 1. – с. 148.
5. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в УРСР 1917–1957 // Наукові записки. Серія педагогіки. – Т. VI. – К., 1957. – с. 148.
6. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. 2 : навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.
7. Порадник по соціальному вихованню дітей. Вип. 1. – Х., 1921. – 134 с.
8. Попов А. Факультет соціального виховання. Харківського ІНО / А. Попов // Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С. 215–244.
9. Соціальне виховання. Орган Гловсоцвоса УССР. – 1922. – № 1. – С. 71–80.
10. Історія Академії наук України (1918–1923) : зб. документів та матеріалів. – К., 1993. – С. 535.
11. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 12. – Спр. 6120. – Арк. 11 – 11 зв. Арк. 11.
12. Народний учитель (Тижневий додаток). – 1930. – С. 30.
13. Український науково-дослідний інститут в Харкові // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 131–137.
14. Шлях освіти. – 1927. – № 12. – С. 139.
15. УДВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Спр. 1120. – Арк. 321.

Марина Юрьевна Богомолова,

кандидат педагогических наук,
докторант кафедры педагогики, психологии и
общеобразовательного менеджмента
имени проф. Е. Петухова
Херсонского государственного университета,
e-mail: bogomolova-77777@ukr.net

**ПРАКТИЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А. ПОПОВА – ИДЕОЛОГА
КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ 20-Х –30-Х гг. XX СТ. В УКРАИНЕ**

Статья раскрывает основные этапы жизни и деятельности А. Попова (1891–1958) – учителя, педагога, организатора образования, теоретика системы социального воспитания 20-х – 30-х гг. XX в. в Украине. В частности, показан его профессиональный путь от учителя до директора Научно-исследовательского института педагогики. Доказано, что ученый уделял постоянное внимание вопросам поэтапных мероприятий по практической реализации обоснованной (написанной) «Декларации о социальном воспитании детей» (1920) через различные формы работы: подготовку педагогических кадров; учреждение педагогических журналов; подготовку методических рекомендаций; работу совещательных органов Укрсоцвоса; проведение научных исследований и т. д.

Ключевые слова: социальное воспитание, факультет социального воспитания, практически-педагогическая работа, идеолого-педагогическая работа, педагогизация высшего образования.

Marina Bogomolova,

Candidate of pedagogical Sciences,
Doctorate in the department of Pedagogy,
Psychology and Educational Management,
Professor. E. Petukhova Kherson state University,
e-mail: bogomolova-77777@ukr.net

**PRACTICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF O. POPOV – THE IDEOLOG OF THE CONCEPT
OF 1920's - 1930's SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE**

Introduction. The article reveals the main stages of life and activity of O. Popov (1891-1958) – the teacher, pedagogue, organizer of education, theorist of social education system in Ukraine in 1920's - 1930's. In

particular, his professional path from the teacher to the director of the Research Institute of Pedagogy is shown. It is proved that the scientist paid constant attention to the issues of step-by-step measures concerning the practical implementation of the substantiated (written) «Declaration on the social upbringing of children» (1920) through various forms of work: training of teaching staff; pedagogical journals; preparation of methodical recommendations; the work of the advisory bodies of Ukrsovtvich; carrying out scientific researches, etc.

Purpose. Despite the individual works on the study of the creative heritage, life and work of O. I. Popov, the pedagogical, scientific, and managerial (organizational and pedagogical) activity of the latter has not yet received an objective analytical assessment in the context of recognition as an ideologue of the system of social education 20 -h - 30's of the twentieth century. in Ukraine, which determined the purpose of our publication. Moreover, we consider the concept of social education of this historical period, the development of the Ukrainian system of education, as a phenomenon in our studies.

Methods. The following research methods were used to achieve the goal: the historiographical analysis of historical and pedagogical, psychological and pedagogical literature, analysis, synthesis and synthesis of archival materials.

Results. Consequently, our scientific research showed that life, activity, and scientific heritage of Popov was aimed at the development of the national system of education, training and upbringing of children in the 20's and 30's of the 20th century. in Ukraine. In particular, he is an ideologue of the concept of social education, its theoretical developer.

The very same pedagogical ideas, developments, political position of O. Popov since the 1930s may be the subject of further study and coverage.

Originality. The concept of social education of this historical period - the development of the Ukrainian system of education, we consider in their studies as a phenomenon.

Since the 1930s, his life had changed in certain ideological circumstances, due to changes in the course in the educational policy of the country, implementation of the new educational system's ideologizing program of new generation. This period of life and activity of Popov is, in our opinion, poorly researched in historical and pedagogical works, mostly considered by historians in the context of studying the causes and consequences of political terror in Ukraine (1929-1941), including teachers, scholars, organizers of public education.

Conclusion. All of his practical pedagogical work and ideological, pedagogical activity was aimed at realization of the concept of social education through the system of pedagogical staff training at the Faculty of Social Education of the Institute of Social Sciences, presentations at pedagogical meetings and congresses on the implementation of the concept of social education, in numerous publications, recommendations, periodicals (the most important of which was the Social Instruction Advisor Children (1921, 1923, 1925).

Key words: social education, faculty of social education, practical-pedagogical work, ideological-pedagogical work, pedagogy of higher education

References

1. Xy`lly`ng G. A. Y`. Popov (1891–1958) / G. Xy`lly`ng // Prometej Makarenko y` «glavbogy`» Pedoly`mna : Sokolyansky`j, Zaluzhnyj, Popov. – Marburg, 1997. – 202 s.
2. Ency`klopediya Ukrayinoznavstva. Slovny`kova chasty`na. – Pary`zh – N`yu-York, 1970. – T. 6.
3. UDAVO Ukrayiny` – F. 166. – Op. 12. – Spr. 6120. – Ark. 24, 45–46; Spr. 1102. – Ark. – 320.
4. Deklaraciya Narkomosvity` USSR pro social`ne vy`xovannya ditej (1.07.1920) // Prolet. osvita (Vinny`cya). – 1921. – № 1. – s. 148.
5. Rozvy`tok narodnoyi osvity` i pedagogichnoyi nauky` v URSR 1917–1957 // Naukovi zapy`sky`. Seriya pedagogiky`. – T. VI. – K., 1957. – s. 148.
6. Ukrayins`ka pedagogika v personaliyax: u 2-x kn. 2 : navch. posibny`k / Za red. O. V. Suxomly`ns`koyi. – K. : Ly`bid`, 2005. – 552 s.
7. Poradny`k po social`nomu vy`xovannyu ditej. Vy`p. 1. – X., 1921. – 134 s.
8. Popov A. Fakul`tet socy`al`nogo vospyt`ny`ya. Xar`kovskogo Y`NO / A. Popov // Put` prosveshheny`ya. – 1922. – № 2. – S. 215–244.
9. Social`ne vy`xovannya. Organ Glovsoczvosa USSR. – 1922. – № 1. – S. 71–80.
10. Istoriya Akademiyi nauk Ukrayiny` (1918–1923) : zb. dokumentiv ta materialiv. – K., 1993. – S. 535.
11. CzDAVO Ukrayiny`. – F. 166. – Op. 12. – Spr. 6120. – Ark. 11 – 11 zv. Ark. 11.
12. Narodny`j uchy`tel` (Ty`zhnevny`j dodatok). – 1930. – S. 30.
13. Ukrayins`ky`j naukovo-doslidny`j insty`tut v Xarkovi // Shlyax osvity`. – 1929. – № 8–9. – S. 131–137.
14. Shlyax osvity`. – 1927. – № 12. – S. 139.
15. UDVO Ukrayiny`. – F. 166. – Op. 1. – Spr. 1120. – Ark. 321.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 377/378.091.33:[37.018.46+005.963.5]:615.15

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-253-260

Наталія Анатоліївна Білоусова,
представник з дослідження ринку та
вивчення суспільної думки, представництво
«Вьорваг Фарма ГмбХ і Ко. КГ» в Україні,
e-mail: nabel@ua.fm

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У ЗАРУБІЖНИХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ КОМПАНІЯХ ТА ЇХ ПРЕДСТАВНИЦТВАХ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто роль медичних представників у просуванні лікувальних засобів на фармацевтичному ринку та проблема організації їхнього професійного навчання, висвітлюються відмінності в підходах різних зарубіжних фармацевтичних компаній залежно від політики до розвитку співробітників. Виокремлюються основні питання, яким надається перевага у професійному навчанні медичних представників та узагальнюються його форми. Наводиться приклад структури корпоративного тренінгу, визначаються відмінності освітнього коучингу та коучинг-сесій. Розкривається зміст посттренінгового супроводу професійного навчання медичних представників у зарубіжних фармацевтичних компаніях.

Ключові слова: фармацевтична компанія, медичний представник, професійне навчання, тренінг, коучинг-сесія, посттренінг.

Постановка проблеми. Постіндустріальна економіка має чітко окреслені риси: на зміну підприємствам-гігантам приходять нові сітьові міжнародні структури у різних галузях, змінюється архітектура підприємств (естетика, зони відпочинку і умови для розвитку персоналу, збереження екології, запровадження високих технологій), повноцінною складовою виробництва стала сфера послуг. До речі, постіндустріальними країнами називають, зазвичай, ті, в яких «на сферу послуг приходиться значно більше половини внутрішнього валового продукту» [8, с. 30]. О. Новіков наводить статистику: на сферу послуг у США приходиться 80 % ВВП (2002 р.), країни ЄС – 69,4 % (2004 р.), Японія – 67,7 % (2001 р.), Грузія – 65 % (2007 р.). В Україні частка послуг у ВВП у період 2010–2011 рр. становила 53,7 % [7, с. 161].

Згідно із загальними тенденціями постіндустріального суспільства розвивається фармацевтична промисловість, а продаж продукції і послуг, які надають медичні представники, є значною часткою її прибутків. Тому питання організації професійного навчання медичних представників в усіх зарубіжних фармацевтичних компаніях завжди залишається актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що контекстно проблема професійного навчання медичних представників у фармацевтичних компаніях розглядається в наукових працях Т. Бударіної, О. Гацури, Н. Ігнатенко, Л. Кайдалової, О. Кухар, Д. Сай. Водночас поза увагою науковців залишається питання системного професійного навчання медичних представників безпосередньо у структурних підрозділах (представництвах) фармацевтичних корпорацій.

Метою нашої статті є аналіз і узагальнення досвіду професійного навчання медичних представників у зарубіжних фармацевтичних компаніях та їх представництвах в Україні.

Виклад основного матеріалу. Медичні представники (від англ. – Medical Sales Representative) є сполучною ланкою між фармацевтичними компаніями, лікарями та провізорами/фармацевтами. Вони мають передусім надавати фахівцям з охорони здоров'я повну та достовірну інформацію щодо нових лікарських засобів та знайомити з особливостями їх застосування. Саме медичні представники є провідниками політики фармацевтичних компаній, вони займаються просуванням медичних препаратів на ринку. Їх також називають «основним і першочерговим інструментом для просування продукції на ринку, які за допомогою реклами й інформування професіоналів охорони здоров'я повідомляли про OTC- і Rx-препарати» [5].

Діяльність медичних представників регламентується законодавством тієї країни, на території якої знаходиться представництво зарубіжної фармацевтичної компанії. У зв'язку з цим актуалізується необхідність гармонізації законодавчої бази і політики просування лікувальних засобів, прийнятої в компанії, що, безперечно, потребує професійного навчання медичних представників – однієї з ключових умов результативної діяльності на фармацевтичному ринку.

На території України працює багато представництв фармацевтичних компаній із різних країн, серед яких: Серв'є – Франція, Такеда Україна – Японія, KRKA – Словенія, Ratiopharm Україна – Німеччина (інтегрована до компанії Teva Україна – Ізраїль), Boehringer-Ingelheim Україна – Німеччина, Woerwagpharm Україна – Німеччина та інші. Вони відрізняються за кількістю медичних представників,

маркетинговою політикою, присутністю в регіонах, але всі приділяють значну увагу підвищенню професіоналізму співробітників через професійне навчання. При його організації більшість виходить з принципу Парето: у будь-якій групі 20 % працівників виконують 80 % роботи; інші 80 % справляються лише з 20 % завдань. Про те, якими якостями мають володіти ці 20 % медичних представників, щоб отримати кращий результат, ніж у інших 80 % співробітників, говорить Ю. Чертков. Він виокремлює чотири внутрішні чинники, які суттєво впливають на успіх медичного представника: знання + навички + особистісні фактори + мотивація [9, с. 7]. Розглянемо перші два чинники.

1) *Знання*. Ні про які стандарти навчання не йдеться, адже медичний представник – це фахівець з вищою медичною або фармацевтичною (професійною) освітою, 90 % необхідної інформації знаходиться в компейн-буці. Однак одних знань у сучасному світі недостатньо, має бути постійний доступ до інформації, який медичному представнику забезпечує «техногенне планшетизування» та зручні портативні перекладачі, що надають можливість відповісти на будь-яке запитання лікаря одним дотиком до клавіші через кілька секунд.

2) *Навичка*. Від сформованих навичок результативність роботи медичного представника залежить набагато більше. Він формується шляхом багаторазових, обов'язково правильних повторень. На переконання Ю. Черткова, «сама навичка максимально капіталізує медичного представника, робить з нього цінного співробітника. Але правильна навичка вимагає зусиль для вироблення і максимальної концентрації» [9, с. 11].

Надання пріоритету формуванню і розвитку навичок у професійному навчанні медичних представників у зарубіжних фармацевтичних компаніях зумовлює вибір педагогічних технологій, серед яких найбільш поширеними є: корпоративні та професійні тренінги, коучинги, рольові ігри, навчання на робочому місці, для проведення яких здебільшого запрошуються зарубіжні тренінгові компанії. Їх навчають:

- ефективного просування препаратів компанії;
- технології ефективного візиту;
- вибудовування комунікацій з різними лікарями;
- проведення переговорів в агресивному середовищі;
- роботи з ключовими клієнтами – дистриб'юторами, офісами аптечних мереж, головними лікарями стаціонарів, лідерами суспільної думки;
- технології ефективних презентацій;
- роботи на конференції;
- проведення ефективних презентацій;
- планування і організації роботи на території;
- управління стресом тощо.

Лише за умов наявності якісної базової освіти разом з навичками, здобутими в процесі професійного навчання безпосередньо у фармацевтичній компанії, дають змогу медичному представникові максимально ефективно виконувати свої обов'язки. Таке навчання, зазвичай, у кожній компанії має свої особливості.

Наприклад, у компанії Серв'є (Франція) створена унікальна система, яка має два етапи – ініціального навчання та інтеграції, а також подальшого професійного розвитку співробітників. На першому етапі, незалежно від того, чи має попередній досвід роботи щойно прийнятий в компанію медичний представник, він навчається впродовж 6 тижнів. За цей період він опановує принципи професії на основі цінностей, прийнятих у компанії, вивчає основи патології та етичної комунікації з лікарями і провізорами. На другому етапі реалізується програма інтеграції, яка дає можливість кожній особі найбільш широко розкрити свою здатність працювати медичним представником і професійно зростати.

Компанія Серв'є в Україні реалізує проект «Академія Серв'є», метою якого є пошук і створення інноваційних лікарських засобів, сприяння науковому прогресу в медицині, допомозі й підтримці освіти у галузі охорони здоров'я [6]. У рамках цього проекту компанія проводить щорічні презентації для випускників медичних і фармацевтичних факультетів для їх ознайомлення з фармацевтичним бізнесом, сферою наукових досліджень та новими препаратами, роботою медичного представника. Також спеціально розроблений тренінг для випускників вищих закладів освіти, через участь у якому вони мають можливість ближче ознайомитися з різними аспектами діяльності медичного представника в бізнес-структурах фармацевтичної компанії. Зазвичай, до участі у тренінгу запрошуються випускники медичних, фармацевтичних, біологічних, біотехнічних, ветеринарних, хімічних, хіміко-технологічних факультетів. Цей тренінг проводять співробітники навчального відділу компанії. Вони пропонують учасникам тренінгу впродовж дня вирішувати практичні завдання, брати участь у дискусіях, проводити презентації у доброзичливій атмосфері в колективі цікавих і талановитих людей, що сприяє розвитку молодих фахівців.

Найбільш успішним учасникам тренінгу пропонується працевлаштування в компанію.

Професійне навчання медичних представників у інших зарубіжних фармацевтичних компаніях, зокрема німецьких (Ratiopharm Україна – Німеччина (інтегрована до компанії Teva Україна – Ізраїль), Boehringer-Ingelheim Україна – Німеччина, Woerwagpharm Україна – Німеччина), дещо відрізняється. Ці компанії випускають і реалізують на фармринку лікувальні препарати-генерики та оригінальні лікарські засоби. Зазвичай, у цих компаніях при прийомі на роботу перевагу надають медичним представникам, які мають досвід роботи в інших компаніях або лікарям чи фармацевтам зі стажем роботи.

Деякі фармацевтичні компанії надають перевагу не просто фахівцям з вищою фармацевтичною або медичною освітою, а саме лікарям з досвідом роботи в певній сфері, наприклад, кардіології, неврології, ендокринології (Ratiopharm Україна – Німеччина; Woerwagpharm Україна – Німеччина) тощо. Такий підхід пояснюється особливостями роботи з рецептурними препаратами, які просуваються в основному через поліклініки і стаціонари, а тому медичні представники взаємодіють з лікарями. У компаніях професійне навчання проводять з медичними представниками як на початковому етапі, так і в процесі роботи. На початковому етапі в багатьох зарубіжних фармацевтичних представництвах для медичних представників проводять цикл тренінгів на зазначені вище теми.

Одним із основних інструментів у просуванні лікувальних засобів є візит медичного представника до лікаря або в аптеку. Йому приділяється особлива увага, адже, за свідченням аналітичних джерел, «прямі витрати на утримання медичних представників в середньому становлять 30 % товарообігу фармацевтичної компанії, візит медичного представника – дуже дороге задоволення, вартість одного візиту – \$ 40–60» [9, с. 89]. Ю. Чертков підкреслює, що ці витрати весь час зростають, наприклад, у Німеччині цей показник ще п'ять років тому становив 100 євро. Щоб візит був ефективним, у фармацевтичних компаніях проводять спеціальні тренінги для співробітників. Нижче наведемо приклад структури візиту до лікаря (в аптеку), яка відпрацьовується на тренінгу:

- підготовка до візиту: збирання інформації – адреса, товарообіг, прізвище, ім'я, по батькові лікаря, його спеціальність та години прийому або завідувача аптеки, провізорів та фармацевтів аптеки; картка лікувально-профілактичного закладу (ЛПЗ); прізвище, ім'я, по батькові головного лікаря, якщо є бюджетні закупівлі; години проведення п'ятихвилинки у стаціонарних відділеннях; контактні телефони та електронні адреси; товарообіг аптеки; години, коли є найбільша активність населення та ін.);

- складання промоційних матеріалів відповідно до промоційного циклу (календарний рік складається, зазвичай, з 3–4 циклів) та компейн-бука (план, відповідно до якого просувається той чи інший лікувальний засіб до лікаря відповідної спеціальності або до провізорів та фармацевтів з основними повідомленнями за частотою відвідування);

- розроблення плану роботи на тиждень та день з маршрутними листами;

- аналіз проведення попередніх візитів в аптеку та до лікаря (попередні домовленості з лікарем, працівником аптеки);

- постановка цілей по SMART – Specific – конкретний; Measurable – вимірюваний; Attainable – досяжний; Relevant – актуальний, реалістичний; Time-bound – обмежений у часі (розумна ціль);

- оволодіння знаннями: продуктів фармкомпанії; портрету пацієнта, який має використовувати той чи інший лікувальний засіб; потенціалу клієнта (лікарів, працівників аптек).

На наступному етапі тренінгу формується навичка встановлення контакту з лікарем або працівником аптеки. Для цього необхідно здійснити аналіз ситуації в аптеці або у лікаря; знати кількість пацієнтів на прийомі, переважно з якою патологією вони звертаються (відповідно до сезонності захворювань); які переважно групи препаратів призначаються (продаються в аптеці).

Далі медичні представники навчаються аналізувати конкурентне середовище (кількість призначень конкурентних лікарських засобів робиться лікарями або кількість продаж конкурентних лікарських засобів здійснюється в аптеках, з'ясовується ситуація в аптеках за активністю конкурентів – реклама лікувальних засобів, викладка, акції, які проводять фармацевтичні компанії для провізорів та фармацевтів аптек і лікарів, стан перереєстрації лікувальних засобів конкуруючих фармацевтичних компаній та відсутність таких на ринку). Також треба вміти аналізувати кількість призначень лікаря (рух товару фармацевтичної компанії в аптеці) за попередній проміжок часу того чи іншого продукту фармацевтичної компанії, де працює медичний представник; з'ясувати переваги для лікаря (працівника аптеки) при призначенні (продажу із аптеки) препарату; робити пенетрацію лікарських засобів в аптеці (залишки препаратів, поповнення запасів препаратів в аптеці).

Для медичного представника важливим є вміння під час візиту виявляти потреби: лікаря або працівника аптеки; соціальні потреби людини; лікарського засобу залежно від сезонності, кількості пацієнтів з певною нозологією.

Складовою візиту може бути презентація препарату в залежності від потреб лікаря або

фармацевта, провізора аптеки, яка має містити: властивості лікарського засобу, переваги препарату залежно від потреб клієнта, переваги лікувального засобу порівняно з конкуруючими препаратами; доведення переваг (робота із промоційним матеріалом – листівка, стаття, матеріали конференцій та ін., в залежності від того, що видається в якості інструменту на промоційний цикл для медичного представника).

Наступний етап візиту має носити характер зворотнього зв'язку від лікаря або фармацевта, провізора аптеки для подальшої роботи із запереченнями, сумнівами, які виникли, що вимагає сформованості певних навичок.

На тренінгах відпрацьовуються вміння взаємодіяти з адміністратором лікувально-профілактичного закладу або завідувачем аптеки (аптечної мережі); укладання угоди на наступний проміжок часу (2–4 тижні) з клієнтом.

Завершення візиту має свій зміст, а отже, потребує вмінь його закриття.

Окремо на тренінгах відпрацьовується поствізитний аналіз результатів проведення візиту, який здійснюється за метою та процесом її досягнення, формулюються висновки та визначається мета на прийдешній візит за алгоритмом: що? (які послуги, позиції були надані та можуть надалі надаватися); скільки? (план на одного клієнта – аптеку, лікаря, залежно від плану в упаковках на одного медичного представника); кому? (портрет покупця та пацієнта); замість чого? (конкуруючий препарат, аргументи, властивості лікувального засобу, його переваги над іншими препаратами, вигоди для лікаря соціальні та матеріальні); попередня домовленість; потреби і потенціал клієнта; оцінка проведення візиту.

Сам візит триває не більше 10–20 хвилин, тому важливо в максимально короткий час продати найбільшу кількість упаковок лікарського засобу лікарю або фармацевту, провізору.

За навчальною програмою тренінг з оволодіння технікою візиту до лікаря може поділятися на декілька етапів. Наприклад, Ю. Чертков у програму такого тренінгу включає: встановлення контакту; виявлення потенціалу і потреби лікаря; презентація комерційної пропозиції, ВПВ (властивість – переваги – вигода) або FAB (feature – advantage – benefit); робота із запереченнями; укладання угоди. Обов'язковою складовою такого тренінгу є вивчення психографічних типів лікарів [9, с. 125–168].

Візит медичного представника в аптеку має свою специфіку, адже це візит в точку продажу лікувальних засобів, це місце, в якому провізор або фармацевт безпосередньо реалізує споживачу продукт фармацевтичної компанії. Тому медичному представнику важливо навчитися грамотно взаємодіяти з аптеками. Такий візит відпрацьовується покроково за такою програмою: вивчення потреби аптеки, типів аптек, можливих критеріїв включати/не включати в асортимент аптечної мережі нові позиції. Далі розглядається воронка продажів, принципи управління аптечним асортиментом; відпрацьовуються етапи візиту до першостольника, візит до завідувача аптеки; вивчаються рівні продавця (якими бувають види персональних продаж), психотипи завідувачів; основні правила переконання [9, с. 323–392]. Важливою складовою тренінгу є оцінювання рівнів компетентності за кожним пунктом структури візиту.

Таким чином, у зарубіжних фармацевтичних компаніях можна спостерігати відповідальне ставлення до розроблення програм тренінгів та їх проведення. Запрошуючи фахівців для проведення тренінгу, відповідальні особи за професійне навчання персоналу або за певний напрям роботи в компанії визначають конкретну тему, наприклад, розвиток компетентності або навичок медичних представників у певній галузі (візит, продажі в стаціонарі, робота з ключовими клієнтами тощо). Але в будь-якому тренінгу обов'язково є елемент/елементи розвитку вмінь або формування навичок, які безпосередньо впливають на обсяг продажів лікувальних засобів. Зазначимо, що професійні тренери, зазвичай, у своїй роботі спираються на андрогогічні принципи і до автоматизму доводять виконання тієї чи іншої навички у медичних представників, яких у групі може бути від 9 до 15 осіб.

Серед педагогічних технологій, поширених у фармацевтичних компаніях, для підвищення професіоналізму персоналу широко використовуються коучинг-сесії як тренування медичних представників на робочому місці (під час візиту до лікаря або в аптеку). Суть коучинг-сесій полягає в тому, що одна навичка з продажу лікувального засобу відпрацьовується до його повного засвоєння медичним представником.

У професійній педагогіці існує поняття «освітній коучинг», яке Т. Борова визначає як «систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання» [2, с. 13]. Упровадженню коучингу в освітній процес присвятила низку наукових праць Т. Чернова. Так, у співавторстві з І. Голіяд вона наполягає на тому, що нині настав час формування в освіті нової професії «педагог-коуч» і це, на наш погляд, дійсно актуально. Її метою є «формування активної і творчої особистості, гармонійний розвиток якої вимірювався б не кількістю засвоєних нових понять або загальним обсягом навчальної інформації, а швидким і раціональним відбором і умінням гнучко

використовувати її в майбутніх професійних ситуаціях» [4].

Власну точку зору на визначення суті коучингу має О. Бородієнко, яка у своєму монографічному дослідженні висвітлює теорію і практику розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. Під коучингом учена пропонує розуміти «підтримання розвитку особистості з допомогою іншої особи (педагог, керівник, методист, психолог тощо) – через спостереження, постановку цілей і завдань, зворотний зв'язок та формування нових моделей поведінки; розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її результативності; усвідомлення людиною власних можливостей (прихований потенціал, що дає змогу, за умови грамотного застосування інструментів і технологій досягати найвищих результатів)» [3, с. 219].

На думку О. Бородієнко, коучингові технології є доцільними для розвитку управлінської компетентності досліджуваної категорії керівників для реалізації функцій управління та підвищення результативності персоналу. Ці технології вона відносить до педагогічних технологій, які мають на меті фасилітацію змін, тобто вможливають усвідомлення суб'єктами навчання взаємодії зон власного розвитку, підвищення відповідальності за власну траєкторію професійного зростання, планування професійної кар'єри. Учена зазначає, що застосування коучингових технологій дає змогу досягти зазначених цілей кожному окремому фахівцю через засвоєння алгоритму дій: усвідомлення власних потреб → цілепокладання → розроблення траєкторій власного розвитку → планування саморозвитку → рефлексія результатів [3, с. 218].

Таке сприйняття коучингових технологій є для нас близьким. Практика проведення коучинг-сесій у фармацевтичних компаніях за участю регіонального менеджера підтверджує їх ефективність. Водночас вважаємо за необхідне зауважити, що сам регіональний менеджер повинен мати професійну підготовку для їх проведення, вміти здійснювати поопераційну оцінку всіх дій медичного представника під час візиту, з одного боку, а з іншого – з етичних принципів для таких коучинг-сесій треба готувати лікаря або працівника аптеки.

Коучинг-сесії у фармацевтичних компаніях використовуються для розвитку професіоналізму персоналу. Їх не можна сприймати як окремі тренінги. Зазвичай, ці сесії не мають єдиних стандартів проведення. На одній коучинг-сесії відпрацьовується одна навичка одного пункту (підпункту) із структури візиту від усвідомленої компетентності до неусвідомленої компетентності. На рівень усвідомленої компетентності медичного представника тренер-менеджер або регіональний менеджер виводить шляхом надання декількох запитань, дає зрозуміти, що ця навичка у підлеглому не відпрацьована і її треба сформулювати, щоб у подальшому отримувати результат.

Натомість складається план проведення коучинг-сесії. Упродовж 5–10 візитів, залежно від здібностей підлеглому медичного представника, відпрацьовується одна навичка за одним пунктом або підпунктом структури візиту. Тренер-менеджер надає кілька відкритих запитань таким чином, щоб медичний представник сам усвідомив правильну відповідь та усвідомлено впровадив своє рішення в практику. За результатами коучинг-сесії медичний представник виходить на рівень усвідомленої компетентності. Надалі йому надається час (1–2 тижні) на відпрацювання цієї навички до рівня неусвідомленої компетентності. Отже, впродовж півроку – року відпрацьовуються всі пункти структури візиту та недосвідчений медичний представник набуває необхідної компетентності.

Підсумовуючи, виокремимо основні незмінні елементи проведення коучинг-сесій з медичними представниками:

передусім проводиться оцінювання компетентностей медичного представника та менеджерського складу зовнішньої служби фармацевтичної компанії за компетентностями: неусвідомлена некомпетентність (НН), усвідомлена некомпетентність (УН), усвідомлена компетентність (УК), неусвідомлена компетентність (НК);

натомість на прикладі діяльності медичного представника відпрацьовується техніка проведення візиту в аптеки, до лікарів, техніка проведення презентації за основними показниками структури візиту та окремим пунктом структури візиту (окрім перших двох) з метою діагностування рівня сформованості компетентностей медичного представника по кожному пункту структури візиту;

на наступному етапі відповідно до результатів проведення візиту за окремими пунктами його структури складається план розвитку та відпрацювання навичок медичного представника на рік, півріччя, квартал, місяць.

Як свідчить власний досвід, такий алгоритм дій є цілком виправданим, оскільки дає достатньо швидкий і високий результат роботи медичних представників на робочому місці. З нашої точки зору, коучинг-сесії є доцільними з медичними представниками, які мають незначний досвід роботи і мотивовані до підвищення рівня професійної компетентності.

Проведення тренінгів професійними тренерами, коучинг-сесій не буде мати успіху без посттренінгового супроводу, на чому акцентує увагу О. Бородієнко. На її погляд, такий підхід «дає змогу розв'язувати проблему вмотивованості працівників через посилену увагу до їх професійного розвитку; постійного моніторингу діяльності та оперативних корекційних дій з боку керівників структурних підрозділів ...» [3, с. 264].

Спираючись на власний досвід, Ю. Чертков також наполягає на посттренінгах, обґрунтовуючи таку думку практичними висновками:

необхідним є системний підхід (епізодичне навчання не дає очікуваних результатів, інвестиції в професійне навчання медичних працівників будуть виправданими – реально зростуть продажі лікувальних засобів фармацевтичної компанії за умов постійної організації навчання);

якщо тренінг проведений, а немає посттренінгової підтримки, то тренінговий ефект швидко затухає;

необхідно регулярно проводити оцінювання компетентностей персоналу (наприклад, кожні 6 місяців), при цьому оцінювати як знання, так і вміння; важливо не поєднувати оцінювання компетентностей з тренінгами; доцільно знання і навички продажів «убудовувати» в систему мотивації;

результати дає реалізація програми формування навичок, оскільки епізодичні заняття (наприклад, упродовж одного дня) не дають можливості відпрацювати навичку до автоматизму [9, с. 402–403].

У зарубіжних фармацевтичних компаніях значна увага приділяється особистому зростанню медичних представників [1]. Одночасно окремої уваги заслуговує питання особистого зростання медичного представника, адже постійно змінюються технології, з'являються нові лікувальні засоби, що вимагає орієнтації в останніх тенденціях на ринку фармацевтичних продуктів, підпорядковувати свою діяльність інтересам клієнтів. Щоб бути ефективним, медичний представник має правильно управляти власним часом, який треба завжди сприймати як єдиний непоправний ресурс. Йому треба «постійно вдосконалювати тактику візитів, обирати, спираючись на поради старших за рангом, розумні книги, гарні бізнес-тренінги» [9, с. 412].

Висновки. Усі зарубіжні фармацевтичні компанії та їх представництва в Україні приділяють значну увагу професійному навчанню медичних представників. Його організація залежить від виду діяльності: є компанії, які розробляють нові медичні препарати і реалізують їх на ринку (Серв'є), і компанії, які випускають і реалізують медичні препарати-генерики. Перші працюють за довготривалими програмами професійного навчання, що передбачають опанування знань про нові лікувальні засоби, їх дію та формування навичок продажу, як з випускниками медичних, фармацевтичних, біологічних, біотехнічних, ветеринарних, хімічних, хіміко-технологічних факультетів, так і з фахівцями, які не мають досвіду роботи медичного представника в інших компаніях. Другі, спираючись на фахову підготовку лікарів або провізорів та їхній досвід роботи в інших компаніях, формують необхідні навички просування лікувальних засобів на ринку згідно з політикою компанії. Найбільш поширеними педагогічними технологіями в професійному навчанні медичних представників є: професійні або корпоративні тренінги, коучинг-сесії, посттренінги, особистісне зростання. Лише деякі окремі фармацевтичні компанії мають відділи навчання медичних представників або тренерів, однак у більшості з них за цей напрям роботи відповідають окремі співробітники (регіональні менеджери). Подальших розвідок у даному напрямі потребує виявлення педагогічних умов організації професійного навчання в зарубіжних фармацевтичних компаніях.

Список використаних джерел та літератури

1. Білоусова Н. Вимоги до медичних представників та особливостей їхньої підготовки в сучасній Німеччині / Н. Білоусова // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 14 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – Вид. Євенок О. О, 2017. – С. 146–152.
2. Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу / Т. А. Борова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 12. – С. 16.
3. Бородієнко О. В. Теорія і практика розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку : монографія / О. В. Бородієнко; за наук. ред. Радкевич В. О. – Біла Церква : Видавець Пшонківський О. В., 2017. – 422 с.
4. Голяд І. С. Графічна підготовка вчителя технології: коучинговий підхід / І. С. Голяд, Т. Ю. Чернова // Трудова підготовка в рідній школі. – 2016. – № 4. – С. 54–57.
5. Горбунова К. Медичні представники – обличчя фармацевтичної компанії / К. Горбунова // Щотижневик Аптека. – 2013. – № 41 (912). – Режим доступу: <https://www.apteka.ua/article/257280>. – Дата звернення: 27.04.2018.
6. Истина цінність Серв'є – наші співробітники. – Режим доступу:

<http://www.servier.ua/ukr/?q=content/joining-servier>. – Дата звернення: 27.04.2018.

7. Колах С. С. Роль сфери послуг у формуванні ВВП / С. С. Колах // *Young Scientist*. – 2014. – № 12 (15). – С. 159–162.

8. Новиков А. Профессиональное образование для постиндустриальной экономики / Александр Новиков // Третьи международные Батышевские научные чтения, посвященные 220-летию города Николаева, 9–11 сентября 2009 года : сб. науч. трудов / Составители: В. А. Радкевич, И. М. Стариков. – Николаев : ООО «Фирма «Иллион», 2009. – С. 26–40.

9. Чертков Ю. И. Успешный медицинский представитель. Прикладной курс / Ю. И. Чертков. – К. : Издательский дом «Агенство Медицинского Маркетинга», 2014. – 512 с.

Наталья Анатольевна Белоусова,
представитель по исследованию рынка и
изучению общественного мнения,
представительство
«ВервагФарма ГмбХ и Ко. КГ» в Украине,
e-mail: nabel@ua.fm

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ КОМПАНИЯХ И ИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВАХ В УКРАИНЕ

В статье рассматривается роль медицинских представителей в продвижении лекарственных средств на фармацевтическом рынке и проблема организации их профессионального обучения, освещаются различия в подходах разных зарубежных фармацевтических компаний к развитию сотрудников в зависимости от проводимой политики. Выделяются основные вопросы, которым отдается предпочтение в профессиональном обучении медицинских представителей и обобщаются его формы. Приводится пример структуры корпоративного тренинга, определяются различия образовательного коучинга и коучинг-сессий. Раскрывается содержание посттренингового сопровождения профессионального обучения медицинских представителей в зарубежных фармацевтических компаниях.

Ключевые слова: фармацевтическая компания, медицинский представитель, профессиональное обучение, тренинг, коучинг-сессия, посттренинг.

Natalia Bilousova,
Representation «Woerwag Pharma GmbH & Co. KG»
04112, Str. Degtjarevsky 62, Kyiv,
e-mail: nabel@ua.fm

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL SALES REPRESENTATIVES IN FOREIGN PHARMACEUTICAL COMPANIES AND THEIR REPRESENTATIVE OFFICES IN UKRAINE

Introduction. *Foreign pharmaceutical companies and their representative offices have accumulated, but not generalized, the significant experience of professional training of medical representatives, which is of interest to domestic pharmaceutical companies and higher educational institutions.*

Purpose. *Analysis and generalization of the experience of professional training of medical representatives in foreign pharmaceutical companies and their representative offices in Ukraine.*

Methods. *Specific-search and bibliographic - for selection, systematization and evaluation of scientific Ukrainian-language and foreign sources on the topic of research; observation and training visits to representative offices of foreign and domestic pharmaceutical companies; own experience of conducting coaching sessions; qualitative analysis of the research results.*

Results. *Different approaches to the organization of professional training are revealed and summarized, the choice of which depends on the policy of foreign pharmaceutical companies; forms of professional training in representative offices of foreign pharmaceutical companies in Ukraine are singled out. The content of the corporate training on the preparation and conduct of the visit, the coaching session on the development of the visiting skills, and the post-training support are revealed.*

Originality. *For the first time, the experience of foreign pharmaceutical companies and their representative offices in Ukraine on the organization of professional training of medical representatives has been studied and summarized.*

Conclusion. *Generalized experience can be used in organizing vocational training by domestic pharmaceutical companies. The content and structure of corporate training and coaching sessions deserves the attention of teachers of higher educational institutions for their use in the post-graduate course of study of medical and pharmaceutical specialties. Further inquiries in this direction require the identification of the pedagogical conditions for the organization of professional training in foreign pharmaceutical companies.*

Referens

1. Bilousova N. Vy`mogy` do medy`chny`x predstavny`kiv ta osobly`vostej yixn`oyi pidgotovky` v suchasnyj Nimechchy`ni / N. Bilousova // Naukovy`j visny`k Instytutu profesijno-texnichnoyi osvity` NAPN Ukrayiny`. Profesijna pedagogika : zb. nauk. pracz` : Vy`p. 14 / Inst-t prof.-tex. osvity` NAPN Ukrayiny` ; [Red. kol. : V. O. Radkey`ch (golova) ta in.]. – Vy`d. Yevenok O. O, 2017. – S. 146–152.
2. Borova T. A. Koncepciya osvith`ogo kouchy`ngu / T. A. Borova // Pedagogika, psy`xologiya ta medy`ko-biologichni problemy` fizy`chnogo vy`xovannya i sportu. – 2011. – № 12. – S. 16.
3. Borodiyenko O. V. Teoriya i prakty`ka rozvy`tku profesijnoyi kompetentnosti kerivny`kiv strukturny`x pidrozdiliv pidpry`emstv sfery` zv'yazku : monografiya / O. V. Borodiyenko; za nauk. red. Radkey`ch V. O. – Bila Cerkva : Vy`davecz` Pshonkivs`ky`j O. V., 2017. – 422 s.
4. Goliyad I. S. Grafichna pidgotovka vchy`telya texnologiyi: kouchy`ngovy`j pidxid / I. S. Goliyad, T. Yu. Chernova // Trudova pidgotovka v ridnij shkoli. – 2016. – № 4. – S. 54–57.
5. Gorbunova K. Medy`chni predstavny`ky` – obly`chhya farmacevty`chnoyi kompaniyi / K. Gorbunova // Shhoty`zhnevny`k Apteka. – 2013. – № 41 (912). – Rezhy`m dostupu: <https://www.apteka.ua/article/257280>. – Data zvernennya: 27.04.2018.
6. Isty`na cinnist` Serv`ye – nashi spivrobitny`ky`. – Rezhy`m dostupu: <http://www.servier.ua/ukr/?q=content/joining-servier>. – Data zvernennya: 27.04.2018.
7. Konax S. S. Rol` sfery` poslug u formuvanni VVP / S. S. Konax // Young Scientist. – 2014. – № 12 (15). – S. 159–162.
8. Novy`kov A. Profesy`onal`noe obrazovany`e dlya posty`ndustry`al`noj ekonomy`ky` / Aleksandr Novy`kov // Tret`y` mezhdunarodnye Bатыshevsky`e nauchnye chteny`ya, posvyashhennye 220-lety`yu goroda Ny`kolaeva, 9–11 sentyabrya 2009 goda : sb. nauch. trudov / Sostavy`tely` : V. A. Radkey`ch, Y`. M. Stary`kov. – Ny`kolaev : OOO «Fy`rma «Y`lly`on», 2009. – S. 26–40.
9. Chertkov Yu. Y`. Uspeshnyj medy`cy`nsky`j predstavny`tel`. Pry`kladnoj kurs / Yu. Y`. Chertkov. – K. : Y`zdatel`sky`j dom «Agenstvo Medy`cy`nskogo Markety`nga», 2014. – 512 s.

Отримано редакцією 23.05.2018 р.

УДК 371.13:316.346.2(430)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-2-37-260-266

Олена Яківна Гривкова,
аспірантка Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих НАПН України,
e-mail: grivkova@gmail.com

ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ (НА ПРИКЛАДІ ГЕТЕ УНІВЕРСИТЕТУ)

У статті розглянуто особливості гендерно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки вчителів у Німеччині на прикладі Гете Університету та визначено ряд чинників, котрі її забезпечують, а саме: інтеграція результатів гендерних досліджень у зміст викладання всіх блоків професійної підготовки вчителів; сприяння набуттю студентами та викладачами гендерної компетентності як міждисциплінарної; створення та розвиток гендерно-сенситивних та рефлексивних пропозицій для студентів; скоординована діяльність усіх структур ВНЗ щодо забезпечення сталого впровадження гендерної проблематики в процес професійної підготовки вчителів.

Ключові слова: гендерно-орієнтована спрямованість; професійна підготовка вчителів; гендерна компетентність; компетентність різноманітності; Гете Університет.

Постановка проблеми Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених питанням підготовки вчителя до професійної діяльності, актуальним залишається пошук ефективних підходів до формування основ професійної підготовки педагогічних працівників нової генерації, діяльність яких не обмежувалася б викладанням свого предмета, а творчих фахівців, здатних здійснювати міждисциплінарні зв'язки, які володіють інноваційними технологіями, усвідомлюють значення професійних знань у

контексті соціокультурного простору. Сьогодні значно актуалізується питання підготовки вчителя до професійної діяльності, сутність якої полягає у формуванні людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, з розвиненим почуттям поваги до інших культур, умінням жити в мирі й злагоді з людьми, різними за статтю, національністю, расою, гендерною ідентичністю.

Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах міжкультурної взаємодії об'єктів освітнього простору є закономірним виявом глобалізаційних процесів і має здійснюватися на засадах гендерно-орієнтованого підходу, метою якого є зміцнення соціальної згуртованості та зменшення соціальної та гендерної нерівності. Інтеграція гендерної проблематики в навчальні плани системи підготовки фахівців сприяє створенню гендерно рівноправних нових курсів професійної підготовки і робить внесок у систему вищої освіти стосовно запобігання гендерного кодування.

Прагнення України стати органічним членом світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації педагогічної освіти, накопиченого в провідних зарубіжних країнах, зокрема у сучасній Німеччині, тому що ФРН є одним із найвпливовіших членів Європейського Союзу, має високорозвинену систему вищої освіти загалом та акцентує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів саме на засадах гендерно-орієнтованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У численних працях українських і зарубіжних учених висвітлена проблематика гендеру, а саме: формування гендерної педагогіки (С. Бухен, М. Горсткемпер, К. Деріхс-Кунстманн, В. Кравець, П. Мільгоффер, Х. Фімер, Л. Штильова); гендерні аспекти навчання і виховання учнів (Е. Брайтенбах, Т. Голованова, А. Кайзер, Н. Кутова, О. Петренко, Г. Фаульстіх-Віеланд, Г. Шумахер); гендерна соціалізація молоді (Г. Більден, І. Бремер, К. Гагеманн-Віте, К. Ульріх, С. Харченко, Ю. Ціннекер); гендерна рівність у шкільній освіті (Т. Говорун, Г. Браун, У. Кессельс, Л. Фрід); рівні можливості у суспільстві (Ш. Берн, С. Валь, І. Кон, Л. Мішик, У.-Г. Шпітта); формування гендерної культури молоді (О. Кізь, О. Кікінежді, П. Міддлетон, А. Пренгель); гендерні стереотипи поведінки хлопців та дівчат у сучасній школі (С. Вихор, А. Гільгерс, Л. Кобелянська, Н. Хайде, Б. Штіплер).

Однак аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчив, що такий важливий аспект, як гендерно-орієнтована спрямованість професійної підготовки вчителів в університетах Німеччини ще не був предметом спеціального наукового дослідження.

Формулювання мети статті. Метою статті є здійснення аналізу гендерно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки вчителів у Німеччині на прикладі Гете Університету та визначення ряду чинників, котрі її забезпечують.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні гендерно-орієнтована спрямованість професійної підготовки вчителів розглядається як сукупність пріоритетів, що забезпечують орієнтацію змістово-педагогічних та організаційно-методичних заходів вищого навчального закладу на демократичні принципи гендерної рівності та недискримінації, на подолання гендерних стереотипів в освіті, формування егалітарної ідеології відносин статей та забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків задля успішної соціалізації. Головною метою і результатом такої підготовки є забезпечення готовності майбутнього педагога до гендерно-сенситивної фахової педагогічної діяльності, тобто діяльності, в основі якої лежить гендерна компетентність.

Пропонуємо розглянути гендерно-орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів в університетах Німеччини на прикладі досвіду Гете Університету (Goethe-Universität, Frankfurt am Main), який є одним з найбільш модернізованих і технічно оснащених університетів Європи, де викладають відомі вчені, проводяться різноманітні дослідження, які є дуже авторитетними в науковому світі.

Університет Гете є одним з десяти найбільших університетів Німеччини, у якому 14 з 16 факультетів беруть участь у підготовці вчителів. З метою забезпечення координованості структур та проєктів у освітніх фахово-дидактичних дослідженнях та курсах професійної підготовки вчителів у 2005 році тут була заснована Академія освітніх досліджень та педагогічної освіти (Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung) (далі – ABL). ABL є центральним міждисциплінарним інститутом з освітніх досліджень та професійної підготовки вчителів в Університеті Гете, де всі факультети, які займаються підготовкою вчителів, працюють разом і, зокрема, координують відповідні питання досліджень та викладання.

ABL ініціює і просуває міждисциплінарні дослідницькі проєкти з питань процесів та контекстів шкільної освіти і викладання, а також питання професіоналізму та професіоналізації вчителів. Особлива увага тут приділяється створенню і розширенню міждисциплінарного співробітництва між науками про освіту і предметної дидактики, а також підтримці молодших дослідників. Водночас ABL також є центральним міждисциплінарним центром співпраці з навколишнім світом – із закладами, що займаються

підготовкою вчителів на другому та третьому етапах, в інших університетах та регіоні.

З 2010–2011 навчального року в Університеті Гете запроваджено «Політику різноманітності» («Diversity Policy»), котра має власну концепцію. Уже в 2011 році цей університет був одним з перших ВНЗ у Німеччині, який прийняв Концепцію різноманітності на 2011–2014 роки, в котрій, зокрема, зосереджується увага на гендерних питаннях та різноманітності студентського корпусу, мета якої полягає в тому, щоби створити цінний потенціал, котрий би сприяв забезпеченню гендерної рівності, повожденню з різноманітністю та одночасно протидіянню дискримінації.

У Бюро з питань гендерної рівності (Gleichstellungsbüro), котре є одним з підрозділів університету, для здійснення заходів у рамках федеральної державної програми «Потужний старт в навчанні» («Starker Start ins Studium») було створено відділ координації політики різноманітності. З тих пір на факультетах та структурних підрозділах університету виникло багато нових проектів та ініціатив. Вони допомагають студентам з різних верств населення та з різними життєвими ситуаціями краще розвивати свій потенціал та успішно навчатися. Зокрема, завдяки регулярним тренінгам для викладачів та тьюторів Університет Гете постійно працює над розвитком чутливих до гендерної проблематики та гетерогенності форм навчання та викладання.

У 2013 році ABL у співпраці з Бюро з питань гендерної рівності за фінансуванням Міністерства науки і культури федеральної землі Гессен (HMWK) здійснила проект «Гендерна компетентність, компетентність різноманітності та гендерно-сенситивна організація професійної підготовки вчителів». («Gender- und Diversitäts-Kompetenz und gender-sensible Lehre in der Lehrerbildung»).

У рамках цього проекту було підготовлено концепцію послідовного впровадження гендерної проблематики та аспектів різноманітності в галузь професійної підготовки вчителів (травень 2014 – травень 2016 року). Окрім комплектування вже встановлених пропозицій, були розроблені відповідні рекомендації на основі обговорень з членами всіх статусних груп університету в співпраці з супровідною робочою групою. Цей документ, котрий має назву «Навчати з урахуванням різноманітності. Рекомендації для професійної підготовки вчителів, орієнтованої на урахування гендерних аспектів та різноманітності в Гете Університеті» («Vielfaltsbewusst lehren» Empfehlungen für eine gender- und diversitätssensible Lehramtsausbildung an der Goethe-Universität) був прийнятий Радою директорів ABL в літньому семестрі 2016 року та має за мету забезпечення гендерно рівноправного викладання та врахування різноманітності у сфері педагогічної освіти, де гендерні аспекти і аспекти різноманітності відіграють важливу роль у всіх блоках педагогічної освіти: «Науки про освіту» – психолого-педагогічні дисципліни (Bildungswissenschaften), спеціально-предметний блок (Fachwissenschaften), блок предметної дидактики (Fachdidaktiken) та професійно-педагогічна практика.

У преамбулі вищезгаданих рекомендацій зазначено, що гендерно-орієнтоване викладання та поводження з різноманітністю має особливе значення в процесі професійної підготовки вчителів: не тільки різноманітність студентів – майбутніх учителів є проблемою для викладання, але й набагато більша розмаїтість учнів, з якими випускники будуть стикатися у своєму подальшому професійному житті. Для продуктивного поводження з різноманітністю своїх майбутніх учнів важливо, щоби студенти – майбутні викладачі – самі мали можливість набути гендерну компетентність та компетентність поводження з різноманітністю. Це передбачає, серед іншого, те, що вони мають отримати знання стосовно результатів гендерних досліджень та досліджень з різноманітності та навчитися їх рефлексувати [1].

Далі пропонуємо зупинитись на декількох положеннях цих рекомендацій.

1. Що саме мається на увазі під гендерно-орієнтованим та орієнтованим на різноманітність навчанням? Це означає так побудувати навчальний процес як з методичного боку, так і з точки зору змісту, щоби студенти різних верств населення та життєвих ситуацій, з різними ідентичностями мали однакові шанси на успішне навчання. Гендерно-орієнтоване та орієнтоване на різноманітність навчання повинно вміти визнавати гендерні стереотипи в собі та в інших, рефлексувати їх та демонструвати нові можливості інтерпретації. Це не означає однакового ставлення до всіх, а скоріше характеризується чутливим вибором відповідного поєднання методів. Крім того, під час вибору змісту, наскільки дозволяють рамкові умови, варто передбачати, щоби він (зміст) створював ідентифікаційні можливості для всіх студентів. Те ж саме стосується шкільних уроків. Це створює подвійний виклик для професійної підготовки вчителів. Студенти мають не тільки ознайомитись з гендерно-орієнтованим та орієнтованим на різноманітність навчанням в університеті, але також повинні оволодіти інструментарієм цього навчання для подальшого використання у власній педагогічній діяльності.

2. Імплементация гендерної компетентності та компетентності різноманітності в зміст професійної підготовки вчителів. Імплементация гендерної компетентності та компетентності різноманітності в підготовку вчителів означає не тільки розширення можливостей викладання, а й інтеграцію результатів відповідних досліджень у зміст викладання. Для змісту різних блоків підготовки

вчителів пропонуються такі заходи:

2.1 Науки про освіту Bildungswissenschaften

2.1.1 Найкращі практики викладання (медіа-матеріали) для вступного заняття «Науки про освіту». Для введення в блок «Науки про освіту» повинні бути встановлені мінімальні стандарти обліку гендерної проблематики і різноманіття в лекції «Введення в освіту та інновації», «Einführung in Erziehen und Innovieren». З метою забезпечення врахування гендерних аспектів і різноманітності в міждисциплінарних перспективах медіа-матеріали з лекції повинні бути доступні в якості передової практики для майбутніх упроваджень у блок «Науки про освіту». Крім того, було б корисно зробити ці медіа-матеріали доступними для викладачів предметної дидактики (Fachdidaktiken) та спеціально-предметного блоку (Fachwissenschaften), щоб вони знали, які попередні знання вони можуть очікувати від студентів і яким чином вони викладалися. Це допоможе створити червону нитку в дослідженні.

2.1.2 Семінари в модулі BW-C «Виховання», сфера вивчення «Соціальні, культурні та гендерно специфічні умови життя і навчання». У навчальному блоці «Науки про освіту» гендерні аспекти, поряд з соціальним та культурним походженням учнів, закріплені в модулі С «Виховання» в галузі вивчення «Соціальні, культурні і гендерно специфічні умови життя і навчання». Обсяг обов'язкових освітніх курсів варіюється в різних навчальних курсах підготовки вчителів. У модулі С студенти з курсів професійної підготовки вчителів початкової школи і гімназій повинні відвідати три семінари кожен, а студенти – майбутні вчителі середньої та реальної шкіл (Haupt- und Real- bzw. Förderschullehramts) два семінари. Усі студенти повинні пройти модульний іспит. У цій сфері вивчення повинна бути запропонована достатня кількість семінарів з урахуванням гендерних аспектів і різноманітності.

2.1.3 Невеликі заходи. Подальші невеликі заходи, такі як Brown-Bag-Lunches (Обідня перерва, під час якого працівники збираються разом для споживання принесеної з собою їжі і обговорення будь-яких виробничих або організаційних питань) з короткими лекціями можливі, щоб забезпечити та поліпшити цілеспрямовану взаємодію між викладачами освітніх наук і викладачами предметної дидактики. Ці заходи повинні ґрунтуватися на потребах робочих одиниць.

2.2 Предметна дидактика Fachdidaktiken

У цілому для дидактичного освіти рекомендується, щоб проблематика гендеру та різноманітності була належним чином інтегрована в усі заходи в якості наскрізної проблеми. Крім того, треба визначити, в якій мірі можуть бути створені поглиблені можливості навчання для зацікавлених студентів. У цьому контексті ABL у співпраці з Бюро з питань гендерної рівності буде, якщо можливо, надавати пропозиції щодо гендерної проблематики та різноманітності в окремих предметах, наприклад, стосовно дисциплін природничо-математичного циклу, так званих MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik).

2.3 Спеціально-предметний блок (Fachwissenschaften)

Проведена експертиза виявила, що у навчальних положеннях предметних наук (Studienordnungen der Fachwissenschaften) гендерні аспекти згадуються епізодично, а саме в навчальних положеннях для німецької мови, англійської мови, географії, мистецтва, фізики, політики і економіки, а також у модулі «Дослідження дитинства» («Kindheitsforschung»), яке введено до навчальних положень галузі «Спеціальна педагогіка» («Sonderpädagogik») і «Загальна дидактика початкової освіти» («Allgemeine Grundschuldidaktik»). Деякі зі згаданих основних тем – це зміст гендерних досліджень, деякі присвячені гендерними відмінностями, інші тримають у полі зору гетерогенність або зосереджені на тематиці «Дівчатка і хлопчики в класі», тому можна припустити, що основні теоретичні концепції варіюються і ще не узгоджені.

Робоча група рекомендує, щоб зусилля були спрямовані на обов'язковий облік гендерної проблематики і різноманітності в предметних науках як з точки зору узгодження теоретичних концепцій, так і з точки зору розмірів предметів. У той час, як деякі предмети вже інтегрували дослідження з гендерної проблематики та різноманітності в процес викладання, для інших предметів було б корисно систематизувати і, можливо, зберегти і поширити наявні підходи.

2.4 Професійно-педагогічна практика. Пропозиції для студентів стосовно розвитку рефлексії. Пропозиції для студентів відносно розвитку рефлексії повинні бути зроблені на етапі вивчення з кінця першої шкільної практики, оскільки існує конкретна потреба в рефлексії щодо гендерних ролей та інших категорій різноманітності у повсякденному шкільному житті та в процесі викладання. Першим досвідом для цього є пропозиція семінарів Pro-L (з 2009 року ABL запропонувала безкоштовну програму семінарів для професіоналізації спеціально для студентів педагогічних спеціальностей «PRO-L Workshops»), а також семінар для супроводу практичного семестру. Запропоновані семінари сприятимуть розвитку власної недискримінаційної педагогічної практики студентів – майбутніх учителів.

3. Сприяння набуттю студентами та викладачами гендерної компетентності та

компетентності різноманітності як міжпредметної компетентності. У процесі професійної підготовки вчителів необхідно продовжувати розвиток гендерної компетентності та компетентності різноманітності як викладацького складу, так і студентів. Німецькі вчені Й. Будде, Б. Шоланд, Х. Фаульштіх-Виланд [4] визначили гендерну компетентність стосовно професійної підготовки учителів таким чином: «Гендерна компетентність складається з елементів волі, знань та вмінь» [5, с. 284]. Це означає наявність знань стосовно гендерної проблематики (наприклад, про процеси конструювання гендеру, розподіл влади), гендерно-орієнтованої практичної компетентності (гендерно-сенситивні методи викладання) та особистісної компетентності (рефлексія, дестереотипізація). Компетентність різноманітності відповідно до концепції гендерної компетентності варто розуміти як готовність адекватно спілкуватися з різними верствами суспільства, розпізнаючи стереотипи і уникаючи дискримінації та, за необхідності, протидіяти їм.

Процес набуття гендерної компетентності та компетентності різноманітності вимагає готовності до перегляду та, можливо, корекції власної (частково несвідомої, наприклад, мови тіла) поведінки, а також набуття необхідного знання. Викладачі Гете Університету мають виступати для студентів в якості моделей гендерно-сенситивної активності, завдяки чому вони можуть забезпечити імпульси до того, щоби випускники педагогічного навчального закладу брали з них приклад у процесі власної педагогічної діяльності. Щоб підтримати цей процес, необхідно включити додаткові тренінги з питань гендеру та різноманітності у програми підвищення кваліфікації викладачів. Рекомендується враховувати спеціально розроблені пропозиції для невеликих груп, наприклад, для предметної дидактики в предметних кластерах або для керівників шкільних практичних занять або практичного семестру. Тут ABL має співпрацювати з Управлінням з питань гендерної рівності.

4. Структурні заходи: положення щодо організація навчання. Проведена експертиза встановила, що гендерні аспекти вже закріплені в ряді предметів, проте рекомендується завжди враховувати відповідні можливості для внесення гендерної проблематики та різноманітності в майбутні редакції положень щодо організація навчання.

5. Реалізація по ABL. Питання рівних можливостей та різноманітності є основними принципами для функціонування ABL як міждисциплінарного інституту з координації педагогічної освіти та як центрального актора в галузі освітніх досліджень. Уже під час підготовки рекомендацій було показано зв'язність цих тем у різних сферах діяльності ABL.

5.1 Існуючі заходи ABL під час розроблення рекомендацій: перевірка веб-сайту університету стосовно використання гендерно-чутливої мови; внутрішній семінар з питань протидії дискримінації та використання гендерно-чутливої мови для співробітників ABL; консультування студентів-жінок, що носять хустку з релігійних причин тощо. Рекомендовано: доповнити додатковими заходами: Е-навчання «Гендерний аналіз підручників»; професійно-педагогічний журнал на тему «Різнманітність»; день дослідження «Різнманітність та професіоналізація»; семінар «Різнманітність у школі» в рамках супровідної пропозиції семінару для практичного семестру; семінар «Гендерний тренінг» у межах пропозицій семінарів програми Pro-L. Ці заходи можуть показати, наприклад, що існує безліч вихідних точок для внесення гендерних та різноманітних аспектів у роботу ABL.

5.2 Рекомендації щодо подальшої реалізації ABL

5.2.1 Курси консультування та підвищення кваліфікації для викладачів. У першій половині 2016 року був проведений семінар з проблематики гендеру та різноманітності в галузі підготовки вчителів, в якому були представлені як результати відповідних досліджень, так і практичні проекти, що має сприяти подальшому міжвузівському та міжвідомчому обміну. ABL має і надалі надавати консультації та підтримку факультетам з питань подальшого розвитку гендерної компетентності та компетентності різноманітності. У цьому контексті має бути задіяний нещодавно створений підрозділ з основним фокусом на «Тренінг різноманітності та мережевих зв'язків».

5.2.2 Гендер та різноманітність у зв'язках з громадськістю ABL. ABL має продовжувати реалізовувати свою роботу з питань гендерної проблематики та різноманітності у зв'язках з громадськістю як усередині своєї структури, так і за її межами. У стратегічному напрямі комунікації метою є поглинання імпульсів з інших сфер, пов'язаних з проблематикою гендеру та різноманітності, в роботі університету Гете, наприклад, проект Бюро з питань гендерної рівності «Аналіз чутливості медіа-ресурсів до різноманітності».

Зокрема, у випадку університетського внутрішнього спілкування ABL має прийняти пропозицію робочої групи регулярно інформувати відповідні структури (керівників підрозділів, деканатів) та сферу предметної дидактики про поточні проекти та ініціативи стосовно гендерної та / або різноманітності проблематики, а також, якщо це можливо, допомогти з імплементацією.

5.2.3 Створення та розвиток гендерно чутливих та рефлексивних пропозицій для студентів. Необхідно впроваджувати та підтримувати формати вже існуючих семінарів, за необхідності, оновлювати

за змістом та методологією та адаптувати до пропозиції ABL. Також проводити семінари з питань гендеру та різноманітності в контексті програми Pro-L та в якості супроводу практичного семестру. Рекомендується вивчити, наскільки, крім ABL, інші університетські установи можуть розглядатися в якості партнерів-співробітників та постачальників таких пропозицій, котрі можуть бути включені в програму професійної підготовки вчителів.

5.2.4 Інтеграція проблематики гендеру та різноманітності в курси професійної підготовки вчителів. Під час підготовки цих рекомендацій було можливим з'ясувати, де, відповідно до сучасних знань, гендер та різноманітність закріплені на курсах професійної підготовки вчителів. У майбутніх редакціях регламентів навчання необхідно перевірити, чи доступний відповідний навчальний зміст сфери, де це досі не було зроблено.

5.2.5 Сталій розвиток та оцінювання. З метою забезпечення стійкості процесу, що розпочався, має бути визначена чітка відповідальність стосовно впровадження проблематики гендеру та різноманітності в ABL як на робочому рівні, так і на рівні управління. Рекомендується, щоб це було закріплено в довгостроковій перспективі та мають бути визначені форми оцінювання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши досвід Гете Університету, можна визначити ряд чинників, котрі забезпечують гендерно-орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів, а саме: інтеграція результатів гендерних досліджень у зміст викладання всіх блоків професійної підготовки вчителів: психолого-педагогічного, предметно-дидактичного, спеціально-предметного та професійно-педагогічної практики; сприяння набуттю студентами та викладачами гендерної компетентності та компетентності різноманітності як міжпредметної компетентності; створення та розвиток гендерно-чутливих та рефлексивних пропозицій для студентів; скоординована діяльність усіх структур ВНЗ на забезпечення сталого впровадження гендерної проблематики в процес професійної підготовки вчителів. Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розгляді гендерно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки в якості педагогічної умови формування гендерної компетентності майбутніх учителів.

Список використаних джерел та літератури

1. Vielfaltsbewusst lehren. Empfehlungen für eine gender- und diversitätssensible Lehramtsausbildung an der Goethe-Universität: URL: <https://www.uni-frankfurt.de/63345342/Vielfaltsbewusst-lehren.pdf>.
2. Grundsätze zu Lehre und Studium an der Goethe-Universität: URL: <https://www.uni-frankfurt.de/51044043/Grundsätze-Lehre-Studium.pdf>
3. Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Unter Mitarbeit von Barbara Scholand, Hannelore Faulstich- Wieland. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 281.
4. Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter : Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden.

Елена Яковлевна Гривкова,
аспирантка Института педагогического
образования и образования взрослых
НАПН Украины,
e-mail: grivkova@gmail.com

ГЕНДЕРНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ГЁТЕ УНИВЕРСИТЕТА)

В статье рассмотрены особенности гендерно ориентированной направленности профессиональной подготовки учителей в Германии на примере Гёте Университета и определен ряд факторов, которые её обеспечивают, а именно: интеграция результатов гендерных исследований в содержание преподавания всех блоков профессиональной подготовки учителей; содействие приобретению студентами и преподавателями гендерной компетентности как междисциплинарной; создание и развитие гендерно-чувствительных и рефлексивных предложений для студентов; скоординированная деятельность всех структур вуза для обеспечения устойчивого внедрения гендерной проблематики в процесс профессиональной подготовки учителей.

Ключевые слова: гендерно ориентированная направленность; профессиональная подготовка учителей; гендерная компетентность; компетентность разнообразия; Гёте Университет.

Olena Hryvkova,

Post-graduate student of the Institute of Pedagogical
and Adult Education of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine,
E-mail: grivkova@gmail.com

GENDER-ORIENTED PROFESSIONAL TEACHER TRAINING AT GERMAN UNIVERSITIES: A STUDY OF GOETHE UNIVERSITY

Introduction. *The intention of Ukraine to become an organic member of the world educational space makes actual the need to study the experience of organization of professional teacher training accumulated in leading foreign countries, in particular, in nowadays Germany because the Federal Republic of Germany is one of the most influential members of the European Union, it has a highly developed system of higher education in general and emphasizes quality training of pedagogical personnel on the basis of a gender-oriented approach.*

Purpose. *To analyze the gender-oriented professional teacher training in Germany on the example of Goethe University and identify the number of conditions that provide it.*

Methods. *The results of the current study were obtained using such research methods as theoretical analysis of pedagogical and methodical literature; systematization and theoretical summarization methods.*

Results. *The gender-oriented professional teacher training is a set of priorities that ensure orientation of content-pedagogical and organizational and methodical activities of a higher educational institution based on the democratic principles of gender equality and non-discrimination, on overcoming gender stereotypes in education, forming an egalitarian ideology of gender relations and ensuring equal rights and opportunities for women and men for successful socialization. The gender-oriented professional teacher training in Goethe University comprises the number of conditions that ensure it, namely: integration of the results of gender studies into the teaching content of all units of teacher training; facilitating the acquisition of gender competence as interdisciplinary both by students and teachers; creation and development of gender-sensitive and reflexive offers for students; coordinated activity of all structures of the higher educational institution in order to ensure the sustainable implementation of the gender perspective into the process of professional teacher training.*

Originality. *The gender-oriented professional teacher training in Goethe University and the key issues that ensure it have been analyzed and summarized in the paper.*

Conclusion. *The issue of gender-oriented professional teacher training is rather topical because integrating a gender perspective into the teacher training curricula promotes the creation of new gender-equal training courses and contributes to the higher education system development regarding the prevention of gender coding. The further perspectives of the study are seen in the development of the gender-oriented professional teacher training as a pedagogical condition for forming gender competence of future teachers.*

Key words: *gender-oriented training, professional teacher training, gender competence, diversity competence, Goethe University.*

References

1. Vielfaltsbewusst lehren. Empfehlungen für eine gender- und diversitätssensible Lehramtsausbildung an der Goethe-Universität <https://www.uni-frankfurt.de/63345342/Vielfaltsbewusst-lehren.pdf>
2. Grundsätze zu Lehre und Studium an der Goethe-Universität <https://www.uni-frankfurt.de/51044043/Grundsätze-Lehre-Studium.pdf>
3. Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Unter Mitarbeit von Barbara Scholand, Hannelore Faulstich- Wieland. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 281.
4. Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter : Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В. П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Пługіна А.П., Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат,
статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.

Рукописи та матеріали не повертаються.

Підп. до друку 9.07.2018.

Формат 60x84/8. Умов. друк. арк. 31,03. Тираж 120 пр. Зам. №3184

Облік.-вид. арк. 29,66. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.

41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

Тел. (05444) 2-33-06.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

