

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)
2524-2660 (Online)

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 6. 2018

Черкаси – 2018

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391–11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам едукативної роботи у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. У публікаціях досліджуються різні аспекти розвитку та становлення вищої школи та інших закладів освіти, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності студентів та школярів, неперервність професійної освіти та ін.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 6.2018 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 15.02.2017).

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах Index Copernicus (ICV 2016: 58,82), Research Bible, Scientific Indexing Services та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк С.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, д.пед.н., проф.; *Біда О.А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Землюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Ніколаєску І.О.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Мартовицька Н.В.*, к.пед.н., *Пакушина Л.З.*, к.пед.н. (відпов. секретарі напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Артюшенко А.О.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., доц.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Гриценко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, д.пед.н., проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: lodatko@gmail.com (напрямок «Професійна освіта»)

УДК 378.1

МОЙСІЄНКО Василь Миколайович,кандидат історичних наук, професор,
перший проректор,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
e-mail: moysiyenko@gmail.com**УНІВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ: ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ
ТА НАЦІОНАЛЬНА ПРАКТИКА**

У статті розкрито стандарти університетської автономії та самоврядування, які сформувались в Європі, охарактеризовано організаційно-управлінські засади діяльності ЗВО, що базуються на підвалинах академічної свободи.

Головним критерієм щодо побудови управлінської моделі вищої школи в Україні має слугувати досягнення рівноваги між автономією й підзвітністю. Надмірна автономія університету може призвести до того, що він не буде відповідати запитам суспільства, а надлишковий контроль з боку держави нівелює його академічні засади й роками накопичені традиції.

Практичне застосування результатів дослідження полягає у використанні виділених стандартів університетської автономії для визначення загального рівня автономії ЗВО та управління нею.

Ключові слова: вища освіта; заклад вищої освіти; університетська автономія; академічна свобода.

Постановка проблеми. В умовах формування інноваційного суспільства зростає роль вищої освіти в досягненні соціально-економічного прогресу та конкурентоспроможності держави. Модернізація вищої освіти полягає у її гармонізації з європейськими стандартами, що, у свою чергу, обумовлює перехід до зміни ролі та функцій закладів вищої освіти (далі – ЗВО), викликає необхідність у трансформації державного регулювання діяльності університетів.

Однією з важливих підвалин демократії в Європі є університетська автономія. Плюралізм і життєздатність європейської системи освіти значною мірою завдячують тому, що однією з її базових складових є автономні університети.

Європейські університети прийняли виклик функціонування в конкурентному середовищі всередині країни, на континенті й у світі, але для цього вони потребують необхідної організаційної свободи, не жорстких допоміжних рамкових програм і достатнього фінансування.

Поняття автономії університетів у найширшому розумінні означає певну міру самостійності закладів вищої освіти в ухваленні рішень. Як показує аналіз досліджень учених із цієї проблематики, необхідність в автономії ЗВО було проголошено Міжнародною асоціацією університетів (IAU) у 60-х рр. XX ст. Університетську автономію було визначено як самостійність в ухваленні рішень щодо академічної свободи ЗВО. Фінансові аспекти автономії подано лише у контексті фінансової свободи під час налагодження міжнародних контактів [1].

У кожній європейській державі автономія трактується по-різному, тому про неї можна говорити як про певне узагальнене поняття, що передбачає отримання закладами освіти тих чи інших академічних прав і свобод. У найзагальнішому тлумаченні під університетською автономією слід розуміти «самоврядування університету». Водночас зрозумілим є той факт, що повною мірою ізольованого від впливу держави і суспільства університетського самоврядування не існує [2, с. 123].

6 вересня 2014 р. набув чинності новий Закон України «Про вищу освіту» [3], в якому задано новий вектор подальшого розвитку системи вищої освіти України, що передбачає забезпечення реальної автономії закладів вищої освіти і, відповідно, обмеження впливу і втручання в їх роботу органів державної влади та управління.

Закон «Про вищу освіту» актуалізував проблему та критичну потребу формування нової моделі управління вищою освітою – нової за своєю світоглядною основою (принципи, цінності) та інституційно-організаційною формою (механізми) на всіх рівнях управління – від національного до інституційного. Поряд із цим, результати імплементації Закону засвідчують неможливість реалізації нової європейсько-зорієнтованої парадигми розвитку вищої освіти на основі старої адміністративної культури управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заявлена проблема не залишилась поза увагою вітчизняних дослідників. Так, історико-педагогічні аспекти розвитку автономії ЗВО знайшли своє відображення у працях А. Андрєєва, С. Квіта, В. Мокляка, В. Нікольського, М. Полякова, О. Радула, В. Савчука, В. Яблонського та інших учених.

Філософсько-педагогічні аспекти автономії університетів та управління ними висвітлювали такі вчені, як: В. Андрущенко, В. Бакіров, Г. Дмитренко, М. Дудка, М. Зубрицька, В. Кондратов, М. Култаєва, В. Луговий, М. Михальченко, В. Нечасв, Л. Полякова та ін.

Питання ролі ЗВО у підготовці кваліфікованих спеціалістів та їхній відповідності потребам сучасного ринку праці розглядають у працях таких дослідників, як: А. Головач, Б. Данилишин, М. Долішній, Е. Лібанова, С. Мочерний, В. Пономаренко, С. Пирожков та інших учених.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблем розвитку ЗВО у сучасних умовах сформувався єдина точка зору на необхідність у формуванні університетської автономії. Водночас, складна структура поняття автономії університетів потребує спеціальної наукової розробки її параметрів, функцій, сфер застосування управління.

Метою статті є аналіз та узагальнення сучасного теоретико-методологічного та аналітичного забезпечення формування складових елементів університетської автономії у європейських державах та їх екстраполяція на вітчизняну систему вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автономія університетів з урахуванням європейського досвіду ґрунтується на принципах, закладених у Magna Charta Universitatum (1988), Ерфуртської декларації «До відповідального університету двадцять першого століття» (1996) Болонській декларації (1999) та інших визначальних документах європейської спільноти стосовно вищої освіти на сучасному етапі.

До основних принципів університетського самоврядування належать: 1) *організаційна автономія*, що стосується внутрішньої стратегії та структури, виборність ректора, деканів, керівників кафедр, професорів, викладачів; 2) *академічна автономія*, яка охоплює спеціалізацію університету, кваліфікаційні рівні освіти, кількість студентів та навчальних дисциплін, критерії набору, квоти та гарантії якості; 3) *фінансова автономія*, що пов'язана з порядком фінансування, проміжними фінансовими органами, фінансовою звітністю, рівнем незалежності у використанні фінансових ресурсів; 4) *кадрова автономія*, яка передбачає питання поповнення штату, відношення до статусу державних службовців, просування персоналу [4, с. 34].

Зазначені підвалини університетської автономії розпочали формуватися у ХІХ ст., коли обґрунтовувалось декілька концепцій розвитку університетської освіти, провідне місце серед яких по праву відводиться ідеї дослідницького університету Вільгельма фон Гумбольдта, яка передбачала відродження освітньо-наукової цілісності університету, включення його в суспільне життя, державну підтримку університетської автономії, а також теорії інтелектуального університету Джона Генрі Ньюмена, що визначала ціннісними основами змісту університетської освіти: ліберальні знання як протипагу утилітарному знанню, інтелігентність та інтелектуальність, свободу і суттєву автономія у вирішенні внутрішніх питань [5].

Нині сутність і зміст моделі університету потребує подальшого з'ясування, в тому числі й щодо реалізації принципу автономії в його управлінні. У зв'язку з цим важливим є визначення концептуальних напрямів, котрі задають диференціацію і породжують різноманітність таких моделей: 1) *освіта – дослідження*; 2) *навчання – виховання*; 3) *державне управління – самоврядування*. Необхідною є підтримка академічного статусу, який дозволяє розвивати науку, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства.

Сучасне тлумачення автономії університету передбачає пошук компромісу між державним управлінням і самоврядуванням. Підтвердженням цьому є Закон України «Про вищу освіту», де у п.1 ст.1 зазначено, що «автономія закладу вищої освіти – самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у

межах, встановлених цим Законом» [3]. Провідним визначається принцип автономії та самоврядування в управлінні у сфері вищої освіти, на якому наголошується й з огляду на приєднання до Болонської декларації. Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено про необхідність розширення академічних свобод та інституційної автономії, посилення суспільної відповідальності й ролі університетів як осередків інтеграції системи вищої освіти у європейський освітній простір [6].

Проте, як це не парадоксально виглядає, при декларованому входженні в коло європейської нації, замість розширення університетської автономії Міністерством освіти і науки здійснюється наступ на і так обмежені академічні права, все більше емітуючи Болонський процес [7]. Тобто, констатуємо не поступ, а очевидний регрес у справі університетської автономії в Україні.

За таких умов університети постали перед проблемою довести, що вони здатні зробити вагомий внесок в економічний і соціальний розвиток суспільства, зберігаючи при цьому академічну свободу в здійсненні наукових досліджень, розвитку інтелекту і культури.

Нині сутність і зміст моделі університету потребує подальшого з'ясування, в тому числі й щодо реалізації принципу автономії в його управлінні. У зв'язку з цим важливим є визначення парадигмальних напрямів, котрі задають диференціацію і породжують різноманітність таких моделей: 1) *освіта – наукові дослідження*; 2) *навчання – виховання*; 3) *державне управління – автономія*. Необхідною є підтримка академічного статусу, який дозволяє генерувати наукові здобутки, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства. Сучасне тлумачення автономії університету передбачає пошук компромісу між державним управлінням і самоврядуванням.

На нашу думку, Україна потребує інтегровану модель автономії власного зразка. Вважаємо, що це має бути розумне поєднання автономії й централізації. Оскільки Україна упродовж багатьох років перебувала в рамках абсолютної централізованої освітянської політики, вона навряд чи зможе впоратися з раптовою, повністю децентралізованою вищою освітою.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Ефективний розвиток автономії ЗВО в Україні на основі європейського досвіду вимагає здійснення наступних кроків:

1. Держава зобов'язана не втручатися в автономію університетів і запобігати втручанням інших, зокрема, політичних партій. Правильне використання академічної свободи і відповідальність, що покладена на заклади освіти, потребують високого ступеня автономності університетів.

2. Усі члени академічних спільнот повинні мати право без будь-якої дискримінації брати участь у здійсненні академічних і адміністративних справ. Усі органи управління університетів повинні обиратися шляхом вільних виборів і включати членів різних секторів академічної спільноти.

3. Університети мають отримати право на:

– визначення структури та змісту освіти, форм і методів освітньої та дослідницької діяльності, а не тільки змісту освіти;

– нероздільні викладання і дослідницьку роботу для того, щоб освітня діяльність у них відповідала актуальним запитам суспільства і досягненням у науковій сфері;

– визначення планів прийому студентів, аспірантів (докторантів) із достатнім державним фінансуванням, що відповідає міжнародним практикам, та відповідно до угод із підприємствами, установами, організаціями, громадянами, а не тільки з урахуванням державного замовлення;

– встановлення і присвоєння вчених звань університету;

– самостійне прийняття рішень щодо внутрішнього управління та фінансування;

– визначення місії, власної стратегії у сфері науково-дослідної роботи [8].

5. Державні стандарти, типові навчальні плани та програми не повинні обмежувати свободу визначення структури та змісту освіти, форм і методів навчальної роботи викладачів університету. Законодавчо повинно бути гарантовано право університету самостійно визначати структуру та зміст освіти, форми та методи навчальної і дослідницької роботи.

Освітні стандарти можуть визначати лише рівні кваліфікації, але не зміст навчання, та носити рекомендаційний характер.

6. Університетська автономія передбачає контроль як над основними засобами, такими, як майно та нерухомість, так і в галузі кадрової політики, готовність і повну підзвітність та відповідальність як перед внутрішньою академічною спільнотою, так і перед суспільством у цілому.

7. Сприяння і стимуляція розвитку ЗВО як активних суб'єктів ринку і пов'язане з цим засвоєння нових практик: отримання кредитів, укладання договорів з промисловими корпораціями, створення комерційних програм і дочірніх навчальних закладів спільно з іншими університетами.

Список бібліографічних посилань

1. Defining university autonomy. URL: <http://www.seap.usv.ro/annals/ojs/index.php/annals/article/viewFile/764/688>
2. Мойсієнко В.М. Університетська автономія: історична ретроспектива та виклики сучасності. *Проблеми модернізації та систематизації законодавства про освіту України*: Тези доповідей науково-практичної конференції (Київ, 21–21 травня 2010 р.). Київ: Нора-Друк, 2010. С. 123–126.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Верланов Ю.Ю., Казареєв А.Я. Академічні свободи та автономія університетів: новий формат економічних відносин з державою. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. Серія «Економіка»*. 2009. Вип. 96. Т. 109. С. 32–37.
5. Ньюмен Дж. Г. Идея Университета / Пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. Ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 208 с.
6. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
7. Kasianov G. Ukraine and Bologna process: tricks and moves. URL: <http://www.nearinternational.org/workshop-newsletter.aspID=1>
8. Кальниш Ю.Г. Перспективи розвитку університетської освіти в Україні: Ольвійська Хартія. URL: Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/book/Osvita/7.pdf>

References

1. Defining University Autonomy. Retrieved from <http://www.seap.usv.ro/annals/ojs/index.php/annals/article/viewFile/764/688> (in Eng.)
2. Moysiienko, V. M. (2010). University Autonomy: Historical Retrospective and Challenges of the Present. *Problems of Modernization and Systematization of the Legislation on Education of Ukraine*. Abstracts of the scientific-practical conference (Kyiv, May 21-21, 2010). Kyiv: Nora-Druk. 123–126. (in Ukr.)
3. Law of Ukraine "On Higher Education", 01.07.2014 №1556-VII. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukr.)
4. Verlanov, Yu. Yu., Kazareyev, A. Ya. (2009). Academic Freedom and University Autonomy: A New Format of Economic Relations with the State. *Scientific Papers of Petro Mohyla Black Sea State University. The Series "Economics"*. 96, 109. 32–37. (in Ukr.)
5. Newman, J. G. (2006). The Idea of the University. Minsk: BSU. 208 p. (in Rus.)
6. Decree of the President of Ukraine "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021", 25.06.2013, №344/2013. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (in Ukr.)
7. Kasianov, G. Ukraine and Bologna Process: Tricks and Moves. Retrieved from <http://www.nearinternational.org/workshop-newsletter.aspID=1> (in Eng.)
8. Kalnysh, Yu. G. Prospects for the Development of University Education in Ukraine: Olbia Charter. Retrieved from <http://www.niss.gov.ua/book/Osvita/7.pdf>

MOYSIYENKO VasyI,

Ph.D in History, Professor, the First Vice-Rector,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: moysiienko@gmail.com

UNIVERSITY AUTONOMY: EUROPEAN STANDARDS AND NATIONAL PRACTICE

Abstract. The article describes standards of university autonomy and self-governance that have been formed in Europe, it also describes organizational-and-managerial principles of activities of establishments of higher education, which are based on the foundations of academic freedom.

The principles of university self-government are singled out, which include: 1) organizational autonomy; 2) academic autonomy; 3) financial autonomy; 4) personnel autonomy. In addition, the variety of such models of implementation of the autonomy principle in the university management, as: 1) education – research; 2) education – upbringing; 3) public administration – self-government is described.

The main criterion for building a management model for higher education in Ukraine should be the achievement of a balance between autonomy and accountability. Excessive autonomy of the university may lead to the fact that it will not meet the demands of society, and excessive control by the state will offset its academic background and traditions accumulated for years.

The practical application of the results of the study is to use the distinguished university autonomy standards to determine the overall level of autonomy and management of establishments of higher education.

Key words: higher education; institution of higher education; university autonomy; academic freedom.

Одержано редакцією 20.01.2018
Прийнято до публікації 28.01.2018

УДК 378

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович,
доктор педагогічних наук, професор,
директор ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і
мистецтва,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
e-mail: desyatov50@ukr.net

ШЛЯХИ Й МЕХАНІЗМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ

Проаналізовано провідні напрями еволюції та тенденції розвитку моделей управління освітніми системами в зарубіжних країнах та Україні. З'ясовано, що інвестування в людські ресурси стає більш важливим і значимим, ніж інвестування в матеріальні ресурси.

Наголошено, що департаменталізація та вертикальна одномірна модель управління застаріла і є стримуючим фактором розвитку. У процесі дослідження з'ясувалося, що спостерігається невідповідність «викликів нового часу» із традиційними підходами до управління освітою.

Акцентовано увагу на провідні тенденції змін у сфері освіти. Наголошено, що в сучасних умовах актуальною стає задача розробки управлінських моделей і методів, що забезпечують розвиток особистості і задіяння її потенціалу в творчих інноваційних процесах.

З'ясовано, що ефективність навчального процесу обумовлюється управлінською культурою, усвідомленням управлінських функцій, оскільки управлінська культура характеризує професійний образ управління.

Наголошено, що політика у сфері освіти європейського континенту спрямована, перш за все, на врахування інтересів суспільства.

Ключові слова: інтелектуальний капітал; інноваційна активність; інвестування; департаменталізація; педагогічний менеджмент; управлінські моделі; управлінська культура; централізація; децентралізація.

Постановка проблеми. Становлення і розвиток нової української школи, її цільова, структурна, функціональна і змістовна трансформація, посилення впливу освіти на суспільний розвиток поставили проблеми визначення стратегічних напрямків вітчизняної освіти, вироблення орієнтованої на довгострокову перспективу освітньої політики на принципово новій, соціально-значущій основі. Метою проведених в останні роки перетворень було формування системи освіти, спрямованої на інноваційний розвиток країни, вирішення актуальних соціальних проблем, підвищення якості життя населення. При цьому явно проявилася невідповідність «викликів нового часу» із традиційними підходами, що зберігаються до цього часу в управлінні освітою. Це змушує шукати нові шляхи і механізми модернізації управління освітньої системи. У зв'язку з цим аналіз моделей управління освітніми системами у зарубіжних країнах є без сумніву цінним для українських педагогів, що і стало предметом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації управління освітніми системами України, імплементації її в європейський освітній простір є предметом наукового пошуку вітчизняних й зарубіжних науковців (Н. Авшенюк, Н. Гриценко,

В. Кремень, К. Корсак, А. Сбруєва, Л. Ляшенко, С. Сисоєва, Н. Ничкало, М. Скиба, В. Луговий, Л. Пуховська). У зарубіжній педагогіці проблеми модернізації моделей управління освітніми системами досліджуються у працях таких вчених як С. Лур'є, Л. Вебер, Д. Лотон, Дж. Равен, К. Майкл, Р. Уайт, Б. Вульфсон, С. Трапіцин, Л. Громова.

У роботах цих учених висвітлено цілісну систему поглядів, ідей, вплив інтеграційних і глобалізаційних процесів на розвиток управління освітніми системами у зарубіжних країнах.

Мета статті полягає у висвітленні, аналізу і розвитку моделей управління освітніми системами в зарубіжних країнах та імплементації позитивного досвіду в українську систему управління освітніми закладами.

Виклад основного матеріалу. Ключовим фактором успіху будь-якої організації, а тим паче освітньої, стає вже не матеріальні активи і фінанси, а інтелектуальний капітал, тобто професійна компетентність та інноваційна активність, котра має і використовує у своїй діяльності персонал організації. Тому інвестування у людські ресурси стає для освітньої установи більш важливим і значимим, ніж інвестування в матеріальні ресурси. Проте організаційна структура традиційної освітньої установи продовжує будуватися на дисциплінарній департаменталізації. Як відомо така вертикальна одномірна модель застаріла і є стримуючим фактором розвитку інтелектуального потенціалу закладу освіти.

Нова управлінська парадигма в освіті повинна формуватися як спосіб якісного прориву в пізнання і усвідомлення сутності управління як засобу накопичення і використання інтелектуального капіталу.

Педагогічний менеджмент – це теорія управління в навчальному закладі, система управління діяльністю освітньої установи. Тому управляти освітою повинен спеціаліст в галузі освітнього менеджменту, який зможе об'єднати адміністративні та економічні аргументи із педагогічними ідеалами та вимогами. При такому менеджменту освіта здатна не тільки віддзеркалювати, але і змінювати суспільство.

Метою проведених в останні роки в Україні перетворень було формування системи освіти, спрямованої на інноваційний розвиток. Проте, як свідчить науковий аналіз, проявилася невідповідність «викликів нового часу» із традиційними підходами до управління освітою. Все це змушує шукати нові шляхи і механізми модернізації освітнього менеджменту.

В цілому можна виділити, щонайменше, три провідних тенденції змін у сфері освіти. По-перше, це світова тенденція зміни освітньої парадигми – криза класичної моделі і системи освіти, розробка нових фундаментальних ідей в філософії і соціології освіти, в гуманітарних науках, розвиток теорії комунікації та гуманітарних технологій у сфері освіти. По-друге, це рух освіти в напрямку інтеграції в світову культуру, створення загальноєвропейського освітнього простору, інтернаціоналізація освіти, зміцнення міжнародних зав'язків, виникнення асоціацій освітніх установ, спільнот викладачів і учнів та ін. І нарешті, третя тенденція полягає в трансформації систем освіти з точки зору їх більшої відкритості, посилення участі інститутів громадянського суспільства в управлінні освітою, підвищення автономності освітніх установ, диверсифікації видів освітньої діяльності, змісту, форм і методів отримання освіти.

Аналіз ситуації з позицій сучасних досягнень науки і світового досвіду управління, орієнтованої на довгострокову перспективу освітньої політики на принципово новій, соціально-значущій основі вимагає модернізацію управління освітньої системи країни.

Тому в сучасних умовах настільки актуальною стає задача розробки управлінських моделей і методів, що забезпечують розвиток особистості і задіяння її потенціалу в творчих інноваційних процесах. Власне сам процес управління освітньою установою, що базується на актуалізації інноваційного потенціалу суб'єктів освіти, вибудовується абсолютно особливим, особистісно-орієнтованим чином, що, в свою чергу, визначає вимоги до побудови сучасних систем управління в контексті гуманітарних технологій.

Порівняльний аналіз підготовки керівних кадрів освіти свідчить, що західна освітня система має великий досвід із цього питання. Його вивченню надає вагомого значення Рада з питань культурної співпраці при Раді Європи, під егідою якої з 1996 року був створений Європейський форум керівників освіти. Ознайомлення з матеріалами семінарів форуму свідчить, що в більшості країнах Західної Європи система підготовки керівних кадрів у сфері освіти, зокрема директорів шкіл, становить три ланки: базова ланка на рівні вищої педагогічної освіти; вивчення специфіки під час першого року роботи на посаді; підвищення кваліфікації впродовж професійної діяльності. Механізмом навчання тут виступає управління нею, а не передача навчальної інформації суб'єктом освітнього процесу [1, с. 65–69].

Слід відмітити, що з підготовкою керівних кадрів освіти пов'язаний і складний комплекс безпосередніх і віддалених психолого-педагогічних проблем, що виникають під впливом науково-технічних трансформацій: зайнятості людини, її інтелектуального розвитку, біофізичного стану тощо.

Якість підготовки управлінців освіти вважається пріоритетною для країн-учасниць Болонського процесу, членом якої є й Україна, оскільки її беруть до уваги як провідну умову встановлення довіри, співвідносності, мобільності, порівняльності та привабливості [2; 3; 4].

Відомо, що ефективність освітніх процесів, зокрема й навчальної діяльності, багато в чому залежить від того, наскільки грамотно реалізується керівником управлінський компонент навчальної праці. При цьому необхідно враховувати, що управляти можна системами, процесами; керувати – людьми, колективами. Уважається, що управляти можна чимось, а керувати кимось. Відомо також, що ефективність навчального процесу обумовлюється управлінською культурою, безконфліктним управлінням людськими ресурсами, усвідомленням управлінських функцій, оскільки управлінська культура характеризує професійний образ управлінця. Слід розуміти, що розвиток системи управління не в усіх країнах ЄС відповідає рівню розвитку об'єкта управління. У цьому контексті слід враховувати і той факт, що у цих країнах відбуваються процеси трансформації національного мислення у континентальне, що робить традиційний культ нації другорядним.

Міжнародні стратегії в країнах-членах Ради Європи передбачають низку заходів та управлінських механізмів щодо її реалізації. Успіх реалізації цих стратегій у значній мірі залежить від того, які очікування суспільство покладає на важливий для неї сектор життя, тобто освіту. Саме тому політика у сфері освіти європейського регіону спрямована, перш за все, на врахування інтересів суспільства [5].

Європейський форум керівників освіти вивчає сучасний стан системи підготовки керівних кадрів в освітній галузі країн Європи за такими аспектами: яка система підготовки й перепідготовки керівників освітніх установ функціонує у країні – централізована або децентралізована; в які терміни проходить підготовка; яка основна мета і зміст підготовки; які форми й методи організації навчального процесу (лекції, практичні заняття, самостійна й індивідуальна робота, творчі майстерні, спостереження і тренінг із приводу ухвалення управлінських рішень тощо); скільки коштує освіта за такою спеціальністю [6, с. 13–143].

Для прикладу схарактеризуємо процедуру призначення на посаду директора школи у Франції. Як і в нашій країні, вона передбачає конкурсні випробування, у яких можуть брати участь громадяни, французи за національністю, не молодше за 30 років, з обов'язковим 5-річним стажем педагогічної роботи. Конкурсні іспити включають чотиригодинну письмову роботу, у якій кандидати повинні продемонструвати здатність до аналізу ситуації в реальній школі, обґрунтувавши своє адміністративно-педагогічне рішення. Усний годинний іспит – це особиста бесіда з кандидатом, який повинен представити себе й пояснити свою мотивацію. Зазвичай конкурс становить 3–4 кандидати на одне місце. Склавши іспит, претенденти навчаються впродовж шести місяців у школах різного типу, а також проходять 4–6 тижневу практику. Потім вони обіймають посаду асистента директора школи терміном на 2 роки. За цей час потрібно обов'язково пройти спеціальну підготовку за індивідуальною програмою

(21 день). Призначення на посаду директора школи відбувається за санкцією регіонального органу управління народної освіти [7].

Актуальним у країнах ЄС є пошук правильного співвідношення між централізацією і децентралізацією, між національними цілями і регіональними чи місцевими інтересами. Це співвідношення має враховувати особливості кожної країни, регіону.

У контексті децентралізації згідно рекомендаціям UNESCO держава має виконувати наступні функції: розробляти концепції освітньої політики, визначати стратегічні цілі та завдання розвитку освіти, підтримувати загальну соціально-економічну рівновагу функціонування освітньої системи. Регіони повинні визначати й узгоджувати стратегії розвитку навчальних закладів, поширювати їх регіональні економічні зв'язки. Місцеві органи управління покликані забезпечити більш тісне та ефективне співробітництво між навчальними закладами одного регіону. У свою чергу місцеві органи самоврядування повинні підтримувати контакти з громадськими об'єднаннями, забезпечуючи у такий спосіб безпосередній зв'язок із споживачами освітніх послуг.

Тенденція децентралізації у країнах ЄС не протирічить тому, що держава в особі її центрального органу МОН несе основну відповідальність за стан освіти і відіграє вирішальну роль у її розвитку, вона є гарантом її нормального й органічного функціонування.

Досвід розвинутих європейських країн свідчить про те, що централізація не обов'язково передбачає авторитаризм, а децентралізація не завжди веде до демократії.

Французький дослідник С. Лур'є зазначав: «Судячи з усього, не завжди можливо установити кореляцію між високим ступенем децентралізації та демократизації суспільства...».

Шляхом наукового аналізу також встановлено, що централізовані системи управління освітою в одних країнах і децентралізовані в інших зберігаються через специфіку національних традицій. Однак, беручи до уваги глобалізаційні процеси у світі ці дві моделі управління мають тенденції до зближення. Науковець Луї Вебер також зазначає, що у ході сучасної розбудови французької системи освіти дуже важливо брати до уваги такі чинники, як децентралізація, вплив Європейського Союзу на освітню політику, маркетизація та комерціалізація освіти як загальносвітові тенденції [8, с. 110–117]. Отже, як бачимо, йде пошук оптимальної моделі управління, яка б відповідала сучасним потребам розвитку освіти третього тисячоліття.

Вивчення й порівняльний аналіз європейського досвіду з підготовки та перепідготовки керівних кадрів освіти особливо актуальні на сучасному етапі перетворень у системі вищої педагогічної освіти України. Із початку проведення порівняльно-педагогічних досліджень проблема управління освітою виявилася однією з найскладніших у зв'язку з необхідністю створення таких схем, які дали б змогу ідентифікувати основні параметри принципово різних моделей управління - централізованої та децентралізованої. Учені висловлюють думку стосовно того, що початковим моментом для ідентифікації основних параметрів освітніх систем у різних країнах слід вважати ступінь адміністративної централізації в системі управління освітою [9].

Централізована система має у своєму розпорядженні адміністративні структури, які представляють центральну владу й відповідають за реалізацію національної політики в галузі освіти. За допомогою такої системи місцеві органи влади стежать за виконанням розпоряджень центру. Місцева ініціатива або місцева «участь» починається вже після того, як освітня політика розроблена й готова до реалізації тими засобами і способами, які обирають також вищі інстанції.

Аналіз стану справ свідчить, що в Україні продовжує діяти традиція скеровувати зусилля на розв'язання завдань, визначених центральним органом освіти, тоді як прагнення трансформувати ці завдання до регіональних та місцевих умов і потреб є достатньо низькими. Регіональна освітня політика в умовах децентралізації всіх сфер життя суспільства

повинна поєднувати державну політику у сфері освіти, що забезпечується на даній території, із політикою, що визначається регіональними органами влади.

Децентралізовані моделі передбачають різні можливості для розвитку ініціативи та інновацій у системі освіти. Ці ініціативи можуть пропонувати центральні органи управління освітою, самостійні навчальні заклади на всіх рівнях або бути предметом незалежних угод між зацікавленими сторонами. Зміни в умовах такої системи освіти впроваджують не одночасно в усіх навчальних закладах, а поступово, керуючись ініціативою знизу.

Питання про те, яка модель управління освітою краща в Західній Європі, не є важливим, оскільки історично континент має широку палітру підходів і традицій у цьому напрямі. Згідно з даними Ради Європи, у межах континенту функціонують три види системи управління освітою: 1) централізовані (Албанія, Білорусь, Болгарія, Естонія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Молдова, Нідерланди, Португалія, Румунія, Словенія, Туреччина, Україна, Хорватія); 2) системи освіти, які перебувають на шляху до децентралізації (Австрія, Іспанія, Польща, Франція, Чеська Республіка); 3) децентралізовані (Бельгія, Великобританія, Німеччина, Греція, Данія, Люксембург, Норвегія, Швейцарія, Швеція).

Зауважимо, що це лише приблизна (навіть у чомусь сумнівна) класифікація, оскільки не всі освітні системи можна схарактеризувати так однозначно й категорично. До того ж у багатьох країнах відбуваються істотні зміни у внутрішній і зовнішній політиці, що впливає на організацію системи освіти зокрема.

Матеріали Ради Європи свідчать, що на загальноєвропейському рівні почали досліджувати й проектувати розвиток усіх трьох систем управління освітою. Проте на сучасному етапі централізовані й ті, що наближаються до децентралізації, системи освіти привертають увагу політиків, громадськості й учених набагато більше. Згідно з документами, у централізованих системах велика частина адміністративної й фінансової влади сконцентрована в руках держави: розподіл ресурсів; відкриття й закриття шкіл та інших навчальних закладів; формування й затвердження навчальних програм; організація іспитів; фінансовий контроль [10, с. 11–30].

Досліджуючи сучасні процеси в централізованих системах освіти, західні експерти окреслюють тенденцію до пом'якшення й диверсифікації контролю з боку центру через передання деяких адміністративних і управлінських повноважень регіональним і місцевим органам влади (муніципальній владі, інспекторам, шкільним відділам, шкільній адміністрації, органам управління окремих ЗВО, підрозділам у середині ЗВО).

Таку політику передання адміністративних функцій регіональним і місцевим органам активно проводять у Болгарії, Румунії та Чехії. Передання директивних повноважень регіональної й місцевої влади веде до ефективнішого використання резервів, підвищення сприйнятливості освітніх структур до потреб студентів, учнів. Досвід зарубіжних країн доводить, що для успішного проведення такої політики потрібне збільшення місцевих ресурсів: кадрів, інфраструктури, фінансування. Інакше децентралізація на практиці буде ототожнена з переданням «повноважень» середній і нижній ланці за умов збереження централізації управління. Крім того, існує загроза самоуправства регіональних еліт і місцевої адміністрації. До того ж передання повноважень від одного чиновника до десяти інших – це ще не децентралізація.

Наявність зазначених нами проблем свідчить не про їх нездоланності, а, скоріше про недостатньо високому рівні методологічного осмислення концепцій інноваційного розвитку освіти та управління новою школою, яка формує напрямки в теорії і практиці освітнього менеджменту. Єдність теорії і практики управління освітою, їх взаємне доповнення і збагачення позбавить нас від блукання в темряві, від методу проб і помилок, дозволить організувати і здійснити ефективне, усвідомлене перетворення освітньої системи в інноваційну структуру, що забезпечує високу і конкурентоспроможну якість української освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, узагальнення найважливіших тенденцій та провідних напрямів еволюції сучасної освітньої практики дає нам підстави стверджувати, що характерною рисою сучасного суспільного розвитку є небувалий підйом в науці, безпрецедентні успіхи і досягнення в області техніки і технологій, розвиток

інноваційних процесів у всіх сферах суспільного виробництва. Темпи розвитку науки і технологій створення і освоєння інновацій в усіх сферах суспільного життя, масштаби їх впровадження в наше життя і свідомість перетворили інновації в природний процес, вони стали невід'ємним елементом суспільного прогресу. Все це формує нове бачення системи освіти, визначає вектор руху української школи.

Аналізуючи зміст реформ з педагогічної освіти в межах європейського освітнього простору, ми справедливо пов'язуємо його з піднесенням інтелектуального рівня педагогічної освіти та запровадженням сучасної моделі управління освітніми системами, забезпеченням органічного зв'язку ефективності освітніх процесів з управлінським компонентом навчальної праці. Відомо, що ефективність навчального процесу обумовлюється управлінською культурою, усвідомленням управлінських функцій. У нашій роботі ми прагнули аналізувати і порівнювати лише, на наш погляд, прогресивні моделі управління освітніми системами у зарубіжних країнах, у рамках яких проводяться експерименти, стверджуються найбільш ефективні моделі управління, пропонуються нові методи роботи з майбутніми управлінцями.

І хоча ця тенденція ще не набула всеохоплюючого розповсюдження, перші результати мають велике значення, оскільки визначають напрям загального руху в педагогічній освіті. Тому спостереження, оцінка та порівняльний аналіз зарубіжних досягнень є, без сумніву, цінними для українських менеджерів освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Гриценко Н. Н. Подготовка кадров с учетом потребностей рынка труда (опыт стран Европейского союза). *Almamater*, 2012. № 2. С. 65–69.
2. European Council Conclusion, March 2000. URL: http://ue.eu/int/ue_Docs/cms_Data/clocs/press_Data/en/ec/00100-ri.eno.htm.
3. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels: European Commission, 2004. 5 p.
4. Обзор европейского опыта интернационализации образования: научное издание / отв. ред. Н. Н. Данько. Харьков: НУА, 2010. 56 с.
5. Микола Скиба – експерт з освіти Інституту майбутнього. Кому потрібен закон про освіту. *Українська правда*, 2017. 11 липня.
6. Овчарук О. В. Міжнародні стратегії запровадження освіти для демократичного громадянства у країнах ради Європи. *Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал*, 2013. №1(5). С. 136–143.
7. Шаповалова Л. В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2009. 267 с.
8. Вульфсон Б. Л. Управление на западе: тенденции централизации и децентрализации. *Педагогика*, 1997. №2. С. 110–117.
9. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): монографія. Суми: Сумська обласна друкарня; Козацький вал, 2004. 500 с.
10. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспектива. *Професійна освіта: педагогіка: польсько-український журнал* / за ред. Т. Левицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова, 2000. Вип. 2. С. 11–30.

References

1. Gritsenko, N. N. (2012). Training of Personnel Taking into Account the Needs of the Labor Market (Experience of the Countries of the European Union). *Almamater*. 2. 65–69. (in Rus.)
2. European Council Conclusion (2000), March. Retrieved from http://ue.eu/int/ue_Docs/cms_Data/clocs/press_Data/en/ec/00100-ri.eno.htm. (in Eng.)
3. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004). Brussels: European Commission. 5 p. (in Eng.)
4. Review of the European Experience of the Internationalization of Education (2010). Kharkov: NUA. 56 p. (in Rus.)
5. Mykola Skyba is an Expert in Education of the Institute of the Future (2017). Who Needs a Law on Education. *Ukrainian Truth*. July 11. (in Ukr.)
6. Ovcharuk, O. V. (2013). International Strategies of the Introduction of Education for Democratic Citizenship in Countries of the Council of Europe. *Comparative Professional Pedagogy*. 1 (5). 136–143. (in Ukr.)
7. Shapovalova, L. V. (2009). Reforming the Content of the University Education of Modern France (Ph.D dissertation in Pedagogy). Poltava: V. G. Korolenko Poltava State Pedagogical University. 267 p. (in Ukr.)
8. Wulfson, B. L. (1997). Management in the West: Trends of Centralization and Decentralization. *Pedagogy*. 2. 110–117. (in Rus.)

9. Sbrueva, A. A. (2004). Trends in the Reform of Secondary Education of Advanced English-Speaking Countries in the Context of Globalization (90s of the 20th – Early 21st Century). Sumy: Sumy Regional Printing House; Kozatsky Val. 500 p. (in Ukr.)
10. Kremin', V. G. (2000). The System of Education in Ukraine: Contemporary Trends and Perspectives *Professional Education: Pedagogy*. Czestochowa. 2. 11–30. (in Ukr.)

DESYATOV Tymofiy,

Doctor in Pedagogy, Professor,

Director of Educational-and-Scientific Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts,

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: desyatov50@ukr.net

**WAYS AND MECHANISMS OF MODERNIZATION
OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN FOREIGN COUNTRIES AND UKRAINE**

Abstract. The main directions of evolution and trends of development of models of management of educational systems in foreign countries and Ukraine are analyzed. It has been found that investing in human resources becomes more important and significant than investing in material resources.

It is emphasized that departmentalization and vertical one-dimensional management model are obsolete and are a deterrent to development. The study found that there was a discrepancy between the "challenges of modern times" and the traditional approaches to education management.

The emphasis is on the leading trends in education. It is emphasized that in today's conditions the task of developing managerial models and methods that provide the development of the person and the involvement of its potential in creative innovative processes becomes relevant.

It is shown that the effectiveness of educational process is determined by management culture, awareness of managerial functions, since managerial culture characterizes the manager's professional image.

It is emphasized that the policy in the field of education of the European continent is aimed primarily at taking into account the interests of society.

Key words: *intellectual capital; innovative activity; investment; departmentalization; pedagogical management; management models; management culture; centralization; decentralization.*

Одержано редакцією 18.01.2018

Прийнято до публікації 26.01.2018

УДК 378.011.3-051:005.342:63

БАХМАТ Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри теорії та методик початкової освіти,

заступник декана педагогічного факультету з наукової

роботи та інформатизації освітнього процесу,

Кам'янець-Подільський національний університет

імені Івана Огієнка

e-mail: bahger.teacher@gmail.com

**ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ
РОБІТНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми проектування інноваційного освітнього середовища загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю; означено основні завдання вдосконалення загальноосвітньої підготовки студентів закладів професійно-технічної освіти; визначено складники системи проектування інноваційного освітнього середовища загальноосвітньої підготовки; сформульовано основні положення, на яких ґрунтується розроблення та впровадження інноваційного освітнього середовища загальноосвітньої підготовки, означено перспективи його впровадження.

Ключові слова: *інноваційні технології; електронні бази; блоки дисциплін; загальноосвітня компетентність; ІТ-інструменти; професійно-технічна освіта.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми проектування інноваційного освітнього середовища визначається зростаючими вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю як зі сторони держави, так і зі сторони підприємств агропромислового комплексу (АПК) та студентів, що навчаються в коледжах і технікумах.

Професійно-технічна освіта має готувати фахівців з високим рівнем фахової та загальноосвітньої компетентності. Сучасний робітник аграрного профілю має володіти необхідними знаннями, бути ініціативним, активним, здатним розв'язувати виробничі ситуації, здійснювати рефлексію виконаної роботи. У зв'язку із зазначеним виникає потреба у проектуванні інноваційного освітнього середовища, яке буде сприяти ефективній загальноосвітній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю.

Аналіз фундаментальних наукових праць І. Зязюна, Л. Карташової, П. Лузан, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Романенко та ін. з проблеми загальноосвітньої підготовки кваліфікованих робітників аграрного профілю, нормативних документів та сучасного стану інформатизації вищої освіти дозволив виявити невідповідність між:

- потребою структуризації компонентів загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю та недосконалістю традиційних форм та засобів;

- зростаючими вимогами до якості й ефективності кваліфікованих робітників аграрного профілю і недостатньою розвиненістю науково-методичною діяльністю викладачів коледжів і технікумів з урахуванням можливостей ІТ;

- необхідністю розвитку освітнього середовища в умовах інформатизації й недостатньою розробленістю методик впровадження технологій активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процес їх загальноосвітньої підготовки як компонента освітнього середовища.

Однією з причин наявних суперечностей, на наш погляд, є те, що освітнє середовище закладів професійно-технічної освіти (ЗПТО) значно відстає від рівня ІТ-забезпечення та організації процесу навчання викладачів у вищій школі, що відповідає сучасним вимогам.

Мета статті. Розглянути основні питання проектування та впровадження інноваційного освітнього середовища загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз практичного досвіду діяльності ЗПТО демонструють, що ІТ у недостатній мірі залучено до освітнього середовища в якості складника, який на сучасному етапі розвитку освіти має використовувати переваги доступу до електронних освітніх ресурсів та навчальних матеріалів. Сьогодні сформувався можливість створення такого середовища, яке повною мірою відповідає вимогам інформаційного суспільства до підготовки сучасного, конкурентоздатного робітника аграрного профілю та потребам студента як особистості. Освітнє середовище має надавати можливість кожному з них використовувати ефективні, в тому числі й електронні, інструменти навчання, сприяти отриманню необхідних знань та мотивації навчання впродовж усього життя.

Відсутність сформованого інноваційного середовища навчання робітників аграрного профілю дещо стримує розвиток наукових досліджень, що могли б призвести до суспільно вагомих результатів та їх поширення і впровадження у практику їх підготовки. У зв'язку із зазначеним вбачається необхідність його проектування на базі сучасних ІТ, яке надасть можливість поєднувати науку і практик, інтегрувати процес підготовки студентів у ЗПТО і здійснювати відповідні наукові дослідження.

Сформованість інноваційного освітнього середовища ЗПТО є одним із шляхів вирішення проблем, які виникають на сучасному етапі модернізації освітньої галузі. Зокрема – об'єднання інфраструктур ЗПТО в єдину мережу, що дає можливість доступу до електронних засобів та ресурсів навчального призначення тим навчальним закладам, які не мають відповідних сучасних потужних ІТ.

Зазначене повною мірою узгоджується з перспективою створення інтегральних (галузевих та національних) електронних баз, масивів навчальних та навчально-методичних матеріалів, електронних ресурсів, що стають доступними для багатьох ЗПТО. Для того, щоби скористатися перевагами таких баз, колекцій та галерей у повному обсязі, також вбачаємо доцільним впровадження хмарних технологій.

Отже, потребує розгляду поняття «інноваційного освітнього середовища ЗПТО», в якому окремі дидактичні функції, а також деякі принципово важливі функції навчання передбачають доцільне координоване та інтегроване використання сервісів хмарних технологій. Хмарні сервіси застосовують для того, щоб зробити доступним користувачеві електронні освітні ресурси, що складають змістовне наповнення інноваційного освітнього середовища, а також забезпечити процеси створення і постачання освітніх сервісів. Завдяки цьому створюється персоніфіковане освітнє середовище – відкрите комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, в якому забезпечується налаштування ІТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні ІТ та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу [1].

Отже, інноваційне освітнє середовище ЗПТО розглядаємо як відкрите інноваційне навчальне середовище, в умовах якого забезпечується формування ІТ-інфраструктури ЗПТО з урахування особистісних потреб та умов учасників освітнього процесу.

Серед напрямів розвитку ІТ інноваційні технології, зокрема хмарні, є одними з найбільш цікавих для освітян. Особливо це стосується самостійної роботи студентів у процесі організації дистанційного (віддаленого) навчання та колективних навчальних досліджень, де першочергового значення набуває можливість постійного контакту студентів між собою, студентів з викладачами з метою забезпечення моніторингу якості роботи суб'єктів навчання з метою своєчасного коригування їх діяльності.

Зазначене зумовлює пошук, розроблення та реалізацію новітніх підходів підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю, створення інноваційного інтегрованого ІТ-середовища, умови якого сприятимуть їх загальноосвітній підготовці, та забезпечуватимуть дотримання наступності загальноосвітньої підготовки в системі професійно-технічна – вища освіта [2]; міждисциплінарності між загальноосвітніми та фаховими дисциплінами; цілеспрямованості процесу формування готовності майбутніх фахівців АПК до застосування ІТ у виробничій діяльності як складника професійної компетентності; розроблення сучасних засобів та форм розв'язування навчально-професійних задач за доцільного залучення ІТ тощо.

Вирішення означеної проблеми є не лише вимогою сьогодення, а й необхідністю забезпечення управління освітньою діяльністю у ЗПТО, особливо в період інформатизації освіти. Загальноосвітня підготовка майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю потребує розроблення наукових основ освітніх інновацій у ЗПТО шляхом проектування інноваційного інтегрованого ІТ-середовища, яке опирається на активне впровадження інформаційних технологій.

У проектуванні інноваційного освітнього середовища загальноосвітньої підготовки (ІОС ЗП) майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю концептуальним теоретико-методологічним підґрунтям має стати спрямування на розвиток кожного учасника освітнього процесу, який реалізується вже під час навчання у ЗПТО і є процесом та результатом становлення кожного студента як сучасного конкурентоздатного фахівця.

«Спроекувати навчальне середовище – означає теоретично дослідити суттєві цільові і змістово-технологічні (методичні) аспекти навчально-виховного процесу, який повинен здійснюватись в навчальних закладах, і на цій основі описати необхідний для цього склад і структуру навчального середовища (його статику і динаміку, в тому числі передбачити і врахувати розвиток будови навчального середовища, вплив і особливості взаємозв'язків складників навчального середовища з іншими елементами педагогічної системи, з елементами оточуючого середовища відповідно до динаміки розвитку цілей його створення і використання, а також обмежень психолого-педагогічного, науково-технічного і ресурсного характеру» [3].

Застосування спеціально професійно спрямованих ретельно відібраних ІТ-інструментів в умовах ІОС ЗП сприятиме розширенню можливостей вдосконалення та укріплення послідовності вивчення загальноосвітніх дисциплін, їх інтеграцію та взаємозв'язок. Освітній процес в умовах ІОС ЗП може здійснюватися за таких традиційних організаційних форм: лекція, самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка; контрольні та оцінювальні заходи, які в умовах ІОС ЗП, можуть проводитися дистанційно у синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю.

Загальноосвітню підготовку визначаємо в загальному контексті формування цілісної структури складників професійної діяльності фахівців-аграріїв та таку, що дає студентам ґрунтовні знання основ гуманітарних і природничо-математичних наук відповідно до сучасних вимог суспільства і виробництва та виробляє вміння і навички застосовувати їх у практичній діяльності, формує світогляд, сприяє всебічному та гармонійному розвитку особистості.

Неодмінною умовою загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю, у процесі якої здійснюється формування всіх складників фахової діяльності, є активне використання та залучення дидактичних інструментів [4] та особистого досвіду кожного студента (знань і вмінь).

Загальноосвітня підготовка в ЗПТО сприяє оволодінню студентами системою наукових знань на рівні творчості, що вимагає від викладачів здійснювати всі види виробничої діяльності в ІОС ЗП та спрямовувати студентів до активної освітньої аудиторної та позааудиторної діяльності.

Основні види діяльності, що визначено у наукових дослідженнях, властиві майбутнім кваліфікованим робітникам аграрного профілю за традиційних підходів у формуванні його загальноосвітньої компетентності в ЗПТО, за яких спостерігається їх рамкова регламентованість. В умовах нової парадигми загальноосвітньої підготовки студентів забезпечується у процесі вивчення суспільно-гуманітарного блоку дисциплін (Українська мова, «Українська література», «Іноземна мова», «Зарубіжна література», «Всесвітня історія», «Історія України», «Правознавство», «Економіка», «Людина і світ», «Художня культура»), природничо-математичного блоку («Біологія», «Екологія», «Астрономія», «Математика», «Хімія», «Географія», «Фізика», «Інформатика», «Технології»), предметів «Захист Вітчизни» та «Фізична культура». Провідними компонентами цих дисциплін є предметні наукові знання [5].

Опрацювання основних завдань кожної з дисциплін зазначених блоків загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю демонструє, що потрібно:

- визначити основні компоненти загальноосвітньої підготовки студентів у ЗПТО і на цих засадах навчити майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю використовувати отримані теоретичні знання у вирішенні практичних завдань;
- ознайомлювати студентів із інноваційними тенденціями в загальноосвітній підготовці, в теорії та практиці;
- розвивати сформовані вміння студентів із загальноосвітніх предметів у процесі виконання практичних робіт;
- формувати вміння опрацьовувати науково-навчальні джерела, які є джерелом та засобом постійного підвищення рівня студентів;
- зорієнтувати майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю на розвиток креативності та творчих пошуків під час різних видів практики.

На загальноосвітню підготовку майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю значно впливають ІТ, що забезпечує утворення в системі їх підготовки загального компонента, який є окремою підсистемою, що спрямована на їх якісну загальноосвітню [6, с. 17–18].

Виокремлена підсистема є певним організаційним механізмом неперервної освіти, забезпечує продовження навчання у вищій школі та життєдіяльності в сучасному динамічному середовищі.

У процесі формування системи розв'язання наявних суперечностей та проблеми в цілому опір чинився на те, що дослідники (А. Баскаков, А. Конверський, Ю. Сурмін, Е. Юдіна та інші) пропонують її розподіляти на складники:

- теоретичний – спрямований на побудову моделі ідеального знання;
- практичний – орієнтований на вирішення практичних задач розроблення алгоритму, способів, засобів і прийомів досягнення поставленої мети; його ефективність перевіряється пошуком шляхів досягнення мети та розв'язанням поставлених задач.

Теоретичний складник системи проектування ІОС ЗП майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю повинна відтворювати загальні знання, вміння та навички та професійні наміри студентів; їх особистісні якості, досвід соціальної практики та життєві спрямування.

Практичний складник системи проектування ІОС ЗП майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю повинна відображати цілісний динамічний, інтегрований процес формування його загальноосвітньої компетентності в площині предметного поля його підготовки.

Характерною особливістю такої системи є те, що вона забезпечує: формування прогностичного уявлення про узгодженість основних компонентів та підсистем загального спрямування, що орієнтована на розвиток та врахування особистісних якостей студентів і загальноосвітньої підготовки на дисциплінарному рівні; сприяє відповідності процесу підготовки у ЗПТО загальнодидактичним принципам; відтворює специфіку розвитку інформатизації освіти.

Узагальнюючи викладене вище дає можливість виокремити основні положення, на яких ґрунтується розроблення та впровадження ІОС ЗП майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю у ЗПТО:

1. Контентом (вмістом) ІОС ЗП майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю мають бути навчальні матеріали із загальноосвітніх предметів в електронному форматі – електронні освітні ресурси (ЕОР), використання яких дозволить забезпечити інноваційність їх навчання у ЗПТО з метою найбільшого забезпечення освітніх потреб учасників освітнього процесу.

2. Динамічність ІОС ЗП забезпечується неперервним розвитком ІТ.

3. Відкритість ІОС ЗП передбачає можливість його оновлення новими складниками, видалення чи заміну застарілих, розширення чи поновлення наявних тощо.

4. Доступність забезпечується використанням ІТ-технологій (в тому числі й Web-технологій), які є зрозумілими та доступними для користувачів з будь-якого місцезнаходження та з елементарним рівнем підготовки (сформованих компетентностей) у галузі ІТ.

5. Надання доступу до контенту, спілкування між суб'єктами навчання під час занять та в позааудиторній роботі, очно і дистанційно, у синхронному або асинхронному режимі.

6. Умови ІОС ЗП забезпечують підтримку загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю, які можуть проживати в географічно віддалених від ЗПТО населених пунктах (заочна, дистанційна форми навчання); що бажають отримати додаткові знання одного з блоку означених дисциплін; мають особливі потреби.

7. Предметним орієнтиром побудови ІОС ЗП мають бути навчальні програми дисциплін загальноосвітньої підготовки.

8. Змістове наповнення ІОС ЗП може використовуватись з метою методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи в аудиторії, позааудиторної роботи, роботи в групах, проведення контрольних заходів та оцінювання рівня знань.

9. Навчально-методичне забезпечення ІОС ЗП повинно включати:

- методичні теоретико-практичні засоби підтримки навчання, рекомендації щодо їх використання;

- критерії, засоби і системи контролю рівня знань;
- опис змістовного, дидактичного та методичного наповнення Web-ресурсів навчального плану/навчальної програми загальноосвітньої підготовки.

10. Сутність ІОС ЗП має складати ІТ-забезпечення, що передбачає можливе включення у якість технічного забезпечення та навчально-методичного контенту:

- апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, гарнітура тощо), що забезпечують розроблення і використання Web-ресурсів навчального призначення, надають суб'єктам навчального процесу доступ до Web-ресурсів управління навчальним процесом та підтримують навчальну взаємодію у синхронному і асинхронному режимах;

- прикладне програмне забезпечення;

- Web-ресурси навчальних дисциплін (програм) кожного з блоків дисциплін загальноосвітньої підготовки, методичні рекомендації щодо їх використання;

- навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклад занять;

- віртуальні тренажери, ділові ігри та практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;

- методичні рекомендації щодо послідовності виконання завдань, особливостей контролю та оцінювання рівня знань тощо;

- термінологічні словники, мультимедіа, відео- та аудіозаписи лекцій, практичних, лабораторних занять тощо;

- модулі тестових завдань для проведення контрольних заходів;

- електронні бібліотеки чи посилання на них;

- список рекомендованої літератури тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Введення єдиного ІОС ЗП може стати перспективним інноваційним напрямом вирішення проблем, які виникають в системі професійно-технічної освіти, зокрема в останні роки, із навчально-методичним забезпеченням як педагогів, так і студентів, засобами навчання та викладання (електронними підручниками, посібниками, довідниками, словниками тощо).

Проектування ІОС ЗП майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю формує вимоги до особливостей побудови означеної системи з опорою на: глобалізацію сучасної освітньої парадигми та її основних кардинальних напрямів: гуманістичного, гуманітарного, особистісного; ідеї неперервної загальноосвітньої та особистісно орієнтованої освіти; активне застосування системного, компетентнісного, особистісно-зорієнтованого аксіологічного та акмеологічного підходів.

Отже, якісна загальноосвітня підготовка майбутнього конкурентоздатного кваліфікованого робітника аграрного профілю набуває ефективності, якщо: вона здійснюється відповідно до розроблених і обґрунтованих підходів, які, в свою чергу – відображають сучасні інноваційні освітні парадигми та концепції; враховують тенденції глобалізації та інформатизації суспільства в цілому та освіти зокрема; сучасний стан та перспективу розвитку професійно-технічної освіти; вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки; забезпечують формування загальноосвітньої компетентності студента, здатного діяти в сучасному освітньому середовищі.

У подальшому, за впровадження ІОС ЗП студентів аграрного профілю, визначення його вагомості можна констатувати, якщо його розглядати з позиції можливостей, що можуть бути реалізовані в його умовах, і які неможливо реалізувати в умовах традиційного освітнього середовища. Передбачається, що інтегровані в ІОС ЗП засоби та форми навчання повинні бути дидактично обґрунтованими та задовольняти вимоги до традиційних засобів та форм навчання; їх застосування має бути більш ефективним для подання навчального матеріалу з дисциплін кожної блоку, управління навчальним процесом та, в цілому сприяти підвищенню якості професійно-технічної освіти і, як результат, – формуванню якостей конкурентоздатного кваліфікованого робітника аграрного профілю.

Список бібліографічних посилань

1. Биков В. Інформаційні мережі відкритого навчального середовища *Післядипломна освіта в Україні*, 2008. № 1. С. 54–63.
2. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2014. Вип. 37. С. 3-15. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_3.
3. Сліпчишин Л.В. Реалізація наступності загальноосвітньої та професійної підготовки в ПТНЗ. *Соціальне партнерство як інструмент оновлення змісту професійно-технічної освіти*. Кривий Ріг, 2013. С. 146–149.
4. Герлянд Т.М. Дидактичний аспект загальноосвітньої підготовки учнів ПТНЗ аграрного профілю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(1). С. 140–146.
5. Сидоренко Т.М. Реалізація проблеми професійного спрямування предметів загальноосвітнього циклу у професійно-технічних навчальних закладах області. *Професійна освіта*. 2014. №42–43. С. 34–37.
6. Бирка М.Ф. Модель розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ. *Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ: зб. мат. Респуб. наук.-практ. Інтернет-конф.*, Вінниця, 12–18 квітня 2010 р. Київ: Кондор, 2010. С. 16–28.

References

1. Vykov, V. (2008). Information networks of the Open Educational Environment *Post-Graduate Education in Ukraine*, 1, 54-63.
2. Kremen V.G, Vykov, V.Yu. (2014). Innovative tasks of the modern stage of education informatization *Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, Issue 37, 3–15. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_3.
3. Slipchyshyn, L.V. (2013). Realization of continuity of general education and professional preparation in the vocational school. Social partnership as a tool for upgrading the content of vocational education. *Kryvyi Rih*, 146–149.
4. Gerland, T.M. (2013). Didactic aspect of the general education of students of the agricultural school of agricultural profile. *Problems of modern pedagogical education. Pedagogics and Psychology*, 39(1), 140–146.
5. Sidorenko, T.M. (2014). Realization of the problem of professional orientation of subjects of the general education cycle in vocational schools of the region. *Professional education*, 42–43, 34–37.
6. Birka, MF (2010). Model of development of professional competence of teacher of information technologies of vocational schools. *Electronic information resources: creation, use, access: collection of materials of the Republican Scientific and Practical Internet Conference, Vinnytsya, April 12–18, 2010*. Kyiv: Condor, 16–28.

BAKHMAT Nataliia,

Doctor Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Theory and Methods of Primary Education Department,

Ivan Ohienko Kamyanyets-Podilsky National University

e-mail: bahger.teacher@gmail.com

THE FUNDAMENTALS OF DESIGNING THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR GENERAL EDUCATION TRAINING OF FUTURE SKILLED AGRARIAN PROFESSIONALS

Abstract. *Problem.* The urgency of the innovative educational environment designing problem is determined by the growing requirements for the level of general education of future skilled workers of the agrarian profile both from the side of the state and from the side of the enterprises of the agro-industrial complex (AIC) and the students studying in colleges and technical schools.

The purpose of the article. To consider the main issues of the general education of future skilled workers of the agricultural profile innovative educational environment (AP IEE) designing and implementation.

The main results of the study. The research conducted made it possible to distinguish the main provisions on which the development and implementation of IEE of the future skilled workers of the agrarian profile in vocational education establishments (VEE) is based: the teaching materials of the general subjects in electronic format must form the content of the workers of the agricultural profile innovative educational environment AP IEE; AP IEE dynamics; AP IEE openness; accessibility is ensured by the use of IT-technologies; providing access to content, communication between subjects of learning; the conditions of the AP IEE provide support for the general education of future workers from geographically remote areas of VEE settlements or have special needs; the object orientation of the AP IEE construction – the educational curricula of the general education disciplines; the AP IEE content can be used for the purpose of methodical and didactic provision of the independent work, work in groups, conducting of control measures and assessment of the knowledge level; The teaching and methodological support of the AP IEE should include: methodological, theoretical and practical means of the training supporting, recommendations for their use; criteria, means and systems of knowledge control; description of the content, didactic and methodical content of the Web-resources of the curriculum / program of general education; the essence of AP IEE – IT support: hardware, application software, WEB-resources of

educational disciplines (programs) of each block of disciplines of general education, methodical recommendations for their use; curricula, curriculum plans, schedule of classes; virtual simulators, business games and practical tasks with methodical recommendations for their implementation, etc.

The author's conclusions and specific suggestions. The single AP IEE introduction can be a promising innovative direction for solving problems that arise in the system of vocational education, in particular in recent years, with the teaching and methodological support of both teachers and students, means of teaching and training (electronic textbooks, manuals, reference books, dictionaries, etc.).

The future skilled workers of the agricultural profile IEE designing creates the requirements for the features of the marked system construction, based on: the globalization of the modern educational paradigm and its main cardinal directions: humanistic, humanitarian, personal; ideas of continuous general education and personally oriented education; active use of systematic, competent, personally-oriented axiological and acmeological approaches.

Key words: *innovative technologies; electronic bases; blocks of disciplines; general competence; IT tools; vocational education.*

*Одержано редакцією 28.01.2018
Прийнято до публікації 06.02.2018*

УДК 378.1

BOBRY SHEVA Natalia,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of English
in Navigation Department,
Kherson State Maritime Academy, Ukraine
e-mail: natalyluchka@i.ua

E-LEARNING AS A TOOL FOR ASSESSMENT OF FUTURE NAVIGATORS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

У статті описуються електронні курси, які можуть бути використані викладачами для оцінювання комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв, в тому числі авторського курсу з основ полікультурної освіти. Автор виокремлює основні вимоги для об'єктивного оцінювання комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв, спираючись на міжнародні морські документи.

Ключові слова: *електронні курси; комунікативна компетентність; майбутні судноводії; оцінювання; англійська мова для морських спеціальностей; полікультурні проблеми; тестування.*

Introduction. Shipping is perhaps the most international of the entire world's great industries and some of the most dangerous. Safety of life at sea, the marine environment and over 80% of the world's trade depends on the professionalism and competence of seafarers. It has been reported that the over 80% of accident and incidents are due to human error According to IMO (2005), 80% of accidents at sea are caused by human error. One of main causes of accidents and incidents are due to poor standards of maritime English. The language of the sea is Maritime English and many ships, and to a lesser extent, ports, are manned by multinational crews. Hence, good communication in Maritime English is essential for creation and maintenance of effective working environments and safety of the crew, and generally safety at sea and at ports.

Also, it should be considered, that the severe shortages of personnel with sea going experience which is expected to get worse shortly, the need for the better qualified seafarers with enhanced English language communication skills is expected to become most important human element issue for shipping companies in the near future who are desperately seeking seafarers to run their vessels safely and efficiently.

Analysis of relevant researches. In Standard Training Certification Watchkeeping for Seafarers 1995 curriculum and now is amended to be STCW 2010 (STCW 2010 Amendments), the future navigators are required to have good standard of English competences. Then, the STCW 2010 curriculum also requires the students to have knowledge of written and spoken English that is adequate to understand chart, nautical publication, meteorological information, message concerning the ship's safety and operation, and adequate skill to communicate with other ship and coast station,

etc. The communications within the bridge team need to be understood properly. Communication among multilingual team members, and in particular with ratings, should be in a language that is common to all relevant bridge team members. This means that communicative competence assessment is truthfully necessary for them.

The problem of future navigators' communicative competence assessment with a help of E-learning is difficult ones to overcome. A number of foreign authors devoted their thesis to different aspects, which are connected to e-learning and competence-based assessment, such as J. Biggs paid attention to the assessing learning quality by reconciling institutional, staff and educational demands [1], K. Larsen researches evidence-based standard setting [2], R. Ziarati points out the importance of training and assessment under STCW [3], J. Horck makes an analysis of decision-making processes in multicultural maritime scenarios [4].

Purpose. To describe the main e-learning courses for the future navigators' communicative competence assessment, to define requirements for competence-based assessment of the future navigators' communicative competence regarding international maritime documents.

Main part. Assessment quality has been an important research topic for as long as CBE programs have existed. In 1976, John Harris and Stephen Keller outlined several key considerations in competency assessment and concluded that the major development effort in competency-based education should not lie in design of instructional materials but in design of appropriate performance assessments. Furthermore, institutions should not commit themselves to competency-based curricula unless they possess means to directly assess students' performance [2, p. 79].

Perhaps the most important step in assessment design is defining the competencies. As J. Horck has argued, competencies must be clearly defined and measurable [4, p. 15]. When developing competency assessments, there are two important stages. The first is assessment development and score validation. The second is determining how well a student must perform on the assessment in order to demonstrate competency.

In this context, J. Biggs points out, that the standards are expected to be recognised by international professional bodies and the licensing authorities. To ensure these developments are implemented effectively it is proposed:

- to develop supporting training programmes for the intended standards by formation of pilot groups initially in one of the partner countries and then re-run them and/or validate them in other partner countries,
- to establish a network of transnational partners to support the development of the project, to surpass excel the minimum of standard of maritime English set by IMO,
- to design a programme for the trainers and assessors development, and their certification, for application of the intended standards and subsequent tests, as well as for the internal assessment and verification process, in line with European vocational qualifications for Assessors and Verifiers,
- to facilitate secondment of trainers and assessors to partners' establishments on short assignments in order to familiarise the trainers and assessors with the necessary skills and good practice,
- to form a committee to monitor the progress and make the necessary changes when required, applying a quality manual instigated in the course of developing this project,
- to develop bridges for maritime personnel, through these standards so that they can take advantage of other programmes, some leading to higher vocational qualifications [1, p. 6].

The principles of competency based assessment, identified by R. Ziarati, are as follows:

- current (assessment should take place within a short time of learning);
- valid (all components that are to be assessment must be assessed. There must be sufficient evidence to ensure that the candidate meets the competency specified by the current standard. The candidate must not be asked to provide evidence for or be assessed against activities that are outside the scope of the unit standard.
- reliable (the assessment must be able to stand up to scrutiny. That is, other assessors should reach the same conclusion. A number of evidence-gathering methods can be used to ensure consistency);

– flexible (there is no single approach to competency based assessment. Evidence can be collected using different methods, at different times, under a variety of conditions. It must be responsive to the needs of the situation and the candidate);

– fair (Assessment must not discriminate against individuals or groups. Different people and different situations need different assessment methods and, where necessary, reasonable adjustments to meet individual requirements must be made);

– safe (All work and all assessment must comply with occupational health and safety requirements) [3].

If it concerns the future navigators` communicative competence, the quality of assessment directly correlates to the quality of learning. If there are clear learning objectives that are reflected in the assessment material then the student has a clear understanding of what they have to learn to what depth they have to understand what they are learning and how they are expected to demonstrate their knowledge and understanding. Indeed, the backwash effects of assessment arguably determine what is learned more than do formal curricula and teaching methods themselves.

In this context requirements of STCW Convention and Model Course 3.17 should be also complied with competence-based assessment. See the extract (Table 1) of the Maritime English curriculum for competence assessment.

Table 1

The Maritime English curriculum for competence assessment (extract)

Competence	Knowledge, understanding and proficiency	Topic according to STCW, Model Course	Methods of demonstrating competence	Criteria for evaluating competence
Master degree, 5th course				
Correspondence Production and understanding of written documents. Describe basic principles of marine insurance and chartering	Comprehend and respond to written and oral communication, analyze problems on board and suggest appropriate solutions in speech and writing, report recent events and notify parties	STCW A-II/2 Model Course 3.17 Core Section 2-8 and 2-11	-Written report and letters -oral and written communication about marine insurance and chartering	Uses adequate technical language in formal correspondence etc., able to draft messages, reports and letters required for ship business occasionally using glossaries and correspondence guidelines
Bachelor degree, 4th course				
Have the necessary vocabulary to ensure safe carriage of dangerous goods	Knowledge of international regulations, standards, codes and recommendations on the carriage of dangerous cargoes, including the International Maritime Dangerous goods Code and International Maritime Solid Bulk Cargoes Code	STCW A-II/2 Model Course 3.17 Core Section 2-12	oral and written communication about carriage of dangerous goods	Information on dangers, hazards and special requirements is recorded in a format suitable for easy reference in the event of an incident

Thus, competence-based e-learning programs will represent a valuable alternative to a future navigators` communicative competence assessment. We will describe more detailed some of them.

The MarTEL project reports on the significance of English as the working language of the international shipping industry and that the overall performance and safety of the international fleet

depends on the skill to apply it correctly. This project has taken note of the recent papers at the IMO MSC event (2006) concerning lack of standards or and appropriate underpinning knowledge and skill for maritime English. MarTEL aims to address major problems relating to competency in maritime English for the well-being of seafarers and those working in the shipping and maritime industries including ports. The project is concerned with the establishment of standards of Maritime English for all classes of seafarers and for those working at ports.

We would like to explain this matter with some example questions.

Sample question 1: Please give examples to the "Enclosed Spaces" aboard a ship.

- a) Ballast tanks
- b)
- c)
- d)

This is purely a professional question expressed in English. The test taker naturally will use his/her Maritime English first to understand the question and what an "enclosed space" means on board but then refer and heavily rely on his/her professional knowledge to give the correct answers which he/she will write down in English.

Sample question 2: Compliance audits in Technical Ship Management deals with:

- a) Ship Captain's certificates of safety.
- b) Ship Chief Engineer's record of planned maintenance.
- c) Ship's certificates of international statutory requirements.
- d) Crew's personal records of professional experience.
- e) Ship's records of dry dockings and repairs.

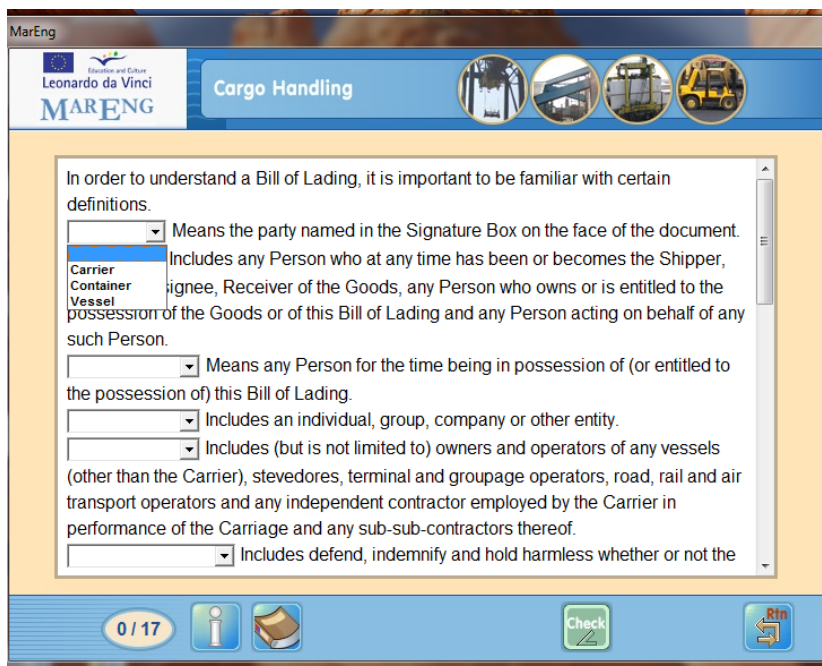
This is an example of a semi-professional or quasi-linguistic approach to MarE. Here the test taker must have a certain understanding what "Technical Ship Management" is but his Maritime English will help a great deal to choose the correct answer when he knows what "compliance audit" is.

Another E-learning program is the MarEng. This project concentrated on creating an innovative Web-based Maritime English Language Learning Tool.

As the maritime workers in particular are very mobile, it is also appropriate to find solutions to transfer the MarEng learning tool into the mobile learning environment. Therefore the project will transfer the MarEng maritime glossary into a form that can be utilised in a mobile phone even if the phone is out of network connection. All the project activities will be performed by a partner

group that represents several European Union countries some of the partners being the same as in the previous MarEng project. Partner` wide background in shipping industry and maritime English teaching gives a strong basis for the project success.

The original MarEng Learning Tool consists of intermediate and advanced level learning material on different maritime topics. Based on the feedback by different user groups all over the world, the usability of the original Tool has been improved. As a result of the MarEng Plus project, two new topics, Maritime Security and



Picture 1. Slide from MarEng

The Marine Environment, as well as elementary level learning material, a Teacher's manual and a mobile phone application of the glossary, have been added in the Tool. MarEng Plus provides more learning materials and all of the MarEng Plus material is English-English and is based on language used in actual simulators on board ships, in ports and elsewhere in the shipping chain. The new material will not only widen the overall user group but also motivate to learn maritime English in different levels. The purpose of training and course is to empower and improve the students Maritime in English so that they are able to compete with the graduates from the countries in order to seek and fulfill job opportunities at the international level. See Picture 1. Slide from MarEng where communicative competence is assessed concerning production and understanding of written documents.

It should be mentioned, that communicative competence of future maritime navigator includes not only language aspect, but also cultural. It should be pointed that cultural awareness lessons should be involved not only Professional English lessons, but other subjects too. Unfortunately, cultural awareness tests are not so popular as Maritime English ones. In this context, it was developed as author's E-learning course. The concept aim of it is to prepare the future maritime officers for effective professional work in multicultural environment. See one of these task in pic. 2.

3. Read the text and match the parts with their titles.

Like any other country, the Philippines has its own unique culture, traditions, and etiquette. Knowing and practicing these customs lets you become more familiar with the Filipino values. With these guidelines, you can make your communication and professional work more enjoyable and effective.

- A. Do show respect to anyone regardless of their social class or age and take time to smile.
- B. Do recognize that Filipinos tend to be indirect.
- C. Do show respect to their holidays.
- D. Do leave something on the table.
- E. Do show respect to their religion and superstitions.



Picture 2. Slide from author's E-learning course with cultural awareness tests

The course is presented by two modules: module 1 "Multicultural theory", which includes the history of multicultural development, multicultural communication etc., module 2 "Practice", which includes some basic recommendations and tasks on how to behave in mixed crew.

During the lessons teacher can use different methods and activities, such as true-false statements, project work, pair and group work, matching, discussions, case stories, mini-practices, electronic media (subject sampler, multimedia scrapbook, and web quest).

The example of mini-practice, which could be conducted, is following.

1) On the first stage the teacher asks to brainstorm the questions: What do you know about Filipino Society and Culture? Have you ever met Filipino seafarers during your voyages? Speak about Filipino features which are described in proverbs.

2) Next stage is to read the text about Filipino culture and to match the titles with the parts of this text. In addition, in groups cadets should compare Ukrainians and Filipinos.

3) The last stage shows the results of understanding the material. The teacher asks one pair to role-play the multicultural situation using new information. Other cadets should discuss the reasons of such behaviour of officers and to think about alternative. Also cadets can make a project or prepare practical requirements for dealing with this nationality.

During the lessons teacher should emphasize that it's only a very basic level introduction and is not meant to stereotype all crewmembers cadets may meet, because real communication skills could be taught only in real life. E-learning course will be an effective learning tool for cadets in their future professional work in multicultural environment.

Conclusions. So it should be noted that e-learning courses are the significant tools for the future navigators` communicative competence assessment. The content of E-learning courses was based on real-life scenarios on linguistic and cultural diversities with respect to effective communication in English among seafarers. Such courses will develop software based maritime communicative English educational multimedia in which the created learning scenarios will make use of proper learning approaches, online communication. This will be seamlessly interlinked with other forms of online educational content and be bundled and offered as complete online learning E-courses, It is significant to point out that the knowledge base of real scenarios is intended to be included in the curriculum of Maritime English in maritime education and training institutions.

References

1. Biggs, J (1996) Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*; 21, 5–11.
2. Larsen, K. (2013). Evidence-Based Standard Setting: Establishing a Validity Framework for Cut Scores. *Educational Researcher*, 42, 78–88.
3. Ziarati, R., (2006). Safety At Sea – Applying Pareto Analysis. *Proceedings of World Maritime Technology*, 12, 92–98.
4. Horck, J. (2004). An analysis of decision-making processes in multicultural maritime scenarios. *Maritime Policy and Management*, 31, 15–29.

BOBRY SHEVA Natalya,

Ph.D in Pedagogy, Senior Teacher of English in Navigation Department,
Kherson State Maritime Academy, Ukraine
e-mail: natalyluchka@i.ua

E-LEARNING AS A TOOL FOR ASSESSMENT OF FUTURE NAVIGATORS` COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. *Introduction.* The shipping industry has become more and more demanding as far as the communicative competence is concerned. This is due to the fact that most merchant ships are owned by foreign companies and manned by multinational crews who need to be competent to communicate in English orally and in writing. In this respect, the IMO (International Maritime Organization) and the STCW'95 (Standards of Training Certification and Watch-keeping) convention and code imposed a number of requirements regarding the seafarers' Maritime English knowledge and adequate use. Therefore, the Maritime Education and Training teachers have to meet the challenge of designing attractive and efficient courses to motivate and to assess their students to acquire more easily and in a more pleasant way the maritime terminology. It seems that the solution would be the E-learning courses which are becoming more and more popular with the 21st century teachers.

Purpose. To describe the main e-learning courses for the future navigators` communicative competence assessment, to define requirements for competence-based assessment of the future navigators` communicative competence regarding international maritime documents.

Results. Competence-based e-learning programs will represent a valuable alternative to a future navigators` communicative competence assessment. The MarTEL project reports on the significance of English as the working language of the international shipping industry and that the overall performance and safety of the international fleet depends on the skill to apply it correctly. Another E-learning program is the MarEng. The purpose of course is to empower and improve the students Maritime in English so that they are able to compete with the graduates from the countries in order to seek and fulfill job opportunities at the international level.

It should be mentioned, that communicative competence of future navigators includes not only language aspect, but also cultural. It should be pointed that cultural awareness lessons should be involved not only Professional English lessons, but other subjects too. Unfortunately, cultural awareness tests are not so popular as Maritime English ones. In this context, it was developed as author`s E-learning course. The concept aim of it is to prepare the future maritime officers for effective professional work in multicultural environment.

Conclusion. So it should be noted that e-learning courses are the significant tools for the future navigators` communicative competence assessment. Such courses will develop software based maritime communicative English educational multimedia in which the created learning scenarios will make use of proper learning approaches, online communication.

Key words: E-learning courses; communicative competence; future navigators; assessment; Maritime English, multicultural issues; tests.

Одержано редакцією 01.02.2018
Прийнято до публікації 06.02.2018

UDC 378

VOVK Olena,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of English Philology
Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: helenvaleriy@mail.ru

ACQUIRING LISTENING COMPREHENSION COMPETENCE BY UNIVERSITY STUDENTS

Listening is the most complicated speech activity. Teaching listening aims at developing learners' auditory capacity which implies aural perception of the phonetic code and linguistic data, and correlating them to the patterns stored in one's memory. Auditory capacity plays an essential role in both fostering the acquisition of foreign language proficiency, and simultaneously, advancing students' listening comprehension competence (LCC) – the ability to listen to authentic texts of various genres and types with different levels of understanding. LCC encompasses the skills of aural perception of foreign discourse, based on the academic material with a definite percentage of unknown vocabulary. It is formed gradually alongside with learners' cognitive competence involving general abilities, revealed in correlation between human actions and problem-solving tasks, which are accomplished through personal attainments. An elaborated comprehensive methodology is conducive to achieving the objective of acquiring a high level of LCC. It integrates three coherent stages – pre-listening, in-while listening and post-listening – directed at reaching definite goals. Passing through the singularized stages students acquire congruous habits, skills and abilities that constitute LCC. The elaborated methodology incorporates the corresponding system of listening-oriented exercises encompassing several subsystems each completing specific tasks. The suggested exercises provide pertinent examples of assignments which facilitate achieving a set target. The propounded methodology has been experimentally proven; consequently, it can be implemented in the educational process in higher educational establishments.

Key words: auditory capacity; listening comprehension competence; cognitive competence; reasonable and comprehensive methodology; stages of acquiring auditory habits; skills and capacities; system of exercises for teaching listening.

Introduction. This article propounds a pedagogical framework of acquiring LCC by University students. Specifically, the study arises out of a need to introduce cognizing subjects to a reasonable methodology of developing auditory skills and capacities that are deemed to be incorporated by an integrated listening ability. To this end, the paper encompasses an issue which questions the conventional wisdom that teaching a foreign language (FL) might be done primarily on the communicative ground (D. Hymes, W. Littlewood, Ye. Passov, S. Savignon et al.). Respectively, the maintained idea is at variance with the existing assumption that a FL acquisition is aimed mainly at developing communicative competence of students. At this rate the cognitive aspect of learning that involves interrelation of speech and intellection remains either ignored or deficient in support. With this in mind, it seems relevant to identify a current target of teaching listening to University students and to devise a communicatively and cognitively stipulated system of exercises which may facilitate achieving a set target. The system of exercises is an integral part of a well-grounded and experimentally proven methodology applicable for developing learners' LCC – a time bound dynamic and spontaneous perception of the input that implies the automatic processing of the stylistically colored information. That means that the process of developing LCC involves both communicative and cognitive mechanisms which are to be taken into account in the academic course and accordingly reflected in the appropriate exercises.

This paper demonstrates the succession of acquiring LCC by University students and provides a many-faceted methodology which comprises the stages of developing LCC and a relevant system of diversified exercises, devised specifically for this purpose. The study also illustrates how the proposed methodology can be efficaciously employed in the process of learning a FL.

Methods. A constructed pedagogical framework of forming LCC that incorporates a relevant methodology and a correspondent system of specific exercises was validated by a research experiment adapted for University students majoring in linguistic fields. The experiment was meant to expose how the elaborated methodology could foster developing a high level of sought-for

expertise. The positive results of the experiment showed a sufficient progress in acquiring congruous competence and displayed a considerable rise of auditory capacities, habits and skills of learners. The level of students' acquirements increased from 74 to 95 points. The increase in the qualitative index of the acquired competence of trainees in experimental groups on average constituted 21 points. The results were obtained through numerous quizzes taken by students of the experimental groups. The obtained results vindicated the validity of the propounded methodology and the appropriateness of the system of exercises purportedly created for that purpose. The correspondent teaching materials (the syllabus, lectures, the guide-book, assignments for workshops, tests for self-control, etc.) compatible with the devised methodology were successfully implemented at a number of Ukrainian universities [1, p. 46].

Considering the efficacious application of the proposed methodology of developing alien LCC in FL classrooms of modern universities it seems reasonable to specify the constructed framework more circumstantially.

Discussion. Oral comprehension is one of the most crucial aspects of FL acquisition. It is viewed as the ability of one individual perceiving another individual via sense, aural organs, assigning a meaning to the message and comprehending it [2, p. 54]. In a modern educational process substantial attention is paid to a cognitive side of FL acquisition with a special emphasis on developing auditory comprehension of students, which is surmised to comprise cognitive competence (CC) as its constituent. For one thing, CC involves critical and creative thinking (that refers to reasoning and making inferences, evaluating multiple ideas and alternatives, generating novel and practical thoughts) [3, p. 402]; for another thing, CC implies general abilities, revealed in correlation between human actions and problem-solving tasks which are accomplished through personal attainments [4, p. 139].

On balance, it may be expected that CC embraces three interrelated components: cognitive structures, cognitive processes, and overt behaviors. It is plausible to assume, therefore, that among those components the most essential and relevant for developing LCC are: metacognition, cognitive styles, cognitive skills, reasoning, and information processing. Those processes can affect subsequent "behaviors" – mental performance, problem solving, and decision making. In its turn, the efficiency of "behaviors" to a great extent depends on "cognitive structures" – self-schemata and goal orientation. However, the results of these operations may vary, since people differ in their cognitive development and the capability to manipulate mental processes utilizing cognitive styles and applying congruent thinking skills [5, p. 297]. Such cognitive abilities are likely to get exposed in the course of learning a FL, and acquiring LCC respectively.

In order to acquire a high level of LCC students are supposed to go through a definite procedure. Commonly, this procedure encompasses three coherent stages [4, p. 203]: 1) pre-listening: listening with a purpose, brain storming, and preparing for further activities; 2) in-while listening: the actual process of listening; 3) post-listening: checking the understanding of the received information and preparing for speaking. Before describing the specificity of each stage it is pertinent to emphasize that the instructor should first assess the level of students' auditory skills and then provide them with appropriate assignments. To measure these skills after listening to the text the suggested tasks might be congruous: *Name the key points you remember from the text. Summarize the main ideas of the heard information. Formulate the thesis of the received message. Brief the gist of the information you have heard.*

Now it would be logical to go on to specify in a cursory way the stages of acquiring LCC. The first – **pre-listening** – stage implies equipping students with preliminary instructions as to the text perception, identifying the subject matter of the text, overcoming difficulties that students may encounter while receiving the incoming information (e.g. *checking the understanding of sentences containing polysemantic words, idioms, and tricky phrases; explaining unknown grammatical structures; listening to and translating the isolated fragments of the text*, etc.). The importance of the introductory pre-listening instructions cannot be overestimated since they are aimed at providing students with a motivational and organizational set for a certain activity. C. Paulston (2004) maintains that motivation before listening is of primary significance [6, p. 67]. Among others, the

instructions that motivate students may include complete or partial understanding of the received information, listening to and memorizing certain chunks of the text, inferring the meanings of the words and phrases from the context, et al. The most typical assignments for the pre-listening stage may encompass: *introducing new vocabulary with its further explanation and illustrative exemplification; practicing unknown or complicated grammatical structures employed in the text; the thematic and structural grouping of the lexical stuff contained in the text (root-words, derivatives, compounds, etc.); elucidating the content of the text by the title, key words or pictures.*

Before listening to the text students are to be informed about the ways their answers will be checked and assessed. These ways may incorporate: multiple choice and cloze-tests, making up the plan of the text, outlining each paragraph of the text, providing key words to the text, etc. In either case, the variety of pre-listening assignments and tasks to monitor the understanding of the received message is rather ample. Consequently, their choice depends to a great extent on the purpose of listening.

The next – ***in-while listening*** – stage is the actual process of listening to the alien audio message. Here either the whole text or separate blocks of it are listened to. The number of deliveries may vary, but in order to maintain students' interest in the message, it deems pertinent to implement diversified exercises. The assignments to them may comprise: *listening to the text and completing the sentences; listening to the text and singling out word combinations used in it; listening to the audio and providing equivalents for some words or phrases; entitling the heard parts of the text; reconstructing the text with the help of key words or phrases; paraphrasing the received information; following the given instructions (e.g. to add the details; to pinpoint the direction on the map; to complete the chart or scheme; to specify the key points in the text); completing/reproducing/amplifying the statements.*

According to K. McCaughey (2015), a special emphasis should be placed on active listening, which definitely will increase the effectiveness of aural comprehension. This type of listening may encompass: *correlating ideas, events, people, and places; paying attention to the equivocal and ambiguous words, and vague ideas; making anticipations and confirming or dismissing them; listening “between the lines” and making conclusions concerning the implied information; elucidating the input; forming personal judgments as to the received message etc* [2, p. 10].

Similarly, T. Lynch (2004) postulates the idea of developing students' note-taking skills during the listening process. Naturally, note-taking strategies are not universal since they depend on the individual psycho-physiologic features of learners. Still, three key rules of note-taking can be singled out: a) to select the core information; b) to make short notes using the common acronyms, abbreviations and symbols; c) to define the relations between the events, their main actors and objects [7, p. 90].

The final – ***post-listening*** – stage is aimed at examining the adequate understanding of the text. The exercises to check the comprehension of the received information may incorporate three groups of assignments according to the level of their specification. These assignments are oriented at: 1) evaluating the depth of comprehension of the audio message; 2) the creative processing of the text; 3) employing the perceived input in various kinds of communicative activities. In its turn, the exercises designed for monitoring students' understanding of the audio text may comprise such tasks as: *to accomplish true/false assignments; to complete a multiple-choice test; to do an alternative test (Yes/No); to answer the questions; to divide the text into the semantic parts; to reproduce the heard text in brief; to provide one's own opinion as for the problem raised in the text; to continue, expand or amplify the text.*

After the work with the audio text it is advisable to switch to other activities like speaking, reading and writing. It seems equally essential that the monitoring of text comprehension should enclasp every student of the group. It may start from simple forms and gradually proceed to more complicated ones which require personal judgments, for instance: *Characterize...; Explain why...; Account for...; Suggest your rationale as for...; Speak PRO and CONTRA... .*

Pursuant to J. Wilson (2008), no language skill should be taught in isolation. That is why LC activities have to be related to the material being studied as oral practice or reading; it can also give an impetus for writing activities [8, p. 148]. Hence, the devised system of listening comprehension (LC) exercises is to provide: the correspondence between psychological and linguistic difficulties of LC; the possibility to combine listening with other kinds of activities (specifically, with speaking); managing and monitoring the levels of developing students' auditory skills; the successful fulfillment of the practical goal. Anyway, before a teacher can elaborate a sequence of activities which will train students in LC, he must penetrate into the nature of the developed skills. Listening to an alien message may be viewed as involving two levels of activity, both of which must be taught gradually and sequentially [9, p. 142]. These levels require some specification.

The first – *recognition* – level, involves identifying: words and phrases in their structural interrelationships; time sequences; logical and modifying terms; redundant phrases. Subsequently, it is only after the recognition of these general features has become automatic that students can be expected to reproduce or respond to what they have heard in a long sequence [10, p. 143].

At the second – *selection* – level, the listener is drawing out from communication the elements which seem to express the purposes of the speaker or those which suit his own goals. To be able to eventually listen with ease to a FL in natural situations, the student needs thorough training at the recognition level and much practice in selecting from a stream of sounds specific details of the message [10, p. 144]. It will be plausible to presume that such practice may involve completing specially designed exercises.

Results. With this in mind, it deems appropriate to suggest *the system of LC oriented exercises* that may be employed at both of the above mentioned levels. In this system two subsystems can be singularized. *The first subsystem* encompasses preparatory exercises for receiving and identifying sound and word combinations, intonation patterns of phrases, grammatical structures, etc. These exercises are triple targeted, since they are meant to shape phonetic, lexical and grammatical LC habits. The preparatory subsystem enclasps non-communicative and semi-communicative exercises, among them the following are to be distinguished, clarified and instantiated [4, p. 208–212]:

1. Exercises aimed at differentiating the sound or word forms. Commonly, such tasks train students in careful listening to the text. Of great use here are the words which have a similar pronunciation, e.g.: *week – weak; meet – meat; hear – here; hair – hare; prey – pray; road – rode; plain – plane; pail – pale; herd – heard; no – know; write – right*; or where the pronunciation differs only in one sound e.g.: *write – ride; code – coat; now – no; wrote – road; leather – lather; hare – hear; coach – couch; must – mast; rid – read; Tim – team; glass – grass; bird – beard*. The assignments to the exercises may be as follows: *Listen to the pairs of words. When you hear the slightest difference in their pronunciation, raise up your hand.*

2. Exercises focused on differentiating the meaning of a phrase/sentence in accordance with the logical stress. The teacher reads aloud the same phrase several times, each time with a different logical stress; the students have to continue the phrase, adding a relevant element. Exercises of this kind train students to foresee the speech flow employing the prosodic means, for instance:

- *Teacher: He didn't lose his new `hat. Students: He lost his gloves.*
- *Teacher: He didn't lose his `new hat. Students: He lost his old hat.*
- *Teacher: He didn't `lose his new hat. Students: He gave it to his father.*
- *Teacher: He didn't lose `his new hat. Students: He lost his father's new hat.*

3. Exercises oriented at discriminating the communicative types of sentences: *Listen to the sentences and raise your hand when you hear an interrogative / imperative / negative sentence. Listen to the sentences and say how many interrogative, imperative and negative sentences you have heard.*

4. Exercises for differentiating paronyms. In such exercises paronymous pairs of words are to be selected, e.g.: *economical – economic; historical – historic; sensitive – sensible; envious – enviable; credible – credulous; judicial – judicious; genial – genius*. The tasks can be of the

following type: *Listen to the sentences and fill in the gaps in them with the appropriate words in the box. Listen to the words and differentiate between homonyms and paronyms.*

5. Exercises for determine the meanings of the derived and complex words. The assignments to these exercises may incorporate the following: *Guess the positive or negative differences in meanings of the words by their morphological elements. Translate the given words. Fill in the empty spaces in the sentences using the most appropriate words: 1) understand – misunderstand – understandable; mistake – mistaken – unmistakable; satisfaction – satisfactory – unsatisfactory; comprehend – comprehension – comprehensible – incomprehensible – incomprehensibility; sympathy – sympathetic – sympathetically – unsympathetic; 2) Disneyland; daydream; babysitter; honeymoon; cowboy; spaceship; eye-brow; handicraft; tradesman; mother-of-pearl; pickpocket; mind-reader; spoon-feed; second-guess.*

6. Exercises for elucidating the meanings of the unfamiliar lexical units. The possible tasks to be used here may be as follows: *listen to the homonyms in the sentences and infer their meaning; listen to the synonyms in the sentences and elicit their meaning; listen to the sentences with polysemantic words and define the shades of their meanings; listen to the sentences and indentify those which differ only in one word in the same position.*

7. Exercises for understanding the phrases with the unknown polysemantic lexical units: *Listen to the sentences and translate them paying attention to the difference in the meanings of the word “break”:* *Break in the weather surprised everyone. We didn't know we were breaking the law. I hate to break my promise. Mary broke into laughter. The FBI broke his alibi. She was once best friend to Mary, but broke with her last year. This winter broke the record for snowfall.*

8. Exercises for comprehending the phrases with the multifunctional grammatical structures: *Listen to the sentences and differentiate in which cases the verbs “would” and “have” are notional, modal or auxiliary: The boy promised he would come on time. I would not come if I were you. Peter asked his friend about his plans for the future but he wouldn't answer. ‘You have to have an idea of what you are going to do, but it should be a vague idea’ (Pablo Picasso). He had his watch repaired. Usually we have tea at 5 p.m.*

9. Exercises for identifying the communicative nucleus of a sentence: *Listen to the sentences and identify the subject and the predicate in them: We expected Peter to come over for dinner tonight. Everybody enjoyed Baryshnikov's dancing. Have you ever been to the USA? But I am sure your father will believe that you were at school. We are having a party tomorrow night. She was giddy with a mixture of excitement and fear. Then we'll call you up for the recitation. Why didn't I escape when I could?*

10. Exercises for identifying the parts of a sentence: *Listen to the sentences and identify the border between the principal and subordinate clauses: After dripping mustard all over his chest, Charles who was wearing a red shirt wished that he had instead chosen ketchup for his hotdog. Mr. Brown looked as if he had not slept for many nights. The company did pay Mark's travel expenses, although he turned down the job. Because her teeth were chattering in fear Lynda clenched her jaw muscle while waiting for her turn to audition.*

11. Exercises for denoting the meanings of the elements in a syntagma: *to the piano (play); to some guests (expect); to for a bus (wait); to the morning reading a newspaper (spend); to at one's watch (glance); to into the real world (go out); to one's money on trifles (waste).*

12. Exercises for developing speech mechanisms of LC. These may comprise several groups:

A. **To elaborate on auditory hearing:** *listen to the sentences, pronounced fluently and define whether they correspond to those written on the cards; listen to the sentences and mark those which do not correspond to the contents of the text; listen to the sentences, pronounced fluently, put them down into your notebooks, then listen to the same sentences, pronounced slowly, and check up whether you have written them correctly; listen to several coherent sentences: in the list of words tick off those which you will hear in the word combinations of these sentences; listen to the group of*

sentences and mark personal names you will hear; listen to the sentences and imitate the actions mentioned in them.

B. To exercise aural memory and attention: *listen to the dates and telephone numbers, and reproduce them from memory; listen to the words and word combinations, and reproduce them in their original order; listen to the broken parts of a sentence, connect them to make a coherent whole, and reproduce this sentence; listen to two phrases and identify what is missing/new in the second phrase; listen to the announcement and fill in the gaps in the script of it; listen to a set of words and name those, which are related to the given topic; compare the sentences written on the card to those pronounced by the speaker, and identify lexical and grammatical differences in them.*

C. To develop the ability of anticipation: *listen to the beginnings of the words and finish them; match the attributes with the given nouns; make up possible word combinations using given nouns and adjectives, verbs and adverbs; listen to the words from the text you are going to hear and try to elicit its title/theme; listen to the beginnings of the word combinations and finish them; listen to the riddle and try to solve it; listen to the description of a person and define his/her occupation; listen to the title and infer what the text is about; listen to the beginning of the story and elicit what it is about; listen to the phrases and suggest the situations they might be employed.*

D. To cultivate the ability to perform the information analysis: *listen to the sentence and identify the key words in it; listen to the phrases and define how they are related to each other; listen to the passage and identify the key sentence in it; listen to the passage and define whether it was the beginning or the end of the text.*

It should be emphasized that the information analysis plays a significant role in developing LCC, since students are able to anticipate the speaker's line of thought. Consequently, it is expedient to acquaint them with the most frequently employed phrases in a targeted FL. Similarly essential is the ability to differentiate between literal and indirect meanings of the message, hence, exercises of such kind should be included in the devised system as well [11, p. 167; 12].

The second subsystem of exercises encompasses solely communicative assignments, which [4, p. 213]: 1) provide listening practice based on integrated overcoming auditory difficulties; 2) imply the comprehension of the input in conditions that are similar to those of natural communication; 3) are aimed at perfecting sense perception and achieving a definite level of comprehension of the received message. The second subsystem ensures developing listening skills. It embodies semi-communicative and communicative receptive exercises. Semi-communicative exercises suggest listening to the messages like directions, weather forecasts, advertisements, questions, airport information, commercials, sport news fragments, current news, etc. on the super-phrasal level, whereas communicative exercises function on the text level. In its turn, communicative exercises facilitate students' abilities to foresee the content of the message, specify the core information, find the secondary details, establish cause-consequence relations, focus on characters, their actions and specific features, follow the logical sequence of the events, and stick to it when reproducing the text. Another essential point here is the correlation of auditory comprehension with speaking (as they both are the types of aural speech) and LC with reading (for they are two types of receptive activity).

Among the group of communicative exercises the following may be discriminated [4, p. 214]:

1. Exercises for identifying the logical sequence of the events in the message: *listen to the text and dispose the actions of the main character in the logical fashion; listen to the story and report the gist of it in 4–5 sentences; listen to the story and make an outline of it; listen to the story and arrange the points of the given outline in the logical sequence.*

2. Exercises for anticipating the content of the text and boosting students' imagination: *listen to the beginning of the story and think up your continuation of it; listen to the middle of the story and elicit its beginning and continuation, then listen again and check whether your surmises were right; listen to the end of the story and come up with the beginning of it.*

3. Exercises for elucidating the main idea of the text or precise understanding of the text: listen to the text and locate the notional parts in it; listen to the story and entitle it; listen to the story and say whether the statements are true or false; listen to the story and answer the questions to it; listen to two similar stories and specify what is different in them.

Conclusion. Summing up, the suggested methodology may be effectively implemented in the process of teaching a FL. This paper though far from being conclusive nonetheless offers several insights into understanding how the process of FL acquisition may be efficaciously conducted with an emphasis on developing LCC. The stages of teaching listening and the correspondent system of exercises provide acquiring both listening and cognitive skills and capacities since they are overlapping. The study has been undertaken to bring to the forefront the cognitive and communicative aspects of forming LCC. However, the apperception of the received material will be incomplete without constructing the relevant model. Consequently, this facet of developing LCC in the course of learning a FL by University students should be thoroughly explored and actualized which outlines perspectives for further research.

References

1. Wowk, O. (2017). The Difficulties of Teaching Listening to University Students. *Innowacje i Ewaluacja w Edukacji. Wartości i Wartościowanie w Procesach Edukacyjnych*. Issue XX. 361–370.
2. McCaughey, K. (2015). Practical Tips for Increasing Listening Practice Time. *English-Teaching Forum*. Vol. 53, 2–12.
3. Sun, R. (2006). Cognitive Competence as a Positive Youth Development Construct: Conceptual Bases and Implications for Curriculum Development *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. Vol. 18, 401–408.
4. Vovk, O. The Methodology of Teaching the English Language: the Communicative and Cognitive Approach. Cherkasy (Ukraine): Chabanenko, Yu.A. (in Ukr.)
5. Fry, P. (1991). Fostering Children's Cognitive Competence through Mediated Learning Experiences: Frontiers and Futures. Springfield : National Academies Press.
6. Paulston, C. (2004). Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures. New York: Norton Company.
7. Lynch, T. (2004). Listening. A Course in Listening to Lectures and Note-taking. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Wilson, J. (2008). How to Teach Listening. New York: Basic Books.
9. Rogers, A. (2016). Procedures for Teaching Listening Skills. Exploration on Designing College English Listening Class. [E-Reader Version]. Retrieved 05.11.2016 from www.ehow.com/info_8738824_procedures-teaching-listening-skills.html.
10. Rivers, W. (1998) Teaching Foreign Language Skills. Listening Comprehension. Chicago and London: The University of Chicago Press.
11. Rost, M. (2005). Listening in Action. Eaglewood: Pearson Educated Ltd.
12. Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*. Vol. 3, 53–66.

ВОВК Олена Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: helenvaleriy@mail.ru

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ ОСМИСЛЕННЯ СЛУХАННЯ У СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

Анотація: Слухання є найбільш складною мовної активністю. Навчання слухання спрямовано на розвиток слухових здібностей студентів, що передбачає ауральне сприйняття фонетичного коду і мовних даних та співставлення їх із шаблонами, що зберігаються у пам'яті. Аудиторіальна спроможність відіграє важливу роль як у поглибленому вивченні іноземної мови, так і у поглибленні компетенції осмислення слухання студентів (ОСС) – вміння слухати автентичні тексти різних жанрів та типів з різним рівнем розуміння. ОСС охоплює навички звукового сприйняття іноземного дискурсу на основі академічного матеріалу з певним відсотком невідомого словника. Воно формується поступово разом з пізнавальною компетенцією студентів, яка стосується загальних здібностей, виявляється у співвідношенні між діями людини та завданнями з вирішення завдань, які виконуються через особисті досягнення. Розроблена всеосяжна методологія сприяє досягненню мети здобуття високого рівня ОСС. Вона об'єднує три послідовні етапи – попереднє слухання, реальне слухання та пост-слухання –

спрямоване на досягнення певних цілей. Проходячи спеціальні етапи, студенти набувають послідовних звичок, навичок та здібностей, які складають основу ОСС. Розроблена методологія включає в себе відповідну систему навчально-орієнтованих вправ, що охоплюють декілька підсистем, кожна з яких має на меті виконання певних завдань. Ця методологія пройшла експериментальну перевірку і, отже, вона може бути реалізована у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Ключові слова: слуховий потенціал; компетенція усвідомлення слуху; когнітивна компетентність; обґрунтована та всеосяжна методологія; етапи набуття слухових звичок, навичок та вмінь; система вправ для навчання слухання.

Одержано редакцією 26.12.2017
Прийнято до публікації 10.01.2018

УДК 371.013

БУКЛОВ Юрій Миколайович,

аспірант кафедри загальної педагогіки

та дошкільної освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка

e-mail: yuramykb@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Розглянуто проблеми патріотичного виховання старших підлітків. Основні з них: відповідність змісту й методів патріотичного виховання віковим і психологічним особливостям школярів; створення національної системи патріотичного виховання учнів; відповідність теоретичних основ патріотичного виховання старших підлітків сучасним вимогам; підвищення ефективності патріотичної роботи в школах; розробка системи стимулювання й самопідготовки учнів до патріотичного виховання.

Ключові слова: патріотичне виховання; старші підлітки; позашкільні навчальні заклади; національні цінності; патріотична свідомість.

Постановка проблеми. Розвиток подій у сучасній Україні потребує актуалізації патріотичного виховання учнів, що зумовлено підвищенням у школярів інтересу до національних та історичних цінностей нашого народу, необхідністю повноцінного формування й розвитку учнів як особистостей і патріотів своєї країни.

Найважливішими проблемами патріотичного виховання, на нашу думку, є використання в загальноосвітніх навчальних закладах змісту й методів патріотичного виховання, які відповідають віковим і психологічним особливостям школярів; створення дієвої національної системи патріотичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл; відповідність теоретичних основ патріотичного виховання старших підлітків сучасним вимогам; підвищення ефективності патріотичної роботи в школах; розробка системи стимулювання й самопідготовки учнів до патріотичного виховання; врахування в роботі з патріотичного виховання індивідуального підходу до школярів.

Нині існує низка суперечностей між суспільною значущістю патріотичного виховання старших підлітків і недостатнім рівнем патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах; необхідністю оптимізації патріотичного виховання учнів 7-9 класів; важливістю патріотичного виховання старших підлітків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції патріотичного виховання учнівської молоді, Концепції громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді та в інших нормативних документах знайшли відображення вимоги до патріотичного виховання.

Теоретичні основи патріотичного виховання знайшли висвітлення в працях І. Беха, М. Баки, К. Журби, Б. Кобзаря, Ю. Руденка, В. Сухомлинського, та інших. У їхніх працях наголошується, що патріотизм є однією з найважливіших рис кожного громадянина. Він

передбачає любов до Батьківщини, свого народу, рідної землі; сприяння розвитку України як суверенної, правової, демократичної і соціальної держави; готовність відстояти незалежність, захищати її. Будучи інтегрованою якістю особистості, патріотизм охоплює емоційно-моральне й дієве ставлення до себе як патріота, рідної землі, своєї нації, матеріальних та духовних надбань рідного народу.

Дослідження В. Гонського, В. Гуменюка, О. Доукіної, М. Зубалія, А. Мельниченка, Ю. Руденка та інших засвідчують, що нині необхідно виховувати молоде покоління національно свідомими громадянами-патріотами, які здатні забезпечити рідній державі повагу цивілізованого світу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність змісту патріотичного виховання старших підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні цивілізаційні процеси у світі, що мають безпосередній вплив на розвиток України, зокрема події на сході держави, актуалізують проблему патріотичного виховання учнівської молоді. Необхідність її всебічного дослідження пояснюється бурхливим підвищенням у школярів інтересу до патріотичного виховання, національних та історичних цінностей нашого народу, що веде до розвитку й формування учнів як особистостей і патріотів своєї країни.

Проблеми патріотичного виховання учнів досліджували Г. Сковорода, Д. Донцов, М. Драгоманов та інші. На думку Г. Сковороди патріотичне виховання підростаючого покоління має забезпечуватися культуровідповідністю і природовідповідністю. Для філософа головним було здійснення виховання дітей на рідному національному ґрунті, у рідній культурі, у родині [1, с. 495–496].

Український народ зумів зберегти себе на землі завдяки вірності роду і національній ідеї, яка формувала справжніх патріотів, утверджувала українські цінності, що дихали силою, енергією, пафосом життя, стверджував Д. Донцов. Його позиція щодо патріотичного виховання полягає у тому, що кожен народ повинен виховувати творців історії [2, с. 9].

Основними складовими концепції національного виховання М.П. Драгоманова стали етичні побажання «стояти ногами й серцем на Україні, свої голови держати в Європі» [3, с. 170; 4]. Тобто моральне, естетичне й патріотичне виховання молоді передбачало виховання у дітей любові до Батьківщини і рідної мови.

Патріотичне виховання молоді, за Г.М. Сагач, передбачає:

- любов до Батьківщини, рідного краю, української культури, мови, національних свят і традицій; українська ідея й державна незалежність України;
- самопожертва в боротьбі за свободу нації і готовність захищати Вітчизну;
- почуття національної гідності;
- історична пам'ять й громадська національно-патріотична активність;
- пошана до державних та національних символів [5, с. 254].

І.Д. Бех розглядає патріотичне виховання дітей і учнівської молоді «як комплексну, системну та цілеспрямовану діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів, цілісності й незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної і соціальної держави» [6, с. 13].

В.О. Сухомлинський вважав, що «патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, узнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується» [7, с. 131]. Вчений стверджував, що від того, як дитина ставиться до своїх батьків і дідів, залежить її ставлення до Батьківщини.

Виховання учнів на героїчних традиціях минулого і сьогодення свого народу, на думку В.О. Сухомлинського, є основою патріотичного виховання.

Створений Г.Г. Ващенком виховний ідеал українців ґрунтується на тих цінностях, які витримали грізні випробування покоління українців, що найбільше відповідають ментальності народу. Головними серед яких є моральний закон творення Добра й боротьби зі

злом, визнання правди й побудова справедливого ладу. Вчений вважає, що це неможливо здійснити без мети, високого і благородного ідеалу [8]. В основу своїх поглядів на ідеал національно-патріотичного виховання педагог поклав віру в закони Правди й ідеали Добра, «намагання творити і відстоювати добро на землі, плекаючи свої кращі національні традиції» [8, с. 101–139].

Виховна система кожного народу, зокрема українського, як зазначає Г.Г. Ващенко, має бути побудована на патріотичних засадах. Цей природний шлях розвитку людства, може привести його до кращого майбутнього. Він полягає в тому, що кожна нація живе самостійно державним і культурним життям, вільно розвиваючи і виявляючи свої творчі здібності й прагнучи до мирного співробітництва з іншими народами світу. Такі патріотичні засади, зазначає вчений, є основою виховної системи українського народу. Завдання служити Батьківщині – це усвідомлений кожним підлітком особистий обов'язок перед нею, постановка завдань перед собою в тому, що необхідно зробити для неї особисто. Любов до Батьківщини – це свідомість обов'язків перед нею, поєднана з палкою любов'ю до неї, до свого народу. Ці завдання можуть бути здійснені завдяки патріотичному вихованню, тому «молодь необхідно виховувати в пошані до кращих національних традицій, в той же час треба урахувати завдання сучасності»; «знати психічні властивості українців і причини їх невдач»; навчити «служити Богові й Батьківщині» [8, с. 162–173].

К.Д. Ушинський був переконаний у тому, що патріотичне виховання молоді повинно базуватися на любові до Батьківщини, сім'ї, народних традиціях, звичаях. На його думку, «немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ від серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними особливостями» [9, с. 89].

М.М. Бака стверджує, що патріотичне виховання – це систематична діяльність органів державної влади і громадських організацій, спрямована на формування у молоді патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання конституційного обов'язку щодо захисту інтересів Батьківщини, а ефективними методами патріотичного виховання учнів є:

- переконання – формування впевненості в суспільній корисності діяльності з підготовки до захисту Вітчизни;
- стимулювання – реалізується в різноманітних формах заохочення та змагання;
- особистий приклад – діяльність вихователя, який має бути взірцем для молоді й повинен забезпечити педагогічні вимоги, вмє дати доручення і перевірити його виконання;
- самопідготовка – процес активного формування і самовдосконалення молодої людини, виховання почуття патріотизму, яке реалізується шляхом самозобов'язання, самостійного навчання та самоконтролю [10].

Основними напрямками патріотичного виховання учнівської молоді, на думку Б.С. Кобзаря, є: «формування моральної переконаності і моральних стосунків; гармонізація взаємовідносин бажаної і реально існуючої моралі; гармонізація взаємовідносин індивіда і суспільства; виховання на героїчних, бойових і трудових традиціях свого народу і його Збройних Сил та на славних традиціях багатовікової історії України» [11, с. 54]. Також, важливим у патріотичному вихованні учнів, на думку вченого, є забезпечення наступності у вихованні в сім'ї, дитячому садку, школі, навчальному закладі; формування гармонійного співвідношення між морально-ціннісними і раціонально-прагматичними сторонами поведінки [11].

Для реалізації мети і завдань патріотичного виховання, зазначає М.Д. Зубалій, необхідно формувати в учнів підліткового віку конкретні якості особистості, що характеризують їхню патріотичну вихованість, а саме: гуманність, яка передбачає систему установок щодо людей, живої природи, виражену в моральних нормах і цінностях, що проявляються у свідомості через переживання, співчуття або радість, які реалізуються в діяльності через акти сприяння, співучасті; активність, що характеризується особливістю внутрішнього стану учня безпосередньо на момент виконання ним будь-якого доручення [12].

У своєму історичному розвитку патріотичне виховання дітей у багатьох країнах світу, за Ю.Д. Руденком, є найефективнішим тоді, коли воно є природним, тобто враховує природу дітей, довілля, має народний, національний характер. На думку вченого «українська ідеологія – це могутній ідейний рушій, двигун інтелектуальної, теоретико-методологічної сфери духовності. Відсутність духовного орієнтира призводить до невизначеності й нечіткості у свідомості, поведінці і діяльності особистості, до безладдя, хаосу, кризи в житті нації, суспільства, держави. Ідеологія спрямовує розвиток духовності, свідомості, визначає орієнтири наукових пошуків» [13, с. 274].

О.І. Вишневський трактує поняття «українець» як:

1. Людину, що належить до свого етносу;
2. Людину, яка усвідомлює себе часткою нації і поділяє з нею її долю;
3. Громадянина своєї держави, а саме України.

За таких умов встановлюється уявний зв'язок ідеї нації і вітчизни-держави, що є ядром патріотизму й політико-правового вияву національної свідомості [14].

Виховання патріотизму в підлітків можливе за умови наповненості його духовним змістом, особистої значущості й щирості з боку дорослих, наголошує К.О. Журба. Патріотичне виховання має здійснюватися у комплексі духовно-ціннісного виховання і передбачає:

1) *національні цінності*: почуття національної гідності, свідомості й ідеалу України; пошану до державних та національних символів і свят, історії і культури країни; повагу до національних цінностей інших народів; готовність до захисту Батьківщини і її незалежності; дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи, зміцнення здоров'я;

2) *громадянські цінності*: толерантність, повагу до власної і чужої гідності; правову захищеність кожного громадянина України, повагу до закону, Конституції, влади; рівноправність усіх членів суспільства незалежно від їхньої національної належності, віросповідання, соціального стану, свободи; соціальну гармонію і справедливість;

3) *родинні цінності*: повагу і любов до батьків, сімейну злагоду і гармонію, духовну спільність; відповідальність батьків, повагу до прав дитини, піклування про кожного члена сім'ї; дотримання національних традицій, любов до рідної мови, домівки; усвідомлення себе рівноправним членом родини, знання своїх коренів, родоводу;

4) *особистісні цінності*: доброзичливість, оптимізм, працьовитість, внутрішню гармонію, творчу активність, самокритичність, шляхетність, добротність, почуття гумору, саморозвиток і самореалізацію, турботу про інтереси родини, громади, країни, формування високих ідеалів і життя за ними [15].

Патріотичне виховання, за О.М. Вацебою, ґрунтується на історії України та національній культурі [16, с. 188]. Яскравим прикладом патріотизму є козацька педагогіка, яка сформувала не одне покоління патріотів України. Велику роль у створенні системи патріотичного виховання внесли братські й січові школи, молодіжні організації «Сокіл», «Січ», «Пласт», результатом функціонування яких було формування особистості з високим почуттям відповідальності перед своїм народом, здатної до здійснення ідеї державності.

Висновки. Патріотичне виховання старших підлітків є таким напрямом виховної діяльності, який пов'язує суспільство, державу з індивідом, включає його у систему суспільних відносин. Це дозволяє охарактеризувати патріотичне виховання як цілеспрямований процес передачі особистості національних цінностей, культури і традицій, спрямований на формування в молоді патріотичних переконань і поведінки, патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до свого рідного краю, української культури, народу, готовності своїми вчинками і діями служити Батьківщині. До змісту патріотичного виховання можна віднести: любов до рідної природи, мужність і сміливість, інтелектуальні здібності, народні традиції, звичаї, громадянську активність.

Список бібліографічних посилань

1. Сковорода Г. Твори у 2-х т. Київ, 1961. Т.2. С. 495–496.
2. Донцов Д. Дух нашої держави. Дрогобич : Відродження, 1991. С. 9.
3. Драгоманов М. П. Вибране. К. : Либідь, 1991. 688 с.

4. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу. URL: www.ukrstor.com.
5. Сагач Г. Вибрані твори: в 5 т. Рівне: ДМ, 2006. Т.3 : Ділова риторика: «Добрословіє». 354 с.
6. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / укл. І. Д. Бех, К. І. Чорна. Київ, 2006. 39 с.
7. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Избр. произведения: В 5-ти т. Т.1. Киев: Радянська школа, 1979. С. 57–218.
8. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Полтава: Полтавський вісник, 1994. 190 с.
9. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. Вибр. пед. твори у 4-х т. Т.1. Київ: Радянська школа. 1983. С. 40–109.
10. Бака М. М. Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді. навчально-методичний посібник. Київ: Книга пам'яті України, 2004. 464 с.
11. Виховання патріотизму і формування культури міжнаціональних відносин учнів шкіл-інтернатів: методичні рекомендації / укл. Б. С. Кобзар та ін. Київ: ВІПОЛ, 1998. 56 с.
12. Військово-патріотичне виховання допризовників: методичні рекомендації / укл. М. Д. Зубалій. Київ: ІЗМН, 1998. 60 с.
13. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. Київ: В-во ім. Олени Теліги, 2003. 328 с.
14. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси. Львів, 1996. 238 с.
15. Журба К. О. Становлення патріотизму в підлітків у процесі виховання духовності. *Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах*: матер. звітної наук.-практ. конф. Київ, 1999. С. 49–51.
16. Вацеба О. М. Нариси з історії спортивного руху в Західній Україні. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1997. 232 с.

References

1. Skovoroda, G. (1961). Works in 2 Vol. Kiev. Vol. 2. 495-496.
2. Dontsov, D. (1991). The spirit of our state. Drohobych: Renaissance. 9
3. Drahomanov, M.P. (1991). Selected Works. Kyiv: Lybid. 688 p.
4. Drahomanov, M.P. Wonderful thoughts about the Ukrainian national affair. Retrieved from www.ukrstor.com.
5. Sagach, G. (2006). Selected works. In 5 Vol. Rivne: DM. Vol 3: Business Rhetoric "Dobrosloviye". 354 p.
6. Patriotic Education Program for Children and Students (2006). In I.D. Bech, K.I. Chorna (Compilers). Kiev. 39 p.
7. Sukhomlinsky, V.A. (1979). Problems of education of a fully developed personality. Selected works: In 5 vol. Vol. 1. Kiev: Soviet school, 57–218.
8. Vaschenko, G.G. (1994). Educational ideal. Poltava: Poltava Writer. 190 p.
9. Ushinsky, K.D. (1983). About the people in public education. Selected pedagogical works in 4 vol. Vol. 1. Kiev: Soviet school. 40–109.
10. Baka, M.M. (2004). Physical and military-patriotic upbringing of youth. tutorial manual. Kiev: Book of memory of Ukraine. 464 p.
11. The education of patriotism and the formation of a culture of inter-ethnic relations among boarding school students: methodological recommendations (1998). In B.S. Kobzar and others (Compilers). Kiev: VIPOL. 56 p.
12. Military-patriotic upbringing of pre-recruits: methodical recommendations (1998). In M.D. Dumb (Compilers) Kyiv: IZMN. 60 p.
13. Rudenko, Yu.D. (2003). Fundamentals of modern Ukrainian education. Kyiv: Olena Teliga Publishing House. 328 p.
14. Vishnevsky, O. (1996). Contemporary Ukrainian Education: Pedagogical Sketches. Lviv. 238 p.
15. Zhurba, K.O. (1999). Formation of patriotism in adolescents in the process of education of spirituality. *The education of patriotism in children and young people in contemporary socio-economic conditions: materials of the report scientific-practical conference*. Kiev. 49–51.
16. Vatsaba, O.M. (1997). Essays on the history of sporting movement in Western Ukraine. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV. 232 c.

BUKLOV Yurii,

Postgraduate Student of General Pedagogy
and Preschool Education Department,
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
e-mail: yuramykb@gmail.com

PROBLEMS OF SENIOR TEENAGERS' PATRIOTIC EDUCATION

Abstract. *Political and socio-economical events in modern Ukraine actualize patriotic education of students which is caused by increased students' interest in the national and historical values of our people, necessity to form and develop students as personalities and patriots of their country.*

The most important problems of patriotic education is using the contents and methods of patriotic education in school in accordance with age and psychological peculiarities of students; formation of an efficient national system of patriotic education of students; an accordance of a theoretical basics of patriotic education of senior teenagers with modern requirements; an increase of efficiency of patriotic education in school; the

development of a stimulation and self-preparation system of students to patriotic education; taking into account the students' individual peculiarities in patriotic education.

Social importance of patriotic education of senior students caused a series of arguments due to insufficient level of patriotic education in school; the necessity to optimize patriotic education of 7 to 9 form students; the importance of patriotic education of senior teenagers.

The problem of patriotic education has been extensively studied in recent years, which enabled determination of its urgency, caused by social, psychological, educational and national requirements. The concept and contents of patriotic education have been formulated in the works cited in the article, the essence, structure and components of this education have been defined. The sources allow us to state that the patriotic education of senior teenagers is an important aspect of general education connecting the society, the state with a person, involving him/her in the social relation system.

The patriotic education is a process of transfer of national values, culture and traditions aimed at formation of patriotic persuasions and behavior, conscience, the sense of loyalty, love of motherland, readiness to serve the country.

The content of the patriotic education comprises the love of nature, courage and bravery, intellectual abilities, popular traditions and customs, civic activity.

The modern propaganda, a declarative approach to patriotic education does not help in solving this problem. It is important for teenagers to acquire patriotic feelings to their Motherland, understand the importance of performing their duty to the people.

Key words: *patriotic education; senior teenagers; extracurricular education institutions; national values; patriotic conscience; moral traits; structure of patriotically educated personality.*

*Одержано редакцією 11.01.2018
Прийнято до публікації 26.01.2018*

УДК 378.016

ГРИЧАНИК Наталія Іванівна,

асистент кафедри української мови, літератури та
методики навчання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
e-mail: grichanik73@gmail.com

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ ЗДІЙСНЮВАТИ РОЗГЛЯД ЕПІЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ»

У статті проаналізовано реальний стан проведення викладачами систематичної роботи з формування вмінь аналізувати епічний твір студентами-філологами у процесі опанування курсу «Методика викладання зарубіжної літератури». Визначено критерії, показники та рівні їх сформованості. Виділено основні прогалини у фаховій підготовці майбутніх словесників.

Ключові слова: *аналіз; критерії; рівні; епічний твір; спостереження; анкетування; індивідуальна бесіда.*

Постановка проблеми. Формування глобального інформаційного суспільства, гуманізація, індивідуалізація, демократизація освітнього процесу, впровадження європейських норм і стандартів у контекст вітчизняної університетської освіти, її сучасне реформування і докорінне оновлення, передбачені Законом України «Про вищу освіту», національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття) та іншими нормативними документами, висувають істотно нові вимоги до якості підготовки майбутнього фахівця.

Викладання у вищому навчальному педагогічному закладі з урахуванням вимог Болонського процесу передбачає пошук новаторських підходів до професійно-методичної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури, які повинні мати високий рівень теоретичних знань та чітко сформовані професійні вміння і навички, відповідний світогляд, систему цінностей та переконань. Одним із стратегічних векторів реформування вищої педагогічної освіти залишається питання навчання майбутніх учителів-словесників роботі з

текстом художнього твору. У зв'язку з цим постає необхідність проаналізувати сучасний стан порушеної проблеми у практичній діяльності педагогічних вузів, що дасть можливість виявити лакуни аудиторного навчання студентів, виокремити перспективні шляхи його вдосконалення у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічних, літературознавчих та методичних досліджень дає підстави зробити висновок, що робота з текстом художнього твору – предмет наукового зацікавлення провідних учених. Специфіка літературознавчого аналізу в єдності форми і змісту розкривається у наукових роботах Г. Клочека, М. Наєнка, В. Марка, А. Ткаченка та ін. Методика проведення аналізу художнього твору в загальноосвітній школі залишається в колі наукових інтересів О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, О. Куцевол, Г. Токмань, А. Вітченка та ін. Проте більшість наукових напрацювань стосуються загальноосвітньої школи, співпраці учнів та вчителів літератури. Тому можна стверджувати про відсутність діагностичних досліджень з проблеми навчання майбутніх учителів літератури шкільного аналізу художнього (епічного) твору.

Мета статті – розкриття особливостей роботи над текстом художнього твору в умовах аудиторного навчання та виявлення первинного рівня вмінь здійснювати аналіз прозового твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. У проведенні констатуючого експерименту загалом взяло участь 11 викладачів і 260 студентів-філологів 4 курсу. Для вивчення сучасного стану сформованості вмінь аналізувати художні твори студентами-філологами та викладачами, які здійснюють їхню професійно-методичну підготовку, було використано традиційні емпіричні методи: анкетування, спостереження за навчальним процесом, індивідуальні бесіди з вчителями і студентами.

Метод спостереження дозволив з'ясувати загальні тенденції навчання студентів аналізу твору, дав можливість зробити наступні конструктивні висновки:

- обмеженість кількості аудиторних годин, зорієнтована насамперед на передачу нормативного компонента навчальної дисципліни, спонукає викладачів методики значно ущільнювати лекційний теоретичний матеріал, який, в результаті, подається не в повному обсязі;

- відсутність окремих практичних і лабораторних занять з тем дослідження; домінування традиційних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, що значно гальмують процес вироблення у студентів професійно-методичних умінь і навичок аналізу прозових творів;

- зосередження уваги викладачів на здобуття студентами ґрунтованих теоретичних знань з літературознавчих дисциплін, натомість робота щодо вироблення у майбутніх учителів професійних умінь і навичок аналізувати художній твір не має системного характеру;

- ігнорування жанрової природи виучуваного твору значно звужує студентське розуміння його мистецької цінності.

Основними причинами такого стану речей є обмеженість можливостей студентів проявляти пізнавальну активність і самостійність у тлумаченні літературних явищ, фактів, художніх творів; відсутність, в основному, їх зацікавленості в професійному становленні, самовдосконаленні і самореалізації, продукуванні своїх знань учням; репродуктивний підхід до формування важливих професійно-методичних умінь і навичок.

Здійснюючи кількісний і якісний аналіз відповідей учасників констатуючого експерименту на запитання анкети, зробили висновок, що в цілому більшість студентів-філологів усвідомлюють важливість розвитку вмінь та навичок проведення шкільного аналізу у процесі їхньої професійно-методичної підготовки до викладання літератури в школі. 30% опитаних наголошують, що під час аналізу епічного твору необхідно звернути увагу на його обсяг, визначити систему образів, дослідити художньо-композиційні особливості, простежити, як вивчається твір за чинною шкільною програмою (монографічно, лише ключові епізоди). Більша частина студентів (52%) засвідчує, що аналіз, який проводять

учителі-словесники на уроках літератури, відрізняється від наукового аналізу своїм змістом, характером, спрямуванням і способами здійснення. На їх думку, учителі літератури враховують вікові та індивідуальні особливості учнів-читачів, специфіку проведення аналізу в середніх та старших класах, здійснюють індивідуальний підхід до своїх вихованців, беручи до уваги їх набуті знання, почуття та емоції, життєвий досвід тощо. 30% респондентів указують на те, що під час опрацювання твору в школі відбувається частковий синтез завдань наукового і шкільного аналізів, поступове створення колективного художнього образу, що фокусує в собі літературознавчі знання, емоційні переживання, асоціації, що виникли в процесі роботи над проблематикою, образною системою і художніми особливостями твору. Студенти визначають найбільш актуальні питання аналізу художніх творів, які потребують свого опрацювання під час аудиторних занять у вузі: основні відмінності літературознавчого і шкільного аналізів (38%); використання загальновідомих педагогічних технологій навчання у поєднанні з новаторськими (16%); реалізація ідей гуманізації й інтеграції (9%); формування умінь і навичок цілісного аналізу тексту (17%); роль теоретико-літературних понять (12%); специфіка роботи над сюжетом і композицією, особливості аналізу епізоду (9%). Респонденти виділили певні труднощі у проведенні аналізу художнього твору: середній або низький рівні теоретичної підготовки щодо основних засад шкільного аналізу (20%); невміння виділяти і досліджувати всі компоненти змісту і форми художнього твору, розуміти закономірності їх взаємодії (23,4%); відсутність рефлексивних умінь, філологічних здібностей, естетичного смаку, креативності мислення (14%); невміння правильно дібрати ефективні методи, прийоми, продумати види і форми навчальної діяльності (35%).

Проведене анкетування серед студентів дає можливість зробити такі конструктивні висновки:

– спонтанний, безсистемний характер «творчого діалогу» студентів-філологів з програмовими художніми творами, прогалини у використанні новітніх літературознавчих парадигм в аналізі художніх творів;

– відсутність у майбутніх словесників чіткого уявлення про шкільний аналіз, специфіку використання елементів його різних видів і шляхів.

Недоліки підготовки майбутнього вчителя-філолога знайшли відображення і в практиці роботи загальноосвітньої школи. Було проведено індивідуальні бесіди та інтерв'ю із вчителями зарубіжної літератури, під час яких відмічено відсутність чіткого уявлення про оновлення підходів і технологій аналізу художнього твору в системі шкільної літературної і літературознавчої освіти; простежено відсутність сформованих умінь і навичок враховувати історичний, історико-культурний контекст і контекст творчості письменника у процесі аналізу, самостійного оцінно-критичного і творчого мислення, дослідницьких навичок.

Отже, аналіз результатів констатуючого експерименту дає підстави стверджувати, що значній частині респондентів бракує знань із психолого-педагогічних, літературознавчих і фахових дисциплін. Як наслідок, існує значний розрив між знаннями загальноприйнятої теорії та фактичним станом її реалізації у навчальному процесі; спостерігаються певні прогалини у професійно-методичній підготовці словесників щодо аналізу художнього твору на уроці літератури.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, літературознавчих, методичних наукових досліджень, опрацювання нормативних документів щодо викладання зарубіжної літератури у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах, розгляд досвіду роботи викладачів-методистів і вчителів-практиків дає можливість визначити критерії та рівні сформованості вмінь і навичок студентів аналізувати художні прозові твори.

Концептуальна парадигма дефініції «критерій» у наукових джерелах окреслюється такими категоріями, як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось[1, с. 311]; мірило, ознака, за якою класифікуються, оцінюються відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема під час їх формалізації[2, с. 164]; мірило для визначення оцінки предмета, явища; ознака, яка взята за основу класифікації[3, с. 305]; показники, які

поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез[4, с. 105].

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок про те, що критерії сформованості вмінь аналізу художнього твору – це специфічні ознаки, за допомогою яких можна визначити характер і виявити рівень умінь та навичок майбутніх філологів здійснювати аналіз літературного тексту. Подаємо їх у таблиці.

Таблиця 1

Критерії сформованості вмінь аналізувати художні твори

Компоненти	Показники
Теоретико-пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> – здатність самостійно усвідомлювати наукову інформацію; – оперування сукупністю теоретико-літературних понять; – чітке розмежування дефініцій «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз».
Предметно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – самостійне й усвідомлене виконання певних дій; – володіння загально педагогічними і методичними методами, прийомами, видами навчальної діяльності; – уміння самостійно здійснювати взаємозв'язок засобів для досягнення поставленої мети.
Аналітико-синтетичний	<ul style="list-style-type: none"> – застосування методичних умінь і навичок у процесі аналізу; – уміння продукувати нові методичні ідеї і перебудовувати вихідну діяльність відповідно до новаторських підходів; – здатність узагальнювати та репрезентувати результат дослідження.

Таким чином, на основі визначених критеріїв було обґрунтовано наступні рівні: відтворювально-копіювальний (початковий), реконструктивно-репродуктивний (середній), реконструктивно-продуктивний (достатній), конструктивно-аналітичний (високий), які характеризувалися як сукупність характерних якостей, що були досягнуті у процесі фахової підготовки.

Початковий (відтворювально-копіювальний) рівень мають студенти (29%), які позбавлені стійкого мотивованого інтересу до читання, сприйняття та аналізу художнього твору; несистемно відтворюють елементарні знання з літературознавчих дисциплін та методик навчання; із загального обсягу навчального матеріалу можуть повторити, відтворити або детально переказати лише окремі наукові постулати; не розуміють істотних відмінностей між літературознавчим та шкільним аналізом, мають початкові вміння та навички здійснювати шкільний аналіз різножанрових творів з застосуванням елементів різних видів та шляхів аналізу, який під час педагогічної практики проводять з учнями на рівні відтворення сюжету виучуваного твору, коментування певного епізоду та цитування запропонованих епізодів замість аналізу. У них відсутнє прагнення до постійного фахового вдосконалення, до прояву власної творчості, не сформований професійний інтерес розглядати художній твір як зразок мистецтва слова, висловлювати власну думку з приводу прочитаного. Їхні узагальнення з приводу вивченого матеріалу мають неконкретний характер.

Середній (реконструктивно-репродуктивний) рівень сформованості умінь аналізувати прозові твори мають майбутні словесники (38%), які виявляють практичний інтерес до читання, сприйняття та аналізу художнього твору, ознайомлені з основними теоретико-літературними поняттями, необхідними для аналізу, але частково або не завжди правильно оперують ними, мають абстрактне уявлення про роль методики викладання зарубіжної літератури у їх професійному становленні. Студенти пробують моделювати плани-конспекти уроків різних типів і форм проведення за зразком, але припускаються помилок. Аналіз художнього твору, який вони проводять з учнями, характеризується стереотипністю,

поверхневістю і вибірковістю, а зміст і форма тексту оцінюються на рівні родових і видових ознак. Під керівництвом викладача вони неповно, але загалом правильно відновлюють або відтворюють в усній формі художній світ, зображений письменником, сюжетні картини, розкриті у виучуваному творі, але не виявляють самостійності під час аналітико-синтетичної діяльності. Студенти виявляють прагнення до професійного самовдосконалення, проте не завжди їм це вдається.

Достатній (реконструктивно-продуктивний) рівень мають студенти (18%), які усвідомлюють важливість процесу читання, сприйняття та аналізу художнього твору, розрізняють теоретико-літературні дефініції, необхідні для аналізу, але не можуть їх чітко сформулювати, стисло окреслюють детермінанти змісту і форми. Під час проведення аудиторних занять вони моделюють план-конспекти уроків різних типів і форм проведення, враховуючи жанрову специфіку творів, під безпосереднім керівництвом викладача-методиста здійснюють аналіз художнього твору (епічного зокрема) у єдності форми і змісту, роблять спробу самостійно осмислити, як привести учнів по шляху від сприймання предметно-уявлених картин, деталей, ситуацій до усвідомлення ними того смислу, який виражає твір. Вони в достатній мірі усвідомлюють прерогативу методики викладання зарубіжної літератури у процесі їх фахової підготовки.

Високий рівень (конструктивно-аналітичний) мають студенти (15%), які чітко усвідомлюють важливість читання, сприйняття і аналізу художнього твору, ефективно і системно застосовують теоретико-літературний інструментарій у практичній діяльності, моделюють плани-конспекти уроків різних типів і форм проведення, проявляючи при цьому здатність до оригінальних рішень різноманітних навчальних завдань, до перенесення набутих знань і вмінь на нестандартній ситуації. Вони уміють самостійно здійснювати шкільний аналіз художнього твору, синтезуючи при цьому завдання літературознавчого (наукового) і шкільного аналізів. Розглядаючи художній текст відповідної жанрово-родової специфіки, майбутні словесники характеризують образну систему, композицію, жанр, авторську концепцію, доводять відповідність між окремими компонентами твору, злагожденість, зумовлену ідейним задумом письменника, висловлюють власне ставлення до проаналізованого твору, самостійно роблять висновки і здійснюють узагальнення, враховуючи при цьому його стильові домінанти. Студенти проявляють професійно-методичні вміння і навички на високому рівні, вміють нестандартно мислити, творчо розвиватися та професійно самовдосконалюватися. Відтак, проведене дослідження виявило, що більшість студентів має середній і початковий рівень сформованих умінь здійснювати шкільний аналіз.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Результати констатуючого експерименту доводять, що досліджувана проблема є актуальною, має теоретичне і практичне значення. Одержані дані дозволяють дійти висновку, що у вузівській практиці виникла необхідність створення методичної системи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічного твору з метою подальшого вдосконалення їхньої літературної освіти та рівня професійної підготовки.

Список бібліографічних посилань

1. Тлумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень / Укл.: Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульняк; за заг. ред. В.В. Дубічинського. Харків, 2010. 608 с.
2. Бродовська В.Й., Грушевський В.О., Патрик І.П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: словник. Київ: Професіонал, 2007. 512 с.
3. Словник іншомовних слів / Укл.: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 664 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

References

1. Interpretative dictionary of the Ukrainian language (2010). About 20,000 words and phrases. In V.V. Dubicinsky (Ed.) & Compilers: N.D. Kusaykina, Yu.S. Tsybulniak. Kharkiv. 608 p.
2. Brodovskaya, V.Ya., Hrushevsky, V.O., Patrick, I.P. (2007). Explanatory Russian-Ukrainian dictionary of psychological terms: dictionary. Kiev: Professional. 512 p.
3. Dictionary of foreign words (2000). In S.M. Morozov, L.M. Scaraputa (Compilers). Kyiv: Scientific Thought. 664 pp.
4. Goncharenko, S.U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid. 373 p.

HRYCHANYK Natalia,

Assistant Lecturer of the Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: grichanik73@gmail.com

**ANALYZING THE CURRENT STATE OF FORMATION OF STUDENTS' SKILLS TO REVIEW
EPIC WORKS IN THE PROCESS OF STUDING THE COURSE «METHODS OF TEACHING
FOREIGN LITERATURE»**

Abstract. *The article deals with analyzing the real condition of conducting systematic work by teachers for the forming philologist undergraduates' skills to analyze epic work in the process of mastering the course "Methods of teaching foreign literature". The criteria, indicators and the levels of their formation are determined. The main imperfections in the professional training of intending philologists are highlighted.*

Introduction. *Teaching in a higher educational establishment taking into account the requirements of the Bologna process involves the searching for innovative approaches to the professional and methodical training of intending teachers of Foreign Literature, who must have a high level of theoretical knowledge and well-formed professional skills, wide worldview, the relevant system of values and opinions. One of the strategic vectors of the reforming higher pedagogical education is the issue of teaching intending philologist teachers to work with the text of a literary work. Therefore, there is the necessity to analyze the current state of the above mentioned issue in the practical activities of pedagogical universities, which will enable to find the imperfections of undergraduates' classroom teaching, to identify promising ways of its improving during the educational process of the methods of teaching foreign literature.*

Results. *To study the current state of formation of the philologist undergraduates' skills to analyze literary works art and the skills of teachers, who carry out their professional and methodical training, traditional empirical methods were used: questioning, observing the educational process, individual conversations with teachers and students. The results of it made it possible to identify certain shortcomings in the professional and methodical training of intending teachers of foreign literature. The most significant of them are: the limited amount of classroom work leads to the great consolidation of the educational material or its omission overall; the lack of systematic teacher's work; the stereotypes of forms, methods and techniques of educational activity; conscious ignoring the genre-generic nature of the literary work of art, that is learned.*

When processing the questionnaires of the polled philologist undergraduates, we conclude that the most of them are aware of the importance of developing practical skills of conducting school analyzing of a prose work, emphasizing the importance of taking into account the volume of an artistic text, the image system, the artistic and compositional peculiarities, etc. Intending philologist teachers also determine the most urgent issues of the analyzing a work of art that need to be considered at lecture, laboratory and practical classes: the main differences between literary and school analyzing, the importance of theoretical and literary concepts during school analyzing, the specifics of work on the plot and composition, the peculiarities of the analyzing the episode.

During individual conversations we noticed that philologist teachers do not have the formed skills to take into account historical and cultural contexts and the context of writer creativity in the process of analyzing, lacking the clear idea of innovative approaches and innovative types of analysis in the system of school literary education.

Taking into account the processing of the empirical data of the ascertaining experiment, we develop the criteria of formation the skills to analyze the work of art: theoretical and cognitive, subject and activity, analytical and synthetic. Based on mentioned criteria, we substantiate the following levels: reproductive and copying (initial), reconstructive and reproductive (average), reconstructive and productive (satisfactory), constructive and analytical (high), which are characterized as a set of characteristic qualities that have been achieved in the process of professional training. The conducted research found that the most undergraduates have average and initial level of developed skills to conduct school analyzing.

Conclusion. *Thus, the results of the ascertaining experiment prove that the issue under investigation is relevant, has theoretical and practical significance. The obtained data allow us to conclude that in university practice there is a necessity to create a methodical system of teaching philologist undergraduates school analyzing works of art in order to further improving their literary education and the level of professional training.*

Key words: *analysis; criteria; levels; an epic work; observation; questioning; individual conversation.*

Одержано редакцією 21.01.2018
Прийнято до публікації 01.02.2018

UDC 378

DANYLYUK Serhiy,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of Higher School
Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: sedan@bigmir.net

SPECIFIC FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT AT ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION

The article considers the key points of the theory of pedagogical management, which determines the specific features of managing the educational process in institutions of higher education. The essence of the concept "pedagogical management" is also disclosed and its interpretation is offered. The typology of problems of management of educational systems is given. A group of levels in the structure of pedagogical management is singled out. Essential and permanent components of pedagogical systems are characterized. The functions of the manager providing the educational process in institutions of higher education are defined.

Key words: *establishment of higher education; pedagogical management; educational process; pedagogical systems; quality of education; management factors; knowledge management.*

In the modern world, the pedagogical activity extends beyond the boundaries of establishments of education. It acquires active social status and purposefully implements the tasks of raising managers' and executives' educational level aimed at improving the efficiency of state employees' work.

Traditionally, in science, there was the opinion that the basis of the effectiveness of governance in public authorities lies in a manager's, an official's personal and practical experience. At the same time, the actual needs of society dictate new conditions for qualitative characteristics of management activity, the main purpose of which is the implementation of high humanitarian standards of life and achievement of socially significant results.

The theory of pedagogical management, which is a set of principles, methods, organizational forms and technological methods of management by teaching staff training systems aimed at increase of the efficiency of their professional activity and development of personal qualities [1] is recognized by modern researchers as one of the ways of forming a management culture. The art of communicating with people, special management skills and the ability to organize play particular importance in pedagogical management.

Today, the concept of "pedagogical management" can be considered and interpreted as a new social phenomenon, as the organization of education, development, training and formation of the authorities' managerial competence in the system of state management.

The needs of modern social life require the search for new forms of activity, new areas of work, such as pedagogical management of professional activity, as well as pedagogical management in the system of state power. In addition, officials, executives, who work daily in contact with other people, should develop their didactic skills and improve their personal potential.

As the experience of the development of leading organizations and corporations shows, formation of effective management in the application of the theory and practice of pedagogical management allows to orient officials' educational potential not only for mastering of universal knowledge, skills and abilities, but also for development of personality capable of creative applying the acquired knowledge in practical activities, improving their professional culture.

The concept of "management" in Pedagogy began to be used relatively recently. Management is the ability to achieve tasks, using labor, intellect and motives of human behavior. Management is also a function of the type of activity whose content is the management of the subordinates within the organization; management is also an area of knowledge that helps to carry out the management function; management is a way, a way of communicating with people, the power and skill of building relationships of a special kind skills and administrative skills [2].

The process of organization of human, material, financial resources to achieve certain goals is understood under the pedagogical management in the general sense. Management in Pedagogy is

planning, regulation, control, management of pedagogical production, its organization. It's also a set of methods, forms, means of control to achieve the intended goals [1].

Pedagogical management as a science of management of educational systems and processes is the branch of Pedagogy, the subject of which is the organization of management in the field of education and in establishments of education. The sources of management and guidance of educational systems serve modern achievements of science in management, legislation, practice of organization of affairs in establishments of education, management experience in the field of education, historical heritage, etc. As a branch of Pedagogy, being based on its achievements, pedagogical management as theory and practice is associated with a variety of other sciences: General Theory of Management, Economics, Social Psychology, Physiology, Hygiene, etc.

A whole set of various activities, which are aimed at ensuring the effective and sustainable functioning of the educational process in the conditions of modern establishments of education is included in the tasks of management of educational systems as a sphere of competence of pedagogical management. Among them there are such activities as organizational, methodical, didactic, educational, personnel, planning, financial, supplying, informational, image, monitoring, etc. The whole complex of events is the direct content of the activity and the phenomenology of educational reality, which develops into a holistic and orderly process thanks to a specially built management, namely, pedagogical management.

The structure of pedagogical management includes the following levels: 1) management of activities of a pedagogical team; 2) management of a teacher's activity; 3) student's activity management.

Pedagogical reality is a set of hierarchically linked vertical and horizontal systems (the system is a set of elements, between which there are certain relationships). For example, the didactic system is part of the general pedagogical system that we isolate and treat as relatively independent, in order to understand more deeply the processes occurring in it [3].

The system nature of pedagogical processes corresponds to the systemic nature of pedagogical management in basic dimensions.

Vertically, the following systems and their corresponding levels are singled out: the state system of education and upbringing in general (level of state management); regional educational systems (level of regional management); regional (district) networks of establishments of education (regional level of management); establishments of education and the corresponding level of management; divisions of establishments of education and the corresponding level of management.

The following levels of skilled management are noted horizontally: training sessions; independent extracurricular work; a teacher's professionalism, etc.

Separately, the management of pedagogical projects is emphasized. Pedagogical projects are relatively separate areas (activities) performed for a certain purpose. So, at the university level, the following pedagogical projects can be: teachers' scientific research; students' scientific research; training sessions; various educational activities; publishing projects; construction projects; exchanges by students and teachers; exam sessions; holidays; entertainment events.

Among the essential and permanent components of pedagogical systems, the following ones are distinguished:

- goals (meaning) of the system's operation. The main goal is the formation of a free, responsible and creative person ready for life in modern conditions;
- content filling of processes and sub processes;
- organization (forms and methods) of the process;
- participants' motivation in pedagogical processes to achieve high results;
- products (results) of system operation. It is important to control their quantity and quality.

Researchers determine the following components of pedagogical management:

- *educational component*, which involves the organization of the process of education and upbringing in its relationship with principles, methods, means and forms of management of the educational process;

- *motivational component* that ensures the goals of the individual participants in the joint labor process;
- *cognitive component* that reflects the interpretation of pedagogical knowledge as methods of developing corporate thinking;
- *activity component* used in scientific pedagogical approaches, educational concepts and human factor;
- *creative component*, according to which pedagogical activity is based on the creative nature of work, the formulation of goals and the development of methods of their achieving;
- *information (conative) component*, which determines information as a subject of pedagogical activity;
- *integrative component* that implements functions of management of educational activity by setting goals and methods of their achieving, developed jointly with the subjects of the educational process [1].

Modern authors state that pedagogical management is a set of principles, methods, organizational forms and technological methods of managing the educational process, aimed at increasing its efficiency. From the positions of pedagogical management Yu. A. Konarzhevsky highlights the following management principles: the principle of respect and trust in the person; principle of holistic human look; the principle of cooperation; the principle of social justice; the principle of an individual approach to management; the principle of enrichment of a teacher's work; the principle of personal stimulation; principle of consensus; the principle of collective decision-making; the principle of target harmonization; the principle of horizontal ties; the principle of autonomous management; the principle of constant updating [4].

Functions of a manager providing an educational process at a university are: 1) identifying and finding people who need training (in most countries with a market economy there is no law on compulsory education); 2) selecting the personnel of the necessary qualification, hiring specialists who possess high professional experience; 3) concentrating in one place (universities, classes) subjects of teaching and learning; 4) starting the process and providing it with all necessary means; 5) stimulating, controlling and adjusting the process, achieving the desired quality; 6) receiving resources, allocating them for payment of labor and development of production.

The main tasks of pedagogical management are as follows: setting goals and objectives; process planning; resource support of the process; providing participants' high motivating; control and coordination of the process; analysis of results.

The peculiarity of the sphere of pedagogical management is determined by the nature and nature of educational activity. Training and upbringing is created very much a peculiar product that is not similar to the products of other productions and spheres of activity. The product of a school is a person, because "pedagogical production" is characterized by many features, and management in pedagogical systems has a certain specificity. Management in the field of education and upbringing has a number of following features:

- direct and personally-integrated interaction with all subjects of educational process;
- the need for differentiation and individualization of educational services;
- consumers' desire to receive relatively small volumes of services;
- the dependence of the organization on consumers' behavior;
- problematic (and often impossibility) creation of reserves;
- difficulty in determining quality parameters;
- the need to have the skills to work with consumers;
- difficulty in determining the personnel's effectiveness;
- the presence of a number of local regulators that have a significant impact on the process.

Obviously, the leading role in pedagogical management as an everyday one practice is given to the head of the establishment of education, namely, the philosophy and motivation of the leader on the basis of which he organizes his activities. Consequently, the head of an establishment of education should be the leader in his organization. Turning to the existing experience of managing

establishments of education, it is possible to distinguish five types of leadership necessary the head of an establishment of education, in order for his organization to be considered successful.

Technical Leadership: The leader is successful and recognized in the planning, organization, coordination, budgeting, training schedule. It understands well in school's economic problems.

Human Leadership: The leader is in good contact with people, can support and manage conflicts. Affects the formation of moral foundations and moral values, promotes the development of creativity.

Uses tactics of joint decision-making.

Educational leadership involves leadership success in diagnosing school and teacher problems, assisting in the assessment of teachers (as educators and as subjects). An educational leader has succeeded in developing a curriculum and in structuring the training program. He can participate in the preparation of school teachers.

Symbolic leadership: the leader becomes a symbol of establishments of education, that is, a school (or lyceum, college, university) many know not by name, but by surname of the head. He presides at ceremonies and meetings, knows by the name of the staff and students, attends classes. The pedagogical team and students immediately understand that their leader appreciates what gives them a sense of confidence and purposefulness in their actions. They feel their involvement in the affairs of the school, and their interest is increasing.

Cultural Leadership: A leader in such a school is a kind of "high priest"; he is the main bearer and keeper of the school's culture, its traditions and symbols. He supports the climate, fundamental ideas and common tasks, supervises the transfer of traditions and culture to newcomers. People start believing in school as in the ideological system, they understand that they are members of a strong culture, and this gives them a sense of their own significance and a sense of the importance of their work, that serves as a great stimulus for them.

To successfully ensure a holistic educational process, the head must skillfully combine in themselves and their work different types of leadership, carry experience versatile construction of educational reality as a medium for the full-fledged formation of the personality of the trainees and the effective work of the pedagogical staff.

References

1. Simonov, V. P. (2009). Pedagogical Management. Knowhow in Education. Moscow: Higher Education Publishers, 357 p. (in Rus.).
2. Sitarov, V. A., Smirnov, A. I. (2006). The Culture of Entrepreneurship: Theory and Practice. Moscow, Vologda: Poligrafist Publishers, 192 p. (in Rus.).
3. Bepalko, V. P. (1989). The Components of the Pedagogical Technology. Moscow: Pedagogika, 192 p. (in Rus.).
4. Konarzhevskyy, Yu. A. (2000). Management and School Internal Administration. Moscow: "Pedagogical Search" Center Publishers, 222 p. (in Rus.).

*Одержано редакцією 22.01.2018
Прийнято до публікації 01.02.2018*

УДК 378.147

ДЕРЕВ'ЯНКО Денис Вячеславович,

викладач кафедри педагогіки вищої школи і
освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: denisderevyanko28.04@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються можливості використання інформаційно-комунікативних технологій у педагогічній освіті. Виокремлено історичні етапи впровадження ІКТ у систему освіти України. Автор представляє класифікацію засобів навчання та програмного забезпечення, від яких залежить ефективність застосування ІКТ у навчальному процесі.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології (ІКТ); педагогічна освіта; педагогічні кадри; експериментальні програми; навчальний процес.

Постановка проблеми. Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту педагогічної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства [1, с. 4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему використання інформаційно-комунікативних технологій у педагогічній освіті вивчали такі українські та зарубіжні науковці, як: Л.А. Шишолік [1], І.В. Гіркін [2], В. Г. Домрачев [3], І.В. Ретинська [3], Б.М. Жебровський [4], Г.В. Ломаковська [4], Н.К. Кутеньова [5], Н.В. Морзе [6], С.В. Мотурнак [7], О.Ю. Петрова [8], Л.А. Погорелова [8] О.В. Єресько [9] та ін.

Мета статті: дослідити особливості використання інформаційно-комунікативних технологій в умовах педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність застосування комп'ютерної техніки в навчальному процесі регламентовано нормативно-правовою базою. Так, у Державній національній програмі «Освіта України XXI століття» у розділах «Дошкільне виховання», «Загальна середня освіта», «Професійна освіта», «Вища освіта» визначено основні положення: «забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня» [10]. Ці положення адресовані, насамперед, практичним працівникам і спонукають їх переорієнтувати власну роботу новими підходами.

Крім того, у «Національній доктрині розвитку освіти», у статті IX наголошено, що «пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують: подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві». Цей документ регламентує створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти [11].

Початок використання комп'ютерної техніки в системі педагогічної освіти безпосередньо пов'язаний із появою перших персональних комп'ютерів. Перші комп'ютери з'явилися тільки у 1975 році, а вже у 1980 році в США в школи були закуплені перші комп'ютери для організації навчання дітей молодших і середніх класів.

Основною метою експериментальних програм тоді було досягнення загальної комп'ютерної грамотності, тобто формування знань і практичних навичок роботи на комп'ютері. Досвід цього впровадження комп'ютерів у навчальний процес описаний у книзі Б. Хантер «Мої учні працюють на комп'ютерах», яка сильно вплинула на ідеологію комп'ютеризації освіти в Україні в 80-х роках минулого століття [12].

Сам термін «інформаційно-комунікативні технології» з'явився в науково-педагогічній літературі з уведенням у 1985 році в старших класах шкіл СРСР навчального предмета «Основи інформатики на обчислювальній техніці». У концепції інформатизації освіти 1988 року був введений термін «нова інформаційна технологія». «Інформаційно-комунікативні технології навчання» – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [13, с. 6; 14].

Основним призначенням інформаційного забезпечення є: формування інформаційного освітнього середовища навчального закладу, поетапне вирішення задач інформатизації освіти; упровадження нових інформаційних технологій у освітній і управлінський процеси; інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу; упровадження електронного документообігу [1, с. 6].

Одним із перших програмних педагогічних засобів, створених в Україні, був програмний комплекс для підтримки навчання математики *Gran*, розроблений ще в 1989 році М.І. Жалдаком та його аспірантами [15, с. 12]. Серед інших програмних засобів навчального призначення, що проходять апробацію в загальноосвітніх школах України, відомими є комплекси, які розроблені в Херсонському державному університеті, Харківському державному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди, Інституті передових технологій, Інституті педагогіки АПН України, Інституті проблем штучного інтелекту МОН і НАН України, а також компаніями АТЗТ «Квazar-МікроТехно», ЗАТ «Мальва», ТОВ «АВТ лтд.», «СМІТ» та ін.

Ефективність застосування ІКТ у навчальному процесі багато в чому залежить від умілого добору та використання програмного забезпечення персонального комп'ютера, яке можна розділити на три основні групи, а саме:

- 1) системне програмне забезпечення (операційні системи, сервісні програми, програмні оболонки);
- 2) прикладне програмне забезпечення (програми загального призначення – текстові і графічні редактори, бази даних, електронні таблиці тощо);
- 3) педагогічні програмні засоби (комп'ютерні програми для навчання).

Були виявлені такі позитивні аргументи щодо застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі початкової та середньої школи [7, с. 45–62]:

- 1) комп'ютерні технології сприяють удосконаленню викладання та підвищенню ефективності навчання;
- 2) комп'ютерну грамотність слід починати формувати якомога раніше для того, щоб учні звикли й могли швидко адаптуватися до постійного оновлення комп'ютерних технологій;
- 3) завдяки комп'ютерним технологіям, зокрема Інтернету, підвищується мобільність навчального процесу, а саме: учні можуть спілкуватися з учителями та учнями інших навчальних закладів, а також фахівцями як вітчизняними, так й інших країн світу, не виходячи зі свого класу;
- 4) комп'ютерні технології сприяють розвитку саморегуляції та самоконтролю, навчають учнів керувати своєю інтелектуальною діяльністю.

Аналіз педагогічного досвіду виявив також і деякі, обумовлені переважно низьким технічним рівнем, негативні тенденції використання ІКТ у початкових і середніх класах, а саме [16, с. 49]:

- швидка зорова й загальна втомлюваність під час більш як 15-хвилинної роботи за комп'ютером;
- загроза розвитку фотопілепсії, пов'язаної з миготінням екрану та частотою зміни кадрів;
- негативна сюжетна лінія деяких комп'ютерних ігор; жорстке нав'язування діалогу програмою спрямовують на сприйняття учнями ІКТ як партнера в грі, а не як засобу гри, що значно знижує інтелектуальну активність школяра; захоплення індивідуальними формами роботи на противагу колективним.

Результати численних досліджень як в Україні свідчать, що педагогічні програмні засоби, які централізовано розроблені та надіслані до шкіл, використовуються лише невеликою групою вчителів-ентузіастів, але переважна більшість вчителів не часто використовує їх у навчальному процесі. Головними причинами такого стану є недостатня підготовка педагогічних кадрів до використання електронних ресурсів, відсутність у освітніх установах умов для використання сучасних педагогічних програмних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій, відсутність методик використання електронних засобів при навчанні, технічна недосконалість електронних засобів навчального призначення, їх низька змістова якість, недостатня педагогічна цінність.

Висновки. Використання інформаційно-комунікативних технологій у педагогічній освіті буде ефективним, якщо педагогічні програмні засоби навчання сконструйовано та впроваджено в навчальний процес на засадах системного підходу як органічну складову

навчально-методичних комплектів із окремих навчальних предметів завдяки реалізації принципів цілеспрямованості, оптимальності та комплексності; вони відповідають загально педагогічним, психологічним і санітарно-гігієнічним вимогам застосування ІКТ в школі, що забезпечується завдяки створенню системи моніторингу якості програмних засобів навчання; забезпечено підготовку педагогічних працівників школи до використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності, що здійснюється в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи і спрямовується на формування в освітян інформаційної компетентності.

Стан використання ІКТ в педагогічній освіті України не відповідає вимогам сьогодення. Однак тенденції останніх років вселяють оптимізм: за декілька років вітчизняні школи пройшли шлях, на який інші країни витрачали 510 років. Є перші навчальні курси, є перші навчальні програми і підручники, є перші програмні продукти, які отримали схвалення Міністерства освіти і науки та Академії педагогічних наук України. Реальні кроки зроблені і в системі підготовки та перепідготовки вчителів. Зусиллями суспільства освіта України зайде гідне місце серед освітніх систем світу.

Список використаних джерел

1. Шишолік Л.А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у дошкільній освіті в контексті методичних аспектів. *Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць*. Рівне : РОІППО, 2015. 85 с. URL: <http://www.roippo.org.ua/upload/iblock/fe1/posibnyk-zakhodu.pdf>
2. Гиркин І.В. Нові підходи до організації навчального процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій. *Інформаційні технології*. 1998. № 6. С. 98–99.
3. Домрачев В.Г., Ретинська І.В. Про класифікації комп'ютерних освітніх інформаційних технологій. *Інформаційні технології*. 1998. № 6. С. 17–19.
4. Жебровський Б.М., Ломаковська Г.В. Інформатизація навчального процесу столиці: крок в 21 століття. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 1998. № 4. С. 27–30.
5. Кутеньова Н. Б. Інноваційний підхід до організації методичної роботи з педагогами. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 10. С. 44–52.
6. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. Київ: Видавнича група BHV, 2008. 352 с.
7. Мотурнак Є. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі. *Практика управління дошкільним закладом*. 2012. № 5. С. 30–35.
8. Петрова О.Ю., Погорелова Л.А. Удосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів дошкільного навчального закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 5. С. 71–77.
9. Єресько О.В. Освіта в Україні: курс – на ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 1. С. 4–6.
10. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова КМ № 896 від 3 листопада 1993 року. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>
11. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року/ URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
12. Hunter B. My Students Use Computers: computer literacy in the K-8 curriculum. Reston: Reston Publishing, 1983.
13. Шакоцько В.В. Комп'ютер у початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ: Редакція «Комп'ютер», 2007. 128 с.
14. Шакоцько В.В. Методика використання ІКТ у початковій школі: навч.-метод. посіб. Київ: Редакція «Комп'ютер», 2008. 128 с.
15. Жалдак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С. Двадцять років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2005. №5. С. 12–19.
16. Бондаревська В.М. Дитина та нові інформаційні технології: позитивні та негативні наслідки нової культури людського життя. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2000. № 1. С. 49–52.

References

1. Shysholik, L.A. (2015). The Use of informatively-communication technologies (ICT) in preschool education in the context of methodical aspects. *Introduction and distribution of informatively-communication technologies in process preschool educational establishment with children, teachers, parents and public: the matic collection of labours*. Rivne: RRIPPE. 85 p. Retrieved from <http://www.roippo.org.ua/upload/iblock/fe1/posibnyk-zakhodu.pdf> (in Ukr.)
2. Gyrkin, I.V. (1998). The New going near organization of educational process with the use of modern computer technologies. *Information technologies*, 6, 98–99. (in Ukr.)
3. Domrachev, V.G. & Retynska, I.V. (1998). About classifications of computer educational information technologies. *Information technologies*, 6, 17–19 (in Ukr.)

4. Jebrovskij, B.M. & Lomakovska, G.V. (1998.) Informatization of educational process of the capital : step in 21 century. *Computer at school and family*, 4, 27–30 (in Ukr.)
5. Kutenjova, N.B. (2012). The Innovative going near organization of methodical work with the teachers. *Educator-methodist of preschool establishment*, 10, 44–52. (in Ukr.)
6. Morse, N.V. (2008). Is Bases of informatively-communication technologies. Kyiv: Publishing Group BHV (in Ukr.)
7. Moturnak, E. V. (2012). Introduction of informatively-communication technologies in preschool educational establishment. *Practice a management preschool establishment*, 5, 30–35. (in Ukr.)
8. Petrova, O. Y. & Pogorelova, L. A. (2012). *Improvement of informatively-communication competence of teachers of preschool educational establishment. Educator-methodist of preschool establishment*, 5, 30–35 (in Ukr.)
9. Eresko, O. V. (2012). *Education in Ukraine : course - on the effective use of informatively-communication technologies. Educator-methodist of preschool establishment*, 1, 4–6. (in Ukr.)
10. About the Government national program "Education"("Ukraine of XXI of century"): Resolution KM № 896 from November, 3, 1993. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (in Ukr.)
11. About the National Doctrine of Education Development. Decree of the President of Ukraine No. 347/2002 dated April 17, 2002. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (in Ukr.)
12. Hunter, B. (1983) My Students Use Computers: computer literacy in the K-8 curriculum. Reston: Reston Publishing.
13. Shakotko, V. V. (2006). Computer at elementary school. Tutorial manual. Kyiv: Edition "Computer". 128 p. (in Ukr.)
14. Shakotko, V. V. (2008). Methods of using ICT in primary school. Kyiv: Edition "Computer". 128 p. (in Ukr.)
15. Jaldak, M., I& Morse, N. V. & Ramskij, Y. S. (2005). *Twenty years becoming and development of the methodical departmental of informatics teaching at school and pedagogical university. Computer at school and family*, 5, 12–19. (in Ukr.)
16. Bondarevska, V. M. (2000) Child and new information technologies : positive and negative consequences of new culture of human life. *Computer at school and family*, 1, 49–52. (in Ukr.)

DEREVIANKO Denys,

Lecturer of Higher School Pedagogy

and Educational Management Department,

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

e-mail: denisderevyanko28.04@gmail.com

USE OF INFORMATION-AND-COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *Introduction.* The formation of Ukraine as a democratic state, its entry into a single European space leads to progressive changes in the strategy for the development of the national education system. In conditions of globalization changes in time, the modernization of the content of pedagogical education, the humanization of its goals and principles, reorientation to the development of the child's personality as the main resource, which determines the progressive movement of society [1, p. 4].

Purpose of the article. To study the peculiarities of the use of information and communication technologies in the conditions of pedagogical education.

Conclusion. He use of information and communication technologies in pedagogical education will be effective if the pedagogical software teaching materials will be designed and introduced into the educational process on the basis of a systematic approach as an organic composition of educational and methodological kits from separate educational subjects in pursuit of the principles of purposefulness, optimality and integrity; they correspond to general pedagogical, psychological and sanitary-hygienic requirements of ICT at school, which is ensured by the establishment of a system for monitoring the quality of teaching aids; the training of pedagogical workers of the school for the use of information and communication technologies in professional activity was provided, which is carried out in conditions of intra-school scientific-methodical work and is aimed at forming information competence in education.

The state of use of ICT in pedagogical education in Ukraine does not meet the requirements of the present. However, the trends of recent years are optimistic: in a few years, domestic schools have gone a long way in which other countries spent 510 years. There are first training courses, there are first training programs and textbooks, are the first software products that have been approved by the Ministry of Education and Science and the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Real steps have been taken in the teacher training and retraining system. Through the efforts of society, the education of Ukraine will take a worthy place among the educational systems of the world.

Key words: *information and communication technologies (ICT); pedagogical education; pedagogical staff; experimental programs; educational process.*

*Одержано редакцією 14.01.2018
Прійнято до публікації 20.01.2018*

УДК 378 : 796.011.3

ЖАМАРДІЙ Валерій Олександрович,

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри фізичного виховання та здоров'я,
фізичної реабілітації спортивної медицини,
Вищий державний навчальний заклад України
«Українська медична стоматологічна академія»
e-mail: Shamardi@ukr.net

ГЕНЕЗА НАУКОВОЇ ДУМКИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ФІТНЕС» І ЙОГО ОЗНАК

Стаття присвячена ретроспективному аналізу поняття «фітнес», а також сучасним науково-теоретичним підходам, які викладені у працях вітчизняних і зарубіжних учених. На основі проаналізованих даних виокремлено загальні ознаки фітнесу, а також спробу власного авторського тлумачення досліджуваного поняття.

Ключові слова: здоров'я, студенти, фізична підготовленість, фізичне виховання, фітнес, фітнес-технології.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні, накладають негативний відбиток на всі сторони суспільного життя, серед яких і процес фізичного виховання студентської молоді. У багатьох студентів відсутнє суспільне усвідомлення цінності здоров'я та не сформована ефективна система власного стимулювання щодо його збереження та зміцнення. Для студентської молоді характерні такі негативні явища, як недостатня рухова активність протягом дня і навчального тижня, значні пропуски занять (серед яких і фізичне виховання), ігнорування позаурочних форм навчальних занять, що обумовлює низький стан здоров'я та рівень фізичної підготовленості значної частини студентів. Тому збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді є сьогодні пріоритетним завданням держави та вищих навчальних закладів зокрема.

За останні роки здійснено низку заходів щодо реалізації ідей і положень програмно-нормативних документів щодо залучення студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Одним із перспективних напрямів реалізації цих завдань є розроблення, теоретичне обґрунтування та застосування фітнес-технологій у навчально-виховному процесі з фізичного виховання, які спрямовані на створення умов для залучення студентської молоді до оздоровчих програм, стимулювання інтересу до занять фізичними вправами, відновлення після навчальних і виробничих занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній і вітчизняній літературі останніх років проблеми застосування інноваційної діяльності у сфері фітнесу, рекреації та фітнес-технологій почали розглядатися як одні з найактуальніших. Це пов'язано насамперед із тим, що ця сфера науково-педагогічних досліджень динамічно розвивається. На важливості наукового пошуку різних аспектів застосування фітнес-технологій наголошують такі автори, як Л.Я. Івашенко, О.Л. Благій, Ю.А. Усачов [1], Т.Ю. Круцевич і Г.В. Безверхня [2], М.В. Осиченко [3], О.Г. Сайкіна [4], Е. Хоулі і Б. Дон Френкс [5] та інші. Огляд науково-методичної літератури підтверджує наявність розмаїття авторських підходів до тлумачення дефініції досліджуваних понять «фітнес», «оздоровчий фітнес», «фітнес-технологія», визначення їх класифікаційних ознак, ефективності впровадження їх у практику фізичного виховання студентської молоді (В.І. Григор'єв зі співавторами [06], В.Ю. Давидов зі співавторами [7], Н.О. Завидівська [8], В.В. Іваночко зі співавторами [9], Ю.В. та А.В. Менхін [10], О.Г. Сайкіна [4]). Не розробленою залишається система організаційно-методичних заходів щодо залучення студентської молоді до навчальних занять із фізичного виховання, не систематизовано дані щодо змісту та структури оздоровчої діяльності. Залишаються не вирішеними питання щодо теоретичного обґрунтування організаційних механізмів процесу розробки й ефективного застосування фітнес-технологій у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Мета статті є ретроспективний аналіз поняття «фітнес», його розвиток і становлення.

Виклад основного матеріалу. Термін «фітнес» використовується у всіх країнах світу без перекладу. Він походить від англійського дієслова «to be fit», що означає «бути у формі», тобто добре себе почувати, мати чарівний вигляд і бути здоровим. Виникнення цього оздоровчого напрямку було зумовлене об'єктивними умовами – значним погіршенням стану здоров'я населення розвинутих країн внаслідок гіпокінезії, як невід'ємної риси науково-технічного прогресу [4; 10–14].

В одному випадку термін «фітнес» трактується як нове соціальне явище, або фізичний стан людини, в іншому – як сукупність засобів і методів, спрямованих на досягнення фізичної підготовленості, корекції фігури, або як формат масової фізичної культури, або як комплексні програми оздоровлення, засновані на засобах і методах бодібілдингу. На думку О.Г. Сайкіної, це зумовлюється тим, що явища, які позначаються одним термін «фітнес» у США і країнах СНД не ідентичні [4].

Як напрямок оздоровчої фізичної культури, фітнес уперше з'явився в США. Президент Міжнародного союзу спортивної медицини, лікар Хольман розглядає поняття «фітнес» як стан психічної та фізичної готовності досягнення успіху в певному завданні. До нього відносить тренування серцево-судинної системи, правильну техніку дихання, тренування м'язів, що підтримують поставу та створюють привабливий зовнішній вигляд, тренування гнучкості та вміння розслаблятися, раціональне харчування, що забезпечує організм необхідною енергією [4]. Як зазначають Е.Т. Хоулі та Б.Д. Френкс, смислове наповнення слова «фітнес» поступово еволюціонувало від «фізичної приналежності» до позначення соціального явища, культурного феномена ХХ століття, – від «фізичного здоров'я людини, що виражається в її здатності до фізичної роботи» до «прагнення до оптимального якості життя, що включає фізичний, психічний і соціальний компоненти» [5]. В.І. Григор'єв, етимологічно розглядає термін «фітнес» як спосіб укладання коштів у фізичний розвиток, реструктуризацію дозвілля, світову метафору абсолютного здоров'я і соціальної успішності людини. Феномен фітнесу виник як природна реакція на тривале панування фінансово маловитратних і непривабливих форм і видів фізичної культури та розглядався як культурологічна еманация західного стилю життя, стратегія успішності [6].

Основою концепції фітнесу є принцип FITT, де F (від англ. «frequency») – частота (кількість) занять на тиждень; I (від англ. «intensity») – характеристика навантаження, яка визначається за допомогою ЧСС; T (від англ. «time») – тривалість заняття; T (від англ. «type») – вид заняття (тобто інтенсивність тренування та наявність обтяжень) [2; 6; 12].

У Великій російській енциклопедії поняття «фітнес» розкрито так: «фітнес (to be fit – бути в формі) – це комплекс спортивних програм оздоровчого напрямку, заснований на використанні різноманітних вправ аеробіки, шейпінгу, танцювальних рухів, елементів гімнастики, бойових мистецтв, психотренінгу. Фітнес поєднує не тільки безліч видів фізичної активності, а й раціональне харчування, а також різні види тестувань, включаючи медичне» [11, с. 555]. У Новому словнику іншомовних слів поняття «фітнес» розкрито так: «фітнес (англ. fitness fit – підгонка, відповідність). Система фізичних вправ із метою досягнення гарної спортивної фігури, зміцнення організму, що включає комплекси спеціальних вправ, заняття йогою, дотримання режиму та інші» [15, с. 441–442]. Довідник «1000 нових іншомовних слів» за редакцією Л.П. Крисіна визначає поняття «фітнес» як «фітнес (англ. fitness – придатність, відповідність; to fit – сприяти, пристосовувати, оснащувати). Система спеціальних фізичних вправ у поєднанні з режимом харчування, призначена для зміцнення здоров'я і найбільш ефективної життєдіяльності» [12, с. 287].

У навчальному посібнику «Фітнес-технології у фізичному вихованні» це поняття розкрито так: «фітнес – це система фізичних вправ фізкультурно-оздоровчої спрямованості, узгодженої з індивідуальним станом психофізичної сфери людини, її мотиваційною визначеністю та особистою зацікавленістю» [13]. У навчальному посібнику «Системний підхід у професійній діяльності тренера з фітнесу», автором якого є А.А. Боляк, Н.Л. Боляк, О.В. Корх-Черба та П.М. Кизім, поняття «фітнес» визначається як «складові здоров'я, що забезпечують високу якість життя» [16, с. 110].

У трактуванні поняття «фітнес» є певні відмінності, що дозволяє зробити деякі уточнення. На думку Т.Ю. Круцевич, фітнес (від англ. «fitness») – пристосованість, здатність до витривалості) – це напрямок масової, спортивної й оздоровчої фізичної культури, який спрямований на покращання загального стану організму людини, його тренуваність, здатність опиратись негативним чинникам зовнішнього середовища шляхом виконання простих і комплексних вправ у музичному супроводі чи у визначеному такті, допомагає в корекції форми і маси тіла та дозволяє закріпити досягнуті результати [2].

За даними А.В. Менхіна, фітнес є системою фізичних вправ оздоровчого напрямку (за винятком спортивних форм фітнесу) з достатньо широким набором різноманітних і доступних рухових завдань, що складають індивідуально-стандартизовані програми, особисто мотивовані та функціонально зумовлені (співвідносні з нормативною базою) [10, с. 76]. Е.Т. Хоулі та Б.Д. Френкс стверджують, що «поняття «фітнес» не є якимсь застиглим статичним станом. Це динамічний багатофакторний процес, що складається з компонентів фізичного, психічного, духовного та соціального станів, які піддаються розвитку (тренуванню)» [5, с. 10].

М.В. Осиченко визначає поняття «fitness» як «бути у формі» [3, с. 16]. При цьому поняття «форма» розглядається не тільки як фізичний стан, а й як стан здоров'я в цілому, рівень фізичної активності, система харчування та корисні звички. Фітнес, на думку автора, є цілою філософією здорового способу життя [3, с. 16]. Н.І. Воловик наголошує, що «термін «фітнес» повною мірою відображає соціальні (здоровий спосіб життя), біологічні (рухова активність, фізичний стан і фізична підготовленість), психологічні (мотиви, інтереси) рекреаційні й інші характеристики використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях». Він визначає поняття «фітнес» як «загальну (а не тільки фізичну) готовність людини до виходу з «потoku життя» та забезпечення ефективної природності до дій у ситуаціях, які вимагають мобілізації фізичних і духовних сил; це стан психологічної та фізичної підготовленості для досягнення успіху в конкретному завданні; фітнес – це складова здоров'я, яка забезпечує високу якість життя» [14, с. 10]. У цьому аспекті поняття «фітнес» охоплює більшість термінів, що характеризують галузь оздоровчої фізичної культури (масовий спорт, кондиційне тренування, рекреація тощо) [14, с. 13].

На думку О.Г. Сайкіної, фітнес відноситься до предметної галузі фізичної культури, оскільки формує спеціальні знання, розвиває рухові здібності та вміння, що визначають фізичну дієздатність і здоров'я людини на основі використання інноваційних підходів, засобів, методів, обладнання, інвентарю й умов проведення занять. Фітнес розглядається як кондиційне тренування, що забезпечує гармонійний розвиток фізичних якостей і рухових навичок, як соціальне явище, що зачіпає різні сторони життєдіяльності людини, як форма організації дозвільної сфери, як система фізкультурної освіти. Основна ідея та базові положення фітнесу приналежні до будь-яких національних ареалів і природно-кліматичних зон [4].

У дослідженні Л.Я. Іващенко, О.Л. Благій, Ю.О. Усачова, фітнес – це новий сучасний напрямок у системі фізичного виховання, який охоплює розвинуті країни світу та є відповіддю сучасної людини на швидкий темп життя. Завдання фітнесу: зміцнення здоров'я, підвищення життєвого тону, зростання загальної та спеціальної працездатності, виховання фізичних якостей, формування та корекція вад статури, психопрофілактика, психокорекція, психорегуляція, набуття життєвої енергії, бадьорості, життєрадісного настрою, протидії та опору до стресів [1].

За даними В.Ю. Давидова, фітнес – це комплексне відновлення і підтримання здоров'я за допомогою правильного харчування, фізичних навантажень із урахуванням індивідуальних здібностей [7]. Н.О. Завидівська наголошує на тому, що фітнес – це синтез фізичних вправ, які впливають на всі процеси життєдіяльності організму [8].

У наш час фітнес виступає як нова форма фізкультурно-оздоровчих занять серед студентів. Її основу складають загальнорозвиваючі вправи, елементи танцю, які гармонійно поєднані емоційно-ритмічною музикою. Це одна з найпопулярніших у всьому світі систем

оздоровлення, яка дозволяє задовольнити сучасні потреби людини, зробити свою фігуру красивою, а здоров'я міцним. Її головними відмінними рисами є індивідуальний підхід до тих, що займаються і персональний підбір дієти. Основою фізичного тренування у фітнесі є аеробні вправи [5, 13; 14; 15].

Результати аналізу науково-методичної літератури в галузі педагогіки, теорії та методики фізичного виховання дозволяють визначити фітнес як систему фізкультурно-оздоровчих методик і фітнес-програм, складених із урахуванням вікових, статевих і фізіологічних особливостей студентів, спрямованих на формування, збереження і зміцнення їхнього здоров'я. О.Г. Сайкіна, наголошує на наявності в фітнесі характерних ознак, що дозволяють визначити його як інновацію на даному етапі розвитку фізичної культури [4].

Висновки. Тому фітнес є не тільки раціональним із методичної точки зору способом виконання різноманітних рухів для розвитку фізичних якостей студентів на заняттях із фізичного виховання. Це засіб життя сучасної людини, який об'єднує наступні складові: раціональну рухову активність, вміння протистояти стресам, раціональне харчування, фітнес ідеального тіла. З огляду на вище викладене будемо розглядати фітнес як загальну фізичну підготовленість організму, біологічну індивідуальну досконалість, яка виражається у передачі генетичної інформації наступним поколінням, оздоровча методика, що дозволяє покращити форму та масу тіла студентів і надовго закріпити отриманий результат. Отже, фітнес – це складна, багатогранна, соціальна, динамічна, відкрита, самоорганізована, поліфункціональна, керована система, яку можна розглядати як процес і результат фізичного вдосконалення, покращання стану здоров'я, рівня фізичної дієздатності студентів, сукупність матеріальних і духовних цінностей, специфічний продукт оздоровчих, рухових й інноваційних послуг.

Перспективи подальших досліджень з даного напрямку полягають у ретроспективному аналізі вивчення проблеми застосування фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання в Україні та за кордоном.

Список бібліографічних посилань

1. Иващенко Л.Я., Благий А.Л., Усачев Ю.А. Программирование занятий оздоровительным фитнесом. Київ: Науковий світ, 2008. 198 с.
2. Круцевич Т.Ю., Безверхня Г.В. Рекреация у фізичній культурі різних груп населення. Київ: Олімпійська література, 2010. 248 с.
3. Осыченко М.В. Фитнес как главный компонент формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. *Вестник АПК Ставрополя*. 2012. № 4(8). С. 12–14.
4. Сайкіна Е. Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Санкт-Петербург, 2009. 560 с.
5. Хоули Эдвард Т., Дон Б. Френкс Оздоровительный фитнес. Киев: Олимпийская литература, 2000. 367 с.
6. Григорьев В.И., Давиденко Д.Н., Малинина С.В. Фитнес-культура студентов : теория и практика : учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб. ГУЭФ, 2010. 228 с.
7. Давыдов В.Ю., Шамардин А.И., Краснова Г.О. Новые фитнес-системы (новые направления, методики, оборудование и инвентарь). Волгоград: ВРАФК, 2001. 140 с.
8. Завидівська Н.Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів : монографія. Київ: УБС НБУ, 2012. 402 с.
9. Іваночко В.В., Грибовська І.Б., Музика Ф.В. Оздоровчий фітнес у фізичному вихованні студентів навчальної секції фізичної реабілітації: навчальний посібник. Львів: ЛДУФК, 2014. 127 с.
10. Менхин Ю. В., Менхин А. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методология. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 384 с.
11. Большая энциклопедия : в 62 томах. Т. 54. М. : ТЕРРА, 2006. 592 с.
12. Крысин Л.П. 1000 новых иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. 320 с.
13. Зинченко В.Б., Усачов Ю.О. Фитнес-технологии в физическом воспитании: учеб. пособие. Киев: НАУ, 2011. 152 с.
14. Воловик Н.І. Основи оздоровчого фітнесу: [навчальний посібник]. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 240 с.
15. Окунцова Е.А. Новейший словарь иностранных слов М. : Айрис-пресс, 2009. 512 с.
16. Боляк А.А., Боляк Н.Л., Корх-Черба О.В., Кизім П.М. Системний підхід у професійній діяльності тренера з фітнесу: [навчальний посібник]. Харків: ХДАФК, 2012. 130 с.

References

1. Ivaschenko, L. Ya. & Blagiy, A. L. & Usachev, Yu. A. (2008). Programming of classes with health-improving fitness. Kyiv: Science world. 198 p. (in Rus.)
2. Krusevich, T. Yu. & Bezverkhnya, G. V. (2010). Recreation in physical culture of different population groups. Kyiv: Olympic literature. 248 p. (in Ukr.)
3. Osychenko, M.V. (2012). Fitness as the main component of the formation of a healthy lifestyle of student youth. *Bulletin AIC of Stavropol*, 4(8), 12–14. (in Rus.)
4. Saykina, E. G. (2009). Fitness in the system of pre-school and school physical education: the dissertation (Doctor of Sciences Dissertation). St. Petersburg (in Rus.)
5. Hawley E., T. & Franks, Don B. (2000). Wellness Fitness. Kyiv: Olympic literature (in Rus.)
6. Grigoriev, VI, Davidenko, DN, Malinina, S.V. (2010). Fitness student culture: theory and practice: a tutorial. St. Petersburg: Publishing House GUEF. 228 з. (in Rus.)
7. Davydov, V. Yu. & Shamardin, A.I. & Krasnov, G. O. (2001). New fitness systems (new directions, methods, equipment and inventory). Volgograd: VRAFК. 140 p. (in Rus.)
8. Zavidovska, N. N. (2012). Fundamentalization of physical education and health education: the aspect of healthcare of students: a monograph. K.: UBS NBU. 402 p. (in Ukr.)
9. Ivanochko, V. V. & Gribovsky, I. B. & Music, F. V. (2014). Health Fitness in Physical Education of Students in the Physical Rehabilitation Training Section: Textbook. Lviv: LSUFK. 127 p. (in Ukr.)
10. Menghin, Yu. V. & Menhin, A. V. (2002). Improving Gymnastics: Theory and Methodology. Rostov n/D: Phoenix. 384 p. (in Rus.)
11. Big Encyclopedia: in 62 volumes. Vol. 54. Moscow: TERRA. 592 p. (in Rus.)
12. Krysin, L. P. (2010). 1000 new foreign words. Moscow: AST-PRESS BOOK. 320 p. (in Rus.)
13. Zinchenko, V. B. & Usachev, Yu. O. (2011). Fitness technologies in physical education: [tutorial]. Kyiv: NAU. 152 p. (in Rus.)
14. Volovik, N. I. (2010). Fundamentals of Health Fitness: [tutorial]. Kyiv: Publishing house of M.P. Drahomanov NPU. 240 p. (in Ukr.)
15. Okuntsova, E. A. (2009). The Newest Dictionary of Foreign Languages. Moscow: Airis press. 512 p. (in Rus.)
16. Boliak, A.A. & Boliak, N. L. & Korch-Cherba & O. V. Kisim, P. M. (2013). System approach in the professional activity of the fitness trainer: [tutorial]. Kharkiv: KSAFK. 130 p. (in Ukr.)

ZHAMARDIY Valerii,

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of Physical Education and Health, Physical Rehabilitation and Sports Medicine Department,

Higher State Educational Establishment of Ukraine «Ukrainian Medical Stomatological Academy»

e-mail: Shamardi@ukr.net

GENESIS OF THE SCIENTIFIC THOUGHT ABOUT THE TERM «FITNESS» AND ITS SIGNS

Abstract. *Socio-economic changes which take place in Ukraine impose a negative imprint on all aspects of public life, including the process of physical education of student youth. Many students lack public awareness of the value of health and have not formed an effective system of their own incentives for its preservation and strengthening. Student youth has such negative characteristics as lack of motor activity during the day and the academic week, significant omissions of classes (including physical education) and ignoring the extra-curricular forms of training. This leads to such as low health and low level of physical fitness of a large part of students. Therefore, the preservation and strengthening of the health of student youth nowadays is the top priority task of the country and higher educational institutions in particular.*

The purpose of the article is a retrospective analysis of the concept of "fitness", its development and formation. The term "fitness" is used in all countries of the world without translation. It comes from the English verb "to be fit", which means "to be in shape", that stands for feeling good, having a charming look and being healthy. The emergence of this recreational trend was determined by such objective condition as a significant deterioration in the health of the population of developed countries as a result of hypokinesia, which is an integral feature of scientific and technological progress.

It is proved that fitness is not only rational way, from methodological point of view, of implementing various movements for the development of physical qualities of students in physical education classes. It is a way of life of a modern person, which combines following components: rational motor activity, ability to withstand stress, rational nutrition, perfection of the body. Based on the analysis of this concept, we define «fitness» as the general physical preparedness of the organism, biological individual perfection, which is expressed in the transfer of genetic information to the next generations. «Fitness» is a health improvement technique that allows to improve the shape and weight of the student's body and to consolidate the result. We revealed that «fitness» is a complex, multifaceted, social, dynamic, open, self-organized, multifunctional, managed system, which we consider to be a process and result of physical improvement, improvement of the state of health, level of physical capacity

of students, a set of material and spiritual values, a specific product of recreational, motor and innovative services. Prospects for further research in this area include retrospective analysis of the problem of use of fitness technologies in physical education classes in Ukraine and abroad.

Key words: *health; physical education; students; fitness; fitness technologies.*

Одержано редакцією 28.01.2018
Прийнято до публікації 05.02.2018

УДК 37/7 : 378/73

КАСЬЯН Тетяна Костянтинівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений художник України, завідувач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tat.kasyan@gmail.com

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У статті розглянуто питання ролі мистецтва в контексті формування національної ідентичності, зокрема етнічної та громадянської. Вплив мистецької освіти на подальший розвиток професійної компетентності педагога, формування особистості, здатної створювати і цінувати високохудожні твори мистецтва.

Ключові слова: *мистецтво, національна ідентичність, мистецька освіта, професійна компетентність педагога.*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших умов входження України до загальноєвропейського співтовариства є гуманітарний поступ суспільства, заснований на демократизації соціальних інститутів, розвиток духовності, загальної культури, національних художніх традицій, що базовані на мистецтві народної творчості. Процеси формування нової соціокультурної реальності, у якій національна освіта й мистецтво стають одним із провідних чинників суспільного прогресу в розвитку національної ідентичності, зазнали активізації після здобуття Україною незалежності.

Виклад основного матеріалу. Ключове поняття «національна ідентичність» трактується як «почуття в нації як єдиного цілого, в особі відмітних традицій, культури, мови і політики. Національна ідентичність людини є її ідентичність і почуття приналежності до однієї держави або однієї нації, незалежно від свого юридичного статусу громадянства» [1].

Британський дослідник та вчений Лондонської школи економіки Ентоні Сміт з приводу національної ідентичності сформулював найголовніші риси національної культурної ідентичності. Вчений дійшов висновку, що націю відрізняють від усіх інших видів колективної ідентичності такі риси:

1. Історична територія, або рідний край;
2. Спільні міфи та історична пам'ять;
3. Спільна масова, громадська культура;
4. Єдині юридичні права та обов'язки для членів;
5. Спільна економіка з можливістю пересуватись у межах національної території»

[2, с. 24].

Поняття «національна ідентичність» стало предметом міркувань та роздумів багатьох вчених. Український вчений, державний, політичний та громадський діяч В. Кремень з цього приводу висловлював таку думку, що національна ідентичність «є сьогодні майже єдиною сферою публічного життя, в якій є підстави говорити про реальну, а не міфічну українізацію». Акцентував, що «... треба насамперед дійти консенсусу щодо своєї національної ідентичності, визначитися щодо трьох засадничих питань української

національної ідеї: Ким ми були? Ким ми є? Ким ми прагнемо стати в майбутньому? Зрештою, яким буде місце України в сучасному глобалізованому світі?» [3, с. 63].

Сенс слова «Мистецтво» – визначає одну з форм суспільної свідомості, в основі якої лежить образне відображення явищ дійсності, насамперед життя людини, усіх сукупностей людських стосунків, характерів, переживань тощо [4]. Тому можна зробити висновок, що мистецтво нерозривно пов'язано з процесами, що відбуваються в суспільстві, відбиває дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів – це квінтесенція душі народу і її збереження дає надію, що ми цілеспрямовано прямуємо в майбутнє.

Збереження національних традицій набуває особливої значущості на тлі інтенсифікованого інформаційного та смислового наповнення соціуму, впливу новітніх ціннісних настанов, стилів і напрямів інших культур. З огляду на це перед сучасною системою освіти постають завдання, що передбачають не тільки залучення студентської молоді до знань, а й виховання особистості, яка може самостійно орієнтуватися в складному полікультурному просторі, формувати власну унікальну систему художніх цінностей, що ґрунтована на полікомпонентній культурній спадщині, багатовіковому досвіді навчання образотворчому та декоративно-прикладному мистецтву.

Розуміння джерел національних мистецьких традицій, що впливають на сучасну художню освіту та розвиток мистецтва загалом, сприяють оновленню парадигми формування творчих здібностей молоді, може слугувати формуванню національної ідентичності.

Особливості використання національного компонента в процесі навчання й виховання молоді схарактеризовано в працях видатних педагогів-просвітителів – П. Блонського, М. Корфа, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького, чії ідеї народності, патріотичного виховання молодого покоління не втратили своєї актуальності, а тому вмотивовують суспільну значущість народних традицій у вихованні майбутніх митців.

Педагог Ю.В. Беззуб наголошує, що «народне мистецтво ціннісно-орієнтоване енергією культурної пам'яті, з духовно-моральною силою й високою естетичною якістю. Професіоналізмом здатне протистояти апофеозу ерзацу, імітації, торжеству вульгарності й посередності, видовищній порожнечі усе більше захоплюючого простору, відтискуючи все людське і духовне на ниві культури» [5, с. 10].

У сучасних умовах розвитку суспільства, коли Україна зазнає гострі соціально-політичні, економічні труднощі, в умовах її становлення як суверенної багатонаціональної держави важливим фактором зростання національної самосвідомості служить зростаюча увага народу до своїх традицій.

У контексті зазначеної проблеми розкриємо окремі напрямки її вирішення:

1. Важливу роль в національній самосвідомості і розумінні сучасного мистецтва в системі освіти може зіграти застосування досвіду з історії українського мистецтва. Спираючись на національні традиції за допомогою мистецтва, можна формувати і розвивати культурну і високо духовну особистість з розвиненим інтелектом і творчою індивідуальністю.

У сучасному суспільстві, для якого властива урбанізація, збільшується інтерес молодого покоління до мистецької та художньої діяльності. На протигагу масовому безликому виробництву товарів мистецтво є засобом для розкриття та формування творчого та естетичного потенціалу людини.

Одним з головних завдань художньої освіти є вивчення культурної та історичної спадщини, залучення до традицій корінних народів багатонаціональної України і використання народного мистецтва в сучасному його осмисленні, що забезпечить культурне збагачення майбутніх поколінь і сформує неповторність образного сприйняття навколишнього світу.

Взасмовплив національних компонентів культури збагачує мистецькі надбання, зокрема українське мистецтво, яке має свій унікальний розвиток, є перлиною всієї

багатонаціональної української культури. Домінування особливостей тієї чи іншої нації позначається не стільки на змісті дисциплін з мистецтва, що викладаються в профільних закладах, скільки на його емоційному забарвленні і зумовлює відмінності в методах навчання і оволодінні прийомами творчої роботи, що безпосередньо впливає на формування творчо розвинених особистостей у сфері мистецтва, їх здатністю креативно мислити і втілювати в життя свої творчі проекти.

Вивчення народної творчості України є надзвичайно важливим завданням, тому що допомагає молоді в сучасних умовах зрозуміти прекрасне, що створювалося століттями, зберегти і примножити той естетичний фундамент народної творчості, який займає особливе місце в художній культурі українського народу та в загальній скарбниці світової культури.

2. Незважаючи на певні кризові явища, сучасне суспільство усвідомлює потребу у відновленні, реконструкції й відродженні мистецтва через залучення молодого покоління до навчання. Цей процес стає все більш популярним, що засвідчують дослідження вітчизняних учених (І. Красюк, І. Мужикова, О. Пунгіна та ін.).

Розвиток художньої освіти в Україні на сучасному етапі залежить від професійної компетентності і готовності викладачів до педагогічної діяльності і художньої активності, яка в значній мірі обумовлена їх ментальністю, духовністю, вмотивованістю. Тому, важливу роль в підготовці вчителів і викладачів з мистецтва відіграє історичний досвід, а також пошук шляхів вдосконалення методів, форм і змісту викладання, розвитку естетичного світосприйняття і творчих здібностей у майбутніх викладачів освітньої діяльності.

Для реалізації цієї мети, важливо використовувати потенціал українського мистецтва і зокрема всіх його напрямків, прагнучи трансформувати цей досвід для розвитку національної концепції освіти в нових суспільно-політичних і економічних умовах, виховуючи майбутнього викладача профільних навчальних закладів в системі загальнолюдських цінностей, багатства культурної спадщини.

3. У сучасних умовах розвитку суспільства, коли Україна зазнає гострі соціально-політичні, економічні труднощі, в умовах її становлення як суверенної багатонаціональної держави важливим фактором зростання національної самосвідомості слугує повага народу до своїх традицій. Вивчення автентичної культури, відновлення і розвиток народних ремесел та промислів дозволяє глибоко і різнопланово розглядати проблему історичної і національно-культурної спадщини в художньо-освітньому процесі для молодого покоління.

Для розвитку того, чи іншого виду мистецтва важливе значення має дбайливе використання природних ресурсів відповідно до регіону України, а також повага до національних особливостей проживаючого в ньому населення. Важливо відзначити, що мистецтво України одухотворене світом краси і фантазії, в ньому органічно осмислена навколишня природа через поетизацію натхнених образів, що черпають знання з давньої міфології, відображають архетипи і уявлення наших предків. Це мистецтво самобутньо і є продуктом творчого генія народу.

Одним з головних чинників розвитку української культури можна вважати ствердження та досягнення етнокультурної достатності. Саме мистецтво, яке черпає натхнення в народній творчості, набуває нового змісту, видатні твори мистецтва у всіх його видах, складають скарбницю світової художньої культури.

Висновок. Отже, через пізнання законів краси і гармонії, причетності до різноманітності прекрасного світу мистецтва у молодих людей прищеплюється інтерес і любов до праці і до своєї культури. Всі види мистецтва сприяють розвитку творчої уяви, художнього та абстрактного мислення, спостережливості та вмінню цінувати прекрасне. Однак забезпечити сучасне гармонійне предметне середовище неможливо без пріоритету в ній особистості, здатної створювати і цінувати високохудожні твори мистецтва.

У сучасному контексті складних політичних і економічних процесів в Україні, питання, пов'язані зі збереженням культури, є більш ніж актуальними. Всім відомі історичні факти, коли стиралися з лиця землі не тільки міста, а цілі цивілізації, але культура і її складова – мистецтво залишалися жити, стверджуючи в собі для нащадків генетичний код

народу, зберігаючи його ідентичність. Завдяки застосуванню історично-значимих основ мистецтва, в процесі професійної підготовки студентів на кафедрах художнього профілю відбувається синтезування різних видів і форм мистецтва. Це дозволяє цілеспрямовано вирішувати творчі завдання, які вимагають від людини образно-творчого мислення, а також трансформації історичного досвіду традиційного народного мистецтва у практичну діяльність та інтеграції його з основними тенденціями сучасності, якісної динаміки в області розробок нових технологій, що відповідає вимогам сучасної художньої культури.

Українському народу завжди була притаманна емоційність, як прояв специфіки етнічної духовності, і перш за все, в художній і мистецькій діяльності. Ймовірно, в українському етносі на генетичному рівні закладено відчуття «прекрасного» і бажання втілювати свій потенціал безпосередньо в повсякденне життя через мистецтво, яке і визначає художньо-колеристичну специфіку народної культури.

Таким чином, спрямування до глибинного пізнання історичної ролі художньої культури у генезі суспільства, сприяє формуванню дбайливого ставлення до мистецтва, традицій і культури народу, його національної ідентичності.

Список бібліографічних посилань

1. Нагорна Л. П. Ідентичність національна. *Енциклопедія історії України*: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. Київ: Наук. думка, 2005. Т. 3: Е – Й. С. 415.
2. Сміт Е. Національна ідентичність / Е. Сміт. Київ: Основи, 1994. 223 с.
3. Кремень В. Національна ідентичність – невідгортає вимога часу. *Освіта України*, 2006. №37. 19 травня.
4. Кубасєвський М., Лук'яненко С. Концептні імплікації у вивченні взаємозв'язку ідентифікації й ідентичності. *Психологія і суспільство*, 2009. №3. С. 58–68.
5. Пасечний А. М. Образотворче мистецтво: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 215 с.
6. Беззуб Ю.В. Роль народного мистецтва у формуванні етнічної ідентичності в сучасних умовах. URL: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-29028634>
7. Касьян Т. К. «Організація навчання декоративно-прикладного мистецтва на Катеринославщині в другій половині XIX – початок XX століття» дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черкаський національний ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2016. 315 с.

References

1. Nagorna, L.P. (2005). Identity of nationality. *Encyclopedia of History of Ukraine*: in 10 vol. In V.A. Smoli (head Ed.) tin. Kyiv: Science. Dumka, T. 3: E – Й. P. 415.
2. Smith, E. (1994). National Identity. Kyiv: Fundamentals, 223 p.
3. Kremen, V. (2006). National identity is an inexorable time requirement. *Education of Ukraine*, 37. May 19.
4. Kubaeovsky, M., Lukyanenko, S. (2009). Conceptual implications in the study of the relationship of identity and identity. *Psychology and Society*, 3. P. 58–68
5. Pasechny, A.M. (2003). Fine Arts: dictionary-directory. Ternopil: Educational book-Bogdan, 215 p.
6. Bezzub, Yu.V. The role of folk art in shaping ethnic identity in modern conditions. Retrieved from <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-29028634>.
7. Kasyan, T.K. (2016). Organization of study of arts and crafts in Ekaterinoslav region in the second half of the XIX – beginning of XX century (PhD dissertation). Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. 315 p.

KASIAN Tetiana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Honored Artist of Ukraine,
Chair of Fine and Applied Arts Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: tat.kasyan@gmail.com

ROLE OF ARTS IN NATIONAL IDENTITY FORMATION

Abstract. *The article deals with the role of art in the context of the formation of a national identity, in particular ethnic and civic. Influence of artistic education and professional competence of the teacher in the formation of a person capable of creating and appreciating highly artistic works of art.*

One of the most important conditions for Ukraine's entry into the pan-European community is the humanitarian progress of society, based on the democratization of social institutions, the development of spirituality, general culture, national artistic traditions based on the art of folk art. The processes of forming a new socio-cultural reality, in which national education and art become one of the leading factors of social progress in the development of national identity, have intensified after Ukraine gained independence.

In today's context of experiencing difficult political and economic processes in Ukraine, issues relating to the preservation of culture are more relevant. Everyone knows the historical facts, when the land, not only the city, but the whole civilization, but culture and its constituent part-art remained, disappeared from the face of the earth, asserting in themselves for the descendants the genetic code of the people, preserving its identity. Due to the application of historically significant foundations of art, in the process of professional training of students in the departments of the artistic profile, the synthesis of different types and forms of art takes place. It allows creatively to solve creative tasks, which require from the person figurative and creative thinking, as well as transformation and integration of historical experience of traditional folk art with the main trends of modernity, high-quality dynamics in the field of development of new technologies that meets the requirements of modern artistic culture.

Thus, the coverage of the historical role of artistic culture in the genesis of society forms a careful attitude towards the arts, traditions and culture of the people in shaping the national identity.

Key words: art, national identity, artistic education, professional competence of the teacher.

*Одержано редакцією 25.12.2017
Прийнято до публікації 05.01.2018*

УДК 378.14

КИР'ЯН Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
голова циклової комісії української мови,
Черкаська медична академія
e-mail: tatyanakiryana@ukr.net

ВИЩА МЕДСЕСТРИНСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

У статті аналізується процес розвитку вищої медсестринської освіти в Україні. Охоплено період ХХ- початку ХХІ століть. Особлива увага приділена докорінним змінам в організації та змісті освітнього процесу в медсестринстві в кінці ХХ– на початку ХХІ століть, коли відбувся перехід до підготовки медичних сестер у закладах вищої освіти. У статті розглянуто освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців відповідного профілю. Аналізується зміст освіти медичних сестер, який визначається системою компетенцій. Зазначається, що ці компетенції можна поділити на фахові і особистісні. До фахових належать знання з медичних і фундаментальних дисциплін, уміння оперувати різноманітними медичними технічними засобами, зокрема комп'ютерною технікою. До особистісних компетенцій віднесено знання і вміння з психології та педагогіки, комунікативні навички, етичні принципи й підходи. Зазначається, що процес навчання медичних сестер на новому етапі розвитку містить все більше інноваційних педагогічних технологій. Робиться висновок, що вища освіта в галузі медсестринства в Україні на початку ХХІ століття загалом вийшла на якісно новий рівень.

Ключові слова: вища медична освіта України; медсестринство; освітній процес в медсестринстві; фахові компетенції медсестри; особистісні компетенції медсестри; нові педагогічні технології; ХХ – початок ХХІ ст.

Постановка проблеми. Медсестринська справа є необхідним складником професійної діяльності в галузі охорони здоров'я. Надання медичних послуг неможливе без виконання низки допоміжних функцій, які покладаються на медичних сестер. Незважаючи на допоміжне значення цих функцій, вони є досить складними, поєднують фізичні та інтелектуальні дії, потребують від їх виконавця високої кваліфікації: особливих фахових знань і вмінь, здібностей, а також особистих якостей. Професія медичної сестри має свою специфіку, яка відрізняє її від інших медичних професій. Фахівець із медсестринської справи має володіти не лише технічними навичками, а й глибокими знаннями в галузі медицини, повинен однаково добре розбиратися в сучасній медичній техніці і в особливостях людської психології. Саме тому підготовка медичних сестер є особливим напрямом медичної освіти. Така підготовка потребує врахування специфіки цієї професії, поєднує загальні медичні знання і вміння з формуванням фахових здібностей медичної сестри. Навчання медичних сестер є не менш складним і важливим напрямом освіти, ніж навчання лікарів та інших медичних працівників. Як показує практика, медсестринська освіта потребує її організації на

різних ступенях вищої освіти, має здійснюватися згідно з відповідними формами і засобами навчання й виховання.

Зміст і організація медсестринської освіти постають особливим предметом педагогічних досліджень. Особливо актуальними такі дослідження є щодо медсестринської освіти в Україні. Фахова підготовка медичних сестер зазнала тут докорінних змін у кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Ці зміни пов'язані як із наближенням вищої освіти України до світових і європейських стандартів, так і з нагальними потребами розвитку сфери охорони здоров'я в країні. Удосконалення освітнього процесу в зазначеній галузі має спиратися на ґрунтовну теоретичну базу. У зв'язку з цим педагогічні аспекти медсестринської освіти в Україні потребують особливого дослідження.

Аналіз останніх публікацій. В українській педагогічній літературі медсестринська освіта є досить популярною темою. Дослідники звертають увагу на різні аспекти професійної підготовки медичних сестер. Насамперед піддається дослідженню процес формування їхніх професійних якостей. У роботі О. В. Маркевича робиться висновок про діапазон професійних обов'язків медсестри, який включає питання медсестринської діагностики, виконання лікувальних процедур, надання невідкладної допомоги пацієнтам, проведення медсестринського догляду, розв'язання медико-санітарних і медико-соціальних питань [1, с. 12]. І.В. Радзівська розробляє поетапну методичку формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер, що містить такі складники: початковий, мотиваційний, організаційно-діловий та контрольний-оцінний [2, с. 11]. Професійну підготовку магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти досліджує І.Р. Махновська [3]. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін є темою дослідження Л. О. Борисюк [4].

Не менш важливими для дослідників є гуманітарні, психологічні, етичні аспекти підготовки медичних сестер у закладах вищої освіти України. Розглядаючи психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер, М.І. Попіль доводить, що застосування соціально-психологічного тренінгу стимулює особистісний розвиток майбутніх медсестер як у системі міжперсональних стосунків, так і у внутрішньо-особистісному аспекті, спрямовуючи саморефлексію та особистісну самоорганізацію через пізнавальну активність на становлення професійної ідентичності [5, с. 16]. Модель формування професійної етики майбутніх медичних сестер, яка містить нормативно-цільовий, змістово-процесуальний, оцінно-результативний блоки, розробляють О.М. Семенов та О. Кравченко [6]. М.І. Данюк звертається до милосердя як інтегральної професійно значущої якості молодших медичних сестер, яка базується на доброті (любові) та полягає в біоетичній спрямованості професійної освіти [7]. Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки простежує З. П. Шарлович [Шарлович].

Загалом у педагогічній літературі достатньо висвітлені як фахові, так і соціокультурні, психологічні, етичні аспекти професійної підготовки медичних сестер у процесі навчання. Водночас існує потреба у створенні загальної картини процесу розвитку медсестринської освіти в Україні як у плані її організаційних форм, так і в плані змісту навчання. Розв'язання цього завдання вимагає узагальнення результатів, які існують у цій галузі педагогічної науки.

Мета статті. Метою статті є виявлення основних тенденцій в розвитку медсестринської освіти України ХХ-ХХІ століть в аспектах її організації, змісту і форм та методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Початок спеціальної підготовки медичних сестер в Україні слід віднести до другої половини ХІХ ст. Певного розвитку медсестринська освіта набула в Радянському Союзі, оскільки потреба в кадрах такої кваліфікації була надзвичайно високою. До 30-х років підготовка середнього медичного персоналу проводилася на 3-6 місячних курсах. З 1936 року в СРСР вводилися школи з 2-річним терміном навчання для

підготовки медичних сестер. Чергові зміни відбулися в системі підготовки медичних сестер у післявоєнні роки. У 1958 році Міністерство охорони здоров'я СРСР розпочало прийом у медичні училища на відділення з підготовки медичних сестер та медичних сестер для дитячих лікувально-профілактичних установ із терміном навчання для осіб із неповною середньою освітою – 3 роки, і на базі повної середньої школи – 2 роки. Періодично оновлювалися навчальні плани середніх медичних закладів (1972, 1982, 1989 рр.). Водночас у радянський період професія медичної сестри не потребувала вищої освіти. Медичні сестри розглядались як допоміжний медичний персонал. Середня спеціальна освіта, яку одержували працівники відповідного фаху, передбачала підготовку протягом 2-х років на базі повної середньої школи та 3-х років на базі неповної середньої школи. Випускники медичних училищ не мали можливості продовжити своє навчання за спеціальністю «Сестринська справа».

У 90-ті роки ХХ століття перед системою освіти незалежної України постало завдання інтеграції до світового освітнього простору. Однією з нагальних проблем було підвищення стандартів і форм організації підготовки медичних сестер. Без таких змін неможливо було вивести на новий рівень систему охорони здоров'я в Україні. Європейські освітні стандарти передбачають функціонування медсестринства як особливої спеціальності, залучення навчальних закладів з підготовки медичних сестер до системи університетської освіти, перехід до треступеневої системи професійної підготовки (ступінь бакалавра, магістра та доктора медсестринських наук). В Україні ж до 2006 року підготовка медичних сестер проводилася за лікарською моделлю.

Втім, реформування медсестринської освіти почалося в Україні вже в 90-ті роки ХХ століття. У 1993 році була прийнята Програма розвитку медсестринської освіти в Україні на період 1993–2002 рр. Згідно з нею впроваджувалася ступенева медсестринська освіта. Вона мала два рівні: на першому рівні одержувався фах медичної сестри з терміном підготовки в медичних освітніх закладах I рівня акредитації – 2 роки на базі повної загальної середньої освіти; на другому рівні готувалися медичні сестри-бакалаври. Згідно з Програмою медичні училища реорганізувалися на медичні коледжі. Водночас у навчальних закладах розроблялося навчально-методичне забезпечення ступеневої медсестринської освіти українською мовою. Створювалася система ліцензування й акредитації навчальних закладів. До змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого медичного навчального закладу I–II рівня акредитації, окрім умінь і навичок з догляду та спостереження за хворими, надання невідкладної допомоги, уперше було введено пропаганду медико-гігієнічних знань, профілактику захворювань, формування здорового способу життя в населення, навчання й виховання свідомого ставлення до здоров'я [8, с. 21].

Національна конференція медсестер (Чернівці, 1995 р.) поставила завдання створити факультети медсестер у медичних університетах, провести реформу в галузі післядипломного навчання викладачів сестринської справи, а також розробити державні стандарти освіти медсестер.

Наступний етап розвитку медсестринської освіти в Україні пов'язаний з розробкою і впровадженням «Програми розвитку медсестринства в Україні на 2005–2010 роки» [9]. Програма передбачала долучення медсестринської освіти в Україні до принципів Болонського процесу, зокрема розробку й запровадження нових освітніх стандартів і змісту медичної освіти; перехід з 2-х на 3-річну програму підготовки медсестер; запровадження однорічної підготовки медсестер-бакалаврів; перегляд професіограми медсестри з перерозподілом функцій між лікарем і медсестрою; створення інститутів медсестринства, сестринських факультетів при університетах; затвердження програми підготовки магістрів за спеціальністю «Сестринська справа». З 2008 року в Україні запроваджувалася ступенева медсестринська освіта: I рівень – дипломована медична сестра; II рівень – медична сестра-бакалавр; III рівень – магістр медсестринства за спеціальністю «Сестринська справа».

Відбулися зміни в організації медсестринської освіти в Україні. У 2007 році створено комунальний вищий навчальний заклад – Житомирський інститут медсестринства. Тут

уперше в Україні було здійснено перехід від медичної моделі підготовки фахівців до медсестринської ступеневої моделі від молодшого спеціаліста до магістра. Крім Житомира магістрів сестринської справи почали готувати інститут медсестринства Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я.Горбачевського, Львівський інститут медсестринства і лабораторної діагностики ім. Андрія Крупинського, Буковинський державний медичний університет, Харківський Національний медичний університет.

Сучасна ступенева освіта в медсестринстві залучає: I ступінь – дипломована медична сестра – термін навчання 3 роки (на базі повної загальної середньої освіти – 11 класів), та 4 роки (на базі базової загальної середньої освіти – 9 класів); II ступінь – медична сестра-бакалавр – 1 рік навчання у ВМНЗ II – IV рівнів акредитації; III ступінь – медична сестра-магістр – 2 роки навчання в медичних університетах та академіях. Згідно з Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачається також четвертий рівень медсестринської освіти – доктор філософії з медсестринства (PhD in Nursing).

Освітньо-кваліфікаційна характеристика медсестри — молодшого спеціаліста передбачає такі компетенції: вона може самостійно здійснювати догляд за пацієнтом через медсестринський процес на всіх етапах діагностично-лікувального процесу; здійснювати підготовку пацієнтів до всіх видів обстежень; самостійно виконувати призначення лікаря; асистувати при виконанні лікарських маніпуляцій; надавати потерпілому невідкладну (немедикаментозну) допомогу, навчати пацієнтів само і взаємодопомоги; залучати пацієнта до питань захисту і реалізації його здоров'я; захищати права та інтереси пацієнта; консультувати пацієнта з питань, пов'язаних із підтримкою та зміцненням його здоров'я. Освітньо-кваліфікаційна характеристика медичної сестри бакалавра передбачає таку діяльність: обстеження та оцінка стану хворого з встановленням попереднього діагнозу в типових випадках найпоширеніших захворювань; спостереження за хворим із контролем динаміки патологічного процесу; самостійне надання невідкладної медичної допомоги у типових випадках; проведення реабілітаційних заходів; забезпечення опіки пацієнтів із застосуванням різноманітних профілактичних технологій [10].

Зміст освіти медичних сестер визначається системою компетенцій, які формуються в процесі навчання. Ці компетенції можна поділити на фахові і особистісні. Фахові компетенції містять знання з медицини та інших споріднених із нею наук, уміння розв'язувати завдання, які виникають під час лікування й догляду за пацієнтами. Крім базових медичних компетентностей освіта сучасної медичної сестри передбачає оволодіння різноманітними технічними засобами, якими все більше насичується процес лікування й догляду за хворими. Сучасна медицина все більше залежить від обладнання, яке потребує від медичного персоналу певних технічних навичок і знань. Сказане стосується й медсестринської справи. Медичні сестри з вищою освітою одержують знання про принципи роботи складної медичної апаратури (наприклад, магніторезонансних та комп'ютерних рентгенівських томографів). Кваліфікована медична сестра повинна вміти обробляти приладову діагностичну інформацію, зчитувати її з томографів, ультразвукових сканерів флюорографів. Сучасна медсестринська освіта неможлива також без опанування інформаційних технологій, без достатнього знайомства з комп'ютерною технікою, що уможливорює обробку значного обсягу медичної інформації. У сучасних закладах охорони здоров'я відбувається процес заміни паперових носіїв інформації на електронні. Це стосується, зокрема, медичних карт стаціонарного хворого, карт медсестринського обстеження стану пацієнта та планів сестринських втручань. Підготовка до роботи з електронними формами документів стає частиною змісту навчання медичних сестер. Використання такої інформації необхідне в діяльності медичної сестри при накопиченні і статистичному аналізі даних, відстеженні стану пацієнта впродовж тривалого періоду, при діагностиці на основі порівняння поточних даних із раніше накопиченими.

Другим важливим напрямом формування фахівців із медсестринської справи є підготовка до здійснення гуманітарних аспектів професійної діяльності, розвиток особистісних компетентностей. Професія медичної сестри належить до тих видів діяльності,

в яких основним змістом є взаємодія між людьми, особисте спілкування. Тому надзвичайно важливим напрямом підготовки медичних сестер є вироблення знань і вмінь з психології та педагогіки, набуття комунікативних навичок, формування етичних принципів та підходів. Прийом хворого до лікувального закладу, його ознайомлення з режимом у відділенні, відповіді на його різноманітні питання, повідомлення, виконання призначень лікаря є обов'язками медичної сестри або здійснюється з її допомогою. Це потребує добрих знань психології пацієнтів, умінь підтримувати комунікацію, особистого ставлення до виконання своїх обов'язків, яке полегшує процес лікування.

Комунікативна компетентність стала показником якості підготовки фахівця в галузі медсестринства. Знання психології, педагогіки, етики стає основою для засвоєння фахових медичних дисциплін. Усе навчання має спрямовувати майбутніх медсестер на вміння працювати з людьми, уміння застосовувати індивідуальний підхід, використовувати психологічний інструментарій, що часто дає набагато більші результати, ніж звичайні способи лікування, які здійснюються без особистісного підходу.

Відпрацювання різноманітних ситуацій спілкування є необхідною частиною освітнього процесу в медсестринстві. Щоб таке спілкування було ефективним, медична сестра має володіти певними знаннями й навичками у сфері психології спілкування. Навчання сучасних медичних сестер спрямовується за відомим принципом: лікувати треба не хворобу, а хворого як єдину психосоматичну систему.

Сучасні педагоги вчать майбутніх медичних сестер оволодівати мистецтвом будувати стосунки з пацієнтами, застосовувати ефективні етичні та деонтологічні підходи під час розв'язування проблем пацієнтів, діагностувати ставлення пацієнтів до своєї хвороби, визначати тип пацієнта (тривожний, підозрілий, демонстративний, депресивний, іпохондричний); виробити розумну тактику поведінки з хворими, враховуючи їх внутрішній психічний стан; скласти план орієнтовної поведінки медичної сестри з пацієнтами різного профілю [11, с. 37].

Водночас виховуються необхідні психологічні якості, необхідні для виконання професійних обов'язків. Зокрема, це вміння справлятися зі стресом, оскільки робота медсестри стресогенна. Знання студентів про стрес та розгляд комплексних способів боротьби зі стресами є запорукою у попередженні професійної деформації та синдрому емоційного вигорання майбутніх фахівців. Доцільним є встановлення студентами домінуючої стратегії психологічного захисту в різноманітних непростих ситуаціях спілкування з пацієнтами та оцінка врівноваженості і схильності до нервових зривів у професійній діяльності. Іншими якостями, які цілеспрямовано розвиваються під час навчання, є спостережливість, об'єктивність, критичність, обережність у використанні отриманих результатів. Майбутні медсестри навчаються діагностувати міжособистісне сприйняття, трактувати психологічні особливості невербальної комунікації, протиставляти поняття «слухати» та «чути», ефективно володіти механізмами слухання та говоріння. [Там само].

Змісту освітнього процесу в медсестринстві відповідають сучасні форми і методи навчання. Тривалий час передача навчальної інформації здійснювалася у формі традиційної лекції, тобто надання знань у готовому вигляді. На сучасному етапі підготовки майбутніх фахівців особливої ваги набувають інноваційні технології викладання. Йдеться про інтерактивні форми й методи навчання, ігрові, клінічно-практичні, інтегроване навчання, групові форми навчання, застосування комп'ютерів та відеотехніки.

Інтерактивні навчальні технології перетворюють студентів з пасивних спостерігачів на активних учасників заняття. До них, зокрема, належать метод «круглого столу», метод «мозкової атаки», брейн-ринг, семінар-кросворд. Розв'язуючи поставлені завдання, студенти пригадують знання і навички, які одержали на попередніх заняттях. Вони проявляють при цьому пізнавальну активність, творчі здібності, винахідливість, навчаються знаходити правильні рішення в складних ситуаціях. Відпрацьовується також вміння взаємодіяти, вести

дискусію, спілкуватися. За обмежений час студенти навчаються подавати свої ідеї, обговорити їх і прийняти правильне рішення.

Велику роль у сучасному навчанні медичних сестер відіграють рольові й ділові ігри, тренінги, ситуаційні завдання. Рольові ігри широко застосовуються на практичних заняттях з навчальної дисципліни «Основи медсестринства». Студенти розігрують ситуації професійного спілкування, виконуючи ролі медичної сестри, лікаря, пацієнтів. Відпрацьовується спілкування з пацієнтами, які мають певні фізичні, психічні або вікові особливості, зокрема спілкування з дітьми, з родинами, спілкування по телефону тощо. Такі ігри дають змогу студентам набути правильних уявлень про зміст роботи медичної сестри. Про можливі ситуації під час виконання професійних обов'язків. Обов'язковим є застосування набутих знань із фахових та фундаментальних дисциплін. Розігрування ролей уможливорює студентам набути навичок професійного спілкування. Здійснюється імітація професійної діяльності, що сприяє формуванню професійної інтуїції, умінню адаптуватися в складних ситуаціях, а також передбачати наслідки тих чи інших кроків.

Відпрацювання практичних навичок в умовах клінічної практики, а також на заняттях у лабораторіях є особливістю медичної освіти загалом. Для медсестринської освіти це також є одною з головних складників навчання. Йдеться про відпрацювання правильного й послідовного виконання студентом медичних маніпуляцій. Оснащення кабінетів доклінічної практики в медичних навчальних закладах відбиває реальні умови та імітує робоче місце медичної сестри. Використовуються фантомні прилади, які дають можливість пов'язати студентів із реаліями майбутньої роботи. Практичні заняття формують у майбутніх медичних сестер здатність готувати робоче місце; вибирати предмети й знаряддя праці в залежності від зміни обставин, контролювати якість виконання дії; оформлювати результати праці.

Інтегроване навчання полягає в поєднанні різних навчальних предметів, що дає можливість створення у студентів системи знань, уявлення про взаємозв'язок предметів і, таким чином, підвищення рівня знань. Йдеться також про поєднання методів навчання, способів взаємодії викладача і студентів. Впроваджуються інтегровані навчальні курси, які поєднують фундаментальні та фахові медичні дисципліни. Мета інтеграції – це глибоке взаємопроникнення, злиття в одному навчальному матеріалі знань із різних галузей.

Кабінети сестринської справи медичних навчальних закладів зазначеного періоду обладнувалися комп'ютерами, які застосовуються для проведення тестового контролю знань, а також для демонстрації відеофільмів, мультимедійних презентацій, тощо. Візуалізація навчального процесу поліпшує якість підготовки студентів, дає яскраві уявлення про ситуацію, дію, розвиває спостережливість, стимулює пізнавальну діяльність, збуджує інтерес до навчання.

Важливою формою проведення практичних занять з основ медсестринства є робота в групах. Така робота дає змогу імітувати професійне середовище медичних сестер. Вона забезпечує зворотний зв'язок, уможливорює активізувати пізнавальну та практичну діяльність студентів. Основною метою використання цього методу навчання є розвинути загальні та спеціальні компетенції. Контроль вихідного рівня знань, умінь, навичок проводиться за допомогою методів індивідуального усного опитування, а також тестового контролю.

Висновки. Розвиток спеціалізованої професійної освіти медичних сестер в Україні простежується з другої половини XIX століття. Певне удосконалення системи цієї освіти відбувалося протягом XX століття, але головні зміни були здійснені в кінці XX – на початку XXI століть. Принциповою інновацією був перехід в медсестринстві до вищої освіти з формуванням трьох-, а згодом чотирьохступеневої системи освіти. Зміст освіти медичних сестер визначається системою компетенцій, які можна поділити на фахові і особистісні. Крім базових медичних компетентностей, освіта сучасної медичної сестри передбачає оволодіння різноманітними технічними засобами, якими все більше насичується процес лікування й

догляду за хворими. Надзвичайно важливим напрямом підготовки медичних сестер є вироблення знань і вмінь з психології та педагогіки, набуття комунікативних навичок, формування етичних принципів та підходів. У процесі розвитку медсестринської освіти в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ століть відбувалося осучаснення форм і методів навчання. Процес навчання медичних сестер містить все більше інноваційних педагогічних технологій. Йдеться про інтерактивні форми й методи навчання, ігрові, клінічно-практичні, інтегроване навчання, групові форми навчання, застосування комп'ютерів та відеотехніки. Можна стверджувати, що вища освіта в галузі медсестринства в Україні на початку ХХІ століття загалом вийшла на якісно новий рівень.

Список бібліографічних посилань

1. Маркович О.В. Формування професійних умінь майбутніх медичних сестер хірургічного профілю засобами алгоритмізації: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
2. Радзівська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.
3. Махновська І.Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 1. С. 183–186.
4. Борисюк Л.О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 20 с.
5. Попіль М.І. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
6. Семенов О., Кравченко О. Формування професійної етики майбутньої медичної сестри у вимірах педагогічної дії: монографія. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 304 с.
7. Данюк М.І. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 19 с.
8. Шатило В.Й., Гордійчук С.В., Махновська І.Р., Васюков К.С., Гречко В.А., Поплавська С. Д., Свиридюк В.В., Свиридюк В.З. Медсестринство в Україні: історіогенез, проблеми і перспективи. *Магістр медсестринства*. 2016. № 1. С. 6–31.
9. Наказ МОЗ України №585 «Про затвердження Програми розвитку медсестринства України на 2005 – 2010 рр.» URL: <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4423>
10. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників системи охорони здоров'я. URL: <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4233>
11. Матузаєва Н. О. Психологічні та етико-деонтологічні аспекти підготовки медичної сестри до спілкування з пацієнтом. *Магістр медсестринства*. 2015. № 2. С. 34–40.

References

1. Markovich, O.V. (2008). The professional skills formation of future surgical profile nurses by means of algorithmization (Ph.D Dissertation). *Theses*. Kyiv, 20. (in Ukr.)
2. Radziewska, I.V. (2011). The formation of professional competence of future nurses in the process of specialized disciplines studying. (Ph.D Dissertation). *Theses*. Kyiv, 20. (in Ukr.)
3. Mahnovska, I.P. (2013). Professional training of masters of nursing in conditions of graduate education. *Bulletin of Zhytomyr State University*, 1, 183–186 (in Ukr.)
4. Borysiuk, L.O. (2016). The formation of professional competence of future bachelors of nursing in the process of chemical and biological disciplines study(Ph.D Dissertation). *Theses*. Hmel'nitski, 20. (in Ukr.)
5. Popil, M.I. (2009). Psychological peculiarities of professional identity becoming of future nurses(Ph.D Dissertation). *Theses*. Ivano-Frankivsk, 20. (in Ukr.)
6. Semenog, O., Kravchenko, O. (2014). The formation of professional ethics of the future nurse in terms of pedagogical action. Chercasy: Publisher Chabanenko Yu. A. (in Ukr.)
7. Daniuk, M.I. (2016). The formation of professionally significant qualities of future junior nursing specialists in the process of professional training. *Publisher*. Ternopil, 19. (in Ukr.)
8. Shatylo, B.Y., Gordiychuk, S.V., Mahnovska, I.P., Vaskov, K.S., Grechko, V.A., Poplavska, S.D., Svyrydiuk, V.V., Svyrydiuk, V.Z. (2016). Nursing in Ukraine: historical genesis, problems and perspectives. *Master of Nursing*, 1, 6–31 (in Ukr.)
9. Order of the Ministry of Health of Ukraine №585 “About approval of the development of nursing in Ukraine Program for 2005–2010”. Retrieved from <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4423>
10. Directory of Qualification Characteristics of Occupational Health Care Professionals. Retrieved from <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4233>
11. Matuzayeva, N.O. (2015). Psychological and ethical-deontological aspects of a nurse preparing for communication with a patient. *Master of Nursing*, 2, 34–40 (in Ukr.)

KYRYAN Tetiana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Cyclical Commission of the Ukrainian Language, Cherkasy Medical Academy
e-mail: tatyankiryan@ukr.net

HIGHER NURSERY EDUCATION IN UKRAINE OF THE 20th – THE BEGINNING OF THE 21st CENTURIES

Abstract. *The article deals with the process of the development of higher nursing education in Ukraine. The period of the XXth – the beginning of the XXI centuries is covered. It is noted that the development of specialized professional education of nurses in Ukraine has been traced since the second half of the nineteenth century. Certain improvements in the system of this education occurred during the twentieth century, but the major changes were made at the end of the twentieth - early XXI centuries. The fundamental innovation was the transition in nursing to higher education with the formation of a three- and later four-levels education system. Particular attention in the article is paid to the fundamental changes in the organization and content of the educational process in nursing at the end of the XX-th and the beginning of the XXI-st centuries. The medical institutions are named that train nurses at higher education level. The article deals also with the educational qualification characteristic of specialists of the corresponding profile. The content of the medical nurses education, which is determined by the system of competencies, is analyzed. It is noted that these competences can be divided into professional and personal. Professional competencies include knowledge of medical and fundamental disciplines, the ability to operate a variety of medical technical devices, in particular computers. Personal competencies include knowledge and skills from psychology and pedagogy, communication skills, ethical principles and approaches. It is noted that the process of training nurses at the new stage of Ukrainian higher education development contains more and more innovative pedagogical technologies. These are interactive forms and methods of training, gaming, clinical practical training sessions, integrated learning, group training, the use of computers and video equipment. It is concluded that higher education in the field of nursing in Ukraine at the beginning of the XXI century as a whole has entered a qualitatively new level.*

Key words: *higher medical education of Ukraine; medical science; medical technologies; organizational structure of medical universities; training course; department; the end of the XX – the beginning of the XXI century.*

*Одержано редакцією 13.01.2018
Прийнято до публікації 20.01.2018*

УДК 378.001

КОНДУР Оксана Созонтівна,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
заступник декана педагогічного факультету,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
e-mail; oxikon13@gmail.com

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті обґрунтовано, що багатокритеріальність ефективного існування освітньої системи потребує різноманітних методів управління. В умовах глобалізаційних викликів заклади вищої освіти впроваджують корпоративну модель управління. Наведено приклади використання різних методів при управлінні закладами вищої освіти

Ключові слова: *освітня система; заклад вищої освіти; корпоративне управління; адаптивне управління; інноваційний менеджмент; дисипативне управління.*

Постановка проблеми. Сучасні європейські суспільно-економічні умови радикально змінили місію університету як суспільного інституту. За Лісабонською стратегією Європейської Ради 2000 року заклади вищої освіти (ЗВО) покликані бути партнерами у створенні найконкурентноспроможнішої у світі, динамічної економіки, яка базується на знаннях. Вони повинні допомогти європейській спільноті досягнути сталого економічного розвитку, сприяти вищій соціальній згуртованості, зменшити рівень безробіття.

Нова Стратегія Європа 2020, прийнята у 2010 році, пропагує співтовариство знань та інновацій. Цією стратегією передбачено реалізацією кількох програм. Серед них є програма «Молодь в русі», призначена для підвищення продуктивності систем освіти та сприянню вступу молоді на ринок праці. Ідея полягає у пошуці продуктивнішого синтезу між освітою, дослідженнями та інноваціями в університетських стінах.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року» [1] виписані основні завдання розвитку вітчизняної освітньої галузі з урахуванням європейських тенденцій. При цьому визначено найважливіші проблеми, які стримують розвиток світи, серед них – неефективність управління системою та закладами освіти.

Ще на початку цього століття головним завданням модернізації системи освітнього управління називалося створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління на всіх управлінських рівнях [2]. Децентралізація освіти та розширення автономії ЗВО, які є важливими кроками в модернізації вищої освіти України, зумовили необхідність вміти правильно підібрати модель управління ЗВО. Крім цього, динамічність суспільних та освітніх процесів вимагає швидкого реагування ЗВО на зміни, що зумовлює адміністрацію закладу застосовувати адекватні менеджерські методи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливостям управління ЗВО присвячено багато публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів: науково-прикладні основи висвітили В. Луговий, Г. Єльнікова, С. Савченко, В. Сергієвський, О. Сухомлинська та ін.; застосування інноваційних методів управління запропонували О. Мармиза, С. Ніколаєнко, М. Поташник та ін.; сучасні технології моніторингу описали І. Довгопол, В. Кальней, С. Сисоєва, С. Шишов та ін.; використання стратегічного управління в освіті досліджували В. Андрущенко, Т. Боголіб, М. Денисенко, Г. Єльнікова, С. Захарін, В. Луговий, С. Натрошвілі, М. Степко, І. Тарасенко, Л. Шульгіна та ін.; значення корпоративної культури в управлінні ЗВО стало предметом наукових досліджень В. Гриньової, Г. Хаєта, Д. Мацумото, А. Шевчук та ін.; оптимізацію діяльності ЗВО розглядали В. Олійник, Л. Карамушка, Л. Калініна, О. Капітанець та ін.; проблеми та перспективи розвитку освітнього менеджменту вивчали А. Воронкова і Н. Гриньова, С. Гримблат та І. Сосін, М. Певзнер, І. Кочарян та ін. Проте недостатньо системно описано, які управлінські методи і для яких процесів у освітніх системах застосовувати для загальної ефективності. Вирішення цього завдання актуальне для освітніх закладів в сучасних умовах.

Мета статті полягає у систематизації управлінських моделей і методів, які доцільно використовувати у ЗВО в сучасних умовах глобалізації та інтеграції

Виклад основного матеріалу. Ключові орієнтири та параметри, які визначають сучасні процеси модернізації Європейського простору вищої освіти висвітлено у праці [3] С. Калашнікової. Метою Європейського освітнього простору є такий розвиток вищої освіти, що базується на інституційній автономії та участі здобувачів освіти й науково-педагогічних працівників в управлінні вищою освітою. Розширення автономії ЗВО зумовлює збільшення відповідальності закладів за результати своєї діяльності. Але можливий ризик зловживань отриманою свободою. Цей ризик необхідно контролювати. Водночас автономія в жорстких умовах конкуренції на ринку освітніх послуг змушує університети набувати підприємницької ментальності.

У розвитку університету як підприємницького лежать наступні принципи: домінування ідеї підприємництва при плануванні системних перетворень; посилення зв'язку із реальним бізнесом; диверсифікація джерел фінансування; культивування підприємницької культури у структурних підрозділах шляхом підтримання ініціатив, які підвищують гнучкість і конкурентоспроможність університету на ринку освітніх послуг [4].

ЗВО доцільно реалізувати *інноваційну модель підприємництва*, яка передбачає використання будь-яких можливостей в межах державних норм і законів. Ця модель діє за алгоритмом:

- 1) формулювання мети;
- 2) вивчення зовнішнього середовища;
- 3) пошук альтернативних можливостей;
- 4) оцінка своїх ресурсів та зіставлення їх зі своїми можливостями;
- 5) пошук додаткових джерел із зовнішнього середовища, якщо бракує власних ресурсів;
- 6) реалізація мети за найоптимальнішим альтернативним планом.

Такий алгоритм реалізується методами *стратегічного управління*. Адже для досягнення поставленої мети необхідно відшукати оптимальну траєкторію розвитку в умовах динамічного зовнішнього середовища. Для цього повинні бути враховані внутрішні можливості та зовнішні загрози, що реалізується методами swot-аналізу [5].

Інноваційний менеджмент – це складова системи управління ЗВО. До управлінських інноваційних методів належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, при застосуванні яких можливе оперативне й ефективне прийняття керівником управлінського рішення. Вони характеризуються сукупністю модернізованих управлінських функцій керівника закладу разом із цільовими формами і методами управління [6, 7].

До внутрішніх інноваційних показників ЗВО відносять освітні інновації, управлінські та ідеологічні. Серед управлінських найпоширенішими є наступні: 1) побудова інноваційної структури ЗВО; 2) удосконалення загальної системи управління ЗВО; 3) автоматизація управлінської діяльності; 4) оптимізація системи управління на різних структурних рівнях (підрозділів); 5) побудова внутрішньої системи забезпеченості якості діяльності ЗВО.

Управлінські інновації успішно впроваджує Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (ПНУ). Чітко структурована система управління з ідентифікацією управлінської вертикалі та горизонталей. Відомо, що цінність і своєчасність управлінського рішення залежить від здатності вчасно зібрати та опрацювати інформацію, адже інформація є визначальною у функціонування ЗВО. Тому однією з найважливіших складових удосконалення освітнього менеджменту є оптимізація процесів управління шляхом автоматизації документообігу [8]. У ПНУ здійснено автоматизацію діяльності введенням електронних систем документообігу «Наука», АСУ «Деканат». «Електронний розклад». Сформовано електронний репозитарій наукових видань, монографій, статей та навчально-методичних посібників. До кожного навчального курсу викладачами укладено електронні навчально-методичні видання у вигляді хрестоматій статей та уривків наукових видань, які є об'єктом вивчення в рамках навчальних дисциплін відповідно до затвердженої навчальної програми підготовки бакалаврів, магістрів, докторів філософії. У навчальному процесі використовуються елементи дистанційного навчання, особливо при організації та контролі за самостійною роботою студентів. Це реалізується за допомогою адаптивної системи дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних інтернет-технологій власної розробки (авторство проф. П.І. Федорука та послідовників).

За вимогами сьогодення модернізація системи управління ЗВО повинна відбуватись з використанням моделі міжнародного стандарту серії ISO 9001:2009, який базується на принципах менеджменту якості та містить універсальні вимоги до системи якості. Сучасна вітчизняна освітня реформа спрямована на підвищення ефективності якості освіти.

В умовах мінливого зовнішнього середовища для діагностики та трансформації параметрів освітньої системи університет повинен використовувати *адаптивні технології*, наприклад освітній моніторинг [9]. У ПНУ побудовано внутрішню систему забезпечення якості діяльності університету. Ефективно здійснюється моніторинг якості освітніх послуг. Щосеместрово проводяться планові аудиторські перевірки навчальних підрозділів з питань організаційного та методичного забезпечення освітнього процесу. Ефективність управління освітніми процесами оцінюється за такими критеріями: забезпечення освітнього процесу науково-педагогічними працівниками; якість навчальних досягнень студентів; збереження

контингенту студентів; навчально-методичне забезпечення; використання наукових та методичних інновацій в освітньому процесі; ведення навчальної документації.

Для попереднього діагностування можливих ризиків та їх усунення доцільно використовувати методи *дисипативного управління*.

Освітня реформа збільшила число стейкхолдерів. ЗВО трансформується у відкриту освітню систему. Тому існує необхідність співпраці між основними стейкхолдерами освітнього процесу: керівництвом ЗВО, академічною спільнотою ЗВО, студентами, їх батьками, випускниками, роботодавцями. Це зумовлює перехід на *корпоративну модель управління* [10, 11], яку можна представити як тріаду: держава ↔ ЗВО ↔ інвестори (отримувачі освітніх послуг, їх замовники, громадськість). При цьому на стратегічну мету розвитку закладу суттєво впливатимуть стейкхолдери.

Європейський освітній простір ініціює створювати освітні програми з орієнтацією на запити працедавців, тобто готувати фахівця, на який є чи скоро буде попит на ринку праці. Це може забезпечити високу вірогідність працевлаштування випускників і як наслідок – вплине на імідж ЗВО та підвищить його конкурентноспроможність в освітньому галузевому середовищі. Тому сьогодні кожен ЗВО повинен мати найтіснішу співпрацю з роботодавцями, випускниками та органами місцевого самоврядування. Це суттєвий фактор в умовах децентралізації як адміністративної, так і освітньої.

Висновки. У сучасних динамічних зовнішніх (по відношенню до ЗВО) умовах не існує єдиної ефективної системи управління ЗВО. Багатокритеріальність ефективного існування освітньої системи потребує різноманітних методів управління. Їх можна використовувати послідовно чи одночасно. Все залежить від очікуваного результату застосування та структури освітньої системи. Водночас до систем управління змінилися вимоги: 1) важливо не тільки адекватно визначити мету, але і чітко розуміти та розробити алгоритм її досягнення; 2) як наслідок – більше зосереджуватись на самих процесах досягнення мети, а саме: вміти використовувати відповідні управлінські методи та технології.

Проведенні дослідження для ЗВО бажано поширити на освітні системи регіонального та державного рівня.

Список бібліографічних посилань

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). Затв. Указом Президента України від 25.06.2013р., № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Управління освітою / за науковою ред. В.П. Беха; редкол.: В.П. Бех, М.В. Михайліченко [та ін.]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 546 с.
3. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключеві орієнтири. *Вища освіта України*. 2012. №2. С. 80–84.
4. Стадник В.В. Підприємницькі університети в інфраструктурі інноваційного розвитку національної економіки. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури: Тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції*. Львів. Вид-во Львівської політехніки, 2011. С. 91–92.
5. Кондур О.С. Роль стратегічного освітнього менеджменту для розвитку вищого навчального закладу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 2(6). С. 27–32.
6. Буркова Л.В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект. Київ: Наук. світ, 1999. 37 с.
7. Кондур О.С. Інноваційний менеджмент у системі управління вищим навчальним закладом. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. №4 (59). С. 254–258.
8. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 365 с.
9. Єльнікова Г. Адаптивні технології в освіті. URL: <http://adaptive.l6mb.com/tag/адаптивне-управління> (26.01.2018)
10. Мороз О.В., Карачина М.П., Халімон Т.М. Корпоративне управління на підприємствах України: постприватизаційний етап еволюції: монографія. Вінниця: УНІВЕР–СУМ. 2008. 180 с.
11. Кондур О.С. Корпоративне управління закладом вищої освіти в умовах модернізації освіти. *Освітній простір України*. 2017. №11. С.63–70.

References

1. National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 (2013). Law of Ukraine. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (in Ukr.)
2. Bech V.P, Mikhaichenko M.V et al. (2013). Education Management. In V.P. Bech (Ed.). Kyiv: Publishing House of the M.P. Drahomanov NPU. 546 p. (in Ukr.)
3. Kalashnikova, S. (2012). The European policy of modernization of higher education: key benchmarks. *Higher Education of Ukraine*, 2, 80–84. (in Ukr.)
4. Stadnik, V.V. (2011). Business universities in the infrastructure of innovation development of the national economy. *Problems of the formation and development of innovation infrastructure: Abstracts of the reports of the international scientific and practical conference*. L'viv : L'viv Politechnica. 91–92. (in Ukr.)
5. Kondur, O.S. (2017) The role of strategic educational management for development of higher educational establishment. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series "Pedagogy and Psychology"*, 2(6), 27–32. (in Ukr.)
6. Burkova, L.V. (1999). Pedagogical Innovations and Their Diagnostic Examination: The Theoretical Aspect. Kyiv: Scientific world. 37 p. (in Ukr.)
7. Kondur, O.S. (2017). The innovative management in the system of higher educational establishment administration. *Scientific bulletin Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi national university Pedagogical sciences*, 4(59), 254–258. (in Ukr.)
8. Hrykov, E.M. (2006). Management of an educational institution. Kyiv: Knowledge. 365 p. (in Ukr.)
9. Elnikova, G. (26.01.2018) Adaptive technologies in education. Retrieved 26.01.2018 from <http://adaptive.16mb.com/tag/адаптивне-управління> (in Ukr.)
10. Moroz, O.V. Karachin, M.P., Khalimon, T.M. (2008). Corporate Governance at Ukrainian Enterprises: Post-Privatization Stage of Evolution. Vinnytsya: UNIVER-CYM. 180 p. (in Ukr.)
11. Kondur, O.S. (2017). Corporate management of higher education establishment is in the conditions of modernisation of education. *Educational space of Ukraine*, 11, 63–70. (in Ukr.)

KONDUR Oksana,

Ph.D in Physics-and-Mathematics, Associate Professor, Deputy Dean of Pedagogical Department, SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»,
e-mail: oxikon13@gmail.com

MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract. *Introduction.* Among the contemporary problems, which restrain the development of the educational branch is the problem of inefficiency in the management of the system and educational establishments. Modern management of educational systems is to create a flexible, purposeful, efficient management system.

The purpose. The article is devoted to the systematization of management models, which should be used in the current conditions of globalization and integration.

Methods of research are: the analysis of pedagogical, scientific and methodical literature, the normative and legal basis for determining the direction of research and the notion and categorical apparatus, logical generalization and prognostication.

Results. The globalization challenges encourage the establishments of higher education to move to a corporate management model. This model can be represented as a triad: the state is an establishment of higher education - investors (recipients of educational services, their customers, the public). In order to determine the purpose of the activity, it is necessary to use the methods of strategic management. With the help of innovative management the operational and effective acceptance by the leading organ of management decisions is possible. For the preliminary diagnosis of possible risks and their elimination it is advisable to use methods of dissipative management. In the diagnosis and transformation of system parameters, adaptive technologies are used. The examples of the using of different methods in the management of higher educational establishments are given.

Originality. The modern methods of management by educational systems are generalized and their using is proposed.

Conclusion. The multi-factorial nature of the effective existence of an educational system requires a variety of management methods. You can use them sequentially or simultaneously. It all depends on the expected result of the application and the structure of the educational system. In the following researches it is possible to systematize management technologies for education.

Key words: educational system; higher educational establishment; corporate governance; adaptive management; innovative management; dissipative management.

Одержано редакцією 23.01.2018
 Прийнято до публікації 28.01.2018

УДК 377.091: [004:372.32]

КОШУК Олександр Богданович,кандидат педагогічних наук, докторант,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
e-mail: woodstell@gmail.com**ЛУЗАН Петро Григорович,**доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник,
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
e-mail: petr.luzan@ukr.net**ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА**

У статті на основі аналізу особливостей модернізації педагогічного процесу засобами ІТ-технологій уточнюються сутнісні характеристики інформаційно-освітнього середовища (ІОС) аграрного вищого навчального закладу як відкритої педагогічної системи. Встановлено, що застосування ІТ-технологій в педагогічному процесі суттєво модернізує усі його підсистеми – методи, форми, зміст навчання, педагогічну діяльність викладача, навчально-пізнавальну діяльність студентів, контроль результатів навчання тощо.

Ключові слова: *інформаційно-освітнє середовище; педагогічний процес; ІТ-технології; система; фахівці-аграрники.*

Постановка проблеми. Сучасні ІТ-технології суттєво актуалізують проблему створення глобального інформаційного суспільства як нового етапу розвитку людської цивілізації. Сьогодні інформацію суспільство стало усвідомлювати як стратегічний ресурс, що стоїть поруч з фінансовими, трудовими, технічними, технологічними джерелами розвитку держави. При цьому виробництво і споживання інформації стає найважливішим видом діяльності, а інформаційно-комунікаційні технології (ІТ-технології) покликані стати основою функціонування нового, інформаційного середовища людини.

Природно, складовою частиною та необхідною умовою інформатизації суспільства стає інформатизація освітньої діяльності – процес забезпечення освітньої сфери методологією, технологією та практикою розробки й використання сучасних інформаційних технологій для реалізації педагогічних цілей і завдань [1].

Варто погодитися з тим, що сьогодні головною функцією вищої освіти стає створення такого інформаційно-освітнього середовища (ІОС), що дає можливість отримати кожному студенту інформацію у тому обсязі і в тій формі, які необхідні йому для самовдосконалення, самонавчання. А тому проблема модернізації, перебудови існуючого педагогічного процесу, зокрема в аграрних вищих навчальних закладах, на основі створення ІОС нині є вкрай актуальною.

Наукові аспекти інформатизації освіти, проектування ІОС розглядалися в дослідженнях таких учених, як: В. Биков, О. Глазунова, О. Гуменний, І. Захарова, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Л. Морська, М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Карташова, Л. Петренко, О. Спірін, В. Олійник, Р. Тарасенко та інших учених. Натомість малочисельними є праці, у яких висвітлюються сутнісні аспекти створення ІОС на основі системного використання ІТ-технологій в умовах аграрного вищого навчального закладу.

Мета статті – на основі аналізу особливостей модернізації педагогічного процесу засобами ІТ-технологій уточнити сутнісні характеристики ІОС аграрного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виконання освітніх завдань сьогодні неможливе без ефективного використання ІТ-технологій у широкій якості – від допоміжних засобів навчання до основних, базових у дистанційній освіті. Саме ІТ-технології забезпечують широкий доступ до освіти, рівність цього доступу, дозволяють викласти матеріал доступно, логічно, системно-структуровано, і, як наслідок, розвинути творчий

потенціал того, хто навчається. Відзначимо, що саме ІТ-технологіями учені пов'язують створення нового навчального середовища – інформаційно-освітнього (ІОС).

Доводиться констатувати, що поки що відсутня термінологічна єдність учених щодо визначення поняття «ІОС». Учені тлумачать ІОС то як сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення і передавання інформації, то як комплекс умов реалізації інформаційних технологій в навчальному процесі, то як педагогічну систему (або підсистему педагогічної системи). Загальновизнаним є факт: застосування інформаційних ресурсів, електронних засобів, способів отримання, переробки, використання, створення інформації у цілісному, системному вигляді суттєво інтенсифікує освітній процес, робить його ефективним (або робить функціонування педагогічної системи ефективним – за В. Биковим [2]). Виникає проблемне запитання: за рахунок чого?

Відповідь, на нашу думку, така: за рахунок введення до структури педагогічної системи складника, який суттєво змінює функціонування усіх підсистем – змінюються способи оволодіння інформацією за рахунок миттєвого доступу до баз даних, форми навчальної роботи стають більш інтерактивними, зміст навчання стає сучасним, новітнім, засоби такими, що максимально сприяють оволодінню студентами усіма властивостями-характеристиками навчальних об'єктів. Мова про інформаційні технології (ІТ-технології), які на перших початкових етапах застосування, зокрема при підготовці інженерів-аграрників, функціонують як окрема підсистема, що структурно і функціонально змінює характеристики, завдання, ролі, функції усталених, узвичаєних компонентів педагогічного процесу.

Вкрай важливо змінити існуючу думку педагогічної громадськості про те, що ІОС – це, насамперед, технічні і програмні засоби, а проблема створення ІОС розв'язується з їх постачанням до навчального закладу. Підкреслимо, що це необхідна умова, але далеко не достатня. Для ефективного використання інформаційних технологій у навчанні необхідно, насамперед, забезпечити інтелектуальну складову ІОС: інформатизація навчального закладу має здійснюватися за допомогою мережних координаторів-програмістів, що здійснюють управління процесами створення ІОС; науково-педагогічні працівники мають володіти знаннями прийомів роботи з новою комп'ютерною технікою й уміннями ефективно використовувати ці знання для розв'язання педагогічних завдань; інформаційна культура студентів має бути на рівні, що дозволяє їм «зануритися» у предметне середовище, проводити експерименти, моделювати, проектувати, здійснювати інформаційний пошук, підтримувати комунікативні зв'язки як з педагогами, так і одногрупниками.

Таким чином, змінюючи методи і форми оволодіння знаннями, змінюючи механізми навчально-пізнавальної діяльності студентів та педагогічної діяльності викладача, забезпечуючи навчальний процес такими засобами, що дозволяють ознайомитися із сучасними глибинними пластами наукових теорій чи технологій, ІТ-технології модернізують існуючий педагогічний процес підготовки інженерів з механізації сільського господарства, надаючи йому нової якості. Додамо, що за такого підходу стає зрозумілим, чому виникла і не вщухає дискусія щодо наявності у структурі ІОС суб'єктів педагогічного процесу: підсистема ІТ-технологій наче б то «залучає» до модернізації освітнього процесу усі існуючі підструктури, зокрема і суб'єктів освітнього процесу.

Врешті передбачаємо, що за успішної модернізації складових узвичаєний педагогічний процес трансформується у педагогічну систему з оновленими на засадах ІТ-технологій підсистемами. Коротко зупинимося на цих аспектах.

Насамперед, ІТ-технології мають суттєво модернізувати підсистеми методів і форм навчання. У минуле мають відійти пояснювально-ілюстративні (інформаційно-рецептивні) способи роботи викладача зі студентами під час навчальних занять. Їх місце – в самостійній роботі студентів з використанням електронних посібників, довідників, інших програмованих засобів. Інформаційні лекції в умовах ІТ-технологій мають замінитися проблемно-діалоговими формами навчальної роботи: широкий доступ до навчально-наукової інформації спричиняє запровадження нового для вітчизняної дидактики принципу – принципу попередньої підготовки студентів до лекційних занять. Проте, проблема детального

обґрунтування механізмів і шляхів модернізації методів і форм педагогічного процесу, зокрема в аграрному вищому навчальному закладі, на основі створення ІОС може бути самостійним науковим дослідженням.

Варто лише підкреслити: із забезпеченням технічними комп'ютерними пристроями та програмами ІОС аграрного вищого навчального закладу саме по собі, автоматично не створюється, цьому має передувати серйозна й копітка навчально-методична робота.

Суттєво змінюється, власне, навчально-пізнавальна діяльність студентів. Інформаційні технології дозволяють майбутнім інженерам: екстериторіально у географічному просторі, будь-коли в часі здійснювати доступ до навчальної, наукової чи іншої інформації, послуговуючись можливостями баз даних; застосовувати інформаційні технології у самоосвітній діяльності; оперативно отримати необхідну навчально-наукову інформацію в сучасному інтерпретуванні; застосувати інформаційні ресурси для моделювання явищ, процесів, об'єктів, оброблення статистичних даних; вчасно отримати консультаційну допомогу, зокрема із використанням Skype-технологій; брати участь в Інтернет-конкурсах, олімпіадах, телекомунікаційних проектах, обговорювати проблеми на сайті університету, на форумах; використовувати інформаційні технології для тренувального тестування тощо.

При цьому слід сказати і про психологічні наслідки застосування інформаційних технологій у навчанні молоді. За результатами дослідження учених, глобальна мережа надає свободу дій, вираження, думок, почуттів та емоцій, які в реальному житті почасти неможливі. Комп'ютер може посилити інтелект людини, сприяти розвитку її логічного та оперативного мислення, формуванню охайності, точності, раціональності, організованості.

Але варто пам'ятати, що мережа може викликати залежність, нав'язливе бажання увійти в Інтернет, знаходячись «of-line», і нездатність вийти з мережі в умовах «on-line». У широкому значенні учені-психологи під Інтернет-залежністю розуміють [3]:

- пристрасть до роботи з комп'ютером (до ігор, програмування або інших видів діяльності);
- компульсивну (непереборну) навігацію по www, пошук у віддалених базах даних;
- паталогічну прихильність до азартних ігор, онлайн-аукціонів, електронних закупівель в інтернеті;
- залежність від «кібер-стосунків» (спілкування в чатах, групові ігри й телеконференції), що врешті решт може призвести до заміни реальних в житті сім'ї та друзів віртуальними;
- залежність – відображення проблем людини, приховані ознаки психічних хвороб.

Крім того, читання з екрану як особлива форма діалогу з комп'ютером «програє» як інтегративний процес можливостям обробки інформації людиною (пошук, гортання, перехід, повернення назад тощо) на паперових носіях. Учені називають такі психологічні особливості читання з екрану: фокусування зору відбувається краще, якщо джерело інформації знаходиться в руці (книга, журнал), а не жорстко зафіксоване (монітор); книга і монітор по-різному підсвічуються (внутрішнє світло монітора створює додаткові проблеми для органів зору); рухи руки та ока при читанні тексту на папері більш скоординовані; електронні засоби надають множинний та багатовимірний характер, особливо при роботі в середовищі гіпертексту.

Зазначене спонукає до висновку про необхідність педагогічній громадськості, певним державним структурам тримати в полі зору вказані вище проблеми. У будь-якому разі науково-педагогічним працівникам необхідно враховувати як позитивні, так і негативні фактори роботи з комп'ютером, формувати у студентів уміння аналізувати отриману в соціальних мережах інформацію, постійно наголошувати, що живе спілкування привабливіше за віртуальне.

За результатами аналізу наукових досліджень проблеми проектування та створення інформаційно-освітнього середовища виокремимо основні характеристики ІОС, значимі для процесу навчання:

1. Відкритість – забезпечується за рахунок взаємодії середовища з інформаційно-освітнім простором. Необмежені ресурси дозволяють організувати варіативне навчання, що відповідає суб'єктивним позиціям і запитам всіх учасників педагогічного процесу.

2. Цілісність – це внутрішня єдність компонентів середовища, вона виникає в результаті свідомих дій суб'єктів педагогічного процесу, конструюється з урахуванням інваріантного змісту навчального матеріалу, оптимальних методів і способів навчання, які сприяють досягненню цілей освіти.

3. Поліфункціональність пов'язана з тим, що середовище може бути джерелом знань і одночасно сприяти організації різних форм самостійної роботи студента.

З наведених характеристик ІОС відкритість, на нашу думку, є найбільш значимою, оскільки суттєво відрізняє її від існуючих закритих педагогічних систем. Відомий український вчений в галузі інформатизації освіти академік В. Биков наводить такі важливі інструменти систем відкритої освіти [2]:

По-перше – це науково-освітні інформаційні мережі (НОІМ), які по суті є АІС, що наповнені відомостями переважно освітнього і наукового спрямування, й призначенні для інформаційної підтримки освіти і науки та технологічно базуються на комп'ютерній інформаційно-комунікаційній платформі для транспортування й опрацювання інформаційних об'єктів.

По-друге – це спеціальні технології підтримки віртуальної навчальної діяльності (наприклад, web 2.0), використання яких передбачає залучення до навчальної діяльності в Інтернет-просторі учнів, вчителів із сотнями тисяч шкіл з усього світу при виконанні ними спільних міжнародних навчальних проектів з різних тем і дисциплін.

По-третє – це глобальна мережа «Партнерство в навчанні» (Partners in Learning Network, створена компанією Microsoft за проектом «Партнерство в освіті» – Partners in Learning Program), для підтримки діяльності віртуальних спільнот освітян з усього світу, які ініціативно об'єднують свої зусилля в напрямі осучаснення змісту навчання і педагогічних технологій, обміну передовим педагогічним досвідом, апробації новітніх засобів навчання, створених навчально-методичних матеріалів, обговорення ідей, педагогічних інновацій, нагальних і перспективних питань розвитку освіти, забезпечення вільного доступу освітян до національних і міжнародних освітніх електронних ресурсів та ін.

По-четверте – це технології електронного проектування педагогічних систем, для підтримки та підвищення ефективності автоматизованого проектування і використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчального призначення.

По-п'яте – це технології мережного е-дистанційного навчання, що сприяють реалізації в освітньому просторі єдиної науково-технічної та освітньої політики, базуються на принципах відкритої освіти, забезпечують формування і підтримку функціонування єдиного відкритого навчального середовища [2; 6].

По-шосте – це технології електронних бібліотек, на основі яких забезпечується локальний і мережний доступ до цифрових наукових і навчально-методичних ресурсів електронних бібліотек – електронних предметно-інформаційних ресурсів навчального середовища відкритих педагогічних систем, а також опрацювання цих ресурсів з метою підготовки, класифікації та якісного аналізу електронних документів і видань (IISN, SCOPUS)

По-сьоме – це технології комунікацій близької зони (NFC – Near Field Communication). За допомогою цих мобільних електронних технологій і спеціальних засобів з'являється можливість: розвантажити Інтернет від значної кількості відносно невеликих за обсягами локальних і глобальних електронних комунікацій (е-комунікацій), ідентифікувати членів електронного спілкування при їхніх е-комунікаціях в єдиному інформаційному просторі всеосяжного предметного призначення, індивідуалізувати засоби бездротових е-комунікацій (з одночасною можливістю доступу за допомогою таких засобів до ресурсів і сервісів Інтернет). Використання учасниками навчального процесу персональних мобільних засобів е-комунікацій дозволяє їм екстериторіально у просторі і незалежно у часі

здійснювати доступ до електронних ресурсів комп'ютерних мереж різного рівня і предметного спрямування.

По-восьме – це електронні технології управління проектами, на основі яких забезпечується підтримка автоматизованого управління проектами і програмами інноваційного розвитку різних технічних і соціально-економічних систем (в тому числі системи освіти та її складових).

Висвітливши підходи щодо розуміння сутності ІОС, спробуємо дати визначення феномена. На основі наведених положень, найближчою родовою ознакою інформаційно-освітнього середовища варто виділити *«штучно і цілеспрямовано спроектована педагогічна система»*. Пам'ятаючи про те, що згідно теорії визначення понять дефініція повинна мати всі його суттєві ознаки, обґрунтуємо видові ознаки у такий спосіб:

1. Створення ІОС переводить педагогічну систему в розряд *відкритих*. Мова про те, що узвичаєна, традиційна педагогічна система підготовки кваліфікованих робітників є закритою. За визначенням В. Бикова, відкрите навчальне середовище – це «... доступна для учасників навчально-виховного процесу якісна і кількісна різноманітність компонент навчального середовища (можлива для використання різноманітність компонент навчального середовища, які можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі) визначають його потенційний дидактичний простір. У такому розумінні, традиційне навчальне середовище (НС), що існує і функціонує на рівні навчального закладу, назвемо тут закритим навчальним середовищем» [2, с. 3]. Отже, відкритість – це можливість крім нормованих відомостей, даних, фактів, положень, вийти користувачу ІОС на сучасні рівні досягнень науки, задіяти до пошуку широку палітру навчально-наукових можливостей, що надаються ІКТ, вийти за межі програм, усталених комунікацій.

2. Суттєвою видовою ознакою, що відрізняє ІОС від інших систем, виділяємо *специфічні функції* ІОС [5]:

- інтерактивну, що дозволяє реалізовувати внутрішньосистемні зв'язки;
- комунікаційну, що дозволяє підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором;
- інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну;
- координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, який адресований різним суб'єктам;
- розвивальну, що спрямована на розвиток інтелекту, особистих творчих якостей;
- культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною культурою;
- професійно-орієнтовальну, орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності.

3. Наступна видова ознака ІОС має бути пов'язана з її змістом, структурою. Як і в Н. Морзе [6], виокремлюємо три складові ІОС: змістову; організаційну; технологічну. До *змістової* складової відносимо:

- 1) інформаційні масиви, що мають спрямовану навчальну та методичну підтримку навчального процесу;
- 2) інформаційні масиви, що спрямовані на самоосвіту всіх користувачів системи інформаційного забезпечення;
- 3) інформаційні масиви, що забезпечують правомірність, якість та своєчасність прийняття управлінських рішень та проведення моніторингових досліджень.

До *технологічної* складової належать:

- 1) система засобів, що забезпечує проведення робіт з усіма видами навчальної інформації, котра включає механізми її оброблення, збереження, оперативного пошуку та тиражування;
- 2) розгорнута система засобів масової інформації;

3) система, що забезпечує введення в експлуатацію, сервісне обслуговування, ремонт і модифікацію використаних у роботі з освітньою інформацією технічних засобів.

До *організаційної* складової входять:

1) єдина система інформаційного забезпечення діяльності, що передбачає функціонування єдиного банку даних навчальної інформації, котрий забезпечує зберігання та підтримку інформаційних фондів;

2) підрозділи, що виконують роль структуроутворюючих елементів;

3) котрі забезпечують формування ІОС;

4) режими інформаційного обслуговування учасників навчального процесу.

4. Система інформаційного маркетингу, що передбачає: вивчення наявного попиту на навчальну інформацію:

– виявлення потреб у видах інформаційних послуг;

– визначення потенційного попиту на послуги та види навчальної інформації;

– знаходження оптимальних механізмів розповсюдження освітньої інформації та реклами» [6].

Таким чином, до суттєвих видових ознак ІОС як підсистеми освітнього процесу аграрного вищого навчального закладу відносимо: 1) відкритість системи підготовки інженерів-аграрників через модернізацію-інформатизацію підсистем педагогічного процесу; 2) специфічні функції (*інформаційну; інтерактивну; комунікаційну; координувальну; розвивальну; культуру формувальну; професійно-орієнтувальну*); 3) особливість структури, що включає змістову (інформаційні, навчальні, методичні ресурси), технологічну (інструменти, засоби ІТ-діяльності і комунікацій) та організаційну (організаційні структури) складові.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Взявши за основу обґрунтовані родо-видові суттєві ознаки феномена, ІОС визначаємо у такий спосіб: інформаційно-освітнє середовище аграрного вищого навчального закладу – це штучно й цілеспрямовано спроектована педагогічна система, яка структурно включає змістову (інформаційні, навчальні, методичні ресурси), технологічну (інструменти, засоби ІТ-діяльності і комунікацій), організаційну (організаційні підрозділи) складові та забезпечує відкритість системи підготовки фахівців-аграрників завдяки об'єднанню учасників педагогічного процесу засобами ІТ-технологій для виконання інформаційної, інтерактивної, комунікаційної, навчальної та ін. функцій.

Подальші наукові розвідки пов'язуємо з обґрунтуванням принципів, факторів, педагогічних умов системного формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства з урахуванням можливостей інформаційно-освітнього середовища.

Список бібліографічних посилань

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994. 205 с.
2. Биков В.Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2010. №. 9. С. 9–15.
3. Інформаційне освітнє середовище навчального закладу. URL: http://chito.in.ua/pars_docs/refs/8/7481/7481.pdf.
4. Мельник Г.С. Исследование Интернет-зависимости в медиапсихологии. URL: http://ru-cyberpsy.blogspot.com/2011/04/blog-post_12.html.
5. Нельга Т.О., Бульвінська О.І. Перехід до електронної освітньої культури: надбання і проблеми. *Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 180–190.
6. Морзе Н.В. Використання Wiki-технологій для організації навчального середовища сучасного університету. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/12318/1/N_Morze__Varchenko_OpenEdu.pdf.

References

1. 01 Robert, I.V. (1994). Modern information technologies in education: didactic problems, prospects of use. Moscow: School Press. 205 p. (in Rus.).
2. Bykov, V.Yu. (2010). Open educational environment and modern network tools of open education systems. *Scientific Journal of NP Drahomanov NPU. Series 2: Computer-based learning systems*, 9, 9–15. (in Ukr.).
3. Information educational environment of the educational institution. Retrieved from http://chito.in.ua/pars_docs/refs/8/7481/7481.pdf. (in Ukr.).
4. Melnik, G.S. (2011). *Investigation of Internet addiction in media psychology*. Retrieved from http://encyberpsy.blogspot.com/2011/04/blog-post_12.html. (in Rus.).
5. Nelga, T.O., Bulvinskaia, O.I. (2007). The transition to e-learning culture: gains and problems. *Modernization of the system of higher education: social value and cost for Ukraine*: monograph. Kyiv: Pedagogical thought. 180–190 (in Ukr.).
6. Morse, N.V. Using Wiki-technologies to organize the learning environment of a modern university. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/12318/1/N_Morze__Varchenko_OpenEdu.pdf. (in Ukr.).

KOSHUK Oleksandr,

Ph.D in Pedagogy, Doctoral Student,

National University of Bioresources and Nature Usage of Ukraine

e-mail: woodstell@gmail.com**LUZAN Petro,**

Doctor in Pedagogy, Professor, Chief Scientific Employee Institute of Vocational Education,

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

e-mail: petr.luzan@ukr.net**INFORMATIONAL-AND-EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE PHENOMENON ESSENCE**

Abstract. Introduction. Modern IT technologies significantly staticize a problem of creation of global information society as new stage of development of a human civilization. Today society began to realize information as the strategic resource standing near financial, labor, technical, technological sources of development of the state. At the same time production and consumption of information becomes the major kind of activity, and information and communication technologies (IT technologies) are designed to become a basis of functioning new, the information circle of the person.

Purpose. On the basis of the analysis of features of modernization of pedagogical process by means of IT technologies to specify intrinsic characteristics of IOS of agrarian higher education institution.

Results. On the basis of the analysis of features of modernization of pedagogical process means of IT technologies specify intrinsic characteristics of the information and education environment (IEE) of agrarian higher education institution as open pedagogical system. It is established that use of IT technologies in pedagogical process significantly modernizes all its subsystems - methods, forms, the content of training, pedagogical activity of the teacher, educational cognitive activity of students, control of results of training and so forth. By results of the analysis of scientific research of a problem of design and creation of the information and education environment the main characteristics of IEE significant for training process are selected: the openness - is provided due to interaction of the environment with information and education space; the integrity - internal unity of components of the environment, results from a conscious activity of subjects of pedagogical process, is designed taking into account the invariant maintenance of a training material, optimum methods and ways of training which promote achievement of education purpose.

Originality. On the basis of reasonable specific essential signs of a phenomenon, it is specified IEE definition as follows: the information and education environment of agrarian higher education institution is artificially and the pedagogical system which structurally includes substantial (information, educational, methodical resources), technological (tools, means of IT activity and communications), organizational (organizational divisions) components is purposefully designed and provides openness of system of training of specialists agrarians thanks to association of participants of pedagogical process with means of IT technologies for performance information, interactive, communication, educational, etc. functions.

Conclusion. Thus, as we refer subsystems of educational process of agrarian higher education institution to essential specific signs of IEE: 1) openness of system of training of engineers-agrarians through modernization informatization of subsystems of pedagogical process; 2) specific functions 3) feature of structure, including substantial technological and organizational components.

Key words: information and education environment; pedagogical process; IT technologies; system; specialists landowner.

*Одержано редакцією 28.12.2017
Прийнято до публікації 20.01.2018*

УДК 37.013.42

КУЛІНЧЕНКО Олександр Сергійович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін,
проректор з адміністративно-господарської та соціально-виховної роботи,
Державний університет інфраструктури та технологій
e-mail: kulinchenkooleksandr@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАЦІЇ

Обґрунтовано потребу в впровадженні систематичної підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіації в навчальних закладах. Розкрито суть поняття готовність майбутніх педагогів до впровадження медіації, його структуру, показники та рівні розвитку. Розроблено алгоритм підготовки студентів педагогічних спеціальностей до медіативної практики та досліджено його ефективність в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: медіація; шкільна медіація; медіатор; відновні практики; готовність; конфліктологічна компетентність.

Постановка проблеми. Актуалізація питання миробудування та мирного вирішення конфліктів на усіх рівнях життєдіяльності створює умови для популяризації відновних практик, що сприяє формуванню якісно нових відносин у суспільстві. Зазначене вище звертає увагу на відсутність кваліфікованих кадрів, здатних ефективно вирішувати конфлікти та відсутність такої спеціальності як «медіатор» чи спеціалізації у суміжних сферах (педагогіка, психологія, соціальна педагогіка/робота, право). Надзвичайно гостро проблема мирного врегулювання конфліктів звучить в аспекті реформування школи. Загальноосвітня школа сприяє всебічному розвитку особистості учня, формуванню цінностей та засвоєнню моделей поведінки з ровесниками, проте часті явища цькування, булінгу, високий рівень конфліктності серед учнів не дозволяє в повній мірі досягти поставлених цілей. Педагоги виявилися не готовими ефективно вирішувати окреслені проблеми, оскільки освітня модель вирішення конфліктів базується на адміністративно-директивних методах. Відчувається потреба в підготовці педагогів-медіаторів, які б в своїй професійній діяльності впроваджували відновні практики такі як медіація.

Питання організації фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей вивчали А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, А. Капська, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, С. Сисоєва та ін. Причини та шляхи вирішення конфліктів йдеться у працях О. Бодальова, Ф. Бородкіна, В. Журавльова, А. Зайцева, Г. Ложкіна, М. Пірен, Н. Повакель та ін.

Окремі аспекти впровадження медіації знайшли досліджували Н. Александер, О. Аллахвердова, А. Біцай, Л. Боуль, Р. Буш, М. Поліщук, Ю. Притика, А. фон Хертел, Д. Фолджер та ін.

Проте наразі в науковій літературі проблема підготовки медіаторів в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів не знайшла широкого відображення.

Метою статті є експериментальна перевірка алгоритму підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіації в умовах ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Побудова мирного освітнього середовища в навчальному закладі відбувається шляхом впровадження відновного підходу (системний підхід до вирішення конфліктних ситуацій, який передбачає відновлення порушених конфліктом соціально-психологічного стану, зв'язків та відносин у житті його учасників та їхнього соціального оточення; виправлення спричиненої конфліктом шкоди) [1]. У перекладі з латинської мови «mediatio» означає «посередництво» [2]. Медіація – це добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя особа (медіатор) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася [3, с. 64]. Незважаючи на те, що останнім часом медіація набуває широкого розголосу як альтернативний метод вирішення спорів (в суді), все ж у педагогіці вона розглядається як

інноваційний метод роботи педагога з міжособистісними та між груповими конфліктами, які виникають з учасниками навчально-виховного процесу.

Ц. Шамлікашвілі і М. Хазанова презентують медіацію як соціальний інструмент створення в школі безпечного і комфортного середовища шляхом попередження і розв'язання суперечок і конфліктів між учасниками педагогічного процесу [4]. Проте слід зазначити, що відповідно від сфери виникнення конфлікту медіація може бути сімейною, корпоративною, адміністративною. Для студентів педагогічних спеціальностей основним видом медіації, яку їм доведеться впроваджувати є шкільна медіація, яку Н. Білик визначає як технологію роботи з конфліктом, яка передбачає системне включення в роботу підготовленого медіатора [5]. Базою для впровадження медіації в навчальному закладі К. Кронін-Лемп і Р. Кронін-Лемп вважають запровадження «відновлювальної шкільної культури», яка передбачає що в процесі вирішення конфлікту, її сторони спільно в процесі комунікації формують новий погляд на ситуацію та впроваджують дії, спрямовані на відновлення стосунків. Відновлювальна шкільна культура приводить до позитивних відносин у шкільному співтоваристві: збільшує залученість учнів до шкільного життя та підвищує їхню загальну успішність [6]. Варто підкреслити, що такий підхід передбачає організацію навчально-виховного процесу в закладі спираючись на гідність та повагу у відносинах між усіма учасниками навчального процесу.

Як правило, в процесі шкільної медіації медіатором виступає педагог з числа педагогічного колективу навчального закладу, проте для дотримання принципу нейтральності медіації, школа може запрошувати фахівців з інших установ (громадських організацій тощо). Така ситуація значно підвищує попит на підготовлених фахівців в сфері медіації. Зазначимо, що медіатором вважається фахівець, який пройшов відповідне навчання, володіє технікою вирішення конфліктів, який однаково підтримує сторони конфлікту та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення [3]. Незважаючи на те, що в період військового конфлікту та підвищення соціальної напруги питання мирного вирішення конфліктів набуває надзвичайної актуальності і фахівці з медіації мають працювати в переважній більшості державних установ освітньої та соціальної сфер, питання підготовки медіаторів все ж залишається у сфері інтересів громадських організацій (які фінансують цей процес за кошти міжнародних донорів) або об'єднань медіаторів, які здійснюють навчання за кошт фізичних осіб.

У проекті Закону України «Про медіацію» [7] зазначено (у статті 14), що професійне навчання медіаторів буде проводити фізичними та юридичними особами, програми яких будуть акредитовані об'єднаннями медіаторів, а також/або навчальними закладами, програми яких будуть акредитовані відповідно до закону. З цього можна зробити припущення, що в найближчому часі спеціальність або спеціалізацію «медіація» буде запропоновано для вивчення студентам вищих навчальних закладів. Про це свідчить запровадження в 2017 р. спеціалізації «Врегулювання конфліктів та медіація» (спеціальність 054 Соціологія) в КПІ ім. І. Сікорського. Також вагомим кроком в популяризації медіації вважаємо прийняття Державного стандарту з надання соціальної послуги посередництва (медіації) [8], яким передбачено введення такої посади як медіатор в систему центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді. Така ситуація найближчим часом може сприяти збільшенню на фахівців, які є дипломованими (сертифікованими) медіаторами.

Нині професійне навчання медіаторів здійснюють ряд організацій, серед яких РГО «Жіночі ініціативи» (м. Пирятин, Полтавська область), Інститут миру і порозуміння (м. Київ), Одеська обласна група медіації (м. Одеса), Подільський центр медіації (м. Вінниця), Тренінг Центр (м. Львів), Українська академія медіації (м. Одеса), Український центр медіації при КМБШ (м. Київ), Центр права та посередництва (м. Харків), Школа медіації Академії адвокатури України (м. Київ), ГО «Ла Страда Україна» (м. Київ). Однією із перших спроб ознайомлення педагогів з поняттям медіації є впровадження спецкурсу «Базові навички медіатора в навчальному закладі. Забезпечення участі жінок і дітей у вирішенні конфліктів та миробудуванні» на базах регіональних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2017 році з ініціативи ГО «Ла Страда Україна».

Проте ситуацію з підготовки педагогів медіаторів в умовах ВНЗ вважаємо не такою позитивною. В. Поліщук визначає професійну (фахову) підготовку як процес і результат

набуття цінностей соціально-педагогічної діяльності, професійно-необхідних знань, умінь та навичок, професійно важливих особистісних якостей [9, с. 139]. В умовах демократизації суспільства, вважаємо, що фахова підготовка майбутніх педагогів має відбуватися з врахуванням актуальних потреб соціуму, серед яких миробудування посідає одне з головних місць.

В процесі здобуття освіти студенти педагогічних спеціальностей вивчають ряд дисциплін («Загальна психологія», «Педагогіка», «Основи конфліктології», «Соціологія», «Психологія спілкування» та ін.) покликаних розвинути їх комунікативні навички, розвинути навички емпатії, знайомляться з базовими поняттями конфліктології. Проте цих знань виявляється недостатньо для організації безконфліктної комунікації в реальних умовах виховання учнів, взаємодії з батьками та іншими педагогами. В цьому аспекті варто приділити увагу формуванню готовності майбутніх педагогів до впровадження медіації.

О. Тютюнник зазначає, що проблему професійної готовності можна розглядати в рамках двох ключових підходів: функціональному і особистісному. Прихильники функціонального підходу (Е. Ільїн, Е. Кузьмін, Н. Левітов, В. М'ясищев, К. Платонов, В. Серіков та ін.) характеризують готовність як певний функціональний, психічний стан, що забезпечує успішність виконання професійних дій. Прихильники особистісного підходу (Л. Вейланде, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін та ін.) під готовністю розуміють інтегральне особистісне утворення, систему якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності фахівця. Це дозволяє визначити *готовність майбутніх педагогів до впровадження медіації* як специфічну професійну характеристику особистості, яка включає наявність спеціальних знань в сфері конфліктології і специфіки вирішення конфліктів, спектру умінь, які необхідні для впровадження медіації, комплексу індивідуально-психологічних якостей, мотивації до здійснення відновної практики, професійної спрямованості на миро творчість у педагогічній діяльності.

Серед якостей, які визначають готовність до впровадження медіації слід виділити: стресостійкість нейтральність відповідальність доброзичливість чесність наполегливість, адекватна самооцінка тактовність, толерантність, гнучкість мислення. У таблиці 1 представлено знання, уміння та навички, які майбутні медіатори з числа студентів педагогічних спеціальностей мають опанувати та сформувані під час навчання у ВНЗ.

Таблиця 1

**Знання, уміння та навички готовності
студента педагогічної спеціальності до впровадження медіації**

Знання	Уміння та навички
Державної політики щодо світобудови	організації медіативної бесіди
суть поняття «конфлікт», його причини, динаміка розвитку, наслідки.	навички роботи з емоціями іншої людини
шляхи вирішення конфліктів, відновні практики	проводити попередню формальну оцінку ризиків, управляти будь-якими встановленими ризиками під час процесу медіації
процедура медіації	комунікативні уміння
підходити до впровадження медіації цінностями та принципами медіації як інструменту вирішення конфліктів, що базується на врахуванні інтересів сторін	вміння спілкуватись «нейтральною» мовою відмовитися від здійснення медіації, якщо наявні обставини не дозволяють її проводити об'єктивно по відношенню до сторін або у випадку, коли конфлікт не може бути врегульовано за допомогою медіації;
найкращими практиками впровадження шкільної медіації в навчальних закладах	забезпечувати дотримання основних прав сторін при проведенні медіації;
поняття та види гендерно зумовленого насильства	визначати види гендерно зумовленого насильства;
нормативно-правові акти щодо застосування медіації в навчальних закладах;	дотримуватися принципів світобудови;
методологію профілактики конфліктів у навчальних закладах	проводити профілактичну роботу щодо виникнення конфліктів у навчальному закладі;

Знання	Уміння та навички
принципи, засоби, методи збору, систематизації, узагальнення і використання інформації під час медіаційних зустрічей; <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> дотримуватися етичних норм, поважати права сторін конфлікту, <input type="checkbox"/>
особливості відновлювальної комунікації;	дотримуватися принципів медіації;
принципи медіації;	трансформувати конфлікт
організаційно-методичні та психолого-педагогічні аспекти формування розуміння поняття та практики світобудови;	надавати будь-які консультації та пояснення сторонам для пошуку взаємоприйняттого рішення; <input type="checkbox"/>
сутність політичних, правових, патріотичних, моральних, релігійних, естетичних поглядів сучасної молоді.	зберігати конфіденційність інформації, отриманої під час медіації; <input type="checkbox"/>

Готовність майбутніх педагогів до реалізації медіативної практики визначається також їх рівнем конфліктологічної компетентності (здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати проблемним та конфліктним ситуаціям і вирішувати їх на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці [3]). Дуже важливо, щоб особиста позиція медіатора збігалася з його життєвими цінностями, якщо медіатор в особистому житті має багато невирішених конфліктів, деструктивну тактику виходу з суперечок, то його можливість бути нейтральною стороною в медіації є достатньо низькою. Слушно зазначити думку Л. Петровської, яка підкреслює, що показником зрілого, компетентного спілкування є гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій [10].

Загалом рівні розвитку готовності майбутніх педагогів до реалізації медіації можна визначити як високий, достатній та низький, показники яких представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Рівні розвитку готовності
студента педагогічної спеціальності до впровадження медіації**

Рівні	Показники
Високий	наявність позитивного ставлення до миробудування, стійкого інтересу до питань конфліктології, саморефлексія, адекватність самооцінки, високий рівень діагностики структури і причин конфлікту, розрізнення об'єктивних та суб'єктивних чинників конфліктів, навички «зчитування» невербальної інформації; ефективне ведення діалогічного мовлення, незастосування конфліктогенів спілкування, позитивний вплив на учасників конфлікту, ефективна організація роботи в постконфліктній ситуації, спрямована на подолання деструктивних наслідків конфлікту й налагодження взаємин його учасників, правильна оцінка ситуації й передбачення розвитку конфлікту, його впливу і наслідків на психологічний клімат у колективі
Достатній	Прийняття цінностей миробудування, наявність знань у сфері конфліктології, епізодична саморефлексія, адекватність самооцінки, наявність умінь діагностики структури і причин конфлікту, розрізнення чинників конфліктів, достатні навички невербальної інформації; посереднє ведення діалогічного мовлення, позитивний вплив на учасників конфлікту, навички організації підтримки постконфліктній ситуації в нетривалий період, уміння передбачити наслідки розвитку конфлікту для особистості.
Низький	відсутність розуміння або негативне прийняття цінностей миро будування, відсутність знань з основ конфліктології, низький рівень рефлексії, уміння визначити причини конфлікту без врахування його об'єктивних та суб'єктивних чинників, відсутні навички аналізу невербальної комунікації, застосування конфліктогенів у особистому та професійному спілкуванні, наявність деструктивних тактик вирішення конфліктів, відсутність плану супровідної роботи в постконфліктній період, неможливість передбачити наслідки конфлікту.

Під час емпіричного дослідження нами проводилася діагностика рівня готовності студентів (OP магістр) спеціальностей початкова освіта та соціальна педагогіка до

впровадження медіації. Вибірка становила 244 респонденти з яких 124 – експериментальна група (ЕГ), 120 – контрольна.

Дослідження проводилося в три етапи:

- констатувальний етап передбачав первинну діагностику рівня готовності майбутніх педагогів до впровадження медіації;
- на формульовальному етапі відбувалась розробка алгоритму підготовки майбутніх педагогів до медіативної практики;
- контрольний зріз формульовального етапу дослідження дозволив відслідкувати ефективність впровадження алгоритму підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіації.

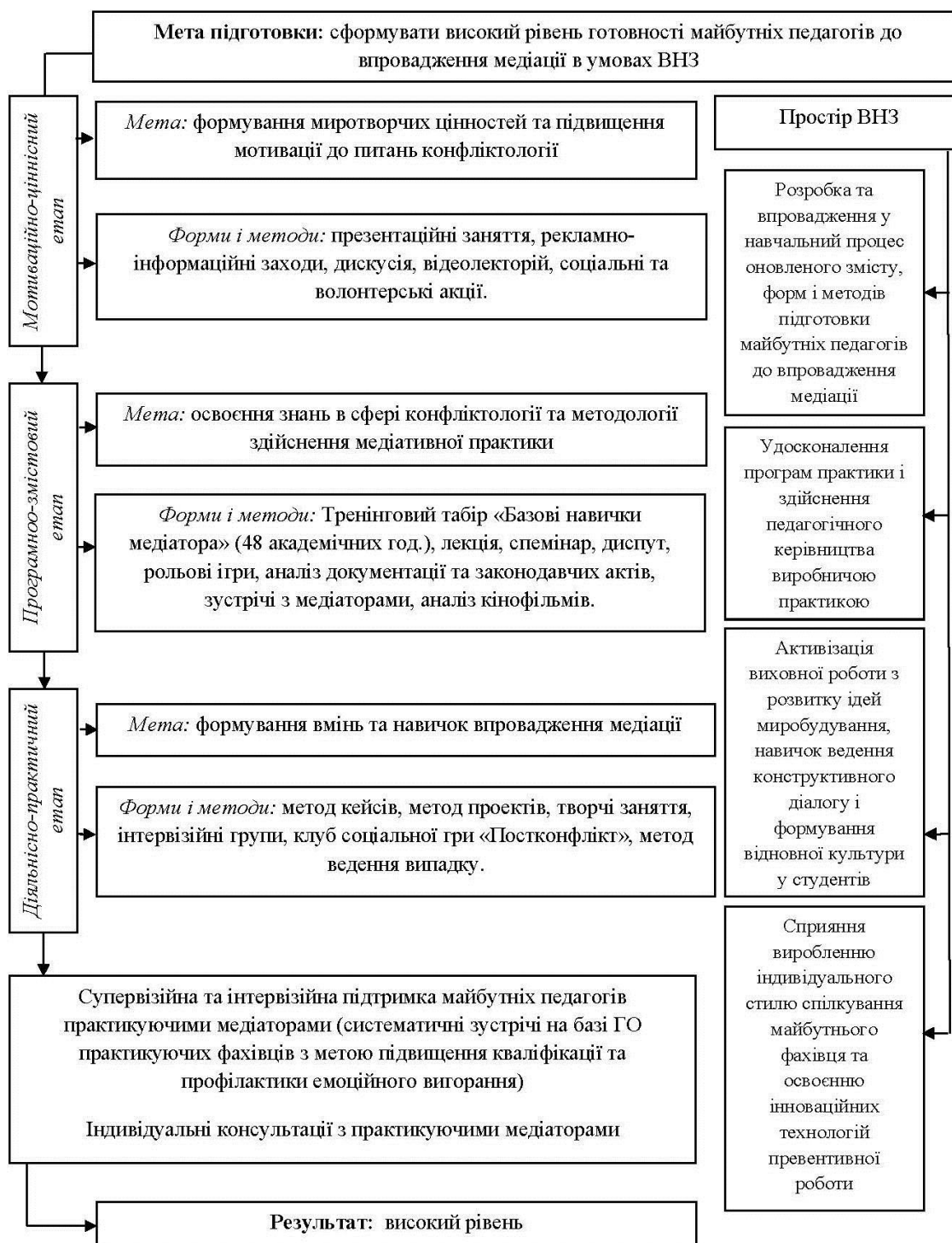


Рис. 1. Процедура підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіації

З цією метою на *констатувальному етапі експерименту* використано комплекс діагностичних методик: Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, методика Д. Джонсона та Ф. Джонсона на визначення стилів поведінки у конфлікті, авторський тест з основ конфліктології, вивчення документації, Оцінка готовності й адаптованості особистості до педагогічної діяльності (В. Симонов, Ю. Деменьтьєва). Додатковим методом збору інформації виступив метод інтерв'ю, яке було проведено шляхом відповідей респондентів на стандартизований перелік запитань, які стосуються навчання та майбутньої діяльності.

Узагальнені результати рівнів готовності майбутніх педагогів до впровадження медіації засвідчили, що більша частина студентів експериментальної (53,3%) та контрольної (51,6%) груп мали низький рівень готовності. Значна частина (31,5% ЕГ та 35,1% КГ) характеризувалися достатнім рівнем готовності до медіативної практики. Високий рівень готовності властивий лише 13,2% респондентам ЕГ та 13,3% – КГ.

Аналізуючи результати констатувального етапу дослідження можемо зазначити, що проблема низького рівня готовності майбутніх педагогів до впровадження медіації спричинена відсутністю комплексної підготовки студентів до відновної практики, браку медіаторів-практиків у ВНЗ, відсутністю методичного забезпечення цього процесу.

На *формульовальному етапі дослідження* було розроблено і впроваджено процедуру підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіації, елементи якої представлено на *рис. 1*. Зазначимо, що процедуру підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіації розглядаємо як майже чітку послідовність заходів, спрямованих на формування готовності до медіативної практики, що охоплює кілька етапів (мотиваційно-ціннісний, програмно-змістовий, діяльнісно-практичний). Запропонована процедура була впроваджена під час вивчення курсу «Базові навички медіатора. Миробудування в системі освіти» (за вибором студента, 2016/17 навчальний рік).

Контрольний зріз формульовального етапу дослідження дав змогу перевірити ефективність впровадження процедури підготовки майбутніх педагогів до медіативної практики у процесі їх фахової підготовки.

Отримані дані (*рис. 2*) продемонстрували збільшення кількості студентів з високим рівнем готовності до медіації в ЕГ – на 11,9%, а в КГ – лише на 2,5%; із достатнім рівнем в ЕГ – на 12%, а в КГ цей показник знизився на 4,2%. Водночас спостерігається суттєве зменшення кількості студентів з низьким рівнем готовності ЕГ – на 21,9%, в той час як у КГ цей показник – 1,7%, що свідчить про перевагу авторської методики.

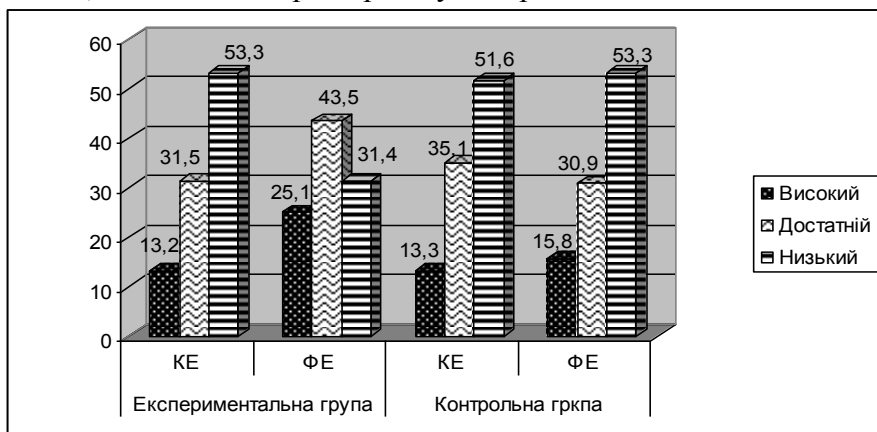


Рис.2. Динаміка зростання рівнів готовності майбутніх педагогів до впровадження медіації

Виявлені результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили реалізацію мети, поставлених завдань, а також ефективність процедури, змісту, форм і методів підготовки майбутніх педагогів до медіативної практики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Питання підготовки медіаторів набуває популярності у зв'язку з ситуацією, яка склалася в державі. Перед системою вищої освіти постає завдання ініціювати зміни в процесі підготовки майбутніх педагогічних працівників, які в подальшому візьмуть на себе відповідальність за створення мирного освітнього простору для майбутнього покоління. Проблема підготовки медіаторів з числа

педагогів не вичерпується проведенням дослідженням. *Перспективними* напрямками наукових пошуків можуть стати: використання технології медіації у роботі з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах; механізми впровадження медіації силами об'єднаних територіальних громад; розробка методичного забезпечення реалізації технології медіації у загальноосвітніх навчальних закладах.

Список бібліографічних посилань

1. Карнозова Л. М. Включение программ восстановительной ювенальной юстиции в работу суда: методическое пособие. М.: Информполиграф, 2009. 108 с.
2. Школьная медиация // Словарь медиатора. Центр медиации и права. URL: <http://www.mediacia.com/wordmed.htm> (дата звернення: 10.01.2018 р.).
3. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект. Навч.-метод. посібник. Київ: Стеценко В.В. 2016. 192 с.
4. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьной медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы. *Психологическая наука и образование*. 2014. №2. С. 26–33
5. Білик Н.Л. Соціально-педагогічна технологія медіаторства у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2017. 228 с.
6. Кронин-Лэмп К., Кронин-Лэмп Р. Развитие восстановительной культуры школы: слияние личного и профессионального «пути паломника». URL: <http://narrlibrus.wordpress.com>. (дата звернення: 13.01.2018 р.).
7. Про медіацію. Проект Закону України № 3665 від 17.12.2015. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57463 (дата звернення: 13.01.2018 р.).
8. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації) № z1243-16 від 13.10.17. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16> (дата звернення: 13.01.2018 р.).
9. Поліщук В. А. Теорія та методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 242 с.
10. Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького. Черкаси, 2010. 248 с.
11. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности. *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 41–45

References

1. Karnozova L.M., (2009). *Inclusion of programs of restorative juvenile justice in the work of the court*. Moscow: Informopoligraf.
2. School mediation. *Dictionary of mediator. Center for Mediation and Law*. Retrieved 10/01/2018, from www.mediacia.com/wordmed.htm
3. *Building peace. Prevention and conflict resolution using mediation: the socio-pedagogical aspect. Teaching methodological manual*. (2016). Kyiv: Stetsenko V.V.
4. Shamlikashvili, Ts.A., Khazanova, M.A. (2014) Method "school mediation" as a way to create a safe space and its psychological mechanisms. *Psychological Science and Education*. 2, 26–33
5. Bilyk, N. (2017). *Socio-pedagogical technology of mediation in solving conflicts between younger teens* (PhD dissertation). Chernivtsi: Chernivtskyi National University named by Yuriy Fedkovych.
6. Cronin-Lamp, K. Cronin-Lamp R. *The development of the school's restorative culture: the merging of the personal and professional "pilgrimage"*. Retrieved 13/01/2018, from <http://narrlibrus.wordpress.com>.
7. *About mediation*. Draft Law of Ukraine No. 3665 dated 17.12.2015. Retrieved 13/01/2018, from w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57463
8. *On Approval of the State Standard for Social Services in Intermediation (Mediation)* N. z1243-16 dated 13.10.17 Retrieved 13/01/2018, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16>
9. Polishchuk, V.A (2006). In N.G. Nychkalo (Ed.). *Theory and methodology of vocational training of social pedagogues in the conditions of continuous education*. Ternopil: TNPU (in Ukr.).
10. Tiutiunyk, O.V. (2010). *Preparation of future social teachers for the prevention of drug dependence among senior pupils* (PhD dissertation) Cherkassy: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (in Ukr.)
11. Petrovskaya, L.A. (1997). On the nature of conflict competence. *Newsletter of Moscow University. Series 14 Psychology*, 4. 41–45 (in Rus.)

KULINCHENKO Oleksandr,

Ph.D in Pedagogy, vice-principal of administrative and economic, social and educational work,
State University of Infrastructure and Technology
e-mail: kulinchenkooleksandr@gmail.com

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF MEDIATION

Abstract. *Introduction. Reforming of the education system puts new demands TO future teachers, especially in the field of forming a peaceful educational environment. The school's space is a socializing factor in the development of the pupil's personality, which should be free from aggression, all manifestations of violence and discrimination. Future teacher should be prepared for constructive dialogue, effective solution of conflicts in*

educational institutions and creation of conditions for the comprehensive development of participants in the educational process. All this requires solving the problem of mediators' professional training among future teachers.

The purpose of the article is an experimental verification of the algorithm in future teachers' training for the implementation of mediation at higher educational establishments (universities).

The article analyzes the essence of the concept of mediation, the implementation features of mediation at an educational establishments, the role and requirements of a teacher-mediator. The importance of forming a "restorative school culture" in the collective of the general school (primary and secondary) was emphasized as an important condition for the implementation of mediation and of pupils' education on the basis of democratic values. The present state of mediator training is presented in Ukraine in the public and private sectors. The legislative framework outlines the main provisions for the implementation of mediation in Ukrainian society.

Methods. The methods for diagnosing of the level of future teachers' readiness were: Methodology "Valuable orientations" by M. Rokych, the method of D. Johnson and F. Johnson on determining the behavior styles in the conflict, author's test on the basics of conflictology, studying of documentation, assessment of readiness and adaptability of the person to pedagogical activity (V. Symonov, Y. Dementieva), interview method.

Originality. The article offers an interpretation of the term "readiness of future teachers to implement mediation" with the corresponding levels of development and indicators. The qualities, knowledge and skills of students of pedagogical specialties are outlined, which are characterizing readiness for mediation practice. The stages of the algorithm for the training of future teachers are presented, which are for the implementation of mediation with the logically-constructed stages of implementation (motivational-value, program-content, activity-practical). Effective preparation for the implementation of mediation provides a variety of forms and methods, as well as the consideration of resources of the higher educational institution.

Results. There is the effectiveness of the implemented algorithm of technology, which is for the training of future teachers for medical practice, it is evidenced by the dynamics of the respondents of the experimental group: an increase in the number of students with high (11.9%) and sufficient (12%) and a decrease in the indicators of low (21.9%) levels of readiness. At the same time, the dynamics of changes in the control group is insignificant and fluctuates within the limits of 1–4%, which is caused by personal factors.

Conclusion. The results of the research demonstrate the effectiveness of the implemented algorithm and confirm the need for students to develop knowledge in the field of conflictology. It is determined that the priority steps that will facilitate the preparation of future mediators are introduction of updated content, forms and methods of training, improvement of programs for practice and implementation of pedagogical leadership in the educational process, activation of educational work on the development of world-building ideas, and constructive dialogue skills.

Key words: mediation; school mediation; mediator; restorative practices; readiness; conflict competence.

Одержано редакцією 24.01.2018
Прийнято до публікації 02.02.2018

УДК 373:796.8

ЛЯХОВЕЦЬ Олесь Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: olesiapalamarchuk1978@gmail.com

ХАНДЮК Олександр Володимирович,

студент, Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: 999s777999@gmail.com

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ТА МЕТА ЗАНЯТЬ ХОРТИНГОМ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті характеризуються завдання та мета занять хортингом у закладах дошкільної освіти. Розкривається сутність і смисл популяризації й підвищення ролі фізичної культури та спорту; патріотичне виховання; залучення дітей дошкільного віку до здорового способу життя; любові до своєї Батьківщини, державної та рідної мови, національних цінностей; шанобливого ставлення до багатовікових традицій і звичаїв, що передавалися з роду в рід, від покоління до покоління.

Ключові слова: діти дошкільного віку; хортинг; вправи з хортингу; фізична підготовка; базові вправи; фізичний розвиток.

Постановка проблеми. Проблемі здоров'я суспільства сьогодні приділяється величезна увага – проводяться дослідження щодо можливості збереження здоров'я дітей у сучасних умовах, досліджуються критерії визначення рівня здоров'я та механізмів його зміцнення.

В науково-методичній літературі існує велика кількість досліджень, присвячених питанням покращення здоров'я дітей дошкільного віку, ефективному вибору методик, адекватному підбору засобів для розвитку фізичних якостей та раціональній організації освітнього процесу [1, с. 278]. Проте, за статистичними даними в Україні тільки 5 % дітей дошкільного віку є абсолютно здоровими, в той самий час більшість дітей мають різні захворювання, а саме: схильність до частих захворювань – 50–60%; нервово-психічні відхилення – 50%; захворювання носоглотки – 30–40%; порушення постави – 30–40%; надлишкову масу тіла – 20% [2, с. 72].

Встановлено, що причинами різноманітних відхилень у фізичному розвитку і стані здоров'я дітей є недостатня рухова активність, обсяг якої з кожним роком зменшується, невідповідність дітей самостійно піклуватися про своє фізичне здоров'я; недостатня увага вихователів і родини до проблеми виховання у дошкільнят позитивного ставлення до зміцнення свого здоров'я. Визначальна роль у вирішенні даної проблеми належить сучасній системі фізичного виховання, яка поступово стає невід'ємною частиною способу життя, що суттєво впливає на освіту, виховання та здоров'я дитини [3, с. 57].

Мета статті – розкрити вплив занять хортингом на здоров'я дітей дошкільного віку, розкрити мету та основні завдання цих занять.

Хортинг – новий вид спорту, що поступово впроваджується систему фізичного виховання України, вплив якого на організм дітей молодшого шкільного віку вивчений ще недостатньо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними завданнями занять хортингом у закладі дошкільної освіти є: зміцнення здоров'я та всебічна фізична підготовка дітей, виховання морально-етичних якостей особистості та патріотичне виховання дошкільнят на оздоровчих і культурних традиціях українського народу, формування постави, розвиток швидкості, спритності та координації рухів, вивчення спеціальних підготовчих вправ хортингу, вивчення правил поведінки в спортивному залі, відповідно до вимог етикету хортингу, вивчення дихальних вправ, вправ оздоровчого характеру, освоєння правил особистої гігієни.

Навчальний матеріал адаптований до занять з дітьми різної підготовленості, передбачає освітню та оздоровчу спрямованість і містить найпростіші елементи техніки хортингу, які подані у вигляді оздоровчих фізичних вправ та імітаційних стандартних комплексів, теоретичні відомості, а також вправи з елементами самозахисту хортингу та загально-розвиваючі і спеціальні вправи для розвитку фізичних якостей. При навчанні технічним прийомам хортингу, необхідно на кожному занятті використовувати вправи загальної та спеціальної фізичної підготовки, такі як: біг зі зміною швидкості та напрямку за сигналом, багаторазові повторення оздоровчої базової техніки рухів хортингу, виконання оздоровчих навчальних форм хортингу – формальних комплексів, вистрибування із присіду вгору, підйоми з присіду у стійку з махами прямими ногами, а також дотримуватися методики послідовності вивчення підготовчих та оздоровчих прийомів базової техніки хортингу, використовуючи підвідні вправи [4, с. 137].

З метою профілактики травматизму на кожному занятті необхідно перевіряти місце проведення занять, дотримуватися вимог методики навчання спеціальних оздоровчих вправ хортингу, застосовуючи спеціально-розвивальні вправи для елементів базової техніки, при вивченні підготовчих елементів техніки хортингу різними способами слід звертати увагу на правильне переміщення дітей по хорту (майданчику для занять).

Заняття проводить відповідно підготовлений тренер-викладач (інструктор), який має фахову підготовку.

Під час проведення занять з хортингу педагог повинен застосовувати особистісно-орієнтовний та диференційований підхід до дошкільнят. У продовж всього навчально-оздоровчого процесу педагог має постійно проводити виховні заходи патріотичної

направленості, бесіди з учнями, у яких необхідно звертати увагу на те, що хортинг народжений в Україні на оздоровчих і культурних традиціях українського народу [5, с. 143].

У процесі навчання хортингу в закладі дошкільної освіти застосовуються такі групи методів:

- наочні (показ вправ, демонстрація вправ на схемі, макеті, екрані тощо);
- словесні (розповідь, пояснення, вказівка, зауваження, переконання, бесіда тощо);
- практичні (метод розучування вправ в цілому або частинами), метод багаторазового повторення (перемінний, інтервальний, ігровий, змагальний тощо) [4, с. 187].

Програма занять з хортингу у закладах дошкільної освіти передбачає проведення теоретичних і практичних навчальних занять, обов'язкове виконання контрольних та перевідних нормативів. Теоретичні відомості хортингу повинні повідомлятися у процесі практичних занять. Участь вихованців гуртка (секції) хортингу у змаганнях здійснюється тільки за особистим бажанням і з дозволу батьків.

Заняття у гуртку (секції) хортингу загальнодоступні для всіх дітей завдяки різноманітності напрямів роботи (фізкультурно-оздоровчого, військово-патріотичного, психологічного, національно-філософського, спортивного, змагального тощо) та великій кількості легко дозованих спеціальних фізичних і оздоровчих вправ хортингу, якими можливо займатися будь-де та в будь-який час [6, с. 249].

Навчальний матеріал поданий у вигляді прийнятної до дітей дошкільного віку, орієнтовної системи кваліфікаційних ступенів українського національного виду спорту хортинг. Розділи Програми містять фізичну, функціональну, теоретичну, базову технічну і тактичну, психологічну види підготовки.

Фізична підготовка включає загальну та спеціальну фізичну. Загальна фізична підготовка (ЗФП) спрямована на укріплення здоров'я дитини, підвищення загальної працездатності, а спеціальна фізична підготовка (СФП) спрямована на розвиток спеціальних фізичних якостей, здатних сформувати в дитини уміння максимально ефективно використовувати на заняттях рухові навички [7, с. 611].

Функціональна підготовка (кондиція) забезпечує виведення дошкільнят на певний рівень стану здоров'я та звички до фізичних вправ.

Психологічна підготовка включає в себе психічний розвиток, освіту та навчання дитини, формування мотивації та сприятливого відношення до навчальних завдань, розумових і фізичних навантажень, формування стану впевненості у своїх силах, здібності до зосередження та мобілізації.

Оздоровча програма хортингу поширюється на всі вікові категорії людей від дітей раннього дошкільного віку до літніх людей. Вправи оздоровчої системи розроблені таким чином, що підходять для людей різного рівня фізичної підготовки як чоловічої, так і жіночої статі, окремі фізичні вправи спеціального розвиваючого характеру можуть бути застосовані для дітей з різними патологіями, дорослих людей, які є інвалідами. Дозування спеціальних фізичних вправ хортингу зміцнювального характеру в змозі забезпечити реабілітацію вражених кінцівок, а методика дихальних вправ оздоровчого напрямку сприятиме покращенню стану здоров'я у, навіть, не здатної ходити людини. Тренер-викладач оздоровчого хортингу, який має відповідні фахові навички, не відмовить у занятті дитині дошкільного віку, яка приписана до спеціальної групи дітей за станом здоров'я, а з дозволу батьків і вихователя буде працювати з нею, надавати помірно навантаження на групи м'язів, які можуть покращити загальний стан здоров'я дитини, у кожному випадку є можливість скласти спеціальний комплекс вправ у певній послідовності, який може покращити, і, навіть, згодом виправити недоліки здоров'я дитини. Саме такі позитивні приклади відмічені у процесі занять хортингом за період існування в системі дошкільної освіти оздоровчого напрямку хортингу. Саме своїй рідній системі, яка має оздоровчі методики і основана на досвіді багаторічної роботи та перевірена часом, довіряють і діти, і дорослі. Ідеали сучасного спорту – швидше, вище, сильніше – у хортингу не є основними. Оздоровчий хортинг потрібний людині для того, щоб освоювати і розвивати резерви свого тіла і свідомість,

збагачуватися новими знаннями, реалізувати свої можливості. Поетапне збільшення навантажень і труднощів різних фізичних і розумових завдань, пов'язаних з освоєнням простої базової техніки хортингу, безсумнівно сприяє зростанню здібностей, необхідних людині в повсякденному житті. Важливим в хортингу, як у виді спорту, включеному в програму фізичного виховання, – є простота і доступність засобів та вправ. Хортинг повинен бути під силу юним і старим, хлопчикам і дівчаткам, чоловікам і жінкам. Оздоровчий хортинг також є незамінним засобом для розвитку координаційних здібностей, для боротьби із зсувами внутрішніх органів. Завдяки багаторазовому повторенню різних переворотів, обертань, стрибків організм дітей все менше і менше реагує на незвичайні положення тіла. Це система вправ, в яких хортингіст вдосконалює всі властивості тіла, такі як гнучкість, стрибучість, рівновагу, навчаючись рухатися назад і вперед, вліво і вправо, вгору і вниз, вільно і універсально [4, с. 97].

Крім спортивного хортингу існує оздоровчий, який позитивно впливає на виховання здатності поєднувати фази дихання з фазами руху в ациклічних діях. Нарівні з дихальною системою під впливом фізичних вправ удосконалюється функція серця і судин. При виконанні рухів, пов'язаних з перевертанням через голову, у нетренованої людини підвищується тиск у судинах голови. Під впливом занять оздоровчим хортингом ці явища зникають. За допомогою спеціальних вправ формуються умовні рефлекси, що забезпечують перерозподіл крові при кожній зміні положення тіла дитини.

Вправи, пов'язані з обертаннями тіла, з перевертанням через голову, роблять позитивний вплив на вестибулярний апарат дітей. У них набагато рідше спостерігаються запаморочення, нудота, втрата орієнтування, ніж у осіб, які не займаються спортом.

Завдяки оздоровчому хортингу люди отримують гарну фізичну форму. Перебування в гарній фізичній формі гарантує їм безліч переваг. Найбільш очевидні з них наступні: поліпшується діяльність серцево-судинної системи і знижується ризик серцево-судинних захворювань; підвищується стійкість до стресових ситуацій; стабілізується вага; поліпшується сон і травлення; збільшується впевненість у власних силах; більш енергійно виконуються щоденні обов'язки; знижується ризик отримання травм; підвищується задоволення від занять хортингом та будь-якою іншою діяльністю; підвищується самооцінка; підвищується самодисципліна; підвищується ефективність виступів у спортивних заходах.

У міру зростання технічної майстерності кількість переваг від перебування в гарній фізичній формі неухильно збільшується. Найголовніше те, що здорова енергія, яка наповнює людину, робить кожен новий день її життя радісним і повним [8, с. 26]

Оздоровча програма хортингу для дітей дошкільного віку включає в себе елементи даної програми для закладів дошкільної освіти, програми гурткової роботи для позашкільної освіти. Окрім застосування в системі освіти, елементи оздоровчого хортингу впроваджуються у сімейному побуті, на роботі, у активному відпочинку тощо.

Однією з цілей відкриття секції оздоровчого хортингу для дітей є створення оптимальних умов, що забезпечують формування у дітей стійкого інтересу до занять фізичною культурою і спортом та прищеплення навичок здорового способу життя.

До традиційних навчальних завдань методики хортингу додаються наступні:

- навчити техніці гімнастики і основам супутніх видів спорту;
- навчити правилам поведінки на тренуваннях і техніки безпеки;
- навчити етикету і ритуалам хортингу;
- навчити рухливим іграм і приступити до навчання спортивних ігор;
- навчити основам гігієнічних знань.

До традиційних розвиваючих завдань додаються:

- всебічно розвинути рухові здібності та якості дітей;
- розвинути і зміцнити мускулатуру, опорно-руховий апарат і формувати правильну поставу;
- створити умови для розширення загального та спортивного кругозору;
- створити умови для розвитку інтелекту, кмітливості, швидкості мислення;

– готувати дітей до участі у змаганнях.

Ставляться і завдання, які сприяють оздоровленню:

– створити умови для підвищення опірності організму несприятливим впливам зовнішнього середовища;

– підвищити функціональні можливості вегетативних органів;

– привчити до дотримання режиму дня і гігієни;

– привчити до раціонального режиму харчування;

– створити умови для відпочинку в спортивно-оздоровчих таборах.

Програма оздоровчого хортингу для дитячо-юнацьких спортивних шкіл розроблена і впроваджується для дітей починаючи з 5-6-ти річного віку [7, с. 341].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Статистичні дані захворюваності дітей свідчать про тенденцію погіршення стану їх здоров'я. Причинами тому є нераціональне харчування, загальне перевантаження дошкільнят, недостатня рухова активність, низька ефективність освітнього процесу з фізичного виховання та позаурочної фізкультурно-оздоровчої роботи, забруднення навколишнього середовища, шкідливі звички батьків, а також недостатня популярність здорового способу життя серед населення України. Серед найбільш виражених захворювань домінують хвороби органів дихання, нервової системи, вроджені аномалії.

Основні закономірності росту й розвитку дітей, стан їхнього здоров'я і особливості рухової підготовленості визначають вибір педагогічних прийомів впливу на організм учня залежно від конкретних завдань навчально-виховного процесу. Відомо, що навіть при якісному проведенні занять їх безпосередній вплив на фізичний розвиток учнів недостатній, тому необхідно додатково впроваджувати позаурочні заняття, які значною мірою будуть впливати на фізичний розвиток та на залучення дітей до занять фізичною культурою.

Аналіз наукової та методичної літератури показав, що існують суперечливі підходи відносно до побудови процесу з фізичного виховання дітей дошкільного віку під час відвідування дитячого садочку та по за ним, а також процесу розвитку фізичних якостей у дітей цього віку.

Список бібліографічних посилань

1. Бєленька Г.В. та ін. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 492 с.
2. Неділько В.П. Стан фізичного здоров'я дітей дошкільного віку та шляхи його підвищення. *Перинатологія і педіатрія*. 2009. № 2. С. 72–74.
3. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: теорія і практика, Київ: Олімпійська література, 2009. 279 с.
4. Єрмоєнко Е.А. Тренування в хортингу: навчально-методичний посібник. Київ. 2009. 227 с.
5. Васьков Ю.В. Сучасні педагогічні інновації на уроках фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах *Слобожанський науково-спортивний вісник: науково-теоретичний журнал*. 2010. № 3. С. 142–145.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., Київ: Академвидав 2006. 456 с.
7. Єрмоєнко Е.А. Хортинг – національний вид спорту України: метод. посіб. Київ: Паливода А.В., 2014. 1064 с.
8. Черненко В. Шлях до здоров'я. Сміла: Блискавиця, 2010. 96 с.

References

1. Bielienska, H.V. et al. (2017). Child: A program for upbringing and learning children from two to seven years old. Kyiv. B. Grinchenko University, 2017. 492 p.
2. Nedilko, V.P. (2009). The state of physical health of children of preschool age and ways of its increase. *Perinatology and pediatrics*, 2, 72–74.
3. Dutchak, M.V. (2009). Sport for All in Ukraine: Theory and Practice. Kyiv: Olympic literature. 279 p.
4. Yeromenk, E.A. (2009). Training in Horting. Tutorial manual. Kyiv. 227 p.
5. Vaskov, Y.V. (2010). Modern pedagogical innovations at the lessons of physical culture in general educational institutions. *Slobozhans'kyi scientific and sports journal: scientific and theoretical journal*, 3. 142–145.
6. Ponomanska, T.I. (2006). Preschool Pedagogy. Textbook for Students of Higher Educational Institutions, Kyiv: Akademyvdyav. 456 p.
7. Yeromenko, E.A. (2014). Horting – national sport of Ukraine. Methodical manual. Kyiv: Palyvoda A.V. 1064 p.
8. Chernenko, V. (2010). The path to health. Smila: Blyskavytsia. 96 p.

LYAKHOVETS Olesia,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecture of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesiapalamarchuk1978@gmail.com

KHANDIUK Oleksandr,

student, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: 999s777999@gmail.com

**MAIN TASKS AND OBJECTIVES OF CLASSES IN HORTING WITH CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE**

Abstract In the article the main tasks of horting classes in the institution of preschool education are revealed, namely: health promotion and comprehensive physical training of children, education of moral and ethical qualities of a person and patriotic upbringing of preschool children in the health and cultural traditions of the Ukrainian people, formation of posture, development of speed, agility and coordination of movements, the study of special preparatory exercises horting, the study of rules of conduct in the gym, in accordance with the requirements of etiquette horting, the study of breathing exercises, exercises of health character, development of personal hygiene.

The program of the horting classes in pre-school establishments, which provides for theoretical and practical training sessions, obligatory performance of control and transitional norms, is analyzed. Theoretical information of Horting should be reported in the course of practical classes. Participation of pupils of a circle (section) of horting in competitions is carried out only on the personal will and with the permission of parents.

It is specified that the health-improving program of horting for preschool children includes elements of this program for pre-school establishments, programs for circular work for extracurricular education. In addition to the application in the education system, elements of the improvement horting are implemented in family life, at work, in active recreation, etc.

Key words: children of preschool age; horting; exercises on horting; physical training; basic exercises; physical development.

Одержано редакцією 01.03.2018
Прийнято до публікації 15.03.2018

УДК 378:616.31-053.82:378.14/6

МАРУЩАК Марія Іванівна,

доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри
функціональної і лабораторної діагностики,
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний
університет ім. І.Я. Горбачевського»
e-mail: marushchak@tdmu.edu.ua

КРИНИЦЬКА Інна Яківна,

доктор медичних наук, професор, професор кафедри
функціональної і лабораторної діагностики,
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний
університет ім. І.Я. Горбачевського»
e-mail: krynytska@tdmu.edu.ua

АНТОНІШИН Ірина Володимирівна,

кандидат медичних наук, професор, асистент кафедри
терапевтичної стоматології,
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний
університет ім. І.Я. Горбачевського»
e-mail: antonyshyn@tdmu.edu.ua

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ МЕДИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ**

У статті проаналізовано особливості компетентнісного підходу до організації навчального процесу у закладах вищої освіти медичного спрямування. Встановлено, що впровадження компетентнісного підходу у систему вищої освіти розширює та змінює орієнтири професійної підготовки майбутнього фахівця медичної галузі.

Ключові слова: компетентності; компетенції; заклади вищої освіти; медична галузь

Проблема. Сучасні умови суспільного розвитку зумовлюють переосмислення сутності та цілей освіти, внаслідок цього змінюються і погляди на професійну діяльність лікаря та вимоги до його особистісних якостей. Використання інноваційних підходів до навчання у сучасній вищій освіті вимагає від майбутніх лікарів не лише добрих фундаментальних знань, а також розвиток різних видів мислення з метою формування компетентнісно-світоглядних професійних характеристик майбутнього фахівця, умінь змінювати та удосконалювати свою діяльність на підставі самостійно здобутих знань [1]. Тому, реформування освітньої галузі передбачає заміну знанневої освітньої парадигми на компетентнісну, де випускник спрямований на реальне практичне застосування одержаних знань та набутих умінь. Компетентнісно-світоглядний підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром у світі, при цьому у європейських країнах сьогодні результати навчання базуються на досягненні студентами необхідних компетентностей [2].

Метою нашого дослідження було проаналізувати особливості компетентнісного підходу до організації навчального процесу у закладах вищої освіти медичного спрямування.

Основні результати дослідження. Ознаками інноваційної освіти є унікальність, відмінність, компетентність, стиль, значимість, цінність, привабливість, цільність. Результат освіти виявляється у набутих компетентностях. Правомірно стверджувати, що сьогодні суспільство вимагає підготовки конкурентоспроможного спеціаліста, який має високий рівень професійних компетентностей, що є концептуальною основою професійної підготовки фахівця.

Поняття «компетентність» з'явилося в педагогічній літературі порівняно недавно і, на відміну від терміну «кваліфікація», компетентність поєднує професійні знання й уміння з такими якостями як ініціативність, здатність до співробітництва, роботи в групі, вміння оцінювати ситуацію, логічно мислити, добувати, відбирати й аналізувати інформацію. Узагальнюючи, компетентною людина стає тільки після здобуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду. Тобто у формуванні компетентної особистості освіта відіграє головну роль. Компетентнісний підхід насамперед орієнтується на кінцевий результат освіти, тобто на формування професійних компетентностей. Майбутній фахівець повинен уміти організувати свої внутрішні (знання, уміння, навички) та зовнішні (матеріальні, інформаційні) ресурси для досягнення мети.

Поняття «професійна компетентність лікаря» – це сукупність професійно значимих якостей, знань, умінь і навиків, які дають можливість від початку своєї професійної діяльності успішно відповідати суспільним вимогам медичної професії шляхом ефективного й належного виконання завдань лікарської діяльності та демонстрування належних особистісних якостей [3].

За визначенням вченого М.Р. Мруга, поняття «професійна компетентність лікаря», яку ми використали в своєму дослідженні – це така компетентність, яка надає здатність лікарю шляхом ефективного і належного виконання задач лікарської діяльності вже від початку своєї професійної діяльності успішно відповідати суспільним вимогам медичної професії. Завдяки їй демонструються належні особисті якості через мобілізацію релевантних знань, умінь, навичок, емоцій, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації. Оскільки було проаналізовано погляди багатьох галузей, зокрема педагогіки, психології, соціальних наук визначення є логічним, обґрунтованим і отримало зворотній зв'язок від суспільства та залучило значну кількість експертів різних галузей [4].

Під час симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було встановлено орієнтовний перелік ключових компетентностей, які включають: вивчати (уміти отримувати користь із досвіду; синтез і взаємозв'язок своїх знань; створювати свої самостійні прийоми вивчення; уміти вирішувати проблеми; самоосвіта); шукати (використовувати електронні бази даних; опитувати оточення; експертні консультації; пошук шляхів для отримання інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх); думати (зв'язок минулих і теперішніх подій; критичне мислення; уміти протистояти непевності та

труднощам; мати і вміти відстоювати власну думку; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходять навчання та робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем; уміти оцінювати твори мистецтва й літератури); співпрацювати (командна робота; ситуаційні й продумані рішення з метою залагоджування конфліктних ситуацій; вміння домовлятися; вміння переконувати); прийматися за справу (включатися у проект; нести відповідальність; входити до групи або колективу та робити свій внесок; доводити солідарність; уміти організувати свою роботу; уміти користуватися обчислювальними та моделюючими приладами); адаптуватися (уміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість перед викликами швидких змін; показувати стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові рішення).

Аналіз ключових компетентностей свідчить про те, що вони є базовими для студентів усіх спеціальностей, в тому числі й для майбутніх лікарів.

Проблема формування професійної компетентності фахівця будь якої галузі знаходиться у полі зору багатьох дисциплін і залежить від ефективності взаємодії учасників педагогічного процесу, кінцевою метою якого є отримання компетентностей, які у самостійній професійній діяльності фахівця забезпечують подальше самовдосконалення. У сучасному світі саме професійна компетентність майбутнього фахівця розглядається як показник якості освіти. Варто відмітити, що сьогодні якість підготовки випускника медичного ЗВО залежить від багатьох чинників: професіоналізм і вмотивованість викладачів, умови і забезпеченість учбового процесу, структура елементів в освітньому процесі, мотивація навчання, сучасні інноваційні технології навчання, система контролю знань, організація дослідницької роботи студентів як невід'ємної частини освітнього процесу, виконання наукових проектів з елементами досліджень, сучасні клінічні та діагностичні бази медичного університету, методичне забезпечення учбового процесу.

Проаналізувавши «Положення про організацію освітнього процесу» багатьох медичних закладів вищої освіти виявилось, що в них чітко зазначено, що однією з вимог стандарту вищої освіти до освітньої програми є перелік компетентностей випускника, проте відсутні сформовані базові та професійні компетентності у цих документах. Закон України «Про вищу освіту» чітко орієнтує на компетентнісний підхід в освіті, який є обов'язковим на державному рівні. Затверджена Національна рамка кваліфікацій надає дуже узагальнені описи освітніх та професійних кваліфікацій у термінах найважливіших компетентностей, потрібних для виконання особою тих чи інших завдань і обов'язків. Для того щоб здійснити перехід на рівень конкретних предметних областей, слід деталізувати необхідні компетентності на базі галузевих рамок кваліфікацій, професійних та освітніх стандартів [5].

Чому настільки важливими є чітко сформульовані загальні і професійні компетентності майбутнього фахівця медичної галузі? Тому що на їх основі, по-перше, формуються очікувані результати навчання, а головне, надаються уніфіковані для різних країн професійні знання і навички, які є перепусткою до професійної реалізації особистості в будь-якій державі.

Аналіз літературних джерел свідчить про велику кількість компетентностей, які пропонують науковці: професійно-мовленнєві, дослідницькі, комунікативні, діагностично-прогностичні, здоров'язбережувальні, ціннісно-мотиваційні, когнітивні, праксеологічні, особистісно-професійні, суб'єктні [6–9]. Слід зазначити, що в нашому університеті впроваджується компетентнісний підхід до вивчення навчальних дисциплін, який передбачає включення у робочі програми переліку загальних та спеціальних, предметних компетентностей. Проте, згідно літературних джерел, впровадження компетентнісного підходу як засобу модернізації змісту вищої медичної освіти полягає, насамперед, у визначенні конкретного переліку і змісту ключових компетенцій випускників вищих медичних навчальних закладів, які вказані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця, з наступним встановленням відповідності базових компетенцій професійно-орієнтованим дисциплінам та відбором тих дисциплін, які забезпечать формування і

розвиток компетентностей [10]. Іншою прогалиною у впровадженні компетентнісного підходу у більшості закладів вищої медичної освіти, на нашу думку, є відсутність критеріїв оцінки та системи контролю. Цікавим є хоча б той факт, що у сучасному світі внутрішні мотиваційні фактори лікаря домінують над його кваліфікаційною компетентністю [11]. Які ж пріоритетні завдання впровадження компетентнісного підходу в організацію навчального процесу у закладах вищої освіти (ЗВО)? Це створення бренду викладача і формування навичок у студента до особистісного зростання.

З таких позицій, успішність компетентнісного підходу до навчання студентів у вищих медичних навчальних закладах залежить від дотримання у процесі навчання сучасних принципів вищої освіти: компетентності, креативності проблемності, реалізму і фахового саморозвитку [7].

Висновок. Впровадження компетентнісного підходу у систему вищої освіти розширює та змінює орієнтири професійної підготовки майбутнього фахівця медичної галузі.

Список бібліографічних посилань

1. Стадніченко С.М. Формування природничо-наукового мислення у студентів вищих медичних навчальних закладів у вивченні біофізики. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. С. 173–176.
2. Панчук О.П. Компетентнісно-світоглядний підхід в сучасній освіті. *Освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика*. 2011. Частина II. С. 114–116.
3. Хоменко К.П. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів / К. П. Хоменко. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 36, Том II (62): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ: Гнозис, 2015. С. 321–330.
4. Мруга М.Р. Визначення поняття професійної компетентності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб. наук. праць. Педагогічні науки: У 2-х т. 2005. Вип. 10, Т. 2*. С. 89–93.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Погребняк О.І. Сучасні тенденції формування діагностико-прогностичної компетентності майбутнього фахівця медичної галузі. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2013. № 1(13). С. 1–5.
7. Кульбашна Я.А. Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології. *Освітнологічний дискурс*. 2014. № 2(6). С. 86–96.
8. Варданян А.О. Розвиток професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів медичних вузів у процесі міжкультурної інтеграції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2016. Вип. 61. С. 176–178.
9. Сенюк Б.П., Борейко Л.Д., Юрнюк С.В. Формування професійної компетентності у лікарів-інтернів терапевтичного профілю. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2016. № 17–18. С. 89–92.
10. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2008. № 57. С. 44–47.
11. Михальченко М., Андрущенко Т., Баранівський В., Бульвінська О. та ін. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 318 с.

References

1. Stadnichenko, S.M. (2011). Formation of natural sciences in students of higher medical educational institutions in the study of biophysics. *Scientific notes of the Nizhyn State University named after M. Gogol. Psychological-pedagogical sciences*, 10, 173–176 (in Ukr.).
2. Panchuk, O.P. (2011). Competency-philosophical approach in modern education. *Educational-professional program and educational qualification characteristic*, II, 114–116. Kamenetz-Podolsky National University named after Ivan Ogienko. (in Ukr.).
3. Khomenko, K.P. (2015). Formation of professional competence of future doctors. *Humanitarian Bulletin of the "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda". Appendix 1 to Issue. 36, Volume II (62): Thematic issue "Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space"*. Kyiv: Hnozyz, 321–330 (in Ukr.).
4. Mruha, M.R. (2005). Definition of the concept of professional competence. *Scientific herald of Mykolaiv State University: Collection of scientific works. Pedagogical sciences: In 2 vol.*, 10, 2, 89–93 (in Ukr.).
5. Law of Ukraine "On Higher Education". (2014). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukr.).
6. Pohrebniak, O.I. (2013). Modern tendencies in the formation of diagnostic and prognostic competence of a future specialist in the medical industry. *Scientific works of DonNTU. Series: "Pedagogy, Psychology and Sociology"*, 1(13), 1–5 (in Ukr.).

7. Kulbashna, Ya.A. (2014). Conceptual basis for the formation of professional competence of future specialists in the field of dentistry. *Educational discourse*, 2(6), 86–96 (in Ukr.).
8. Vardanian, A.O. (2016). Development of professional foreign language communication skills of students of medical universities in the process of intercultural integration. *Scientific notes of Ostroh Academy National University. Series: Philological*, 61, 176–178 (in Ukr.).
9. Seniuk, B.P., Boreiko, L.D., & Yurniuk, S.V. (2016). Formation of professional competence among interns of therapeutic profile. *Bulletin of Pedagogy. Science and practice*, 17–18, 89–92 (in Ukr.).
10. Drach, I.I. (2008). Competency Approach as a Tool for Upgrading the Content of Higher Education. *Problems of education*, 57, 44–47 (in Ukr.).
11. Mykhalchenko, M., Andrushchenko, T., Baranivskiy, V., & Bulvinska O., et al. (2012). Higher school as a social institution and the mechanism of youth socialization: a monograph. Kyiv: Pedagogical thought (in Ukr.).

MARUSHCHAK Maria,

Doctor in Medicine, Professor, Chair of Functional and Laboratory Diagnostics Department,
SHEE “I. Horbachevsky Ternopil State Medical University”

e-mail: marushchak@tdmu.edu.ua

KRYNYTSKA Inna,

Doctor in Medicine, Professor, Professor of Functional and Laboratory Diagnostics Department,
SHEE “I. Horbachevsky Ternopil State Medical University”

e-mail: krynytska@tdmu.edu.ua

ANTONYSHYN Iryna,

Ph.D in Medicine, Professor, Assistant of Therapeutic Dentistry Department,
SHEE “I. Horbachevsky Ternopil State Medical University”

e-mail: antonyshyn@tdmu.edu.ua

**COMPETENCE APPROACH TO STUDENTS' TRAINING AT MEDICAL HIGHER
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

Abstract. *Introduction. The reform of the education involves replacement of a knowledgeable educational paradigm for competency, where the graduate has aimed at the real practical application of the acquired knowledge and skills. Competency-ideological approach to the formation of the content of education has become a new conceptual guide in the world, while in European countries today, the learning outcomes are based on the students' achievement of the necessary competencies.*

Purpose of our study was to analyze the peculiarities of the competent approach to the organization of the educational process in the institutions of higher education in the medical field.

Results. Having analyzed the “Provisions on the organization of the educational process” of many medical institutions of higher education, it was clearly stated that one of the requirements of the higher education standard for the educational program is a list of graduate competencies, but there are no established basic and professional competencies in these documents. The Law of Ukraine “On Higher Education” clearly focuses on the competence approach in education, which is mandatory at the state level. The approved National Qualifications Framework provides more generalized descriptions of educational and professional qualifications in terms of the most important competencies required for the accomplishment of particular tasks and responsibilities. To move to the level of specific subject areas, the necessary competencies should be detailed based on sectoral qualification frameworks, professional and educational standards. It should be noted that our university implements a competent approach to the study of academic disciplines, which involves the inclusion in the work programs of the list of general and special subject competences. However, according to literary sources, the introduction of a competence approach as a means of modernizing the content of higher medical education is, first of all, in determining the specific list and content of the key competences of graduates of higher medical education institutions, which are indicated in the educational qualification characteristics of a specialist, with the subsequent establishment of the correspondence of basic competences professionally oriented disciplines and selection of disciplines that will ensure the formation and development of competencies. Another gap in the implementation of the competent approach in most institutions of higher medical education, in our opinion, is the lack of evaluation criteria and control systems.

Conclusion. Implementation of a competent approach to higher education system expands and changes the guidelines for the training of a future specialist in the medical sector.

Key words: *competency; competence; higher education institutions; medical sector*

*Одержано редакцією 28.01.2018
Прийнято до публікації 08.02.2018*

УДК 378.011.3 – 051:81'243

МАТВІЄНКО Олена Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання, Національний педагогічний університету імені М.П. Драгоманова

e-mail: lmatvienko70@gmail.com

КАЛУГІНА Тетяна Володимирівна,

пошукувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання, Національний педагогічний університету імені М.П. Драгоманова

e-mail: kkzkalugina7@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Розглянуто проблему готовності викладачів іноземної мови до професійного саморозвитку; виокремлено методологічні підходи до визначення поняття «професійний саморозвиток»; окреслені шляхи підготовки та вдосконалення професійної майстерності викладача іноземної мови, які знаходяться у площині пріоритетних завдань освітньої політики,

***Ключові слова:** професійний саморозвиток; викладач іноземної мови; професійно-педагогічна компетентність; професійна майстерність.*

Актуальність дослідження. На початковому етапі розгляду теоретичних основ дослідження проблем професійного саморозвитку викладачів іноземної мови важливим є аналіз методологічних підходів, що використовувалися в дослідженні. Бачиться особливо суттєвим те, що методологію розуміють як загальну систему теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження.

Постановка проблеми. Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного методологічного підходу до визначення поняття «професійний саморозвиток». Різнобічність і багатогранність його проявів свідчать про неоднозначність і комплексний характер цієї категорії.

Вивчення і аналіз філософських, психологічних і педагогічних праць з проблеми професійного саморозвитку викладачів іноземної мови зумовили обрання кількох взаємопов'язаних наукових підходах. Зупинимося докладніше на їх характеристичі.

Метою дослідження є виокремлення методологічних підходів при дослідженні проблеми професійний саморозвиток викладача іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. *Акмеологічний підхід.* Професійний саморозвиток викладачів іноземної мови, згідно з акмеологічними позиціями (А. Деркач, О. Дубасенюк, С. Кузікова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан та ін.), є процесом формування особистості, орієнтованої на найвищі професійні досягнення і професійного самовдосконалення особистості.

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми «акме» перекладається з грецької як «вершина», «розквіт», тож акмеологія розглядає можливості досягнення людиною її власних вершин творчого й особистісного розвитку. Однак, варто підкреслити, що в основі акмеології як науки лежать ідеї про унікальність і цінність людського життя, здатність людини до самовдосконалення. Базовими є такі аспекти акмеологічного підходу, як: віковий, освітній, професійний. Окрім зазначеного, варто згадати ще й те, що акмеологія, зближуючись за своїм предметом з галуззю психології розвитку, конкретизує поняття «розвиток» та його принципи, наголошує С. Кузікова. Провідним у зазначеній теорії було твердження, що конкретизація передбачає розуміння розвитку як удосконалення, руху до зрілості, до оптимального вищого рівня; визнання суб'єктивного характеру розвитку; здійснення розвитку через протиріччя, які вирішуються суб'єктом; врахування

індивідуального характеру розвитку; розгляд розвитку впродовж життя та в діяльності; врахування співвідношення потенційного й актуального в розвитку особистості (акмеологія спрямована на виявлення прихованих, нереалізованих можливостей); не зіставлення послідовних стадій, а виявлення наявної стадії порівняно з ідеалом, з перспективою [1]. Підтримуючи висновки С. Кузікової, вважаємо, що акмеологія конкретизує також поняття «професійний саморозвиток».

Варто згадати ще й те, що ідея саморозвитку особистості є важливою у сучасних концепціях про людину (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Зінченко, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. Загалом, згідно з науковими дослідженнями актуальна потреба у саморозвитку, прагнення до самовдосконалення та самореалізації є величезною цінністю самі по собі. Вони – показник особистісної зрілості й одночасно умова її досягнення .

Бачиться особливо суттєвим те, що з позицій акмеології, А. Деркач трактує саморозвиток як тенденцію до саморозкриття і саморозгортання творчого потенціалу особистості; свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих поривань і зовнішніх впливів ; цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального й діяльнісно-практичного самозбагачення, саморозгортання та самоздійснення. Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що науковець вважає, що в контексті акмеологічних поглядів саморозвиток – це цілеспрямований процес «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей або «зародження» й становлення властивостей і якостей, яких раніше не було. Виходячи з позиції автора, вважаємо, що розгортання вже наявних задатків стосується швидше особистісного саморозвитку, а зародження і становлення нових властивостей – професійного саморозвитку особистості [2].

У контексті зазначеного найбільший інтерес викликають висновки науковців, які займаються власне педагогічною акмеологією (Б. Ананьєв, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Рибалко та ін.). Професійний саморозвиток, згідно з їхньою позицією, – це процес формування особистості, яка орієнтована на найвищі професійні досягнення. Як зауважує Р. Цокур це означає зміну мотиваційної сфери особистості педагога, в якій більш яскраво, ніж це було раніше, знаходять своє відображення загальнолюдські цінності; зростання вміння на рівні інтелекту планувати, а потім втілювати у практику саме ті дії і здійснювати ті вчинки, що відповідають зазначеним цінностям; поява більшої здібності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру, що заважають виявляти самостійність і здійснювати дії відповідно до означених цінностей; більш об'єктивне оцінювання власних сильних і слабких рис та рівня своєї готовності до нових, складніших дій і відповідних вчинків.

Безпосередньо, у світлі досліджуваної проблеми професійного саморозвитку, вартує уваги позиція І. Ісаєва, який визначає такі професійні цінності педагога: цінності-цілі – розкривають значення і суть цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – розкривають значення засобів і способів здійснення професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – розкривають значення і зміст відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності; цінності-якості – розкривають значення і зміст якостей особистості педагога: взаємопов'язані індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні якості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються у спеціальних здібностях: до творчості, до проектування власної діяльності та ін. [3] та, на нашу думку, до безперервного професійного саморозвитку.

У такому контексті цінною є наукова позиція Н. Свещинської, що, обираючи ту чи іншу цінність, у даному випадку, безперервний професійний саморозвиток, особистість формує свого роду довгостроковий план поведінки й визначає тривалу змістову перспективу діяльності. Цінності визначають значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних спільнот, груп й окремої особи [4].

Окрім зазначеного, варто згадати ще й те, що сукупність особистісних і професійних цінностей визначає процес саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його

протікання, і є центральним механізмом, що детермінує саморозвиток на всіх етапах особистісного і професійного становлення. Бачиться особливо суттєвим те, що особистісні та професійні цінності впливають на можливі шляхи і способи саморозвитку, формуючи цілі та внутрішню програму його реалізації. Окрім цього як показують проведені Ж. Гараніною дослідження, наявні у суб'єкта професійні особистісні цінності детермінують процес саморозвитку, визначаючи найбільш важливі з точки зору змістоутворення перспективи [5].

Антропоцентричний підхід (Є. Ісаєв, Л. Лідак, В. Слободчиков, Н. Таценко, О. Чурсіна та ін.) як результат парадигмальних змін у сучасних гуманітарних науках і як загальний стиль мислення є новим обертом спіралі в розвитку науки. Важливо наголосити, що згідно з антропоцентричним підходом, особистість педагога є об'єктом і суб'єктом професійного саморозвитку.

Для повнішого розуміння окресленої проблеми варто згадати, що ідея антропоцентричного підходу базується на філософській (Т. де Шарден, М. Шелер), психологічній (Є. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.), педагогічній (К. Ушинський, Б. Бім-Бад) антропології. Даний підхід у педагогіці підкреслює значущість індивідуальної системи цінностей у житті людини: вона сама для себе вибудовує систему орієнтирів, цілей, ідеалів, що визначають логіку й динаміку її життєвого шляху, і тому вона є відповідальною за вибір власної долі, свого місця у світі.

Загалом, згідно з науковими дослідженнями в основі даного підходу до організації освіти лежать такі ідеї: цілісність і самоцінність індивіда; духовність людини і роль рефлексії в розвитку її суб'єктності; унікальна здатність особистості визначати для себе моральні цінності й орієнтири; відкритість цілісного педагогічного процесу, спрямованого на створення умов самоосвіти людини щодо забезпечення для неї простору вибору, можливостей вільної і творчої діяльності [6].

Таким чином, антропоцентричний підхід ставить у центр уваги питання про сучасні цілі й засоби розвитку людських здібностей. У контексті професійного саморозвитку педагога важливим є сформованість рефлексивних умінь, спрямованість на саморозвиток.

Становлення діяльнісного підходу в педагогіці тісно пов'язане з розвитком теорії діяльності в психології (Л. Виготський, Н. Дюшеєва, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що діяльнісний підхід у контексті нашого дослідження можна визначити як таку організацію навчання і виховання, за якого майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються навчальні вміння стосовно професійного саморозвитку, планування етапів діяльності з професійного саморозвитку, її виконання і регулювання, виконання самоконтролю готовності до професійного саморозвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності. Саме через діяльність і в процесі діяльності майбутній педагог стає самим собою, відбувається самоактуалізація його особистості та професійний саморозвиток.

Компетентнісний підхід (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Савченко, В. Химинець та ін.) активно впроваджується в сучасній європейській системі освіти. У контексті дослідження він передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, а саме: на формування не лише знань, умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку, а передусім на вироблення досвіду їх застосування.

Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на такі цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), соціалізація, розвиток індивідуальності особистості що є особливо актуальним у контексті досліджуваної проблеми професійного саморозвитку.

Бачиться особливо суттєвим те, що В. Квальчук розглядає як набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, що складається зі знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлень тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці [7, с. 43]. З огляду на очевидну значимість окресленого феномена, можна умовно визначити «компетентність професійного саморозвитку викладача іноземної мови» як інтегровану здатність особистості, що поєднує знання стосовно професійного саморозвитку, уміння,

навички, досвід професійного саморозвитку, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток, позитивне ставлення до саморозвитку.

Культурологічний підхід (В. Марєєв, Н. Карпова, Л. Коган, О. Кукуєв, Л. Хоронько, К. Щипанкіна та ін.) виявляється в тому, що має адекватно віддзеркалювати духовну ситуацію часу, ядром якої є ідеї культуровідповідного розвитку й гуманізації людини і суспільства.

Окрім того, цілком логічним бачиться те, що з позицій культурологічного підходу педагогічна освіта є соціокультурним інститутом, покликаним реалізувати гуманітарну, культуротворчу функції, а також антропогенну практику культури як фактору загально- й професійно-культурного розвитку особистості вчителя .

Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що професійний саморозвиток педагогів відбувається в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження до неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, є необхідність у культурологічному підході, його методології, відповідній регуляції при вирішенні всіх педагогічних завдань. Окрім зазначеного, варто згадати ще й те, що його методологія особливо цінна тим, що визначає основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Із впевненістю можна стверджувати, що культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження передбачає розуміння і розгляд об'єкта як культурного явища чи процесу. Він є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури і розглядає людину її суб'єктом, головною дійовою особою.

Для повнішого розуміння окреслених проблем необхідно згадати, що з позицій діяльнісного підходу культура трактується як система, що є мірою і способом формування й розвитку сутнісних сил людини упродовж її соціальної діяльності (Л. Коган).

Особливу зацікавленість, безсумнівно, викликав погляд на сутність особистісно орієнтованої педагогічної освіти, яка на наш погляд реалізує насамперед людину твірну функцію, що полягає в забезпеченні усвідомлення людиною самої себе, свого образу як неповторної індивідуальності, що є суб'єктом культури, життєтворчості, культуротворчості, а також соціалізації (в тому числі й професійної).

У контексті дослідження професійного саморозвитку викладача іноземної мови особливо важливою є думка відомого психолога І. Кона стосовно того, що особистісний підхід є ключовим методологічним принципом вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який зорієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [7, с. 19–20].

Синергетичний підхід. З позицій синергетики (О. Вознюк, О. Дубасенюк, О. Іонова, В. Кремень, С. Кузікова, В. Мельников, Я. Москальова, Л. Ткаченко та ін.) професійний саморозвиток викладача іноземної мови розглядається як внутрішня здатність щодо формування в собі нових якостей, необхідних для ефективного функціонування в нових або змінених умовах соціально-економічного середовища.

Я. Москальова, слідом за В. Мельниковим, розглядає саморозвиток як відкриту, саморегульовану цілісну систему, що характеризується динамічністю, складністю, невизначеністю й автономністю та забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі та її безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу [8].

З огляду на очевидну значимість окресленого феномена варто зазначити, що ще радянська психологія (Л. Виготський, О. Леонтьєв, В.Петровський та ін.) розглядала особистість як складну систему рушійних сил, що у певні моменти піддається впливу навіть при незначному зусиллі. В ідеях зазначених науковців можна простежити зв'язок із сучасним синергетичним підходом до особистості як до відкритої системи, що саморозвивається.

Бачиться особливо суттєвим те, що основоположною складовою синергетичної парадигми в педагогіці є принцип самоорганізації складної системи. Підтримуючи висновок

Л. Ткаченко, І. Кудрявцев і С. Лебедев зауважують, що, синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, що виникають, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що з точки зору синергетики, розвиток особистості є постійним рухом від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень [9].

З огляду на очевидну значимість окресленого феномена низка дослідників, розмежовуючи поняття «розвиток» і «саморозвиток», використовує просторову інверсію щодо самої особистості: зовнішні чи внутрішні визначальні фактори, зазначає М. Костенко, яка акцентує увагу на свідомому характері процесу саморозвитку.

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, а як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей.

З точки зору системно-діяльнісного підходу в психології (О. Асмолов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.), саморозвиток особистості відбувається переважно в контексті професійної діяльності, яка є значущою для суб'єкта, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є фактором особистісного зростання. Поза сумнівом, професійна діяльність впливає на особистісні якості й поведінку людини, може стимулювати її особистісне зростання, стаючи, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку.

Прихильники суб'єктного підходу (І. Бех, С. Кузікова, В. Маралов, В. Слободчиков, М. Щукіна та ін.) розуміють саморозвиток як фундаментальну здатність педагога ставати і бути суб'єктом свого життя, спрямовувати власну діяльність у предмет практичного перетворення; одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу педагога з його перетворення, поряд з обробкою досвіду, виробленням власних позицій і переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення у процесі просування особистості своїм життєвим шляхом, у межах якого вона проявляє і будує себе, усвідомлює сенс свого існування.

Важливо наголосити, що великого значення у сучасних умовах набере новий підхід у педагогіці, який називають «х'ютагогікою» [10]. Він полягає в акумулюванні кращих інноваційних практик в організації самоосвіти, пошуку ефективних способів саморозвитку людини шляхом усвідомленого включення в освіту, приверненні уваги педагогічної спільноти до пошуку нової парадигми освіти, в якому особистість починає відігравати нову роль менеджера своїх знань. Дослідники стверджують, що «інформаційний вибух», високі темпи змін у суспільстві спричинили зміни в освітніх підходах з традиційного (де вчитель завжди вирішував, що учень повинен знати і як варто його вчити) до інноваційного (сам учень визначає зміст, форму, темпи навчання). Х'ютагогіка визначається науковцями як новий підхід до організації навчання дорослих, концепція самостійного навчання, яка пояснює як самостійно вчитися в умовах інформаційної епохи.

Висновки. Використання названих підходів дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробкою та обґрунтуванням педагогічних умов професійного саморозвитку викладачів іноземної мови. Представлені методологічні позиції є тією призмою, через яку здійснюється відбір і структурування загальнотеоретичних ідей, які складають концептуальну основу педагогічних умов які сприятимуть професійному саморозвитку викладачів іноземної мови.

Список бібліографічних посилань

1. Кузікова С.Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). URL: http://ps.pu.if.ua/2013_4/7Kuz.pdf.
2. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. 496 с.
3. Іонова О.М. Системний та синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової*. Харків: Апостроф, 2012. С. 22–81.

4. Свещинська Н.В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
5. Гаранина Ж.Г. Психологическая компетентность в структуре личностно-профессионального саморазвития специалистов социомической сферы: монография. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та 2013. 136 с.
6. Гомонюк О.М. Професійно-педагогічна культура педагога як необхідна умова його професійного саморозвитку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Київ-Вінниця: Планер, 2016. Вип. 47. С. 149–154.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. 256 с.
8. Москальова Я.Ю. Проблема саморозвитку вчителя в зарубіжній педагогічній думці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5. С. 20–27.
9. Кудрявцев И.К., Лебедев С.А. Синергетика как парадигма нелинейности. *Вопросы философии*. 2002. № 12. С. 55–63.
10. Нікулочкіна О.В. Х'ютагогіка як учіння про самоосвіту: сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 231–236. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_41_33.

References

1. Kuzikova, S.B. (2013). Self-development of a person: a subject approach. *Psychology of personality*, 1(4). Retrieved from http://ps.pu.if.ua/2013_4/7Kuz.pdf – Nazva z ekranu (in Ukr.)
2. Derkach, A.A., Selezneva, E.V. (2006). Acmeological culture of the person: content, patterns, mechanisms of development. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEC. 496 p. (in Rus.)
3. Ionova, O.M. (2012). In V. I. Lozovoi (Ed.). *System and synergistic approaches*. Scientific approaches to pedagogical research: collective monograph. Kharkiv: Apostrophe. 22–81 (in Ukr.)
4. Sveshchynska, N.V. (2005). Formation of value orientations of future teachers by means of modern piano music (Ph.D Dissertation). *Theses*. Kirovograd 20 p. (in Ukr.)
5. Haranyna, Zh.H. (2013). Psychological competence in the structure of personal and professional self-development of specialists in the socionic sphere: monograph. Saransk: Publishing house of the Mordovian University. 136 p. (in Rus.)
6. Homoniuk, O.M. (2016). Professional-pedagogical culture of the teacher as a necessary condition for his professional self-development. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. Collection of scientific works*. Kiev-Vinnitsa: Glider. Issue 47, 149–154. (in Ukr.)
7. Kon, Y. S. (1989). Psychology of early youth. Moscow. 256 p. (in Rus.)
8. Moskalova, Ya.Yu. (2014). The problem of self-development of a teacher in a foreign pedagogical thought. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 5, 20–27. (in Ukr.)
9. Kudriavtsev, Y.K. & Lebedev S. A (2002). Synergetics as a paradigm of nonlinearity. *Questions of Philosophy*, 12, 55–63. (in Rus.)
10. Nikulochkina, O.V. (2015). Hujtaghogika as a lesson about self-education: modern information and communication technologies of escort. *Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools*, Issue 41, 231–236. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_41_33 (in Ukr.)

MATVIYENKO Olena

Doctor in Pedagogy, Professor of
Pedagogy and Methods of Primary Education Department,
M. P. Drahomanov National Pedagogical University
e-mail: lmatvienko70@gmail.com

KALUHINA Tetiana,

Seeker of Pedagogy and Methods of Primary Education Department,
M. P. Drahomanov National Pedagogical University
e-mail: kkzkalugina7@gmail.com

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM

Abstract. *Background.* In modern conditions of higher education reformation, the status of a foreign language teacher of higher education institution, his educational functions changes radically. The requirements for his professional competence, level of his professionalism respectively increase.

The aim of the research is isolation of the methodological approaches while studying the problems of the foreign language teachers professional self-development.

Methods of the research are theoretical: analysis, generalization, systematization, comparison of the different approaches to the problem.

Presentation of the main material. Current situation of social development has urged the need for a comprehensive study of such a phenomenon as the professional development of foreign language teachers in the modern educational system. The problem of readiness of foreign language teachers to professional self-development is considered; The methodological approach to defining the concept of "professional self – development" (acmeological, anthropocentric, competence, culturological, synergetic, systemic – activity, sub – object approaches) is singled out. Using these approaches ensures the novelty of the research related to the development and substantiation of pedagogical conditions of professional self-development of foreign language teachers. It is important to emphasize that a new approach in pedagogy, called "hytagogica", will gain great significance in modern conditions. It is the accumulation of best and innovative practices in self-organization, finding effective ways of self-conscious person by inclusion in education, drawing teaching community's to finding a new paradigm of education, where person begins to play a new role of manager of his knowledge. Presented methodological position is that prism to promote selection and structuring of general theoretical ideas that form the conceptual basis of the pedagogical conditions that promote professional self-development of foreign language teachers. Thus, the problems of preparing and improving the professional skills of the foreign language teacher are in the area of the priority tasks of educational policy because today teacher of a foreign language is considered not only as a key figure in the educational process of higher education institution, but also as an active participant of the changes taking place all over the world.

Key words: professional self-development; foreign language teacher; professional-pedagogical competence; professional skill.

Одержано редакцією 02.02.2018
Прийнято до публікації 06.02.2018

УДК 378.046-021.68 (477) «199»

ОПОЛЬСЬКА Алевтина Володимирівна,
старший викладач кафедри менеджменту,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
e-mail: opol.av@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ В УКРАЇНІ У КІНЦІ ХХ СТ.

Розглядається методична робота як важлива складова післядипломної педагогічної освіти і обґрунтовується, що для ефективного реформування освітньої галузі в Україні доцільно звернутися до позитивного вітчизняного досвіду організації методичної роботи педагогічних працівників.

Доведено, що у 80-х рр. ХХ ст. організація методичної роботи була зосереджена на оволодінні кожним вчителем головних ідей і завдань реформи загальноосвітньої школи, а саме: опануванні новим змістом навчальних планів і програм, підвищенні якості й ефективності уроку, впровадженні передового педагогічного досвіду. Однак, ця робота здійснювалася централізовано, у колективній формі, без врахування індивідуальних потреб педагогічних працівників. У 90-х рр. ХХ ст., після проголошення незалежності України, методична робота була зосереджена на застосуванні диференційованого підходу. Методичні служби почали використовувати діяльнісні форми навчання, що сприяло розвитку творчого потенціалу педагогів.

Однак, у кінці ХХ ст. у роботі методичної служби простежується тенденція відсутності узгодженості між різними рівнями методичних служб, спостерігається безсистемний добір тематики, перевантаження педагогів методичними заходами, що в більшості випадків сприяло зниженню ефективності методичної роботи.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта; підвищення кваліфікації; методична робота; педагогічні працівники; професійний розвиток; функції методистів, принципи організації методичної роботи; колективні та індивідуальні форми методичної роботи.

Постановка проблеми. В умовах перехідного періоду, коли українське суспільство торує свій демократичний шлях, фактор рухливості динаміки доцільного співвідношення між складовими системами післядипломної освіти має не лише дестабілізуючий ефект, а й посилює потребу у професійному розвитку і творчості суб'єктів цієї цілісності [1].

Методична робота, як структурна складова післядипломної освіти, має важливе значення у неперервній освіті педагогічних працівників.

У процесі методичної роботи здійснюються підвищення наукового рівня педагогічного працівника, його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання, вивчення і впровадження у освітню практику передового педагогічного досвіду, творче виконання перевірених рекомендацій, збагачення новими, прогресивними й досконалими методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи педагога, надання йому кваліфікованої допомоги з теорії та практичної діяльності.

Масштабно реформа освітньої системи України, стрімкий розвиток інформаційних технологій та підвищення вимог до професійної компетентності педагогів спонукають методичні служби шукати нові методи удосконалення методичної роботи. У процесі пошуку шляхів модернізації та підвищення якості методичної роботи доцільно звернутися до вітчизняного досвіду становлення та розвитку системи методичної роботи з педагогічними працівниками у кінці ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні основи діяльності післядипломної педагогічної освіти висвітлені у дослідженнях як вітчизняних, так й зарубіжних вчених: М. Бирки, Л. Даниленко, М. Дробнохода, А. Кузьмінського, С. Крисюка, В. Олійника, Н. Протасової, В. Руссола, В. Семиченко, Л. Сігаєвої, П. Худоминського та ін. Особливості становлення та розвитку методичної роботи, як одного з елементів післядипломної педагогічної освіти розкриті у працях І. Жерносека, О. Капченко, М. Красовицького, Г. Литвиненка, Л. Набоки, В. Пуцова, Г. Штомпеля та ін.

Метою статті є визначення особливостей організації методичної роботи педагогів в Україні у кінці ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У кінці ХХ ст. керівництвом та організацією методичної роботи з педагогічними працівниками в Україні займалися Центральний інститут удосконалення вчителів, обласні інститути удосконалення вчителів, районні та міські відділи народної освіти, районні та міські методичні кабінети, опорні школи району та внутрішньошкільні методичні організації.

Центральний інститут удосконалення вчителів забезпечував розробку методичних рекомендацій, навчальних планів і програм щодо методичної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; узагальнював передовий досвід курсово-семінарської і методичної роботи з педагогічними кадрами, що нагромаджувався на місцях; координував методичну діяльність обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, методичну роботу районних методкабінетів [2, арк. 2].

Обласні інститут удосконалення вчителів координували методичну роботу в області; організовували курси і семінари для методистів методкабінетів, керівників шкіл і методичних об'єднань; проводили роботу з вивчення, узагальнення та запровадження у діяльності шкіл передових методів роботи з використанням новітніх засобів навчання і виховання; цілеспрямовували діяльність методичних кабінетів та методичних об'єднань [2, арк. 17; 3, арк. 47].

Керівництво методичною роботою в районі (місті) було покладено на районні (міські) відділи народної освіти. Ці відділи відповідали за організацію і проведення науково-методичних заходів районного масштабу (педагогічні читання, конференції), а також здійснювали керівництво роботою опорних шкіл та методичних організацій [4, с. 84].

Згідно наказу Міністерства освіти УРСР № 16 від 19 травня 1967 р. були створені районні (міські) методичні кабінети, які повинні були забезпечувати ефективний науково-методичний супровід педагогів. Роботу районних (міських) методичних кабінетів контролювали районні (міські) відділи народної освіти, а організовували і надавали їм всілякої допомоги обласні інститути удосконалення вчителів. Зміст роботи методичних кабінетів передбачав: визначення структури методичної роботи в районі (місті); організацію самоосвіти педагогів; надання допомоги школам в організації політичної освіти;

спрямування роботи шкільних, міжшкільних, районних і міських методичних об'єднань, опорних шкіл та шкіл передового педагогічного досвіду, проблемних семінарів, творчих груп, семінарів-практикумів, постійно діючих семінарів, шкільних методкабінетів, лекторіїв, університетів наукових і педагогічних знань тощо, координація їх діяльності; забезпечення планування, обліку та своєчасного проходження курсової перепідготовки педагогічних і керівних кадрів; організація докурсової і післякурсової роботи з кадрами; участь у плануванні проведення атестації учителів, організація роботи вчителів за її підсумками [5].

Реформа загальноосвітньої школи, розпочата із середини 80-х р. ХХ ст., стимулювала активізацію роботи методичних кабінетів. Їх діяльність спрямовувалась на глибоке оволодіння кожним вчителем головних ідей та завдань реформування загальноосвітньої та професійної школи, опанування новим змістом навчальних планів і програм; піднесення якості й ефективності уроку в умовах запровадження нової концепції середньої загальноосвітньої школи [6].

Також удосконалювалась робота з молодими вчителями. Методичні кабінети, за допомогою обласних інститутів удосконалення вчителів організували для молодих вчителів постійно діючі семінари, проводили консультації, зустрічі з досвідченими вчителями. Практикувалося проведення «тижня молодого вчителя», протягом якого для молодих вчителів організували навчання, проводили практикуми на базі кращих шкіл області, знайомили з досвідом вчителів – новаторів, вчили мистецтву моделювання уроку, застосування інноваційних технологій навчання і виховання учнів та ін. В педагогічних колективах широко використовувалося наставництво та шевство досвідчених вчителів над початківцями [4, с.88].

Не залишались поза увагою і сільські вчителі. Методкабінети проводили роботу щодо оформлення педагогічних виставок, методисти займалися комплектуванням пересувних бібліотек, фонотек для сільських шкіл, також брали участь у організації заочних семінарів для вчителів з віддалених сільських шкіл.

Працівники районних методкабінетів проводили роботу з вивчення запитів і побажань педагогічних працівників, виявлення труднощів, з якими вони стикалися під час професійної діяльності. Ґрунтовне вивчення пропозицій та труднощів і проблем, які поставали перед вчителями, дозволяло більш якісно складати план роботи кабінету, враховувати побажання слухачів.

Покращенню методичної роботи сприяло створення та розширення мережі опорних шкіл. Визначенням опорних шкіл займалися відділи народної освіти спільно з методкабінетами. Головним завданням опорної школи було стати базою для проведення методичної роботи з вчителями, керівниками шкіл та методичних об'єднань. Кожна опорна школа була націлена на опрацювання конкретної актуальної проблеми у сфері навчання, виховання, управління навчальним закладом або удосконалення методичної роботи. Такі школи були у кожному районі та місті, на їх базі проводилися відкриті уроки, практичний показ сучасних форм і методів педагогічної праці на уроках та інших навчальних заняттях, консультації, тематичні семінари, семінари-практикуми, науково-практичні конференції, педагогічні читання, організувалось стажування педагогічних працівників [7].

У кінці ХХ ст. важливою ланкою в системі методичної роботи з педагогічними працівниками стає внутрішньошкільна методична робота. Шкільні методичні об'єднання створювалися для вчителів-предметників, вчителів початкових класів, класних керівників, вихователів груп продовженого дня (при наявності не менше трьох вчителів одного фаху). Для малокомплектних шкіл створювалися міжшкільні методичні об'єднання або шкільні методичні об'єднання вчителів споріднених предметів. Для вчителів трудового навчання, образотворчого мистецтва, фізичної культури, шкільних бібліотекарів створювалися тільки районні (міські) методичні об'єднання. Керівники шкіл та їх заступники брали участь у роботі методичних об'єднань за фахом. Засідання шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань проводилися, за звичай, чотири рази на рік. Для обговорення актуальних проблем народної освіти, питань міжпредметного характеру (сучасний урок, форми і методи навчання, здійснення міжпредметних зв'язків та ін.) організувалось

періодичне проведення спільних засідань шкільних методичних об'єднань різних категорій педагогічних працівників [8].

У школах, при наявності відповідних приміщень, створювалися методичні кабінети. В цих кабінетах знаходилася науково-педагогічні та методична література, примірні плани робіт, пам'ятки, сценарії, реферати, зразки наочності та інші матеріали. У шкільних методичних кабінетах вчителі мали змогу займатися індивідуальною освітньою діяльністю, ознайомлюватися з досягненнями педагогічної науки та передовим педагогічним досвідом. Також в цих кабінетах проводилися консультації, шкільні педагогічні читання, наради і семінари, творчі звіти вчителів, зустрічі з педагогами-новаторами та інші форми внутрішньошкільної методичної роботи. Районні (міські) методичні кабінети разом із керівниками шкіл та методичних об'єднань проводили роботу з узгодження і координації внутрішньошкільної методичної роботи з іншими видами методичної роботи, що проводилися у районі та області. Кожний вчитель, в залежності від рівня підготовки, брав участь у діяльності педагогічних рад, методичних об'єднань, творчих груп, педагогічних читаннях, конференціях, проведеннях відкритих уроків, випуску інформаційних бюлетенів, виконання до курсових і після курсових завдань та ін. [9]. Від участі у постійно діючих формах методичної роботи звільнялися тільки ті вчителі, які навчалися у вищих навчальних закладах або на курсах підвищення кваліфікації без відриву від виробництва [8].

Не зважаючи на велику увагу з боку держави та закладів післядипломної освіти до організації методичної роботи педагогічних працівників, ця діяльність не завжди виконувалась на належному рівні.

Аналіз архівних документів і матеріалів, періодична преса того часу свідчать про те, що тематика педагогічних читань, семінарів, круглих столів та інших занять обиралась випадково, без урахування умов району та практичних проблем, що хвилювали педагогічних працівників; стан викладання та якості знань, умінь і навичок учнів з основ наук свідчив, що методичні організації ще недостатньо впливали на підвищення ефективності навчальних занять; методичні кабінети проводили недостатню роботу з питань підвищення якості уроку.

Зміст навчального матеріалу часто мав недостатню методологічну спрямованість, теоретичний матеріал не завжди розкривав основні положення реформи школи.

Також відмічалось, що при проведенні методичної роботи допускався формалізм, переважали традиційно-інформаційні форми навчання, недостатньо використовувалися активні форми роботи з вчителями [10]. Методична робота проводилася централізовано, в колективній формі, що не дозволяло враховувати індивідуальні професійні потреби вчителів. Методисти організовували навчальну діяльність в авторитарному стилі, використовуючи репродуктивну методику та інструктивну форму. Ще одним суттєвим недоліком була недостатня узгодженість методичних заходів на рівні області із заходами, що проводилися на рівні району та безпосередньо у школах. Це призводило до перевантаження вчителів та створювало труднощі у проведенні якісної методичної роботи [6]. Враховуючи вказані недоліки та проблеми, подальший розвиток методичної роботи з педагогічними працівниками був націлений на максимальне її наближення до вчителя. Головним у методичній роботі стало задоволення потреб і запитів вчителів, керівників шкіл [4, с 128]. Постійно удосконалювалась структура методичної роботи на рівні області і району. Ця робота проводилася на основі аналізу підготовки, потреб педагогічних працівників, врахування їх інтересів і можливостей. Визначання форм методичної роботи і підвищення кваліфікації здійснювалося диференційовано [10].

Подальшому розвитку та демократизації методичної роботи сприяло проголошення незалежної України (1991 р.). Вчитель у незалежній Україні вже був не безправним виконавцем вказівок адміністрації, а відповідальним педагогом, який може вільно обирати форми, методи і прийоми навчально-виховної діяльності та має демонструвати здатність до творчих, нестандартних рішень.

Оновлювалися й розширялися функції методистів, як безпосередніх організаторів методичної роботи з вчителями. До основних функцій та змісту діяльності методистів

відносилися: вивчення соціальних запитів суспільства до освіти; основні тенденції розвитку післядипломної освіти; визначення актуальних проблем методичної роботи у районні (місті); пошук потрібної інформації (досягнення науки, передовий досвід); організаційно-методичне забезпечення функціонування системи методичної роботи; встановлення творчих зв'язків з усіма установами, що можуть сприяти навчанню педагогів; надання допомоги опорним школам, сприяння створенню творчих лабораторій, експериментальних майданчиків; аналіз організації методичної роботи та внесення при потребі відповідних корективів; оцінка ефективності методичної роботи [11]. Вивчення структури та особливостей організації методичної роботи дозволило визначити основні принципи побудови цієї діяльності у межах району (міста): ефективна методична робота можлива лише за вироблення чітких практично орієнтованих цілей, які розроблені на основі вивчення потреб та професійної компетентності педагогів; структура та зміст методичної роботи не є постійними величинами, вони змінюються відповідно до поставлених цілей; ефективність методичної роботи залежить від послідовності дій для її досягнення [9].

При організації методичної роботи перевага віддавалась діяльним формам навчання, у яких вчитель приймав активну участь. Набули популярності різноманітні інноваційні форми роботи з вчителями. Серед них – педагогічні фестивалі, конкурси для вчителів «Кращий вчитель року», «Кращий методист школи» та ін. У 90-х рр. ХХ ст. було започатковано проведення обласного конкурсу «Вчитель року». Такі форми методичної роботи мали на меті виявити і підтримати творчих вчителів, сприяти підвищенню їх педагогічної майстерності, популяризації педагогічного досвіду.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз розвитку методичної роботи у кінці ХХ ст. показує, що ця діяльність забезпечувала повноцінну міжкурсову післядипломну освіту педагогічних працівників. В організації і керівництві методичною роботою приймали участь усі заклади післядипломної освіти та органи управління освітою. Значно розширилися функції та зміст методичної роботи. Якщо раніше методична робота зводилась лише до заходів щодо поліпшення або поглиблення знань вчителів з методики викладання певного предмету, то у 80-90-х рр. ХХ ст. функції методичної роботи охоплювали значно ширше коло питань та забезпечували всебічний професійний розвиток вчителів, дотримуючись принципу наступності та неперервності й диференціації. Але практика організації методичної роботи на основі аналітичного підходу із попереднім вивченням запитів та потреб педагогічних працівників не отримала підтримки в усіх областях країни. І далі мали місце певні недоліки в роботі методичних служб: продовжувався випадковий, безсистемний вибір тем під час планування методичної роботи, спостерігався формальний підхід до організації методичних заходів.

Проведений аналіз не розкриває усіх аспектів досліджуваної проблеми, але засвідчує необхідність комплексного вивчення організації методичної роботи з педагогічними працівниками з метою врахування позитивного досвіду у подальшому розвитку післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах. Пошук ефективних форм організації методичної роботи у системі післядипломної освіти триває.

Список бібліографічних посилань

1. Сігасва Л.Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 45–46.
2. ЦДАВО України. ф. 5139, оп. 1, спр. 58, 34 арк.
3. ЦДАВО України. ф. 166, оп. 15, спр. 8263, 48 арк.
4. Крисюк С.В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.). Львів: ЛОНМІО, 1997. 206 с.
5. Рішення колегії МО УРСР «Положення про методичний кабінет районного (міського) відділу народної освіти» від 07.09.1983 року. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1984. № 3. С. 17–26.
6. Про подальше вдосконалення організації та проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в школах і установах народної освіти Української РСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1984. № 7.
7. Про стан і заходи щодо поліпшення перепідготовки керівних і педагогічних кадрів органів і установ освіти в умовах реалізації реформи школи. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1987. № 6.

8. Про затвердження Положення про методичний кабінет районного, міського відділу народної освіти і Положення про методичну роботу з педагогічними кадрами установ народної освіти УРСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. Київ, 1986. № 13.
9. Крисюк С.В. Актуальные вопросы организации методической работы. *Повышение квалификации педагогических кадров* / Под. ред. И.Ф. Жерносека, М.Ю. Красовицкого, С.В. Крисюка. Київ: Освіта. 1992. С. 112–120.
10. Жорова І.Я. Професійний розвиток педагогів у системі післядипломної освіти України у 80-х роках ХХ століття. *Педагогічний альманах. Збірник наукових праць*. 2013. №20. С. 291–297.
11. Пуцов В.И. Сущность и условия эффективности учебного процесса на курсах. *Повышение квалификации педагогических кадров* / Под. ред. И.Ф. Жерносека, М.Ю. Красовицкого, С.В. Крисюка. Київ: Освіта. 1992. С. 81–90.

References

1. Sihatyeva, L.Ye. (2001). Continuing education in Ukraine: its components and development trends. *Postgraduate education in Ukraine*, 1, 45-46 (in Ukr.).
2. Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine. *Central Executive Committee of Ukraine*, 5139, 1, 58, 34 (in Ukr.).
3. Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine. *Central Executive Committee of Ukraine*, 166, 15, 8263, 48 (in Ukr.).
4. Krysyuk, S.V. (1997). Development of teachers' postgraduate education in Ukraine (1944-1995). Lviv: LONMIO. 206 p. (in Ukr.).
5. Decisions of the Collegium of the Ministry of Defense of Ukraine. Methodological office statutes of the district (city) department of public education 07.09.1983 (1984). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 3 (in Ukr.).
6. Further improvement of organization and methodological work with teachers in schools and institutions of public education of the RSFSR (1984). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 7 (in Ukr.).
7. The state and measures to improve the retraining of teaching employees in the context of the school reform (1987). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 6 (in Ukr.).
8. The approval of the Regulations of the regional methodological office of public education and the Regulations of the methodological work with teachers of the Ukrainian SSR (1986). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 13 (in Ukr.).
9. Krisyuk, S.V. (1992). Actual questions of the methodological work organization. *Improvement of the teachers' qualification*, 112–120 (in Ukr.).
10. Zhorova, I.Ya. (2013). Professional teachers' development in the Ukrainian postgraduate education system in the 80's of the XXth century. *Pedagogical almanac*, 20, 291–297 (in Ukr.).
11. Putsov, V.I. (1992). The substance and conditions of educational process effectiveness at the courses. *Improvement of the teachers' qualification*, 81–90 (in Ukr.).

OPOLSKA Alevtyna,

Senior Lecturer of Management Department

SHEE «Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University»

e-mail: opol.av@ukr.net

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORKERS' METHODOLOGICAL WORK IN UKRAINE AT THE END OF THE 20TH CENTURY

Abstract. *Introduction. Methodological work, as a component of postgraduate education, is important in the continuing education of teaching employees. A major reform of the Ukrainian educational system and increases in demands for teachers professionalism encourage methodological services for searching new methods of improving this activity. In the process of finding ways to modernize and improve the quality of methodological work it's reasonable to refer to the domestic experience of the formation and development of this system.*

Purpose. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of teachers' methodological work organization in Ukraine at the end of the XX century.

Methods. Analysis of archival sources, normative legal documents and educational research literature.

Results. The Central Institute of Teachers' Improvement, regional institutes of teachers' improvement, regional departments of public education, regional methodical offices, demonstration schools and intraschool methodological organizations were concerned with management and organization of methodological work of the teaching employees in Ukraine at the end of the XX century.

As a result of the secondary school reform in the 80's of the XX century, methodological work was intended to introduce teachers to the main reform ideas and tasks, to help them mastering the new content of curricula and programs, and to improve their professional level.

The methodological work was aimed at preparing teachers for new working conditions, but the methods of its implementation remained old and ineffective. In teaching, the traditionally informative form of education prevailed without taking into account the teachers' individual needs.

The situation improved in the 90's of the XX century when Ukraine became independent. Methodological services began to take into account the individual needs of teaching employees, to develop their creative potential

and to apply active forms of education. Application of a differentiated approach to the organization of methodological work increased its quality.

Conclusion. However, methodological work continued to be formal in nature, teachers were not able to satisfy their individual needs of professional and personal growth. Further study of the peculiarities of organizing methodological work in Ukraine will allow us to take advantage of positive experience and avoid mistakes of the past.

Key words: postgraduate pedagogical education; advanced studies; methodological work; teaching employees; professional development; methodologists' functions, principles of methodological work organization; collective and individual forms of methodological work.

Одержано редакцією 21.01.2018
Прийнято до публікації 28.01.2018

УДК 378 : 159

РАДЖАБОВА Сабіна Шаїдівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: ssabinarad@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано цілі, які постають перед викладачем психології у педагогічному вищому навчальному закладі. Серед них формування психологічної культури студента. Об'єктивовано необхідність якісного перетворення особистості майбутнього педагога. Реалізація означених цілей значно ускладнюється особливостями сучасного учбового процесу.

Ключові слова: майбутній педагог; психологічна культура; психологічна компетентність; особистісна та професійна деструкція.

Сучасні реалії розвитку суспільства зумовлюють необхідність модернізації системи освіти та пред'являють до неї нові вимоги, пов'язані з необхідністю підготовки майбутніх випускників до якісного функціонування у соціумі. Одним з основних завдань вищої школи є формування професійної свідомості майбутнього фахівця. Останнє уможливиться лише за умов системного та комплексного підходу. Така підготовка не може полягати тільки у формуванні у студента деякої суми знань в різних наукових областях, а повинна забезпечувати ще й розвиток адаптаційних можливостей особи, що передбачає активне впровадження психологічних знань. У даній статті об'єктом аналізу стають не окремі (прикладні) аспекти викладання у ВНЗ, а принципи і шляхи побудови психологічної підготовки майбутніх фахівців.

Досвід показує, що в сучасній вищій школі існує прірва між теоретичними підходами до викладання, науковими розробками і їх практичним втіленням в навчальному процесі. Окрім цього існує тенденція до скорочення часу, виділеного на вивчення дисциплін психологічного циклу. У науковій літературі також відзначається, що викладачам далеко не завжди вдається у впровадженні наукових психологічних знань зважати на професійну специфіку студентів.

Даною статтею автор хотіла би вкотре привернути увагу до важливості психології в навчанні майбутніх педагогів і наголосити на тих, переважно зовнішніх, факторах організації учбового процесу, що ускладнюють можливості повноцінного викладання психологічних дисциплін.

Науковці, попри різне розуміння ролі психології в педагогіці, сходяться в одному: без психологічних знань і умінь втілити ці знання в педагогічний процес, оволодіти педагогічною майстерністю неможливо. Про це свідчать роботи як відомих вітчизняних науковців XIX-XX ст. (Л.С. Виготський, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаєв, М.М. Рубінштейн, А.Н. Смірнов, К.Д. Ушинський, Г.І. Челпанов, тощо) так і закордонних: «Його (вчителя) відношення до учня, вплив, що робиться ним на душу учня, і, з іншого боку, його власне духовне зростання і розвиток, його духовні дані, – усе це повинно бути проаналізовано,

виміряно, з'ясовано і посилено, якщо з великою увагою віднестися до психологічних основ кожного явища» [1, с. 307].

Безперечно, базовою метою викладача психології є ознайомлення тих, хто навчається, з визнаними теоретичними постулатами психологічної науки. На сучасному етапі розвитку психологічної науки її складовими є величезна кількість шкіл та напрямів, кожний з яких розробляє власне наукове бачення закономірностей та механізмів психіки людини, її соціалізації, співвідношення спадкових та набутих основ соціальної поведінки тощо. Така різноманітність поглядів, які часто суперечать один одному, ускладнює осмислення та оволодіння системою психологічних понять. На наш погляд, психолог-викладач повинен зосереджуватись саме на практичному застосуванні тієї чи іншої теорії, а не лише ознайомлювати майбутніх педагогів з якомога більшою кількістю теорій, що пояснюють певний психологічний феномен.

Серед пріоритетних цілей навчання психології фахівців В.Я. Ляудіс, автор підручника «Методика викладання психології», відзначає оволодіння теоретичними і практичними знаннями та методами побудови взаємодії і спілкування з людьми в різних умовах їх життєдіяльності: «...тому що теоретичне пізнання поза оволодінням способами конструювання ситуацій поведінки і дії, які можуть бути спрямовані двосторонньо – на себе і на інших людей, – не є професійне психологічне знання [2, с. 17].

Л.С. Виготський, аналізуючи кризу в психології, дійшов висновку, що його глибинною причиною була відірваність психології від практики: «...теорія від практики не залежала ніскільки; практика була висновком, додатком, взагалі виходом за межі науки, операцією занауковою, післянауковою, що починалася там, де наукова операція вважалася закінченою». У новій психології «практика входить в якнайглибші основи наукової операції і перебудовує її з початку до кінця; практика висуває постановку завдань і служить верховним суддею теорії, критерієм істини; вона диктує, як конструювати поняття і як формулювати закони» [3, с. 387]. У сучасній вищій школі заявлена проблема є досі не подоланою. Адже, як засвідчує досвід, численні практичні дослідження і наукові розробки, спрямовані на єднання в учбовому процесі теоретичних і практичних аспектів, мають почасти лише декларативний характер.

Нам імпонує думка про те, що психологічна освіта майбутнього педагога не може бути представлена як звичайний набір дисциплін психологічного спрямування, вона має відобразитись у цілісній системі знань, яка дозволить фахово орієнтуватись у освітньому процесі. Для визначення цілей викладання психології студентам педагогічних спеціальностей Е.Ф. Зеер пропонує враховувати перш за все психологічні особливості віку, освітнього і життєвого досвіду студента; і його мотивації: «більшою мірою це людська потреба в психологічних знаннях для розвитку особистості, як суб'єкта стосунків, і/або потребу професійного самовдосконалення» [4, с. 21]. Тому важливо, щоб на заняттях з психології студент отримував не узагальнені знання про психіку людини, механізми і закономірності її прояву, а ті, що він зможе застосувати у власному повсякденному житті загалом, і в професійній ситуації зокрема. «Викладач психології повинен прагнути до того, щоб психологічні знання ... не залишалися абстрактними і формальними, а перетворювалися б на переконання, в керівництво їх майбутньою практичною педагогічною діяльністю. Однією з основних умов такого перетворення є заломлення отримуваних знань через власний досвід людини, самостійне продумування, переживання пізнаваного і визначення свого відношення до нього» [5, с. 38].

При цьому у літературі логічно пропонується забезпечення вищевикладеної двоєдиної мети викладання досягати наступним чином: формуванню психологічного мислення головним чином присвятити лекційні та семінарські заняття; а практичні уміння розвивати на лабораторному і практичному занятті, а також під час навчальної практики в школах. Проте у зв'язку із значним скороченням часу, виділеного на вивчення циклу психологічних дисциплін, є лише обмежена кількість так званих практичних занять, які поєднують у собі семінарське, практичне та лабораторне заняття, що вочевидь ускладнює повноцінне та якісне досягнення мети викладання психології.

Окреслене вище, бажане, єднання теорії і практики у викладанні психології, обумовлює і стимулює створення спеціальних умов для набуття студентом ВНЗ

психологічної культури, яка визнається дослідниками абсолютно необхідною складовою духовної культури і такою, що забезпечує природний нормальний розвиток сучасної людини. Так, за переконанням Л.А. Регуша психологічна культура є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя [див. 6].

Завдяки формуванню означеної психологічної культури особистість має змогу удосконалювати свої психічні здібності, для того, щоб значно покращити власні можливості адаптуватись до прийнятих у суспільстві моральних та соціально-психологічних норм. Дослідники переконані, що цьому сприятиме виважена побудова системи психологічних знань про можливості розуміння власної психіки, закони міжособистісної взаємодії та особливості соціальних феноменів.

Більше конкретизує постулат про оволодіння психологічною культурою відзначене дослідниками набуття уміння майбутнім педагогом психологічно мислити: «Сьогодні уміння кого б то не було психологічно мислити є таким же природним, як наявність математичного мислення для математика. Педагог, керівник, інженер, бізнесмен – будь-хто, хто працює з людьми, буде професіоналом у своїй області лише за умови, якщо він має психологічний склад мислення і «має підхід до людей»» [6, с. 24].

На думку відомого психолога Є.А. Клімова [7], означене уміння психологічно мислити є основою психологічної грамотності майбутнього спеціаліста. Це дозволить студенту застосовувати свої психологічні знання для наукового пояснення фактів і явищ психіки: «Вивчаючи психологію, кожен студент незалежно від його майбутньої професії повинен навчитися мислити психологічно при аналізі і оцінці людських дій і вчинків, при виявленні особливостей характеру і здібностей, темпераменту і інших властивостей особи, соціально-психологічних явищ в суспільстві, колективі, особистому спілкуванні з іншими людьми тощо» [5, с. 143]. Іншими словами формування у студентів ВНЗ психологічного складу мислення здійснюється для аналізу, оцінки і пояснення психічних явищ у їх професійному середовищі, а також для оволодіння ними психотехнічними прийомами і способами застосування психологічних наукових положень в ситуації впливу на іншу людину з професійною метою. Так, наприклад, майбутній учитель засвоює уміння аналізувати психологічні причини відставання учня, або вибірково застосовувати механізми виховного впливу на учня, враховуючи індивідуально-неповторні особливості його особистості.

Таким чином, передбачається, що в процесі вивчення психології майбутній учитель «опанує психологію до такої міри, що, по-перше, стане самостійно «на рівні» сучасних психологічних знань про закони пізнавальної діяльності учнів будувати викладання свого предмета, управляти їх пізнавальною діяльністю в процесі засвоєння того або іншого предмета; по-друге, на основі сучасних уявлень про закони формування суб'єкта здійснювати його виховання в процесі навчання; по-третє, на основі знання законів і методів диференціальної психології буде в змозі здійснювати діагностику здібностей до вивчення того або іншого предмета, проводити кваліфіковану роботу по відповідній профорієнтації і забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учня; по-четверте, на основі досягнень соціальної психології керувати міжособистісними стосунками учнів, осмислювати і коригувати стиль власного спілкування з ними, іншими учителями; нарешті, по-п'яте, на основі своєї загальної психологічної ерудиції вести роботу по психологічній просвіті учнів і їх батьків. Цей перелік первинних завдань, які доводиться вирішувати будь-якому учителю, далеко не вичерпує тих психологічних проблем, з якими повсякденно має справу будь-який вчитель» [6, с. 14].

Таким чином, вище проаналізовано цілі викладання психології для майбутніх педагогів, що полягають у створенні умов задля формування їх психологічної культури та професійної компетентності, яка включає в себе оволодіння психологічними знаннями, уміннями та навичками. Окрім цього існує ще одна стратегічна ціль викладання психології, яка спрямована на розвиток особистісних якостей майбутнього педагога, це безпосередньо пов'язано із корекційним впливом на його особистість.

Дослідниками відзначається, що фундаментальною метою викладання психології у вищій школі має бути підвищення компетентності людини в сфері людських стосунків, що дозволить їй краще адаптуватись та продуктивно взаємодіяти з оточуючими людьми. Адже в процесі спілкування вчитель не лише передає учням певні знання, але й бере участь у

формуванні їх світогляду, формує і впроваджує загальнолюдські цінності – виконує виховну функцію.

Досвід засвідчує, що оволодіти психологічними знаннями не складно. Найскладніше – це застосувати отримані знання, а особливо в нових, незвичних, а то й стресових, конфліктних ситуаціях, коли вчителю доводиться приймати швидке відповідальне рішення. Адаже науковці відносять професійну діяльність вчителя до групи стресогенних професій.

У психологічній літературі практичного спрямування доводиться особлива ефективність саме групової психокорекційної роботи в формуванні у майбутнього педагога необхідних особистісних якостей. Дана групова робота забезпечується різноманітними видами тренінгів. Серед них балінтовські групи, Т-групи, тренінги сенситивності, групи особистісного росту та розвитку (групи зустрічей), метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН).

Психологічна підготовка до педагогічного спілкування полягає в тому, щоб розвинути у педагога здібність забезпечувати учням емоційну та психологічну підтримку, допомагати в рішенні особистісних проблем тощо. А це в свою чергу потребує виправлення (корекцію) особистісних деструкцій майбутнього вчителя, які можуть стояти на заваді адекватному та продуктивному професійному спілкуванню. Так, згідно з дослідженнями Т.С.Яценко, особистісні деструкції пов'язані з особливими стратегіями спілкування, серед яких виділяються авторитарна й маніпулятивна [8, с. 20]. Т.С. Яценко зазначає: «особистісна деструкція суб'єкта, що виявляється в дисфункціях спілкування, може мати замасковані форми, яких суб'єкт часто не розпізнає. При цьому у поведінці починають домінувати ірраціональні компоненти, немотивовані вчинки» [8, с. 23]. Означені особистісні деструкції пов'язані з дією системи психологічного захисту, яка має імперативний і стійкий характер. Формування захисної системи суб'єкта має неусвідомлюваний характер і відбувається в ранньому дитинстві в процесі травмивного виховного впливу. Доведений науковцями зв'язок особистісних деструкцій із дитинством суб'єкта об'єктивує необхідність психокорекційного впливу саме на підготовчому етапі оволодіння професією педагога. Адаже в цьому випадку є можливість уберегти педагога від небажаних поведінкових і емоційних виявів, які можуть зашкодити його професійній адаптації та самореалізації.

Окрім цього в науковій літературі визнано, що особистість педагога надзвичайно підлягає виникненню професійних деструкцій. Останні, згідно визначення Е.Ф. Зеєра, це «зміни сформованої структури діяльності й особистості, негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу» [4, с. 327]. Ми солідарні з думкою Л.М. Мітіної, яка відзначила, що «професія педагога є однією з найбільш деформуючих особистість людини і діяча». Серед професійних деструкцій педагога дослідники відзначають наступні: авторитарність, демонстративність, дидактичність, домінантність, педагогічний консерватизм, педагогічна агресія, емоційне згоряння тощо [9].

Ми абсолютно солідаризуємось із дослідниками, які переконані у необхідності отримання нових психологічних знань не лише на лекціях, а і в процесі активного навчання за допомогою тренінгових практик. Адаже ці знання легше засвоюються і, у відповідних ситуаціях, застосовуються. Проте, не дивлячись на ґрунтовні наукові розробки в даному практичному аспекті, ми спостерігаємо, що, поза вищою школою, такий спосіб отримання психологічних знань є досить розповсюдженим, а ось в стінах ВНЗ – ні. Серед причин можна виділити і економічні реалії сьогодення, і умови організації учбового процесу в межах певної предметної спеціальності, де місце психології є далеко не головним. Невеликий обсяг учбового часу, що відводиться на вивчення курсів психології, та тенденція до скорочення часу, відведеного на вивчення психології значно ускладнює реалізацію означених цілей навчання. Проблема часу ще більш гостро постає при викладанні психології студентам заочної форми навчання. Окрім того, що студент оволодіває теоретичними знаннями виключно в процесі самостійної підготовки, практична підготовка (особливо та, що спрямована на корекцію особистості майбутнього педагога) також видається сумнівною, адже вона потребує безпосереднього спілкування та взаємодії між викладачем та студентом протягом деякого часу.

Психологія для майбутнього педагога не може бути дисципліною за вибором, це фунтаментальна галузь знань, успішне оволодіння якими і застосування на практиці робить

із звичайного спеціаліста професійного фахівця. З подоланням усіх перерахованих труднощів можливий надзвичайний ефект від впровадження учбових курсів психологічного спрямування в практиці викладання у ВНЗ. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розробці нових методичних положень з урахуванням усіх вище зазначених обставин.

Список бібліографічних посилань

1. Мюнстерберг Г. Основы психотехники. СПб.: Алетея, 1996. 352 с.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М. : Изд-во УРАО, 2000. 77 с.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование. *Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии* / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1982. С. 292–436.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 336 с.
5. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. М.: Владос, 1999. 301 с.
6. Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.
7. Климов Е. А. Основы психологии: учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. 295с.
8. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 679 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
10. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учебник для бакалавров. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2014. 376 с.

References

1. Munsterberg, G. (1996). *Fundamentals of Psychotechnics*, SPb: Aleteya. 352 p.
2. Lyudys, V. (2000). *Method of Teaching Psychology*, Moscow: Publishing house URAO. 77 p.
3. Vygotsky, L. (1982). Historical meaning of the psychological crisis. Methodological research. *Vygotsky, L.S. Complete collection of works: in 6 volumes. Volume 1. Questions of the theory and history of psychology*. In A.M. Matiushkin (ed.). Moscow: Pedagogy. 292–436.
4. Zeer, E. (2006). *Psychology of occupations: tutorial*. Moscow: Academic Project; Yekaterinburg: Business Book. 336 p.
5. Badmayev, B. (1999). *Method of Teaching Psychology*: Moscow, Vlados. 301 p.
6. Ilyin, E. (2012). *Psychology for teachers*: St. Petersburg: Peter. 640 p.
7. Klimov, E. (1997). *Fundamentals of Psychology: tutorial*. Moscow: Culture and Sport, UNITI. 295 p.
8. Yatsenko, T. (2004). *Theory and practice of group psychocorrection: active social-psychological training: tutorial*. Kyiv: High school. 679 p.
9. Markova, A. (1996). *Psychology of professionalism*: Moscow: Knowledge. 312 p.
10. Karandashev, V. (2014). *Methodology of Teaching Psychology: a Textbook for Bachelors*. 3rd edition, revised and supplemented. Moscow: Publishing House Yurayt. 376 p.

RADZHABOVA Sabina,

Ph.D in Psychology, Associate Professor
of Pedagogy and Psychology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: ssabinarad@gmail.com

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING PSYCHOLOGY AT HIGHER SCHOOL

Abstract. *This article deals with general principles and ways of planning psychological training of future specialists rather than specific practical aspects of teaching psychology at universities. In this regard, the author aimed to draw attention to the outstanding role of psychology in future teachers' training and highlight mainly external factors of the education process organization, which complicate the opportunities for comprehensive teaching of psychological courses. Despite different views on the role of psychology in pedagogy, scholars agree that without psychological knowledge and skills required to implement this knowledge into the education process, one cannot reach pedagogical mastery.*

The goals facing a teacher of Psychology in the pedagogical higher educational establishment are analyzed in the article. These include the formation of psychological culture of the teacher-to-be, the psychological consciousness, psychological competence in general, and in particular the ability to think psychologically. The mentioned items become apparent in mastering skills to apply psychological theoretical knowledge in practice, particularly in specific teaching situations. It was found that the process of implementation of psychological knowledge must be accompanied by directing efforts at developing personal qualities of teachers-to-be that can level the formation of professional destruction of the individual teacher. In its turn the individual correction ensures a high level of educational and teaching effectiveness of pedagogical communication.

Along with theoretical study of psychological courses, it is necessary to practically implement the science through laboratory works and trainings, namely psychological trainings, groups of personal development, groups

of psychological support and other forms of mastering practical experience of self-knowledge and self-reflection, which are absolutely not inherent in the education process presently. The outlined practical methods assist in preparing future teachers for communication and interaction with students, colleagues, parents; solving difficult pedagogical situations; optimizing personal qualities and solving interpersonal problems.

Among the other features of the training process of modern teaching Psychology, which greatly complicate the implementation of the mentioned goals, are a discrepancy between theoretical approaches to teaching, research and development and their practical implementation in the classroom. There is also a tendency to reduce the time dedicated to the study of psychological disciplines cycle, which can not but influence the quality of teaching Psychology.

In order to provide quality teaching of psychology, it is imperative to reconsider curricula for psychological courses. Psychology must not be an optional or formal course. Psychology is a fundamental branch of knowledge, which contributes to effective professional performance of modern specialists.

Key words: *teacher-to-be; psychological culture; psychological thinking; psychological competence; personal correction; professional destruction.*

*Одержано редакцією 16.12.2017
Прийнято до публікації 10.01.2018*

UDC 378.147:744

SKORIUKOVA Yanina,

Ph.D in Engineering, Associate Professor,
Associate Professor of System Analysis,
Computer Monitoring and Engineering Graphics Department,
Vinnytsia National Technical University
e-mail: yaninaskorukova@gmail.com

SOBCHUK Natalia,

Ph.D in Engineering, Associate Professor,
Associate Professor of Electrical Stations and Systems
Department,
Vinnytsia National Technical University
e-mail: natashasobchuk37@gmail.com

SLOBODIANIUK Olena,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of System Analysis,
Computer Monitoring and Engineering Graphics
Department,
Vinnytsia National Technical University
e-mail: olenas8@gmail.com

HRECHANIUK Mykola,

Ph.D in Engineering, Senior Lecturer of System Analysis,
Computer Monitoring and Engineering Graphics Department,
Vinnytsia National Technical University
e-mail: mhrechaniuk@ukr.net

PECULIARITIES OF THE DISTANCE LEARNING OF GRAPHIC DISCIPLINES

The article covers the peculiarities of the creation and application of distance learning courses in Engineering and Computer Graphics (ECG) using the up-to-date software environment of Collaborator platform. It also specifies the structure for the creation of teaching aids in the subject and gives a thorough analysis of the methodological peculiarities of the educational process control while studying ECG. The authors outline the advantages of the application of ECG distant courses for the training support of the students of different forms of study on the bases of the research held at the Vinnytsia National Technical University.

Key words: *distance learning; engineering and computer graphics; technical drawings, informational module; distance course; knowledge control.*

Formulation of the problem. Distance education is one of the ways of information society development and education modernization, which presupposes the usage of up-to-date instructional information technologies when giving students an essential part of educational material. It also implies the interaction between teachers and students with the help of modern information teaching aids. The organization of such work demands thorough and detailed methodological projecting of the educational process, it needs the development of appropriate teaching aids as well as the modelling of flexible and mobile pedagogical technologies. Remote teaching, along with any other method of teaching, requires certain organizational and educational support. As has been stated [1-3], distance course should have the following structural elements:

- the maintenance of instructive materials (courses) projecting;
- the delivery of instructive materials to the recipients;
- the maintenance of additional materials (library);
- consultations;
- knowledge control;
- the organization of communication (group teaching methods).

Recently, for arranging and holding distance courses, it has become popular to use specialized web services for joint development of projects. The most popular of them is GitHub. A tutor puts all his/her materials, including templates or tests, on this web service. Students log in and branch off the tutor's materials. That is, a copy of the tutor's materials is made for them which they can further change by themselves. At the same time, the tutor can "watch" them and provide appropriate consultations, check of materials, etc. This significantly simplifies the interaction between the tutor and the students. Over 2 years of existence, individual distance courses in the field of information technology in the United States have more than 200 thousand of such branches, i.e. students - a very powerful and convenient tool for mass application.

For the organization of mass open online courses, specialized web platforms are used. The most famous are:

- Coursera – opened in 2012 by professors of Stanford University, USA;
- edX – opened in 2012 by the Massachusetts Institute of Technology and Harvard University, USA.

A number of courses within these systems have courses with subtitles in Ukrainian. For example, in the "Coursera" system, there are 2 courses in Ukrainian and other 19 courses have Ukrainian subtitles. These systems have distance courses on the subject of descriptive geometry, technical drawing, engineering and computer graphics:

- «Interactive Computer Graphics» (The University of Tokyo) (Coursera, <https://www.coursera.org/learn/interactive-computer-graphics>);
- «Engineering 3D Graphics» (National Taiwan University) (Coursera, <https://www.coursera.org/learn/cad3d>);
- «Computer Graphics» (The University of California, San Diego, USA) (edX, <https://www.mooc-list.com/course/cs1841x-foundations-computer-graphics-edx?static=true>).

In Ukraine, there is only one platform known, "Prometeus", but unfortunately, it does not include any remote courses of descriptive geometry, technical drawing, engineering and computer graphics.

Despite the large number of, and thus, some kind of competition, available foreign remote courses and developed means of their arrangement and conduct, the statistics shows that on an average only 10% of students complete these courses successfully. Therefore, the theoretical concepts of arrangement of these courses still need to be revised.

Article's aim. The aim of the work is theoretical justification and development of engineering and computer graphics distance teaching methods with the creation of adaptable training material; materials for remote practical classes; system of tests for self-checking and checking the levels of knowledge and skills of the students.

Results and discussion. In Ukraine, over the last 5-10 years, remote courses of ECG were presented in the following educational environments: Moodle, Collaborator, Web-class KPI", etc.

On the basis of comparative analysis and expert judgment method (the experts from the Vinnytsia National Technical University, Distance Education Centre) Collaborator has been used as the basis for the distance learning courses development and organisation. This modern platform allows creating distance-learning Internet centres based on the software from Davintoo Company (Ukraine) [4]. The system implies the usage of the Internet for teaching. The subsystem user interface looks like a web-page which is being created dynamically. To organize an educational process, Collaborator provides the following possibilities:

- the system gives the possibility of being extended and it adapts itself due to a user's needs in accordance with its modular structure, ways of setting and integration;
- the system gives the possibility of being extended and it adapts itself due to a user's needs in accordance with its modular structure, ways of setting and integration;
- enables roles formation, thus allowing to provide flexible re-distribution of the functions of every user;
- has embedded methods for adaptive teaching and testing;
- is capable of processing and controlling the level of knowledge and skills;
- provides both on-line and off-line studies (case-study);
- allows the registration both of educational courses and students, manages their personal profiles;
- publishes instruction and training materials, exercises;
- gives statistics information both of the teachers and students using electronic registers;
- forms and maintains schedules which synchronize concurrently between all the participants of the learning process;
- gives the possibility to use educational resources;
- uses adaptive learning techniques (the educational content is defined on the basis of statistical results of the educational process and its objectives);
- enables automatic assessment;
- ensures various forms of educational processes both on the level of traditional ones (day-time, correspondence), and distance forms of studies;
- presupposes different communication means: forums, chats, virtual classes, training courses, video-conferences, etc.



Fig.1. Virtual learning environment Collaborator

– analyses the results of the educational activities, prepares various forms of accountability [4; 5].

Engineering and Computer Graphics is the discipline containing elements of descriptive geometry (theoretical basis of the creation of the three-dimensional drawings of the objects), technical drawings and computer techniques. Being based on mathematics, the discipline provides the further study of all specialized subjects connected with the creation of mathematical and graphical models of engineering elements as well as the development of different kinds of graphical engineering documents.

Engineering and Computer Graphics is one of the general engineering subjects. Its remote teaching is accomplished under the guidance and the supervision of the tutor; it is an organized pedagogical process the aim of which is to provide students with the knowledge and skills, which are absolutely necessary for any engineer for expressing technical ideas and notions with the help of the drawings. This course aims to combine theoretical approaches with modern computer graphics techniques. On completion, students are able to create 3-D models on planes and to produce engineering drawings (the documents); they are familiar with the requirements concerning the

drawings creation and their specifications; they can solve the tasks connected with synthesis, analysis and planar images processing; they can develop and manage designer documentation using modern graphical systems. The course will involve students in mastering computer graphics techniques and applying advanced modelling tools on which their future specialty is based (Fig.2).

While developing the methodological background for the discipline, the emphasis was given to the creation of such teaching aids the structure of which would conform with the peculiarities and the key notions of distance learning courses in the sphere of Engineering and Computer Graphics, namely:

- the presentation of the teaching material in the form of the informational, control and final assessment blocks;

- the structurization of the theoretical material of the informational block for the students of different forms of studies; the presenting of information according to the principles of distance lectures creation (the design and structure of the instructing text, the use of visual-aids and supplementary materials, the series of examples and the selection of the questions for the control and self-control);

- the organization of the control is accomplished with the help of the control block that allows day-time students to estimate their level of mastering this or that part of the material; it also gives the opportunity for the teachers to check the level of proficiency of the students;

- the use of the developed structure for the creation of the distance learning courses for the technical disciplines.

Distance learning courses in Engineering and Computer Graphics consist of the informational block, the control block and the final assessment block. Theoretical material covers main

План курсу	
ІНФОРМАЦІЙНИЙ МОДУЛЬ 4	
Методи перетворення епоюра	
<input type="checkbox"/>	Лекція 4. Методи перетворення комплексного рисунку. Алгоритми розв'язку типових геометричних задач.
<input type="checkbox"/>	Практичне заняття 4. Методи перетворення епоюра.
<input checked="" type="checkbox"/>	Тест 4. Методи перетворення епоюра
<input type="checkbox"/>	Розрахунково-графічне завдання №2 "Переріз поверхні площиною окремого положення"

Fig.2. The structure of the informational module creation

Інженерна графіка
Розв'язання
В заданій задачі пряма загального положення l перетинається з поверхнею призми (рис.6.2).

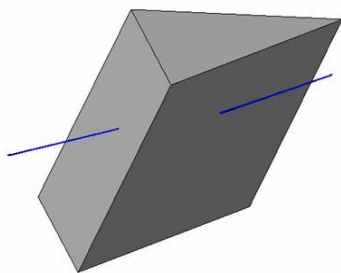


Рисунок 2
1. Через пряму l проводимо допоміжну фронтально-проекційвальну площину δ (рис. 6.3).

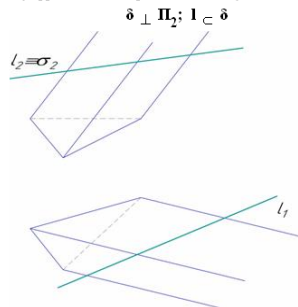


Fig.3. Example of a step-by-step solution of graphic problems

option on each page.

notions and principles of Engineering Graphics. This part of the lecture should be created using the styles of the text document, it is supposed to look like a lecture summery. As for the graphical material, the introduction of the drawings should be divided into stages. Each stage is followed with the theoretical explanation of the performed actions (Fig.3).

Lectures should employ three-dimensional images of the graphical material. The entire material is subdivided into 7 informational modules (IM), each of which is given according to the following structure: the theoretical part, a set of practical tasks with the stepped examples of the typical tasks solving, a test for self-checking. Instructional materials contain the navigational elements on every page; there is also a multi-stage menu structure and help

The control block includes the checking of the level of the students' activity. It organises the process of testing, the discussion of the problems in Forum; the participation in chats and practical tasks fulfilment. The system Collaborator presupposes the creation of the tests directly on the server, using either the means of its interface or special software for tests creation. Besides, a student himself has an opportunity to choose proper means of studies, to employ self-control and self-estimation, to play the role of a tutor by teaching himself and by forming and developing skills and abilities from the given subject. The virtual learning environment Collaborator allows the application of the methods of adaptive testing:

- adaptive stress-testing. This regime implies the automatic selection of the questions from the chapters to which a student has paid the least attention;
- adaptive dynamic testing. The tasks of different levels of difficulties are chosen. They are stipulated by the necessity to increase the credibility of the knowledge estimation while minimizing the number of questions being asked;
- adaptive statistic testing. The results of the previous tests are taken into consideration. The tasks covering the students' "lack of knowledge" areas are selected.

The task or the question formation consists of several steps. The text with the formulation is given on the first stage and the way of answering is chosen. The system Collaborator gives the possibility to use the next question types:

- a) one true variant – it is necessary to choose the correct answer from the suggested ones;
- b) several true answers – one or more true answers from the suggested ones should be given;
- c) matching – you should match two groups with one another;
- d) with the attached file – a student should download a certain file to his computer;
- e) to fill in a form – it is necessary to fill the gaps with the correct value;
- f) free answer – free answer is given;
- g) to choose a picture – you should indicate one correct answer from those given in picture (drawing);
- h) to choose from a set of pictures (drawings).

The peculiarity of descriptive geometry is that all the tasks are solved with the help of graphical constructions.

That is why textual tasks (Fig. 4) can be used mainly for the students' self-control after the theoretical material has been studied [6–9].

To create tasks containing graphics or implying drawing or its editing, it is recommended to use such types of tasks as d), f), j), h) (Fig.5).

The system Collaborator has got the

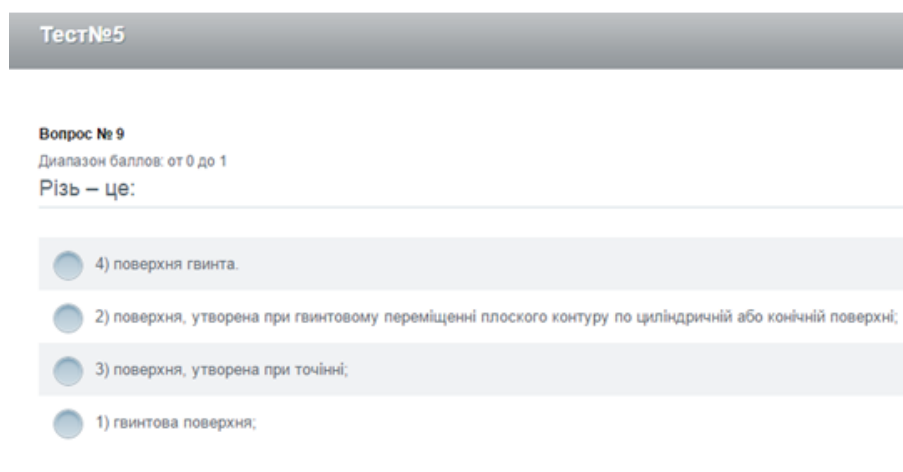


Fig. 4. The example of the textual question test from the Informational module 5

developed subsystem of testing which allows creating and performing the test of any level of difficulty. Each test (or test task) contains questions of different types. The amount of questions that can be used in a test is not limited. The testing subsystem stores all the questions of test tasks in its database. Each question can belong both to one test task and to several of them. We should point out that the testing subsystem Collaborator is meant not only for testing process organization, that is why such notions as 'training course' or 'file downloading' are used there as well. These tools make possible the formation of practical and control tasks. It explains why the term 'Task' is used in the cases when an ordinary test is meant.

The estimation of the acquired skills and abilities is performed due to the possibility to create training programs and apply them in testing blocks.

The counting generator enables formation not only of the typical accounting documents but also timetables or statistical educational reports in accordance with the following criteria: the time period, an academic group, other characteristics of the educational process. Apart from the above mentioned constituent parts, the program underlines clearly defined functions both of the teacher, the student and the administrator (thanks to the functions of the system administrator or the organizational manager, virtual university with its structural subdivision can be created).

Thus, the integration of distance learning courses into the process of Engineering Computer Graphics studying allows:

– to combine day-time and correspondence forms of studying in order to organize the efficient process of students' self-education;

– to increase the number of consultations and to create educational medium aimed at extending the opportunities for the students to perform calculating and graphical tasks relying on the information provided by the distance learning course of studies;

– to create favourable conditions for communication between teachers and students; to organize democratic relationships and interaction during all the period of studying with the help of lectures, consultations and computer technologies;

– to make contribution into the formation of certain professional qualities of the students which

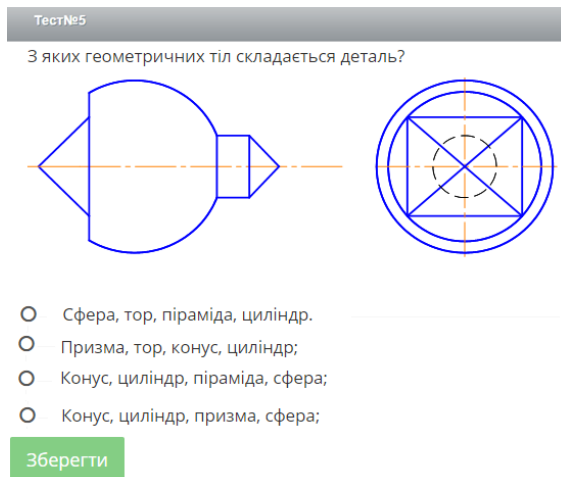


Fig. 5. The example of the test task containing a drawing

will lead to the upbringing of future highly-qualified specialists.

Conclusions. In the paper, the method of formation of engineering and computer graphics skills under the conditions of distance teaching adapted to various forms of organization of educational process at a technical university has been theoretically substantiated. The authors generalized theoretical and methodological basis for the development of training materials for the remote course of engineering and computer graphics, as well as methodological requirements to the design of remote courses of graphic disciplines. Formation of ECG skills in students is a necessary part of their professional training in the conditions of the information society. A successful arrangement of distance teaching of ECG is possible under the use of an educational virtual environment. Integration of traditional and distance educational technologies ensures the creation of forms and means of training of ECG course which enable to effectively organize the process of formation in students of appropriate knowledge and skills.

Methodological requirements to the arrangement of the process of formation of graphic skills (preparatory stage of a remote course, learning process; assessment of training) are of practical nature and can be used by teachers in the development of information and methodological materials for teaching ECG. The application of distance learning leads to the enlarging of the level of students' competence in technical subjects; it promotes the development of graphical thinking, enables the realization of the students' potential and ensures professional training. That is why it is necessary to continue research in the sphere of the educational methodological background of distance courses development in Engineering and Computer Graphics as it can extend the capabilities for the effective perception of the instructive materials and create the conditions for the favourable work and professional development of the students.

References

1. Boling, E.C., & Hough, M., & Krinsky, H., & Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, 118–126.
2. Brandtzæg, P. B., & Heim J., & Karahasanović A. (2011). Understanding the new digital divide - A typology of Internet users in Europe. *International Journal of Human Computer Studies*, 69, 123–138.

3. Joanne Gikas, & Michael M. Grant (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18–26.
4. LMS Collaborator – Platform of modern corporate training Retrieved 21/03/2018, from: <http://collaborator.biz/en/>.
5. Botsula, M. P., & Krechman, D. L., & Plakhotnyk, I. V. (2006). eLearning Server. Tutor's recommendations. Vinnytsia: VNTU.
6. Moore, Joi L., & Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, 129–135.
7. Slobodianiuk O.V. The peculiarities of the application of distance learning methodology for teaching Engineering and Computer Graphics to the correspondent students. Retrieved 21/03/2018, from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/252/238>.
8. Barnum, C.M. (2008). Usability testing of e-learning easy, effective, affordable. Retrieved 21/03/2018, from: <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1373284>
9. Cheng, C.H., & Su, C.H. (2012). A Game-based learning system for improving student's learning effectiveness in system analysis course. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 669–675. Retrieved 23/03/2018, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030515?via%3Dihub>

Список бібліографічних посилань

1. Boling E., Hough M., Krinsky H., Saleem H., Stevens M. Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *Internet and Higher Education*. 2012. Vol. 15. Issue 2. P. 118–126.
2. Brandtzæg P., Heim J., Karahasanović A. Understanding the new digital divide - A typology of Internet users in Europe. *International Journal of Human Computer Studies*. 2011. Vol. 69, Issue 3. P. 123–138.
3. Gikas J., Grant M. Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *Internet and Higher Education*. 2013. Vol. 19. P. 18–26.
4. LMS Collaborator – Платформа сучасного корпоративного навчання. URL: <http://collaborator.biz/uk/>.
5. Боцула М.П., Кречман Д.Л., Плахотник І.В. ELearning Server. Рекомендації тьюторам. Методичний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2006. 133 с.
6. Moore J., Dickson-Deane C., Galyen K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*. 2011. Vol. 14, Issue 2. P. 129–135.
7. Слободянюк О.В. Особливості використання методики дистанційного навчання дисципліни “Інженерна та комп’ютерна графіка” для студентів заочної форми навчання. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/252/238>.
8. Barnum C. M. Usability testing of e-learning easy, effective, affordable. URL: [http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1373284_\(date of access: 21.03.2018\)](http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1373284_(date%20of%20access%3A%2021.03.2018)).
9. Cheng C.-H. , Su C.-H. A Game-based learning system for improving student's learning effectiveness in system analysis course. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Istanbul, 2012. Vol. 31. P. 669–675. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030515?via%3Dihub>

СКОРЮКОВА Яніна Германівна,

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри системного аналізу, омп’ютерного моніторингу та інженерної графіки,
Вінницький національний технічний університет
e-mail: yaninaskorukova@gmail.com

СОБЧУК Наталя Валеріївна,

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри електричних станцій та систем,
Вінницький національний технічний університет
e-mail: natashasobchuk37@gmail.com

СЛОБОДЯНЮК Олена Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри системного аналізу, комп’ютерного моніторингу та інженерної графіки,
Вінницький національний технічний університет
e-mail: olenas8@gmail.com

ГРЕЧАНЮК Микола Сергійович,

кандидат технічних наук, старший викладач кафедри системного аналізу, комп’ютерного моніторингу та інженерної графіки,
Вінницький національний технічний університет
e-mail: mhrechaniuk@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянуто особливості створення та використання дистанційного курсу з інженерної та комп’ютерної графіки (ІКГ) у середовищі сучасної платформи Collaborator. Окрім того, визначено структуру для створення навчальних посібників із предмету та наведено докладний аналіз

методологічних особливостей контролю навчального процесу при вивченні ІКТ. Авторами, базуючись на дослідженні, проведеному у Вінницькому національному технічному університеті, окреслено переваги застосування дистанційних курсів з ІКТ для підготовки студентів різних форм навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання; інженерна та комп'ютерна графіка; технічні креслення, інформаційний модуль; дистанційний курс; контроль знань.

PECULIARITIES OF THE DISTANCE LEARNING OF GRAPHIC DISCIPLINES

Abstract. Introduction. Distance education is one of the ways of information society development and education modernization, which presupposes the usage of up-to-date instructional information technologies when giving students an essential part of educational material. It also implies the interaction between teachers and students with the help of modern information teaching aids.

Purpose. The aim of the work is theoretical justification and development of engineering and computer graphics distance teaching methods with the creation of adaptable training material; materials for remote practical classes; system of tests for self-checking and checking the levels of knowledge and skills of the students.

Methods. Theoretical methods: studying and analysis of psycho-pedagogical literature and courseware, analysis of existing software platforms for distance education, studying the structure and content of the existing distance courses in engineering and computer graphics; systematization of data, comparative analysis, generalization of the obtained information. Empirical methods: observation and generalizing of the higher-school stuff's experience; own pedagogical observation on the educational process and analysis of the 1st and 2nd-year students' study results.

Results. The advantages of the use of virtual learning environments for creating and conducting distance learning courses were analyzed in the work. The factors which have an influence on the distance learning effectiveness, particularly level of motivation, activity and self-discipline of students, computer skills, students' psychological readiness for the distance learning were determined. Distance learning courses in Engineering and Computer Graphics consist of the informational block, the control block and the final assessment block. Integration of traditional and distance educational technologies ensures the creation of forms and means of training of ECG course which enable to effectively organize the process of formation in students of appropriate knowledge and skills.

Originality. Methodical requirements for the distance courses on engineering graphics, theoretic and practice basement of formatting students' graphics skills using Collaborator system have had further development.

Conclusion. In the paper, the method of formation of engineering and computer graphics skills under the conditions of distance teaching adapted to various forms of organization of educational process at a technical university has been theoretically substantiated. The authors generalized theoretical and methodological basis for the development of training materials for the remote course of engineering and computer graphics, as well as methodological requirements for the design of distance courses on the graphic disciplines. Methodological requirements to the arrangement of the process of formation of graphic skills (preparatory stage of a remote course, learning process; assessment of training) are of practical nature and can be used by teachers in the development of information and methodological materials for teaching engineering graphic.

Key words: distance learning; engineering and computer graphics; technical drawings, informational module; distance course; knowledge control.

Одержано редакцією 23.01.2018
Прийнято до публікації 30.01.2018

УДК 378.07:005

СЛЮСАРЕНКО Микола Анатолійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана фізико-математичного факультету,
Криворізький державний педагогічний університет
e-mail: nick_slusarenko@yahoo.com

ВЗАЄМОДІЯ УПРАВЛІННЯ ТА САМОУПРАВЛІННЯ У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Аналізуючи стан практики університетської освіти і наукової літератури, у статті розглядається можливість взаємодії управління і самоуправління як засобу підвищення знань майбутніх учителів у системі університетської освіти, конкретизуються умови переходу управлінських дій викладача в самоуправлінські дії студентів, що активізує їх позицію, забезпечує перетворення їх позиції з пасивного в активного учасника навчальної діяльності; взаємодія управління і навчання розглядається як основа переходу до самоуправління пізнавальної діяльністю студентів, підвищення якості навчання і їх професійної підготовки.

Ключові слова: управління; самоуправління; взаємодія викладача і студентів; навчальна діяльність; якість навчання.

Постановка проблеми. Підвищення вимог до якості підготовки сучасних фахівців різних сфер діяльності актуалізує необхідність якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних подолати неузгодженість вимог суспільства, держави, людини і системи освіти до цінностей, цілей, результатів, засобів освіти, усунути суперечності, які мають місце в практиці освітнього процесу. Традиційна парадигма освіти спрямована на когнітивні структури і об'єктну позицію особистості у навчанні, функціональну підготовку сучасних кадрів, що не задовольняє потреб суспільства в підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Проблема всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця, в тому числі і вчителя, здатного до творчої, конкурентоздатної діяльності завжди була у центрі уваги дослідників. В теперішній ситуації ускладнюються задачі університетської освіти в підготовці творчої особистості, здатної до нестандартної професійної діяльності. Проблеми підготовки творчого вчителя розроблялись багатьма вченими (А. Вербицького, Н. Гузій, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Савченко, О. Сисоева, Р. Хмелюк та ін.); технологічна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі стала об'єктом дослідження таких вчених, як В. Вергасов, М. Кларин, Ю. Кулюткін, О. Пехота, Л. Спирін, та ін.

Функції управління у визначенні перспектив і напрямків розвитку університетської освіти, технологічні підходи до планування і організації освітнього процесу в вищій школі обґрунтовані у роботах В. Афанасьєв, Л. Гаєвської, Т. Десятова, Г. Єльнікової, Л. Калініної, О. Касьянкової, М. Кондрашова, А. Кучерявого, В. Маслова, Н. Тализіної, К. Ярьсько та ін.

В сучасних умовах гостро стає питання якості підготовки вчителя до творчої професійної діяльності, що в свою чергу вимагає модернізації університетської освіти, гнучка система якої дає студенту право вибору індивідуальної траєкторії професійного зростання і розвитку, забезпечення психолого-педагогічної підтримки, активізації управління і самоуправління в навчальному процесі як засобу впливу на якість підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Вирішення цієї задачі вимагає зміни інформаційної освітньої парадигми, орієнтації її на розвиток особистості, використання інноваційних технологій, оволодіння прийомами управління власними діями, формами сумісної діяльності, системою самоуправління пізнавальної діяльністю, що слугує основою активної професійної позиції сучасного вчителя. Проблема взаємодії управління і самоуправління навчальної діяльністю є сьогодні актуальною, вирішення якої дозволяє підвищити якість університетської освіти.

Мета статті полягає в розробці теоретичних основ взаємодії управління і самоуправління навчальної діяльності як засобу підвищення якості підготовки майбутніх учителів до професійної праці та пошуків шляхів забезпечення ефективності дій викладача і студентів в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Складні умови педагогічної діяльності, високі вимоги до фахівців освітньої сфери спонукають до пошуку шляхів підвищення рівня їх професіоналізму. Аналіз стану педагогічної практики і досліджень з проблем оптимізації педагогічного процесу доводить, що більша увага приділяється аспектам управління всією системою освіти, яка функціонує у різних соціальних сферах, виявленню впливу освітнього менеджменту на якість навчальних досягнень майбутніх учителів.

Освітній менеджмент – це комплекс організаційних форм, цілеспрямованих впливів викладача на діяльність студентів в освітньому середовищі та прийомів управління взаємодією освітніх процесів, до яких належать навчально-пізнавальний і самоосвітній процеси.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що аспекти управління педагогічними процесами (навчання, виховання, формування професійних якостей особистості та ін.) представлено значно менше, ніж в сфері виробництва та бізнесу, особливо взаємодія управління і самоуправління в навчанні як засобу підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

Науковці (К. Абульханова-Славська, В. Давидов, Ю. Кулюткін, В. Якунін та ін.) розглядають структуру навчальної діяльності як взаємодію двох компонентів: діяльності

викладача (викладання) і діяльності студентів (учіння), особливу увагу приділяють характеру взаємодії та позиціям суб'єктів навчальної діяльності. Ю. Кулюткін [1] переконаний в тому, що якість навчання залежить відсамостійності і активності та здатність до саморозвитку й самовизначення особистості. Його думку розділяє В. Якунін [2] основними рисами студента як суб'єкта навчальної діяльності вважає ініціативність, самостійність, творче ставлення до навколишнього світу, інших учасників навчального процесу, до самого себе. В. Петровський [3] виділяє значну роль суб'єктності студентів, яка проявляється в самостійній постановці проблем та усвідомленні їх як особисто значущих; самостійній постановці цілей власної діяльності, виборі способів досягнення прогнозованих цілей.

М. Кондрашов зазначає, що взаємодія викладача і студентів у навчанні є засобом активізації їх пізнавальної позиції, стимулює зміну позиції студентів в навчальному процесі з пасивного в активного учасника навчальної діяльності. Ця зміна в навчальному процесі відбувається на принципах взаємодії, співпраці і співтворчості, обумовлює взаємодію управління викладача і самоуправління студентів, що позитивно впливає на формування професійних якостей і забезпечує ефективність навчальних досягнень студентів. Дидактична взаємодія – це обмін інформацією, способами оволодіння нею, організація сумісної творчої діяльності і побудова взаємовідношень за допомогою комунікативних засобів, активізація дій викладача і студентів по досягненню запланованих цілей і задач навчання [4]. Дидактична взаємодія викладача і студентів забезпечує перехід управління в самоуправління, що позитивно впливає на якість навчання майбутніх учителів.

Н. Тализіна підкреслює необхідність використання у процесі навчання циклічного управління, що здійснюється за принципом «білої скриньки» [5, с. 46] і зазначення цілі; установа перехідного стану процесу, що підлягає управлінню; визначення програми дій; забезпечення систематичного зворотного зв'язку і засвоєння інформації; розробки корегувальних дій і їх реалізації.

Ю. Машбиць розглядає навчальну діяльність як «вид управлінської діяльності, при якій взаємодія між викладачем та студентом реалізується за допомогою педагогічного спілкування» [6, с. 69].

К. Яресько стверджує, що в основі управління навчальною діяльністю студентів лежить принцип зворотного зв'язку, завдяки якому забезпечується динаміка педагогічного процесу та реалізується його основна ціль – підготовка майбутнього фахівця до якісного виконання професійних функцій. Оскільки учасниками педагогічного процесу є дві сторони (викладач і студент), то при застосуванні повної системи видів управління (прямого управління, спільного управління та самоуправління) забезпечується перехід студента на рівень самоуправління, що безпосередньо впливає на розвиток особистості студента і на якість його навчальної діяльності [7, с. 5].

Управління – це сукупність скоординованих викладачем заходів (прийомів, умов, впливів), які мають забезпечити підготовку студентів до навчальної і самоосвітньої діяльності.

Навчальна діяльність перебуває в рамках навчання, для якого вона є об'єктом управління. Механізмом навчання виступає управління нею, а не передача навчальної інформації студенту. Управління навчальною діяльністю стимулює і самоосвітній процес, який передбачає перехід управління в самоуправління студентами власними діями та вчинками.

Р. Харден і Дж. Кросбі стверджують, що самоуправління є засобом перетворення студента із об'єкта в суб'єкт навчальної діяльності, що активізує його позицію, створює умови для накопичення досвіду якісних знань [8, с. 335]. Управління навчанням збагачує досвід самоуправління пізнавальними діями майбутніх учителів.

Самоуправління навчальною діяльністю студентів – це процес зміни, удосконалення стану та якості самопізнання, самоорганізації, самооцінки, самоконтролю й саморозвитку особистості, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки якості знань студентів.

Останнім часом усе більше відчувається потреба в конкретизації функцій викладачів управління освітньою діяльністю студентів, розробці теоретичних і методичних положень, які характеризують взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, управлінських дій викладачів і самоуправління дій студентів, ефективної їх взаємодії у освітніх процесах.

Взаємодія викладача і студентів регулює процеси трансформування змісту навчальної діяльності, охоплює зміст, форми реалізації підходів, принципів, методів і прийомів управління і самоуправління в освітніх процесах. Тому процес навчання має бути організовано на принципах педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості викладача і студентів, а зміст навчання має забезпечувати не тільки набуття знань, а і умінь використовувати ці знання для вирішення навчальних завдань. У забезпеченні переходу від управління до самоуправління в навчанні важливо використовувати освітні технології у сфері закріплення предметного знання і практичних умінь роботи з різними джерелами навчальної інформації.

Стратегія взаємодії управління і самоуправління в навчальному процесі передбачає:

- усвідомлення викладачемвиховних можливостейпредметного знання в професійному становленні майбутніх вчителів;
- установку на успіх і відповідальність в прийнятті рішень і за їх наслідки;
- планування діяльності, прогнозування шляхів і способів досягнення позитивного результату;
- прояв ініціативи, самостійності, активності в пізнавальному процесі.

Стратегія педагогічної взаємодії спрямована на:

- якісне виконання управлінських функцій в освітньому процесі;
- оволодіння культурою спілкування;
- закріплення управлінського стилю поведінки;
- формування установки на самоуправління пізнавальними діями і потреби у збагаченні досвіду сумісної творчої діяльності викладача і студентів.

Зусилля викладача і студентів мають бути спрямовані на розвиток умінь самоорганізації, самовизначення і самоствердження у професійній сфері. Реалізація взаємодії викладача і студентів обумовлює необхідність систематичної роботи, що базується на вміннях і якостях:

- планувати й організувати освітній процес;
- знаходити та застосовувати необхідну інформацію;
- використовувати різні засоби й джерела інформації для вирішення професійних завдань;
- аналізувати, оцінювати прийняті рішення;
- логічно вибудовувати хід вирішення проблем і завдань;
- орієнтуватися в незвичних ситуаціях і використовувати раніше отримані знання для отримання прогнозованих результатів у вирішенні нестандартних проблем і завдань;
- знаходити й обґрунтовувати нові підходи до вирішення поставлених завдань;
- контролювати й оцінювати досягнення в навчанні.

Управлінські дії викладача мають бути спрямовані на взаємодію викладача і студентів в навчальних ситуаціях по досягненню прогнозованих кінцевих результатів,забезпечувати єдність інформаційно-змістової та процесуально-організаційної сторін навчальної діяльності шляхом розв'язання навчальних проблем, виконання завдань, що стимулюють активність майбутніх учителів в оволодінні новітньою інформацією та способами роботи з різними її засобами й джерелами на основі вільного вибору дій.

Технологічна сторона взаємодії управління і самоуправління у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності реалізується через різноманітні технології, які забезпечують:

- розширення обсягу інформації, джерел, способів і засобів її отримання, збагачення навчального матеріалу новими фактами й умінням узагальнювати їх, систематизувати, критично використовувати для вирішення професійних проблем;
- використання різних засобів навчального і управлінського процесів (додаткової літератури з педагогічного менеджменту, внутрішніх програмних джерел інформації, комп'ютерних засобів управлінської діяльності тощо);
- можливість переходу від дій за зразком до самостійного прийняття рішень, доведення, порівняння, аналізу, синтезу, обґрунтування та самостійного застосування отриманих знань у виконанні самоуправлінських функцій;

– своєчасне урахування індивідуальних можливостей і здібностей, реалізацію диференційованого підходу до них.

Ефективність технологій управління освітньою діяльністю майбутніх учителів багато в чому визначається педагогічно доцільним їх вибором, при якому необхідно враховувати їхні можливості в досягненні проєктованих цілей і завдань через:

- стимулювання активності та їх самостійності у вирішенні навчальних задач;
- оснащення способами продуктивної діяльності та прийомами роботи з різними джерелами й інформаційними текстами;
- розвиток мотивації творчості;
- поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи як засобів реалізації співпраці й співтворчості в навчальній діяльності.

Під час застосування управлінських технологій у навчальній роботі потрібно враховувати пріоритетність їхніх характеристик:

- доцільність – будь-яка технологія повинна об'єднувати цілі і завдання, на вирішення яких сплановані проєктовані дії викладачів;
- результативність – проєктовані результати;
- послідовність дій;
- відтворюваність – систематичне використання алгоритму дій і засобів організації контролю;
- керованість – можливість планування, організації, корегування методичної роботи з формування управлінської культури викладачів;
- проєктованість дій – модернізація і корегування пізнавальної діяльності із урахуванням конкретних організаційно-педагогічних умов.

Взаємодія управління і самоуправління в навчальній діяльності обумовлює необхідність моніторингу їх ефективності. Моніторинг – це система цілеспрямованих дій зі збору, зберігання, систематизації, узагальнення та використання для проєктування та корекції інформації про стан і тенденції освітнього процесу. Моніторинг спрямований на відстеження динаміки переходу від управління до самоуправління в організації й здійсненні навчальної роботи як засобу рефлексії отриманих результатів, зіставленні початкового рівня з підсумковими досягненнями (цінностями, мотивами, знаннями, уміннями, досвідом) студентів.

Встановлено, що успішність переходу від управління до самоуправління в навчальній діяльності обумовлюється організаційно-педагогічними умовами: створення емоційно сприятливого освітнього середовища; взаємодія викладача і студентів на принципах співпраці і співтворчості; активізації позиції майбутніх учителів у навчальному процесі; використання різноманітних освітніх технологій в навчальній діяльності, що забезпечують перехід управління в самоуправління, позитивно впливають на навчальні досягнення студентів і їх професійне становлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, взаємодія управління і самоуправління в навчанні дає можливість визначити межі реальних обставин професійного становлення студентів, шляхи реалізації їх власних потреб, вироблення мети діяльності на основі узгодження зовнішніх вимог, власних потреб і реальних обставин підвищення якості навчання.

Реалізація цих задач і забезпечення механізму ефективної взаємодії управління і самоуправління навчальною діяльністю обумовлюється використанням освітніх технологій (основу яких складають взаємодія управління і самоуправління навчальною діяльністю, діалогічні та дискусійні форми навчання, психологічні тренінги, методи креативного мислення й прийоми самоорганізації студентів, моніторинг, психолого-педагогічний супровід), що позитивно впливає на підвищення якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 41–45.
2. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Полиус, 1998. 639 с.
3. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

4. Кондрашов М. М. Форми і методи активізації менеджменту знань студентів у освітньому процесі навчального закладу: Навчально-методичний посібник. Кропивницький: агентство Рік-Медіа, 2018. 154 с.
5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Просвещение, 1975. 343 с.
6. Машбиц Ю. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища школа, 1987. 231 с.
7. Ярьсько К. В. Управління навчально-творчою діяльністю школярів в умовах інформатизації освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 211 с.
8. Harden R.M., Grosby J.R. The Good Teacher is More Than a Lecturer-the Twelve Roles of the Teacher. *Medical Teacher*, 2000, Volume 22, Issue 4, 334–347.

References

1. Kulyutkin, Y.N. (1984). Personal factors of the development of cognitive activity of students in the learning process. *Questions of psychology*. 5. 41–45.
2. Yakunin, V.A. (1998). Pedagogical psychology: a textbook. St. Petersburg: Polyus. 639 p.
3. Petrovsky, V.A. (1996). Personality in psychology: the paradigm of subjectivity. Rostov-on-Don: Phoenix. 512 p.
4. Kondrashov, M.M. (2018). Forms and methods of activating student knowledge management in the educational process of an educational institution: Educational and methodical manual. Kropivnitsky: Rick-Media. 154 p.
5. Talyzina, N.F. (1975). Management of the learning process. Moscow: Education. 343 p.
6. Mashbits, E.I. (1987). Psychological bases of management of educational activity. Kyiv: High school. 223 p.
7. Jaresko, K.V. (1999). Management of educational and creative activity of schoolchildren in the conditions of informatization of education (Ph.D Dissertation). Kyiv. 211 p.
8. Harden, R.M., Grosby, J.R. (2000). The Good Teacher is More Than a Lecturer – the Twelve Roles of the Teacher. *Medical Teacher*, Volume 22, Issue 4, 334–347.

SLYUSARENKO Mykola,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Deputy Dean of the Physics-and-Mathematics Faculty,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
e-mail: nick_slusarenko@yahoo.com

INTERACTION OF MANAGEMENT AND SELF-GOVERNANCE IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION

Abstract. *Introduction.* The article reveals the possibilities of interaction of management and self-management with the educational process as means of improving the quality of preparation of future teachers for professional activity, characterized by the ways of transition of management into self-management in education, functions of educational technologies in ensuring the effectiveness of interaction of the teacher and students in the educational activity.

Purpose – development of theoretical bases of interaction of management and self-management with educational activity as a means of improving the quality of preparation of future teachers for professional work and finding ways to ensure the effectiveness of the actions of the teacher and students in the educational process.

Results. The change of the student's position in the educational process on the principles of interaction, cooperation and co-operation determines the interaction of the management of the teacher and the self-government on the part of the students, which positively affects the formation of professional qualities that ensure the effectiveness of student achievements.

The interaction between the teacher and the students regulates the process of transforming the content of educational activities, covers the content, forms, principles, methods and techniques of management and self-management in the educational process. Therefore, the learning process should be organized on the principles of pedagogical interaction, cooperation and co-operation of the teacher and students, and the content of training should ensure not only the mastery of knowledge, but also the skills of using this knowledge to solve educational problems. In ensuring the transition of management to self-management, educational technologies are used in the field of consolidating the subject knowledge and practical skills of working with various sources of educational information.

Conclusion. Thus, the interaction of the teacher and students in the educational process, the transition of management and self-government in training provides an opportunity: to determine the boundary of the real circumstances of the professional development of students, the way of realizing their own needs and creating real conditions for improving the quality of training future teachers to professional activities.

The effective interaction of the teacher and students in the educational activity is conditioned by the use of educational technologies, the basis of which is the interaction of management and self-management in teaching, dialogical and discussion forms of teaching, psychological trainings, methods of creative thinking and methods of self-organization of students, monitoring, psychological and pedagogical support.

Key words: management; self-management; teacher/student interaction; educational activity; quality of training

Одержано редакцією 27.01.2018
Прийнято до публікації 06.02.2018

УДК 378:004

ТОПОЛЬНИК Яна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»
e-mail: yannetkatop@gmail.com

ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуті аспекти проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Проаналізовано наукові праці сучасних дослідників, в яких охарактеризовано особливості застосування ІКТ у навчальному процесі. Визначено основні передумови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час підготовки майбутнього викладача.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; передумови; навчальний процес; майбутній педагог; освіта.

Постановка проблеми. Світовий досвід свідчить, що розв'язання проблем освіти починається з професійної підготовки педагогів. У зв'язку з цим актуальним нині є таке навчання, яке ґрунтується не тільки на фундаментальних знаннях в певній галузі, в педагогіці, психології, й на культурі особистості, яка включає інформаційну. Педагогічна діяльність науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу на сучасному етапі не можлива без використання інформаційних технологій у методичній та навчальній роботі.

Проблеми інформатизації системи освіти, педагогічного потенціалу інформаційних технологій, формування інформаційної культури вчителів досліджувалися у працях Н. Апатової, В. Бикова, Л. Бабенко, Л. Білоусової, І. Булах, А. Верланя, Б. Гершунського, Ю. Дорошенка, А. Єршова, М. Жалдака, В. Мадзігона, В. Монахова, Н. Морзе, О. Пехоти, С. Ракова, Ю. Рамського та інших науковців.

Психологічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджені у працях В. Безпалька, В. Бондаревської, П. Гальперіна, В. Зінченка, Т. Ільїної, О. Леонтєва, В. Львовського, Ю. Машбиця, В. Паламарчук, В. Рубцова, Н. Галізїної та інших. Питання підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти висвітлюються у працях С. Гунька, Ю. Жука, О. Майбороди, О. Разинкіної, І. Смирнової, С. Тадіян, О. Трофімова, О. Шиман тощо.

Мета статті. Визначити основні передумови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання ІКТ у професійній діяльності викладача дозволяє оптимізувати зміст навчання, модернізувати методи та форми організації навчального процесу, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищити ефективність та якість надання освітніх послуг. Тому, під час підготовки майбутніх педагогів, необхідно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у всіх формах організації навчальної роботи.

Так О. Іщенко зазначає, що використання ІКТ надає широкі можливості для суттєвого підвищення якості навчального процесу, підвищує як рівень засвоєння знань, так і інтерес до навчання в цілому. Навчальні заняття із застосуванням ІКТ набувають іншого характеру та стилю, потребують нових методичних підходів. Передумови, які сприяють ефективному використанню ІКТ, наступні:

- Необхідна матеріальна база, тобто наявність комп'ютерів, обладнання, програм;
- Інформаційна культура викладача.

Тут важливого значення набуває відповідна підготовка педагога до використання ІКТ. Вона передбачає оволодіння певними вміннями та навичками, які свідчать про досконале володіння комп'ютером на рівні середньо досвідченого користувача. А саме – підготувати персональний комп'ютер до роботи, прочитати перелік програм, запустити необхідну програму на виконання, вміти зберегти інформацію, скористатись принтером. Тобто – це вміння не лише застосування комп'ютера як друкарської машинки. На превеликий жаль, більшість викладачів не готова до застосування ІКТ саме з цієї причини.

1. Інформаційна культура студента. Від того, наскільки досконало студент володіє комп'ютером на рівні користувача залежить, чи досягне праця викладача успіху. Якщо ж значна частина студентів має обмаль знань щодо володіння комп'ютером, то перед викладачем неминуче постає питання про доцільність застосування фронтальних комп'ютерних технологій.

2. Наявність значного педагогічного досвіду. З ІКТ може працювати лише той викладач, який користується всім арсеналом традиційних методик. Навчальне заняття у комп'ютерному класі вимагає від викладача додаткових психологічних та методичних зусиль.

3. Знання методик ефективного застосування комп'ютерних програм. Можна помітити в цілому таку тенденцію – молоді, недосвідчені викладачі, що добре знають комп'ютер, хочуть, але не завжди вміють ефективно використовувати ІКТ під час викладання предметів; досвідчені викладачі старшого покоління, що мають за плечима досвід та багатий арсенал засобів навчання і могли б ефективно використати ІКТ, навпаки, переважною більшістю, через незнання комп'ютера не застосовують його.

4. Наявність відповідного педагогічного програмного забезпечення, що відповідає б навчальним програмам дисциплін [1, с. 33 – 34].

Сучасна дослідниця У. Когут вважає, що навчальне середовище, у якому можливе повноцінне використання інформаційних технологій, створюється внаслідок поєднання декількох передумов, а саме:

- спільного бачення процесу інтеграції інформаційних технологій у всіх учасників навчального процесу і за умови сприяння й підтримки з боку керівництва системою освіти;
- наявності певного досвіду викладачів у галузі використання освітніх інформаційних технологій;
- знання освітніх стандартів і наявності ресурсів для навчальних курсів;
- володіння особистісно-орієнтованою методикою навчання;
- оцінювання ефективності застосування інформаційних технологій у навчальному процесі;
- наявності технічної допомоги під час використання й обслуговування технологічних ресурсів;
- належної фінансової підтримки тривалого використання інформаційних технологій;
- наявності відповідної політики і стандартів, що підтримують новітні навчальні середовища;
- доступу до сучасних інформаційних технологій, зокрема до програмного забезпечення і телекомунікаційних мереж [2].

На думку Т. Черниш, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, як і будь-які інші інновації, проходять, так званий, 5-етапний процес прийняття:

- пізнання (вчитель постає перед фактом існування даної інновації і отримує певне уявлення про її функції);
- переконування (вчитель формує у собі сприятливе або несприятливе ставлення до інновації);
- рішення (вчитель розпочинає діяльність, що веде до прийняття або ігнорування інновації);
- впровадження (вчитель розпочинає застосування інновації);
- підтвердження (вчитель шукає підкріплення для зробленого вибору або переглядає попереднє рішення про прийняття або ігнорування інновації в разі отримання суперечливої інформації щодо неї).

Досвід показує, що успішно долається цей поетапний шлях у тому разі, якщо впровадження інновацій відбувається у відповідному навчальному середовищі. Тобто в штучно створеній системі навчання, яка породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів на протигагу так званим «дотиковим» навчальним впливам, які не є постійними і здійснюються, з різними, інколи досить великими, часовими розривами. Вважається, що дотикові навчальні впливи не сприяють глибокому «зануренню» учня (студента) в навчальний процес з певного навчального предмета або освітньої галузі на

відміну від використання середовища, в якому підтримується постійний емоційний та інтелектуальний зв'язок між викладачем і учнем (студентом). Прихильники такого підходу посилаються на широко відоме висловлювання К. Роджерса про те, що: «Не можна нікого нічого навчити, а можна лише створити середовище» [3].

Дослідник Ю. Сінько наводить наступні причини проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій:

1) Психологічний бар'єр. З точки зору психології, в умовах застосування інформаційних технологій навчання в окремих викладачів, особливо середнього та більш старшого віку, виникають труднощі в опануванні комп'ютерною грамотністю, що криються в боязні контакту з новою технікою, у відсутності, в більшості викладачів, позитивного досвіду використання комп'ютерно-орієнтованих технологій під час проведення занять. Новизна явища, до якого належить інформатизація навчального процесу, додаткові навантаження на викладача, що пов'язані з опануванням нових, незвичних знань, умінь і методичних навиків, у деяких випадках відсутність належної якості сучасної комп'ютерної техніки, збільшення часу, необхідного для підготовки до занять, – все це мимоволі формує в окремих викладачів певну упередженість, своєрідний психологічний бар'єр, що стримує позитивну мотивацію до опанування і використання інформаційних технологій навчання [4, с. 67].

2) Визначальною умовою ефективності професійної діяльності викладача в таких умовах стає інформаційна культура. Це означає, що викладач, який використовує в навчальному процесі інформаційні технології, повинен: знати можливості комп'ютерних засобів навчання у своїй предметній галузі та володіти навичками роботи з ними, уміти планувати навчальну роботу студентів у комп'ютерному класі, контролювати її хід, уміти відбирати і відповідним чином компонувати навчальний матеріал, відповідно до мети навчання створювати проблемні ситуації на заняттях, уміти раціонально поєднувати комп'ютерні засоби навчання з іншими видами навчальної діяльності.

Якщо формування інформаційної культури викладачів розглядати як важливий складовий елемент педагогічної майстерності, тоді комп'ютерна підготовка викладачів є украй необхідною. Вона обов'язково буде позитивно результативною, оскільки комп'ютерна підготовка викладачів набуває форм чітко виявленої професійної цільової настанови, мотиви робляться суспільно значущими, більш стійкими [4, с. 68].

3) Необхідною умовою застосування інформаційних технологій навчання є зацікавленість викладача в її використанні. Це означає, що викладач повинен усвідомлювати, що ця технологія дозволяє підвищувати ефективність проведення навчального процесу в цілому, використовувати сучасні інформаційні технології для реалізації нових методів представлення та подання знань, нових способів доступу до нормативних і дидактичних матеріалів, моніторингу якості навчального процесу, що забезпечує посилену індивідуалізацію, персоніфікацію процесу навчання. При цьому інформаційні технології навчання є, з одного боку, засобом інтеграції навчальної, методичної й комунікативної діяльності суб'єктів педагогічного процесу, з іншого – дидактичною умовою, що забезпечує ефективність процесу підготовки студентів [5, с. 179].

Враховуючи вищенаведене та спираючись на аналіз останніх досліджень, вважаємо за необхідне визначити основні передумови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів.

1. Проведення комплексних психолого-педагогічних досліджень впливу сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на процес навчання майбутніх педагогів.

2. Спільне бачення процесу інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у всіх учасників навчального процесу і за умови сприяння й підтримки з боку керівництва системою освіти.

3. Наявність необхідної матеріальної бази (комп'ютери, обладнання, програми) та ресурсів для забезпечення навчальних курсів.

4. Створення лабораторії інформаційно-комунікаційних технологій у кожному вищому навчальному закладі.

5. Належна фінансова та технічна підтримка тривалого використання інформаційно-комунікаційних технологій.

6. Достатній рівень готовності викладачів та студентів до використання ІКТ в навчальному процесі.

7. Достатній рівень інформаційної культури викладачів та студентів.

8. Наявність значного педагогічного досвіду та певного досвіду викладачів у галузі використання освітніх інформаційних технологій.

9. Зацікавленість викладача у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, уміння долати відповідні психологічні бар'єри.

10. Оцінювання ефективності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

11. Доступ викладачів та студентів до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема до сучасного комп'ютерного обладнання, сучасних технічних засобів навчання, програмного забезпечення і телекомунікаційних мереж.

12. Постійне удосконалення викладачами та студентами практичних навичок роботи в новому інформаційному середовищі.

13. Створення творчих груп викладачів за навчальними дисциплінами для розробки, апробації та впровадження новітніх засобів навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій.

14. Розміщення розроблених викладачами навчальних матеріалів на веб-сайтах відповідних вищих навчальних закладів.

15. Участь викладачів та студентів у роботі семінарів та конференцій щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, участь у спільних науково-освітніх проектах, Інтернет-комунікація із зарубіжними колегами з проблем оптимізації навчального процесу засобами ІКТ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інформатизація та комп'ютеризація вимагають від людини нових знань, умінь та навичок, які будуть адаптовані до умов інформаційного суспільства. Реорганізація навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі в напрямку створення інформаційного освітнього середовища та відповідних умов уможливило комплексне застосування ІКТ, що забезпечує справжню інтерактивність навчання.

Перспективним вважаємо подальше вивчення особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час підготовки майбутніх педагогів різних предметних галузей.

Список бібліографічних посилань

1. Іщенко О. А. Передумови й проблеми застосування нових інформаційних технологій при викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін. *Коледжанин*. 2002. № 3. С. 33–34.
2. Когут У. П. Передумови ефективної інтеграції ІКТ в навчальний процес бакалаврів інформатики педагогічного університету. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/785/1/454.pdf>
3. Черниш Т. В. Психологічні чинники успішності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у діяльність вчителя. URL: http://timso.koippo.kr.ua/blogs/media/blogs/Internet-konferencia/Materiali_konferencii_2011.pdf
4. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орел: ОрелГТУ, 2000. 145 с.
5. Сінько Ю. І. Особливості підготовки викладачів і студентів до використання інформаційних технологій навчання математики у вищих навчальних закладах. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/364

References

1. Ishchenko, O. A. (2002). Preconditions and problems of the new information technologies application in the teaching of social and humanitarian disciplines. *College Studen*, 3, 33–34. (in Ukr.).
2. Kogut, U. P. Preconditions for effective ICT integration in the educational process of computer science bachelors of the pedagogical university. Retrieved 27.02.2018 from <http://lib.iitta.gov.ua/785/1/454.pdf>. (in Ukr.).
3. Chernish, T. V. Psychological factors of the information and communication technologies successful implementation in the teacher activity. Retrieved 27.02.2018 from http://timso.koippo.kr.ua/blogs/media/blogs/Internet-konferencia/Materiali_konferencii_2011.pdf. (in Ukr.).
4. Obratsov, P. I. (2000). Psychological and pedagogical aspects of the development and application in the university of information technology training. Oreel: Oreel STU, 2000, 145 p. (in Rus.).
5. Sinko, Yu. I. Features of training teachers and students to use information technology teaching mathematics in high school. Retrieved 27.02.2018 from http://ite.kspu.edu/webfm_send/364. (in Ukr.).

TOPOLNYK Yana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Higher School Pedagogy Department
SHEE «Donbas State Pedagogical University»
e-mail: yannetkatop@gmail.com

**PRECONDITIONS OF INFORMATION-AND-COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF FUTURE
PEDAGOGISTS' TRAINING**

***Abstract.** In the article considers aspects of the problem of the information and communication technologies use in education.*

World experience shows that solving educational problems begins with the teachers' professional training. In this regard, the current issue is training, which is based not only on fundamental knowledge in a particular field of pedagogy, psychology, on the culture of the individual, which includes informational culture. At the present stage, scientific and pedagogical stuff's activity of higher educational establishment is not possible without using of information technologies in methodological and educational work.

The purposes and objectives of the article are to determine the basic preconditions for the introduction of information and communication technologies in the process of teachers' professional training.

Using of ICT in the professional activity of the teacher are allowed to optimize the content of teaching, to modernize the methods and forms of the educational process organization, to provide high scientific and methodological level of teaching, an individual approach in teaching, to increase the efficiency and quality of providing educational services. Therefore, when preparing future educators, it is necessary to apply information and communication technologies in all forms of organization of educational work.

We consider it necessary to determine the main preconditions for the introduction of information and communication technologies in the process teachers' professional training.

1. Conducting comprehensive psychological and pedagogical research on the influence of modern information and communication technologies on the process teachers' professional training.

2. A common vision of all participants in the educational process on the process of information and communication technologies integration and providing of support and guidance from the management of the education system.

3. Availability of the necessary material resources (computers, equipment, programs) and resources for the provision of training courses.

4. Creation of the laboratory of information and communication technologies in each higher educational establishment.

5. Proper financial and technical support for the long-term using of information and communication technologies.

6. Sufficient level of readiness of teachers and students to use ICT in the educational process.

7. Adequate level of information culture of teachers and students.

8. The presence of significant pedagogical experience and certain experience of teachers in the field of the using of educational information technologies.

9. The teacher's interest of information and communication technologies using in the educational process, the ability to overcome the relevant psychological barriers.

10. Evaluating the effectiveness of information and communication technologies using in the educational process.

11. Access of teachers and students to modern information and communication technologies, in particular to modern computer equipment, modern technical means of training, software and telecommunication networks.

12. Continuous improvement of teachers' and students' practical skills in the new information environment.

13. Creation of creative groups of teachers for educational disciplines for development, testing and introduction of the newest means of training based on information and communication technologies.

14. Placement of training materials developed by teachers on the websites of relevant higher educational establishments.

15. Participation of lecturers and students in the work of seminars and conferences on the use of information and communication technologies in the educational process, participation in joint research and educational projects, Internet communication with foreign colleagues on problems of optimization of educational process by means of ICT.

Informatization and computerization require people to acquire new knowledge, skills and abilities that will be adapted to the conditions of the information society. The reorganization of the educational process in a higher educational institution in the direction of creating an informational educational environment and the corresponding conditions enables a comprehensive application of ICT that provides genuine interactivity of

learning. Looking forward to further study using of information and communication technologies in the training of future teachers of various subject are as peculiarities.

Key words: *information and communication technologies; preconditions; learning process; future teacher; education.*

*Одержано редакцією 13.01.2018
Прийнято до публікації 26.01.2018*

УДК:378.011.3-051:373.3(477)

ТУТОВА Тетяна Броніславівна,

аспірантка кафедри педагогіки та методики навчання,
Національний педагогічний університет імені
М.П. Драгоманова
e-mail: terry_1@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті аналізуються особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з гетерогенними групами учнів в контексті розбудови Нової української школи. Порушено проблему пошуку нових шляхів щодо модернізації підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: *фахова підготовка; вчитель початкової школи; гетерогенна група; інклюзивна освіта; педагогічна взаємодія.*

Постановка проблеми. Розвиток українського сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів толерантності, солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум всіх верст населення. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав та можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти [1, с. 4].

Україна належить до багатонаціональних держав, і перед нею так само постає завдання підготовки молоді до життя й конструктивної діяльності за умов історично зумовленого культурного розмаїття і зростаючої відкритості суспільства глобальному світові. Саме вчитель початкової ланки освіти починає готувати молоде покоління українського народу до життя й ефективної взаємодії в умовах суспільства, позначеного поліетнічністю, поліконфесійністю, багатомовністю і назагал полікультурністю. Соціокультурно компетентний вчитель усвідомлює існування різноманітних культур, критично сприймає й оцінює можливості культурного діалогу та міжкультурних зв'язків, є з'єднувальною ланкою між учнями як представниками різних культур, підтримує в них прагнення до міжкультурного взаєморозуміння [2].

За експертними прогнозами у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння: навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Нова українська школа буде працювати на засадах орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини, незалежно від її соціального статусу, інтелектуальних та фізичних здібностей, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. В свою чергу, активно впроваджується інклюзивна освіта, яка забезпечує доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах. [1, с. 6–8].

В зв'язку з цим слід зазначити наступні протиріччя: між потребою в педагогах, що володіють різними методиками та технологіями взаємодії з багатоманітним учнів та відсутністю практики підготовки таких педагогів; між підсиленням наукового інтересу до проблеми інклюзивної складової педагогічної професії, педагогічної освіти та відсутністю

обґрунтованої педагогічної системи формування готовності педагогів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у нових освітніх умовах.

Для вирішення цих протиріч нами досліджується індивідуальна тема *«Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів»*, проблема якої сформульована наступним чином: які педагогічні умови необхідні для формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів у контексті розбудови «Нової української школи»; якими професійно-особистісними якостями та компетенціями має володіти педагог для того, щоб ефективно та результативно педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів.

Аналіз досліджень. Значущим для нашого дослідження є науковий доробок вітчизняних та зарубіжних учених, які розкрили аспекти професійної підготовки вчителя початкової школи, а саме: освітньо-виховної діяльності (В. Андрущенко, Е. Белозерцев, А. Вербицький, І. Зязюн, В. Краєвський, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.), теоретичні та методичні основи підготовки вчителів початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, О. Савченко, Л. Хомич та ін.), підготовка до педагогічної взаємодії (О. Матвієнко), особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (Н. Мойсеюк, О. Пехота, М. Сметанський та ін.); формування професійно-педагогічних здібностей (Н. Кузьміна, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Маркова), технологічна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи (Л. Коваль), діагностична діяльність (С. Мартиненко, І. Новак), теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки (О. Ярошинська).

Натомість проблема підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів не була ще предметом дослідження, а здійснюється лише в межах системи підвищення кваліфікації.

Метою статті є розкрити особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в умовах модернізації Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство розвивається швидкими темпами, наявні зміни в усіх сферах життя, а саме в сфері освіти. Соціально-економічний та політичний стан у світі характеризується нестабільністю та динамічністю, що призводить до виникнення стресів та складних життєвих ситуацій, в яких можуть потрапити не тільки дорослі, але й діти.

Сучасна система підготовки майбутніх вчителів початкової школи потребує змістової модернізації, необхідність якої обумовлена наступними факторами:

- глобальні зміни соціально-економічної ситуації в країні;
- посилення транснаціональної міграції населення;
- диверсифікація системи шкільної освіти;
- зміни завдань школи та ролі педагога (орієнтація на соціалізацію школяра);
- зростання ризиків освітнього середовища та погіршення стану здоров'я школярів;
- інформатизація суспільства, відповідно вчитель стає не єдиним джерелом інформації для школярів, а неконтрольовані інформаційні потоки негативно впливають на психіку дитини та свідомість дітей;

– соціалізація учнів, відбувається всередині школи та поза її межами.

Відповідно прийнятого закону Міністерства освіти та науки українська школа перетворюється на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку й конкурентноспроможності України.

Слід зазначити, що відповідно до ключової реформи Міністерства освіти та науки, а саме проекту «Нова Українська школа», до сучасного педагога, здатного компетентно та результативно працювати в умовах освітніх змін висувають нові вимоги:

- знання нового змісту освіти, оснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної реалізації у соціумі;
- здатність здійснювати наскрізний процес виховання, який формує моральні та духовні цінності кожної особистості;
- здатність до безперервного творчого пошуку, саморозвитку, самовдосконалення та навчання впродовж життя;
- володіння сучасними технологіями розвиваючого навчання, що визначаються новим стандартом початкової школи;

- пріоритет антропоцентричного підходу до процесу навчання та виховання дітей, молоді, орієнтований на розвиток креативної особистості;
- здатність «бачити» багатоманіття учнів, врахування в навчально-виховний процес вікові особливості, можливості, здібності, інтереси та потреби різних контингентів учнів (обдаровані діти, діти з обмеженими можливостями здоров'я, діти-мігранти, діти-переселенці, девіантні та делінквентні діти, діти з різних релігійних меншин та інші) та задоволення їх освітніх потреб;
- здатність на практиці реалізовувати принцип дитиноцентризму;
- здатність покращувати середовище навчання, проектувати психологічно комфортне освітнє середовище;
- здатність працювати на засадах «педагогіки партнерства», що ґрунтується на партнерстві між учнями, вчителями та батьками;

Сучасна школа характеризується великим різноманіттям контингенту учнівського складу. Це пов'язано з різним рівнем інтелектуальних здібностей учнів, станом здоров'ям, соціальним статусом, національної та релігійної приналежності та інші. Так, наприклад, все більше дітей мають мовні вади, труднощі в соціалізації, опорно-рухові порушення та інші. Саме процеси, що відбуваються в суспільстві роблять ідею інклюзивного навчання актуальною, та провокують збільшення кількості дітей-переселенців та дітей-мігрантів в школи.

В результаті модернізації початкової школи підвищуються вимоги до підготовки висококваліфікованих випускників у вищих педагогічних закладах, яка має бути направлена на формування компетенцій, пов'язаних з умінням вчителя здійснювати навчальний процес з гетерогенними групами учнів.

Для розвитку теоретичних засад окресленої проблеми, враховуючи завдання дисертаційного дослідження, вважаємо за доцільне розкрити сутність і зміст понять, до яких віднесено: «гетерогенність» та «гетерогенна група» в філософському та психолого-педагогічному аспекті.

Досліджуючи явище гетерогенності у філософській літературі, ми дійшли висновку, що філософія екзистенціалізму досліджує багатоманіття та різнорідність індивідів у суспільстві, а відповідно, їх гетерогенність.

В нашому дослідженні великого значення набувають праці В. Давидова, А. Леонтєва, А. Петровського, Ж. Піаже присвячені дослідженню взаємозв'язку гетерогенності з проблемами соціалізації особистості, розвитку типової та аномальної особистості, співвідношення біопсихосоціального феномену особистості. Тим самим засвідчуючи, що людина – це біопсихосоціальний феномен, а отже гетерогенний індивід.

Поняття «гетерогенність» (від грец. *ἕτερος* – інший + *γένω* – рід) – різнорідність, інородність; наявність неоднакових частин в структурі, в складі будь-чого. На відміну від нерівності, гетерогенність має на увазі відмінності не в ранзі індивідів, а лише в позиціях. Інакше кажучи, за цими параметрами, прикладом яких може бути стать, національність, вік, віросповідання, інтелектуальні здібності та інше, не можна сказати вище чи нижче індивід займає певну позицію в соціальній групі відповідно індивіда з іншої групи. Відомий той факт, що в соціології суспільство з низьким ступенем гетерогенності, тобто більшість параметрів індивідів співпадають, рахується більш стійким. Якщо говорити про гетерогенні групи в навчанні, то стає очевидним, що педагогу стає працювати складніше, ніж з групами, до складу яких входять індивіди з спільними якостями (гомогенні групи).

Для еквіваленту гетерогенності, як правило, вживаються синонімічні терміни «різноманітність», «багатоманітність» та «різнорідність».

Аналіз наукової літератури виявив наступні визначення поняття гетерогенної групи:

1) це мікроколектив учнівського складу, зібраний з урахування наявності в них значущих для навчального процесу різних якостей;

2) група, яка включає в себе певну кількість людей, які мають різний рівень підготовки, які пов'язані між собою загальними інтересами, які мають різні параметри (національність, вік, стать, стан здоров'я, інтелектуальні здібності, віросповідання та інше), поодинокі підпорядковані певному спільному змісту, в всебічній залежності одна від одної;

Отже, вище зазначені визначення гетерогенної групи дають змогу констатувати, що під гетерогенними групами можна розуміти або весь клас, або наявну різнорідну структуру,

чи мікрогрупи, які сформовані вчителем для певного виду робіт, учасники котрого мають різні ознаки (вік, стать, соціальний статус, інтелектуальні здібності та інші).

В останні десятиліття в філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі спостерігається інтерес до проблеми навчання гетерогенних груп. Серед сучасних програм, які спрямовані на підготовку педагогів і освітніх менеджерів у роботі з гетерогенними групами та організаціями в різних галузях освіти - проект Європейської міжнародної програми «Tempus IV» [3].

Проблема гетерогенності в сучасному світі вже на протязі декількох десятиліть залишається однією з найскладніших в соціальній політиці та практиці. Саме проблеми національного, релігійного, політичного та соціального плюралізму та різноманіття є широко обговорюваними темами в політичних, громадських та академічних колах різних країн світу. Актуальність проблеми засвідчує матеріали Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1994 року, конгрес Генеральної асамблеї ООН 2006 року, Всеєвропейської комісії ЮНЕСКО 2010 року та Конвенція ООН прийнята ЄС в 2010р.

Проаналізувавши ряд документів, ми констатуємо, що в центрі уваги цих документів постають питання внутрішньої та міжнародної міграції, міжкультуралізму, розумного використання інтелектуальних ресурсів (людського капіталу), інтеграція в соціум різних груп населення, що розглядається як серйозний виклик для політичного, соціокультурного та економічного розвитку різних країн світу.

У відповідності з прийняттям закону «Про освіту» [4], щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг, вчителю початкових класів необхідно вибудовувати педагогічну взаємодію з гетерогенними (різними) групами учнів.

Перш за все, слід зазначити, що в законі «Про освіту», поняття «гетерогенна група» відсутня. Розкривається наступне поняття «інклюзивна освіта». На законодавчому рівні виокремлюються різні групи учнів, які потребують особливого підходу при організації педагогічної взаємодії та отримання освіти, а саме учні з особливими освітніми потребами.

Відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими освітніми потребами – це діти, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, діти-мігранти, діти – представники національних та релігійних меншин, обдаровані діти, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із девіантною поведінкою та інші) [5, с. 12–13].

Розгляд освіти через призму інклюзивності означає зміну уявлень про те, що проблемою є дитина, і перехід до розуміння того, що змін потребує сама система освіти. Варто наголосити на тому аспекті, що інклюзивна освіта не буде побудована швидко, це довгостроковий проект, який передбачає, насамперед, формування професійно-особистісної готовності усіх учасників педагогічного процесу, і, зокрема, вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Загальні теоретико-методологічні аспекти організації навчально-виховної діяльності в гомогенних та гетерогенних групах учнів знайшли своє відображення в наукових доробках А. Асмолова, Г. Бордовського, Г. Грачева, а також в дослідженнях А. Блінової, присвячених проблемі організації навчально-виховної діяльності дітей з гетерогенних груп.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що вивченню і систематизації різних аспектів взаємодії, аналізу його форм присвятили свої праці А. Алексюк, К. Беякова, А. Бондар, Т. Борисенко, Л. Величченко, М. Грищенко, Р. Дорогих, В. Желанова, О. Кіліченко, С. Коломійченко, О. Малахова, О. Матвієнко, В. Меншикова, Р. Павлюк, Н. Терентьева, Е. Унтілова, Г. Шролик та інші.

В цілому, у науково-педагогічній літературі, присвяченій проблемі об'єднання виховних сил, використовується синонімічний ряд: «взаємодія», «спільна робота», «співпраця», «спільна діяльність», «співробітництво», «партнерство».

У педагогічній науці поняття «педагогічна взаємодія» характеризується як спеціально організований процес між учасниками навчально-виховного процесу, яка передбачає збагачення їхньої діяльнісної, інтелектуальної, емоційної складової; їх координацію і гармонізацію. Крім того педагогічне спілкування розглядається як спілкування вчителя з учнями на уроці або поза уроком, що виконує певні функції, направлені на створення

сприятливого психологічного клімату, організацію навчально-виховної діяльності та регулювання відносин між педагогом та учнями, а також всередині учнівського колективу.

На думку зарубіжних дослідників Г. Гаджієва, О. Квімсадзе особливістю педагогічної взаємодії є орієнтованість на набуття ціннісного досвіду навчально-виховної діяльності та життєвого досвіду учнів. Особливого значення набуває діалогізм взаємодії [6, с. 5–16]. У зв'язку з цим необхідно зазначити негативні фактори, які видозмінюють педагогічну взаємодію в системі «вчитель-учні»: негативне відношення педагога, авторитарний характер навчання та виховання в сім'ї, негативна позиція дитини, що виявляється в бездіяльності, протидії виховним нормам.

Також слід зазначити, що педагогічна взаємодія соціально та особистісно-значущі взаємовідношення вчителя та учнів, ґрунтовані на спільній вірі в здібності один одного, у прийнятті індивідуальності кожного, у толерантному відношенні один до одного, свободі вибору, спільній повазі, взаємодопомоги, співпраці та співпереживанні. Педагог повинен уміти розпізнавати особливості й основні причини протилежностей, знаходити компроміс, поєднувати інтереси, будувати партнерство з учнями. Лише за умов взаємоповаги, бажання та уміння вірити одне одному взаємодія педагога і вихованця стає досяжною.

Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити висновок, що особливістю підготовки вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів, в першу чергу пов'язана з включенням в навчальний процес понять «гетерогенність», «гетерогенна група» та «інклюзія».

Друга важлива педагогічна ідея, пов'язана з педагогічною взаємодією педагога з гетерогенними групами учнів, це необхідність формуванні у майбутніх педагогів полідіменсиального мислення, що ґрунтується на *підході* з погляду можливостей *Sarability Approach* (від *англ.* «наближення до здібностей»). Цей підхід необхідний, так як вчителі початкової школи на практиці стикаються з групами, які відображають різні аспекти багатоманіття учнівського колективу (обмеженні фізичні можливості, мовні проблеми, культурні відмінності, соціальне неблагополуччя, обдарованість та інше).

Третьою особливістю підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є дотримання принципу диференціації. Важливість цього принципу в тому, що навчально-виховний процес передбачає глибокого вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологією гетерогенних груп та організацію педагогічної взаємодії цих груп при виконання специфічних навчально-виховних завдань, які сприяють їх розумовому та моральному розвитку.

Необхідність диференціації пов'язана з тим, що відмінності у людей притаманні практично завжди. В умовах класно-урочної системи при ігноруванні диференціації процес навчання був би однаковим для всіх учнів, та відповідно не для всіх був би ефективним. Це пов'язано в першу чергу з тим, що в будь-якому класі учні мають різні інтелектуальні здібності, різний стиль сприйняття інформації, характер та темперамент, умови проживання та стилю виховання. Таким чином, в умовах диференціації педагог має так вибудовувати партнерські стосунки з учнями, щоб всі учні відчували себе комфортно та захищено, при цьому розвивали свої вміння та здібності дотримуючи толерантного та емпатійного ставлення один до одного.

Таким чином, для успішної диференціації процесу навчання необхідні наступні компетенції педагога: 1) вміння діагностувати індивідуально-психологічні особливості учнів, з ціллю виявити їх відмінності; 2) вміння передбачати «прогнозувати» педагогічні ситуації на всіх етапах навчання та виховання; 3) вміння розсудливо співпрацювати з учнівським колективом різного за своїм складом та використовувати індивідуальний та диференційований підходи до кожного учня;

Також слід зауважити, важливим аспектом у процесі підготовки педагогів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій. Професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами – це спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей.

До професійно-особистісних якостей вчителя належить: емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю.

Професійно-особистісними умінями педагога є: креативність, творчий підхід до вирішення проблем; уміня дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистісних таємниць вихованця.

Висновок. Таким чином, з прийняттям закону «Про освіту», проекту «Нова українська школа», неоднорідність навчальних груп в початковій школі та необхідність включення в навчальний процес учнів з особливими освітніми потребами набуває актуальності, відтак постає потреба в модернізації підготовки майбутніх вчителів початкової школи, компетентних педагогічно взаємодіяти з гетерогенними групами учнів.

Список бібліографічних посилань

1. Нова школа. Простір освітніх можливостей. Проект для обговорення. Група упорядників: Гриневич Л., Ількін О., Колашнікова С. та ін.; за ред. М. Грищенко. Київ, 2016. 34 с.
2. Матвієнко О.В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: [монографія]. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 384 с.
3. Совместный европейский проект TEMPUS IV/VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR. URL: <http://tempus2013-16.novsu.ru/mod/page>
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
6. Гаджиев Г.М., Квимсадзе Е.Е. Педагогическое взаимодействие в современных теориях и концепциях. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, 2012. №2(19), С. 23–27.

References

1. New school. (2016). The space of educational opportunities. Project for discussion. A group of compilers: Grinevich L., Lich A., S. Kalashnovetc. In M. Grishchenko (Ed.). Kyiv. 34 p. (in Ukr.)
2. Matvienko, O.V. (2009). Training of future teachers for pedagogical coloboration: [monograph]. Kyiv: M.P. Drahomanov National Pedagogical University. 384 p. (in Ukr.)
3. Joint European project TEMPUS IV/VI "Training of teachers and educational managers to work with heterogeneous groups and organizations" 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR. Retrieved from :<http://tempus2013-16.novsu.ru/mod/page>
4. Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukr.)
5. Inclusive education from A to Z: a guide for teachers and parents (2016). In N.V. Sankova, A.A. Trejtjak (Compilers). Kyiv. 68 p. (inUkr.)
6. Gadzhiev, G.M. & Kvimsadze, H.Ye. (2012). Pedagogical interaction in modern theories and concepts. *News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 2(19), 23–27.

TUTOVA Tetiana,

Postgraduate Student of Pedagogy and Teaching Methods Department,
M. P. Drahomanov National Pedagogical University
e-mail: terry_1@ukr.net

SPECIFIC FEATURES OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S TRAINING TO PEDAGOGICAL COLLABORATION WITH HETEROGENEOUS GROUPS OF PUPILS IN THE CONTEXT OF BUILDING OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. *This article highlights questions related to future primary school teacher professional preparation under conditions of modern school. Current primary school teachers' professional preparation doesn't meet changes outlined in New Ukrainian School Standard. The concern of new ways of future primary school teachers' preparation modernization for their collaboration with heterogeneous groups of students in a contemporary educational environment is raised.*

Scientific achievements analysis of Ukrainian and foreign scholars on problems of primary school teachers' preparation are done. Main factors that cause gradual reorientation of future primary school teachers' preparation for collaboration with heterogeneous groups of students are defined. New requirements for primary school teacher according to MON reform (New Ukrainian school project) are characterized.

The paper focuses on the importance of scientific investigations and results of the international program "Tempus 4", which explores preparation of teachers and educational managers for their collaboration with heterogeneous groups. Contemporary development of national education raises heterogeneity phenomenon investigation as a psychological and pedagogical problem that demands thorough study in education to guarantee quality of primary school teachers' preparation for pedagogical interaction with heterogeneous groups.

The paper highlights the role of learner – centered educational activity during primary school teacher's preparation for pedagogical interaction with heterogeneous groups taking into consideration individual and differentiated approaches.

The tendencies of the inclusive education formation in Ukraine are identified and features of the future primary school teachers' preparation for their pedagogical interaction with heterogeneous groups are highlighted. Inclusive forms of studies have been implemented into educational practice. They are shaped in such notions as professional and personal qualities, skills and competences that primary school teachers have to possess for effective and regulative collaboration with heterogeneous groups in general education space.

Key words: professional training; elementary school teacher, heterogeneous group, inclusive education, pedagogical interaction.

Одержано редакцією 13.03.2018
Прийнято до публікації 26.03.2018

УДК 159.972

ЧЕРНЯКОВА Олеся Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»
e-mail: alisekisa@gmail.com

МОРОЗОВА Римма,

студентка спеціальності «Психологія»,
Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»
e-mail: morozowa.rimma2014@gmail.com

ВПЛИВ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ НА ЙОГО ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У статті розглядається проблема емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів. Розкривається сутність й особливості поняття «професійне вигорання», простежується його зв'язок з поняттям емоційного вигорання. Визначаються причини, що призводять до порушень емоційного стану, та наслідки цього порушення. Надається інформація про ознаки професійного та емоційного вигорання. Знати причини та симптоми ще недостатньо для того, аби уникнути проблеми професійного вигорання, а тому в статті пропонуються деякі поради, що можуть бути використані з метою профілактики та корекції вигорання.

Ключові слова: професійне вигорання; емоційне напруження; хронічний стрес; профілактика; корекція; профілактична програма; фізичні та психосоціальні ресурси.

Постановка проблеми. У своєму інтерв'ю міністр освіти і науки України Лілія Гриневич наголосила на тому, що освітня галузь в Україні – одна з найбільш консервативних, тому будь-які принципові зміни тут ідуть тяжко. Учителі мусять учитися впродовж життя. Без цього не матимемо школи, яка буде динамічно розвиватися і відповідати сучасним вимогам. Учитель повинен десь черпати енергію, яку передає дітям. Має йти до учнів з любов'ю і з добрим настроєм. Якою бути новій українській школі – основна тема освітянських зібрань різних рівнів – від конференцій до круглих столів. Але ж, якщо звернути увагу на постать самого вчителя, то мало хто з них витримає таке «навантаження», яке несе сучасна українська школа. Розглядаючи зміст Закону України «Про освіту» в новій редакції, хочеться вірити, що нові реформи принесуть у життя вчителя позитивні емоції та відчуття того, що професія, якій ти присвячуєш своє життя, потрібна суспільству. Але, повертаючись до сьогодення, хотілося б зазначити, що оскільки ми живемо в русі постійних змін, то це безумовно, впливає на психологічний стан працівників, провокує виникнення емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів. Професія вчителя належить до сфери професій типу людина – людина, тобто професій, які відрізняються інтенсивністю і напруженістю психоемоційного стану і які найбільш схильні до впливу професійного вигорання. Сьогодні такий термін як «професійне вигорання» знає майже кожен.

Актуальність вибраної теми полягає в тому, що чисельна група вчителів не справляються зі своїми обов'язками, що в цілому впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Дія значної кількості емоціогенних факторів (як об'єктивних, так і суб'єктивних) викликає у вчителів наростаюче почуття незадоволеності, погіршення самопочуття та настрою, накопичення втоми. Ці фізіологічні показники характеризують напруженість роботи. «Професійне вигорання» є наслідком некерованого стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням у професійній діяльності.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити прояви синдрому «професійного вигорання» у педагогів на прикладі Часовоярської загальноосвітньої школи I–III ступенів №15 Бахмутської районної ради Донецької області.

Відповідно до мети статті, ми визначили такі завдання:

- визначити генезис поняття «професійне вигорання» на основі аналізу науково-популярної літератури;
- охарактеризувати сутність та особливості «професійного вигорання» у роботі сучасного вчителя.
- показати основні прояви синдрому професійного вигорання у вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вигорання – це відповідь на хронічний емоційний стрес, що включає три компоненти: емоційний і/або фізичне виснаження; зниження робочої продуктивності; деперсоналізацію або дегуманізацію, міжособистісних відносин [1, с. 550].

Проблема вигорання спеціалістів, які працюють у соціальній сфері, зацікавила дослідників ще на початку 1950 років. Сам термін «вигорання» вперше з'явився в літературі в 1974 році завдяки американському психологу Х. Дж. Фрейденбергеру. Питанню вигорання присвячені численні роботи таких зарубіжних і вітчизняних авторів, як К. Маслач, С. Джексон, В. Е. Орел [2], Н. Водоп'янова [3], Е. Старченкова, Л. І. Анциферова, В. В. Бойко [4], А.Н. Коновальчук [5], Т. В. Копилова, А. Б. Леонова, С. Г. Нікіфоров [1], Ю.М. Скорик [6], Т. В. Форманюк, Д. Шульц та ін. Центральне місце в розвитку вигорання як наукової концепції зайняли роботи К. Маслач та її колег (С. Джексон, А. Пайнс). Розроблені ними моделі вигорання послужили основою для проведення подальших досліджень феномена.

Термін «професійне вигорання» з'явився у психологічній літературі відносно недавно. Його ввів американський психіатр Х.Дж. Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це – люди, які працюють у системі «людина-людина»: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, учителі тощо. Нині він має вже діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб – 10»: «Z 73 – проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям».

Професійне вигорання, перш за все, пов'язане з поняттям емоційного вигорання. В. В. Бойко визначив емоційне вигорання як «вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибірково психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки», зазначаючи, що емоційне вигорання – процес, що розвивається в часі. «Він починається із сильного й тривалого стресу на роботі в тому випадку, коли вимоги до людини (внутрішні та зовнішні) постійно перевищують наявні в неї ресурси (внутрішні та зовнішні), що призводить до порушення стану психофізіологічної рівноваги» [4, с. 122].

Л. М. Мітіна стверджувала, що більшість педагогів володіє недостатньою сформованістю адекватних способів емоційного реагування на труднощі непередбачуваних складних ситуацій, виявляють низький показник ступеня соціальної адаптації [7].

Закінчуючи навчання в університеті, молодий педагог приходить працювати в школу або технікум, не маючи за плечима ніякого досвіду, крім декількох тижнів практики. Чи можна вважати його підготовленим до роботи? Очевидно, що теоретичних знань, які надає вищий навчальний заклад, недостатньо. Головну роль у професійному та особистісному становленні відіграє досвід. Л.М. Мітіна під особистісним розвитком має на увазі стратегію вивільнення внутрішніх ресурсів, що включають здатність вирішувати ціннісно-моральні

проблеми і при необхідності протистояти середовищу, активно впливати на нього, відстоюючи свою незалежність в умовах зовнішнього тиску і можливість творчих проявів [8, с. 16]. Саме під час особистісного розвитку виникають проблеми, які, як правило, призводять до професійного та емоційного вигорання педагогів.

На думку К. М. Гуревича, тривале емоційне напруження з наявністю домінуючих ідей і фрустраційних переживань відбивається на професійній діяльності. Вигорання проявляється у вигляді втоми, пригніченості, невмотивованої агресивності, невдоволення собою і тими, хто навколо. Цей стан виникає у педагогів унаслідок душевної перевтоми, бо в професійні обов'язки викладача входить співчуття, віддача «тепла своєї душі», емоційне вкладання. Виникнення професійного вигорання в педагогів обумовлене системою взаємозалежних і взаємодоповнюючих факторів, що відносяться до різних рівнів організації особистості: на індивідуально-психологічному рівні це психодинамічні особливості суб'єкта, характеристики ціннісно-мотиваційної сфери та сформованість умінь і навичок саморегуляції; на соціально-психологічному рівні – особливості організації діяльності та міжособистісної взаємодії педагога [9].

Серед найбільш характерних наслідків «вигорання» виділяють: деформацію Я-концепції (підвищення негативізму по відношенню до «Я»), цинічність, підозрілість, депресію, надзвичайну довірливість, ригідність і різні форми дезадаптації, які безпосередньо відносяться до психосоціального здоров'я особистості [1, с. 550].

В. В. Бойко причини професійного вигорання розподіляє на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх причин відносять такі: хронічна напружена психоемоційна діяльність (інтенсивне спілкування з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і впливом на них); дестабілізуюча організація діяльності (нечітка організація і планування праці, нестача обладнання, погано структурована і розпливчата інформація); підвищена відповідальність за виконувані функції та операції; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності (різні конфлікти); психологічно важкий контингент, з яким має справу вчитель у сфері спілкування (діти з аномаліями характеру, нервової системи та із затримками психічного розвитку). Серед внутрішніх причин наявні такі: схильність до емоційної ригідності (емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше у тих, хто менш сприйнятливий, більш емоційно стриманий); інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності; слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності (професіонал у сфері спілкування не вважає для себе необхідним або не зацікавлений проявляти співучасть і співпереживання суб'єкту своєї діяльності); моральні дефекти і дезорієнтація особистості (нездатність включати у взаємодію з людьми совість, доброчесність, добропорядність, чесність, невмінням відрізнити добре від поганого, благо від шкоди) [4].

На сьогоднішній день синдром «вигорання» включає більше 100 симптомів [1, с. 549]. Серед ознак професійного вигорання, на думку В. Е. Орел, можна виділити: відчуття байдужості, емоційного виснаження, зниження гостроти переживань; деперсоналізація – цинічне ставлення до колег, осіб, з якими доводиться працювати і спілкуватися, до своєї професійної діяльності в цілому, що призводить до конфліктів з колегами і оточенням; відчуття власної некомпетентності, недостатньої професійної майстерності, невпевненість у позитивних результатах професійної діяльності [2, с. 58].

Згідно з концепцією Е.Ф. Зеєра, професійні кризи – це нетривалі за часом періоди (до одного року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності й поведінки особистості, змінювання темпу та вектору її професійного розвитку [3, с. 24]. А.К. Маркова, досліджуючи процес професіоналізації, з'ясувала, що кризи можуть відбуватися неодноразово протягом усього життя; вони виникають на стику окремих періодів, на етапі переходу на нову посаду, при необхідності перекваліфікації тощо. Професійні кризи можуть бути викликані внутрішніми причинами. Вони виникають, коли старе в професійній праці вже не задовольняє, а нове ще не знайдене, або коли творчі знахідки працівника зустрічають зовнішній опір у професійному середовищі [3, с. 26]. Окремими дослідниками синдром емоційного вигорання розглядається в якості одного з психологічних проявів кризи професійного розвитку особистості [3, с. 43].

Вигорання відбувається дуже поступово (I стадія триває 3–5 років, II триває 5–15 років, III – від 10 до 20 років), на його тлі можуть загострюватись хронічні і виникати нові хвороби. М.О. Амінов наводить такі основні ознаки синдрому професійного вигорання вчителя:

- виснаження, втома;
- психосоматичні ускладнення;
- безсоння;
- негативні настанови стосовно підлеглих;
- негативні настанови щодо своєї роботи;
- нехтування виконанням своїх обов'язків;
- збільшення прийому психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки);
- зменшення апетиту чи переїдання;
- негативне самооцінювання;
- посилення агресивності (роздратованості, напруженості);
- посилення пасивності (цинізм, песимізм, безнадія, апатія);
- почуття провини.

М.О. Амінов підкреслює, що останній симптом властивий тільки людям, які професійно, інтенсивно взаємодіють з іншими людьми. При цьому він припускає, що синдром емоційного згорання має місце саме у тих учителів, у яких виявляється професійна непридатність [10]. Професійне вигорання включає в себе три основні складові: емоційну виснаженість; деперсоналізацію; редукцію професійних досягнень. Під емоційною виснаженістю розуміється відчуття спустошеності і втоми, викликане власною роботою [11, с. 113].

Дослідження, проведене на базі Часовоярської загальноосвітньої школи I–III ступенів №15 Бахмутської районної ради Донецької області, де працюють 35 педагогів, з яких 32 особи – жінки і 3 особи – чоловіки, дало такий розподіл за стажем роботи:

- | | |
|--------------------------|----------------|
| – До 5 років | – 3 педагоги; |
| – 5–10 років | – 0 педагогів; |
| – 10–15 років | – 3 педагоги; |
| – 15–20 років | – 8 педагогів; |
| – 20–25 років | – 5 педагогів; |
| – 25–30 років | – 5 педагогів; |
| – 30–35 років | – 8 педагогів; |
| – 35-40 років (і більше) | – 3 педагоги. |

Застосовані Методика «Визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова, Методика «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина – людина», Методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» дали змогу встановити, що високі значення психоемоційного виснаження має 21 педагог. Знижена самооцінка; незадоволеність собою як професіоналом; відчуття низької професійної ефективності та віддачі має 17 педагогів; зниження потреби в досягненнях має 26 педагогів. Отримані результати є вкрай небезпечними для функціонування роботи загальноосвітнього закладу, бо співбесіда з членами адміністрації та розпорядчі документи доводять, що саме 20 педагогів не прагнуть підвищити свою кваліфікаційну категорію, а згодні на підтвердження вже існуючої; ці ж педагоги не мають своїх публікацій у фахових виданнях, бо спираються на думку, що «все вже написано до них», не беруть участь у конкурсах фахової майстерності. Отже, адміністрації школи та самим педагогам варто вирішувати питання профілактики стресових розладів, ознайомлювати вчителів із засобами профілактики стресових розладів, стратегіями та методами саморегуляції, самопомоги.

Практичному психологу, який працює в школі, необхідно проводити консультативну, профілактичну, та за необхідністю корекційну роботу з питань управління емоціями, надавати можливості для самостійного оволодіння навичками роботи із своїм емоційним станом [1, с. 194; 12]. Психопрофілактична робота з учителями має бути спрямована в основному на розвиток гнучкості їх поведінки, тобто на різноманітність та адекватність, які проявляються в зовнішніх (рухових) та у внутрішніх (психічних) формах активності.

Адекватне відношення до роботи і відведення їй належного місця в житті – найкраща профілактика професійного вигорання. Зазначимо, що людина повинна сама хотіти того, щоб їй допомогли [13], тому важливо знати, що умовно всі методи гармонізації психофізичного стану людини можна об'єднати в 3 групи:

1. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло).
2. Емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан).
3. Ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вище сказане, ми бачимо тенденцію, що в сучасному суспільстві професійна діяльність педагогів насичена емоційно навантаженими комунікаціями, пред'являє високі вимоги до особистості людини (необхідність постійного саморозвитку, удосконалення своїх навичок та вмій) і до її психічного стану, особливо в умовах великих інформаційних перевантажень і напруженості, викликаних позаурочною, паперовою, монотонною роботою. Це викликає гостру розумову, фізичну і хронічну втому, стрес, які негативно впливають на професійну діяльність людини, можуть викликати проблеми у сфері комунікацій, негативно позначаються на фізичному і психологічному здоров'ї педагогів. Синдром професійного вигорання педагогів являє собою дуже важливу проблему, вирішення якої лягає на плечі психологів та вищих навчальних закладів, які готують педагогічні кадри. Перспективи подальшого нашого дослідження полягають у розробці психокорекційної програми: «Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання сучасних педагогів засобами мистецтва».

Список бібліографічних посилань

1. Психология здоровья: учебник для вузов / ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
2. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования. *Журнал практической психологии и психоанализа* / ред. К. В. Ягнюк. М.: Институт практической психологии и психоанализа. 2011. № 3. С. 58–59.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. *Психология здоровья: учебник* / ред. Г. С. Никифорова. СПб.: СПбГУ, 2000. 498 с.
4. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Изд 2-е. СПб.: Сударья, 2001. 434 с.
5. Коновальчук А.Н. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. Нижний Новгород: ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет», 2008. 195 с.
6. Скорик Ю.М. Педагогічні умови формування резистентності до професійного вигорання майбутнього викладача вищої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси: Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького, 2015. 200 с.
7. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя. *Вопросы психологии: научный журнал* / ред. Е. В. Щедрина. 1990. № 3. С. 58–64.
8. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
9. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1970. 272 с.
10. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей. *Вопросы психологии*. 1988. №5. С. 71–77.
11. Мірошніченко О. А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: навчально-методичний посібник. / Житомир держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.
12. Долгова В. И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*: / ред. В. В. Садырин. Челябинск: Вестник ЧГПУ, 2013. № 12. С. 17–24.
13. Еркінбекова М. А. Исследование причин профессионального выгорания педагогов. *Вестник Академии педагогических наук Казахстана*: 2014. №2. С. 58-64.

Refereces

1. Psychology of health (2006). Textbook for high schools. In G.S. Nikiforova (Ed.). St. Petersburg: Peter. 607 p.
2. Orel, V.E. (2011). The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: Empirical research. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*. In K.V. Yagnyuk (Ed.). Moscow: Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis, 3, 58–59.

3. Vodopyanova, N.E. (2000). Syndrome of "mental burnout" in communicative professions. *The psychology of health: a textbook*. In G.S. Nikiforova (Ed.). St. Petersburg: St. Petersburg State University. 498 p.
4. Boyko, V.V. (2001). Syndrome of "emotional burnout" in professional communication. Edition 2. St. Petersburg: Sudarinya. 434 p.
5. Konovalchuk, A.N. (2008). Syndrome of emotional burnout and its prevention in the professional activities of urban and rural teachers (Ph.D Dissertation). Nizhny Novgorod: Volga State Engineering and Pedagogical University. 195 c.
6. Skorik, Yu.M. (2015). Pedagogical conditions of formation of resistance to the burnout of the future teacher of higher education (Ph.D Dissertation). Cherkasy: Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University. 200 s.
7. Mitina, L.M. (1990). Formation of professional self-awareness of the teacher. *Questions of psychology*, 3, 58–64.
8. Mitina, LM (2014). Psychology of personal and professional development of subjects of education. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. 376 p.
9. Gurevich, K.M. (1970). Professional fitness and basic properties of the nervous system. Moscow: Science. 272 p.
10. Aminov, N.A. (1988). Psychophysiological and psychological prerequisites for pedagogical abilities. *Questions of psychology*, 5, 71–77.
11. Мірошниченко, О.А. (2015). Profilaktika syndrome of "professional winery" in pratsyuyuchih in ekstremalnihheskih umovah: navchalno-methodical posobnik. Zhytomyr: Ivan Franko Zhytomyr State University. 156c.
12. Dolgova, V.I. (2013). Psychophysiological determinants of readiness for innovation. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 12, 17–24.
13. Erkinbekova, M.A. (2014). Study of the causes of professional burnout of teachers. *Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan*, 2, 58–64.

CHERNIAKOVA Olesia,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor of General Psychology Department,
SHEI «Donbas State Pedagogical University»,
e-mail: alisekisa@gmail.com

MOROZOVA Rimma,

Student of specialty "Psychology",
Horlivka Institute of Foreign Languages
SHEI «Donbas State Pedagogical University»
e-mail: morozowa.rimma2014@gmail.com

THE INFLUENCE OF A TEACHER'S PSYCHOEMOTIC HEALTH ON HIS PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. In this article the author gives general information about the problem of professional «burnout syndrome» connected with the profession of a teacher. A teacher is a person who is most of all is influenced by different stressful factors. That is why there are a lot of cases of teacher professional burnout. So it is very important clear up the problem of «burnout syndrome», describe its causes and give detailed information about how this syndrome displays itself.

Reference is made to such researchers as Herbert J. Freudenberger, K. Maslach, S. Jackson, V. E. Orel, N. Vodopianova, E. Starchenkova, L. I. Antsyferova, V. V. Boiko, O. A. Miroshnychenko and others. It is established that their researches had a very great influence on the problem of burnout in general meaning.

The purpose of the article is to uncover the essence of the term 'burnout' and to give some information how to prevent this problem in teachers' daily life and professional work.

The beginnings of professional burnout of teachers in caused by the system of interrelated and complementary factors which relate to the different levels of identity: the individual psychological level; the socio-psychological level - especially the organization and interpersonal interaction teacher.

According to the article burnout means the response of our organism to the chronicle stress situations. This notion includes three components: emotional and / or physical exhaustion; labor productivity reduction; depersonalization of interpersonal relations. The author stresses that nowadays burnout syndrome includes about one hundred symptoms, such as filling of indifference, feeling of incompetence etc. Much attention is given to the reasons of the syndrome.

The article provides the reader with some information about the prevention of burnout syndrome. Among advice there are such tips: to get control over the perception; to learn to understand positive facts of any situation; to focus only on good events and things; to make a flexible schedule, in which there is time both for work and leisure.

In order to prevent the emergence phase of emotional and physical stress it is important to use different techniques of meditation and autogenous training and exercise, which should be selected and used according to individual psychological characteristics.

In conclusion the author states that life pace of modern teachers and conditions in which they work cause constant difficulties which lead to stresses. Teachers` health and emotional problems are reflected on the system of education. So the problem of professional burnout syndrome of teachers is vital problem to be solved by psychologists.

Key words: *professional burnout; emotional stress; chronic stress; prevention; correction; prevention program; physical and psychosocial resources.*

*Одержано редакцією 19.12.2017
Прийнято до публікації 10.01.2018*

УДК 378.147

ШУМСЬКИЙ Олександр Леонідович,

кандидат педагогічних наук, докторант,
Запорізький національний університет
email: oll123@meta.ua

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЛІНГВОСАМООСВІТИ

У статті обґрунтовано важливість і необхідність формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до неперервної лінгвосамоосвіти. Розглянуто структуру означеної готовності та схарактеризовано її компоненти. Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів до лінгвосамоосвіти.

Ключові слова: *лінгвосамоосвіта; готовність; структура; компоненти; педагогічний експеримент; критерії; рівні; показники.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, що стрімко розвивається, все більше зростає роль самоосвіти, стаючи пріоритетом у становленні особистості. Згідно із Законом України «Про освіту», «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [1]. Для вчителя іноземних мов цей процес включає, перш за все, постійну роботу з підтримання та підвищення рівня володіння мовою, що вивчається, шляхом лінгвістичної самоосвіти через збагачення іншомовних знань і розвиток мовленнєвих навичок та вмінь, які, за відсутності постійної іншомовної практики, мають тенденцію до деавтоматизації. Виходячи з цього, освітній процес у вищому навчальному закладі має орієнтуватися не на передачу студентам якомога більшого обсягу знань, а на формування у них умінь самостійного оволодіння іноземною мовою; на озброєння їх методологічними, загальнонауковими та спеціальними іншомовними знаннями, професійними вміннями та навичками для цілеспрямованого збагачення професійного і творчого потенціалу особистості й удосконалення власної педагогічної практики.

Вивчення та аналіз останніх вітчизняних науково-педагогічних джерел дозволяють стверджувати, що одним із основних чинників утілення нової парадигми вищої освіти сучасними дослідниками визнається підготовка студентів до постійного самонавчання і самоосвіти впродовж життя (І. Гіренко, Н. Попович). При цьому самоосвіта розглядається як стрижньовий чинник становлення вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов (Ю. Лабунець). У багатьох працях порушуються питання формування іншомовної самоосвітньої компетентності (С. Боднар, О. Копил, О. Ножовнік), психологічні чинники (І. Задорожна, Н. Вишневська), методичні аспекти (В. Лучкевич, Г. Кемінь, О. Паньків) та особливості організації і вдосконалення самостійної роботи з опанування й підвищення рівня володіння іноземною мовою у вищій школі (В. Бебих, О. Биконя, О. Плотникова).

Мета статті – визначити і схарактеризувати критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвістичної самоосвіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш ефективним інструментом систематичного підвищення якості виконання своїх функціональних обов'язків для сучасного фахівця будь-якої галузі в умовах глобального інформаційного суспільства є неперервна самоосвіта, а для вчителя іноземних мов особливої актуальності набуває

лінгвістична самоосвіта, оскільки процес справжнього оволодіння іноземною мовою, як спеціальністю, не завершується у вищому навчальному закладі [2]. Саме тому лінгвосамоосвіта має розглядатися, як одна з найважливіших складових професії сучасного педагога-лінгвіста, оскільки вона може забезпечити вихід за межі стандартизованої освітньої системи. Крім того, лінгвосамоосвіта вможливує компенсацію імовірних пробілів і недоліків уніфікованої, переважно однакової для всіх студентів, академічної іншомовної підготовки, яка характеризується дещо вузьким діапазоном індивідуалізації та диференціації у викладанні, а також є стимулом та ефективним інструментом для невинного особистісно-професійного зростання та самовдосконалення, що досягається шляхом продуктивної праці з професійно значущою інформацією та міжособистісної взаємодії з представниками інших мовних і культурних спільнот, що в результаті сприяє перетворенню особистості в самокерованого, саморозвивального та емоційно зрілого суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності.

Тому, враховуючи потребу студентів-майбутніх учителів іноземних мов у лінгвосамоосвітній діяльності, формування практичної готовності до означеної діяльності, що виступає як підготовка до післявузівського етапу самонавчання мов, слід розглядати як першочергове завдання вищих педагогічних навчальних закладів.

Лінгвосамоосвіту майбутнього вчителя іноземних мов ми визначаємо як практико-орієнтовану іншомовну самоосвіту, а саме як здатність підтримувати й підвищувати в процесі самонавчання рівень володіння іноземною мовою для неперервного вдосконалення професійної педагогічної діяльності.

Підготовка студентів до безперервної лінгвосамоосвіти включає розвиток у них внутрішньої потреби в систематичному оновленні і збагаченні іншомовних професійних знань та вмінь, чітке усвідомлення особистісного та суспільного значення лінгвосамоосвіти, становлення емоційно-вольового механізму подолання труднощів у процесі лінгвосамоосвітньої діяльності тощо.

З огляду на те, що формування готовності до лінгвосамоосвіти – це процес, який проявляється в діяльності, він має відповідати певній структурі, властивій будь-якій діяльності. Структура означеної готовності, як «взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого» [3, с. 738], включає змістові та функціональні компоненти, має динамічний характер і формується поступово за такою схемою: потреба – знання – діяльність – результат – корекція. Таким чином, структура лінгвосамоосвітньої діяльності включає орієнтувальні, виконавчі та контрольно-корекційні аспекти.

Отже, ґрунтуючись на вищевикладеному, можна визначити, що готовність до лінгвосамоосвіти – це складне, динамічне, багатоаспектне особистісне утворення, що характеризується наявністю спеціальним чином інтегрованих знань, які сприяють самоформуванню вмінь, мотивів та інтересу до даного виду діяльності, а також передбачає єдність позитивного ставлення до самоосвітньої діяльності та практичного володіння вміннями цієї діяльності.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури [4; 5; 6] дозволив виокремити такі компоненти означеної готовності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний.

Кожний з компонентів окремо являє собою багаторівневе утворення, які включають сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів. Так, ціннісно-мотиваційний компонент виконує регулювальну, спрямовуючу, мотиваційну, емотивно-ціннісну функції; когнітивний – пізнавальну, розвивальну, інформативну, регулюючу, орієнтувальну функції; організаційно-процесуальний – організаційну, пізнавальну, процесуальну та рефлексивну функції; рефлексивно-оцінний реалізує регуляційну, оцінну, корекційну та компенсаторну функції, а також здійснює і регулює взаємодію та взаємозв'язок між компонентами готовності студентів до лінгвосамоосвіти, формування яких відбувається в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності. Ціннісно-мотиваційний та рефлексивно-оцінний компоненти кваліфікуються як психологічна, когнітивний – як теоретична, організаційно-процесуальний – як практична готовність студентів до лінгвосамоосвіти. Слід підкреслити, що всі вищеперелічені компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності та існують як частини єдиної цілісності. Розвиненість і вираженість усіх цих компонентів, на

думку вчених, є показником високого рівня підготовленості індивіда до самоосвітньої діяльності [7; 8]. У випадку ж недостатньої сформованості певного компонента, повноцінного формування готовності до лінгвосамоосвіти не відбувається.

Проведене дослідження дозволило нам розробити концепцію, процесуально-змістову модель, педагогічну систему лінгвосамоосвіти, а також педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Концептуальну процесуально-змістову модель, як важливу складову дослідження, було реалізовано в рамках педагогічного експерименту, який включав констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

Важливість першого, констатувального, етапу полягала в тому, що достовірність одержаних у ході експерименту результатів більшою мірою залежала від вихідних даних. Тому завданням даного етапу педагогічного експерименту було виявлення початкового рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти та вивчення наявних в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу умов для їх лінгвосамоосвітньої діяльності. У ході експерименту нами були використані такі методи дослідження: спостереження, анкетування, самодіагностика, самооцінювання.

На основі визначених нами компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти було визначено критерії, які обумовлюють процес формування вищезазначеної готовності.

Згідно з педагогічним словником, критерій, який тлумачиться як ознака, що слугує підґрунтям для оцінки досліджуваного явища, може бути розкритий за допомогою певних показників [9, с. 181].

Схарактеризуємо виокремлені критерії готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти та відповідні показники, які їх конкретизують.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується наявністю системи мотивів, потреб, інтересів, ціннісно-змістової орієнтації та цілей, що спонукають особистість цілеспрямовано самостійно оволодівати іншомовними знаннями, вміннями та навичками, організувати свою лінгвосамоосвітню діяльність за власною ініціативою.

Основними показниками сформованості мотиваційної сфери студентів у процесі формування їх готовності до лінгвосамоосвіти є усвідомлення ними сенсу та цінності лінгвосамоосвіти для особистого й професійного зростання, зацікавленість у вдосконаленні знань та вмінь в іноземній мові та пізнанні іншомовної культури, прагнення до самовдосконалення і самореалізації.

Когнітивний критерій пов'язаний з набуттям студентами основних теоретичних знань зі специфіки лінгвосамоосвітньої діяльності та формуванням готовності до їх практичного застосування у вирішенні конкретних лінгвосамоосвітніх задач.

Показниками даного критерію є знання про сутність, функції, види, етапи лінгвосамоосвітньої діяльності, її цілі та задачі; предметні лексичні знання, зокрема, знання мовної теорії, особливостей володіння іншомовним мовленням, знання про способи опанування мови та культури; знання продуктивних способів, методів, прийомів і стратегій вивчення іноземної мови та пізнання іншомовної культури, які забезпечують ефективність процесу лінгвосамоосвіти на мотиваційному, організаційному, виконавському та контрольній-оцінному рівнях лінгвосамоосвітньої діяльності, а саме: знання аутометодичної мотивації, самоорганізації, самоконтролю та корекції лінгвосамоосвітньої діяльності; інформаційно-технологічні знання, які визначають теоретичну підготовленість студентів до роботи з автентичною іншомовною інформацією.

Організаційно-процесуальний критерій передбачає оволодіння студентами комплексом умінь і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, завдяки яким вони зможуть реалізувати повний цикл даної діяльності, починаючи з цілепокладання й завершуючи оцінкою результатів.

Показниками цього критерію виступають: володіння способами та прийомами, що дозволяють самостійно набувати актуальних знань та застосовувати їх у практичній іншомовній діяльності; вміння планувати свою роботу з лінгвосамоосвіти; вміння взаємодіяти з сучасним іншомовним інформаційним середовищем, зокрема, оперативно знаходити потрібне джерело інформації, фіксувати і систематизувати дані; вміння

продуктивно використовувати практичний досвід лінгвосамоосвітньої діяльності; аутопсихологічні вміння, які виконують роль механізму, що запускає саморегуляцію, самоконтроль, саморозвиток.

Рефлексивно-оцінний критерій включає низку рефлексивних умінь та адекватну самооцінку лінгвосамоосвітньої діяльності.

Серед показників можна виокремити такі: вміння виявляти знання про своє незнання; відрізняти відоме від невідомого; вміння внутрішнього самоспостереження за перебігом лінгвосамоосвітньої діяльності та самоаналізу її результатів; вміння самостійно встановлювати критерії самоконтролю своєї роботи із самостійного опанування іноземною мовою та розробляти механізм самозвітності; вміння своєчасно вносити необхідні корективи в способи діяльності задля досягнення запланованого результату.

Важливо відзначити, що вищеперелічені критерії є характеристикою компонентів і складають основу відповідних рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвістичної самоосвіти.

У ході дослідження було визначено чотири рівні сформованості означеної готовності, що відповідають етапам її формування.

Нульовий рівень (найнижчий) характеризується відсутністю або ситуативно обумовленою потребою у здійсненні лінгвосамоосвітньої діяльності; негативним ставленням до лінгвосамоосвіти взагалі. Знання про лінгвосамоосвітню діяльність майже відсутні. Здійснюючи фрагментарно і безсистемно лінгвосамоосвітню діяльність за примусом, студент не усвідомлює її значущості для особистісного та професійного розвитку. Вміння лінгвосамоосвітньої діяльності не сформовані; опис своїх лінгвосамоосвітніх дій викликає ускладнення; студент не в змозі провести їх рефлексивний аналіз.

Для низького рівня сформованості готовності студентів-лінгвістів до лінгвосамоосвіти типовими є: байдуже ставлення і наявність слабко вираженої потреби в лінгвосамоосвітній діяльності, нерозуміння її значущості; пасивне ставлення до власної лінгвосамоосвіти; недостатньо розвинені та нестійкі мотиви, які залежать виключно від зовнішніх стимулів. Знання про лінгвосамоосвітню діяльність – її сутність, цілі й задачі, функції, види та етапи – поверхові, безсистемні, розрізнені, неусвідомлені, здебільшого, емпіричні. Уже спостерігається певний ступінь сформованості алгоритмів лінгвосамоосвітньої діяльності репродуктивного характеру, проте, на практиці студент все ще потребує постійних консультацій та інструкцій. Має місце недостатня розвиненість умінь самоорганізації та самоуправління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю, реалізуються лише окремі стратегії означеної діяльності. Невпевнено володіє прийомами пошуку, аналізу та систематизації необхідної іншомовної інформації. Здатний до рефлексивних дій на елементарному рівні, проте схильний діяти інтуїтивно, без логічного і критичного аналізу причин своїх досягнень та невдач. Віддає перевагу праці під керівництвом викладача.

Середній рівень. Студент чітко простежує зв'язок лінгвосамоосвіти з особистим і професійним зростанням; усвідомлює свої можливості і відчуває впевненість у необхідності та позитивних результатах лінгвосамоосвітньої діяльності; його знання про сутність і структуру лінгвосамоосвітньої діяльності, а також про відповідні аутометодичні дії систематизовані. Проявляє стійку зацікавленість у лінгвосамоосвіті і прагнення до постійного професійного самовдосконалення, має достатній рівень сформованості умінь навчальної автономії. Має уявлення про основні прийоми та стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності і здатний застосовувати їх самостійно, без допомоги ззовні, але переважно в типових ситуаціях лінгвосамоосвіти. Вміє працювати з основними, в тому числі й з автоматизованими, інформаційними джерелами; має задовільний ступінь розвитку управлінських функцій; рефлексивні процеси проявляються в ситуації дефіциту знань та умінь, необхідних для вирішення типових задач, а також при самоаналізі ускладнень та самооцінці власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Високий рівень відзначається стійкою потребою в лінгвосамоосвітній діяльності; активним ставленням до власної лінгвосамоосвіти та професійної підготовки; чітким усвідомленням можливостей лінгвосамоосвіти для особистісного та професійного зростання; знанням шляхів і способів самостійного набуття знань. Студент має глибокі, міцні знання та володіє широким спектром лінгвосамоосвітніх умінь, що дозволяє йому застосовувати як

уже існуючі інноваційні методи, так і власні стратегії для раціонального і продуктивного здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності; здатний до комплексного застосування знань та вмінь при вирішенні широкого спектру лінгвосамоосвітніх задач; здатний до рефлексивної оцінки власної діяльності. Має високий рівень умінь самоорганізації та самоуправління процесом самостійного оволодіння іноземною мовою.

Таким чином, високий ступінь готовності до лінгвосамоосвіти передбачає, що студенти-майбутні вчителі іноземних мов виходять у своєму розвитку на метакогнітивний рівень, тобто можуть самостійно ставити перед собою цілі, виробляти власну тактику і стратегію їх реалізації, здійснювати проміжний та підсумковий самоконтроль, тобто досягають рівня лінгвоавтодидакта.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, результати дослідження дозволили дійти висновку про те, що процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти реалізується ступенево: від нульового до високого рівня поступово формується прагнення студентів до неперервної лінгвістичної самоосвіти; відбувається розвиток позитивного ставлення до самостійного оволодіння іноземною мовою; з'являється високий ступінь самоорганізованості й сприйняття себе суб'єктом лінгвосамоосвітньої діяльності.

У ході подальших наукових розвідок плануємо проведення та аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту з підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Бандура Ю. Б. Значення самоосвіти та саморозвитку для розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов у ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острог, 2014. Вип. 30. С. 12–15.
3. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 9. 789 с.
4. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.
5. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.
6. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 18 с.
7. Hosmer W. *Self-Education: Or, the philosophy of mental improvement*. London: Wentworth Press, 2016. 272 p.
8. Nodari C. *Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch (Sondernummer: Autonomes Lernen)*. 1996. S. 4–10.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 367 с.

References

1. About education Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. (2017). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Bandura, Yu. B. (2014). Significance of self-education and self-development for developing the professional competence of foreign languages teachers at higher educational establishments. *Scientific proceedings of National University "Ostroh Academy"*. 30. 12–15.
3. Ukrainian dictionary (1979). In I. K. Bilodid (Ed.). Kyiv: Naukova dumka. Vol. 9. 789 p.
4. Kyseliova, O. B. (2011). Forming self-education competence of future pedagogues within the conditions of information and learning environment (PhD dissertation). *Theses*. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (in Ukr.).
5. Kniazian, M. O. (2007). System of forming independent research activities of future foreign languages teachers within the process of step-by-step training (Doctor of Science Dissertation). *Theses*. Odesa: K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University (in Ukr.).
6. Lebedyk, I. V. (2007). Training future foreign languages teachers for professional self-realisation within the process of studying occupational disciplines (PhD dissertation). *Theses*. Kirovohrad: Volodymyr Vinnychenko Kirovohrad State Pedagogical University (in Ukr.).
7. Hosmer, W. (2016). *Self-Education: Or, the philosophy of mental improvement*. London: Wentworth Press.
8. Nodari, C. (1996). *Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch (Sondernummer: Autonomes Lernen)*. 4–10.
9. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid'.

SHUMS'KYI Oleksandr,
Ph.D in Pedagogy, Doctoral Student,
Zaporizhzhia National University
email: oll123@meta.ua

CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' READINESS TO LINGUISTIC SELF-EDUCATION

Abstract. *In modern world, which is rapidly developing, the role of self-education, as a significant aspect in personality formation, is increasingly growing. As for foreign languages teachers this process chiefly includes constant work on maintaining and raising the language proficiency level by means of linguistic self-education, that is, enriching linguistic knowledge and developing speech skills, which have a tendency to de-automation in case of insufficient foreign language practice.*

Purpose. *The paper is aimed at defining and describing criteria and levels of formedness of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education.*

Methods. *Such methods as analysis, synthesis, comparison, systematisation and generalisation of theoretical and methodological aspects of evaluating the formedness of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education form the basis of this research.*

Results. *On the assumption of the future foreign languages teachers' need for linguistic self-educational activities, forming practical preparedness for such activities, which acts as training for the postgraduate stage, should be regarded as the immediate task of pedagogical higher educational establishments.*

We define the linguistic self-education of future foreign languages teachers as the ability of maintaining and enhancing a language proficiency level within self-instruction aimed at continuous improvement of professional pedagogical activities.

The preparedness for linguistic self-education is a complex, dynamic, multi-aspect personality formation, which is characterised by specifically integrated knowledge that favours the development of skills, motives and interest in this type of activity as well as stipulates the unity of positive attitude towards self-educational activities and proficiency in these activities. On the basis of theoretical and methodological analysis of psychological and pedagogical literature we singled out such components of the above mentioned preparedness as value and motivational, cognitive, organisational and procedural, reflexive and evaluative ones.

On the ground of these components of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education we defined the criteria, which stipulate the process of forming this preparedness.

In the course of research we defined four levels of formedness the future foreign languages preparedness for linguistic self-education, which meet the stages of forming this preparedness, that is, zero, low, medium, high ones.

Originality. *The novelty of the research lies in defining the essence of the notion "preparedness for linguistic self-education"; marking out its components; specifying criteria, levels and indicators, which stipulate the process of forming the stated preparedness.*

Conclusion. *The conducted research allows us to assert that the process of forming future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education should be implemented stepwise, that is, from zero to high level the students' aspiration for continuous linguistic self-education is formed; the sense, value and reflexive attitude towards independent mastering a foreign language is developed; a high degree of self-discipline and self-perception as the subject of linguistic self-educational activities appears.*

Key words: *linguistic self-education; preparedness; structure; components; pedagogical experiment; criteria; levels; indicators.*

*Одержано редакцією 11.01.2018
Прийнято до публікації 11.01.2018*

ЗМІСТ

МОЙСІЄНКО Василь Миколайович

УНІВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ: Європейські СТАНДАРТИ
ТА НАЦІОНАЛЬНА ПРАКТИКА 3

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович

ШЛЯХИ Й МЕХАНІЗМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ 7

БАХМАТ Наталія Валеріївна

ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ
РОБІТНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ 13

VOBRYSHNEVA Natalia

E-LEARNING AS A TOOL FOR ASSESSMENT OF FUTURE NAVIGATORS`
COMMUNICATIVE COMPETENCE 20

VOVK Olena

ACQUIRING LISTENING COMPREHENSION COMPETENCE BY
UNIVERSITY STUDENTS 26

БУКЛОВ Юрій Миколайович

ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ 33

ГРИЧАНИК Наталія Іванівна

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ
ЗДІЙСНЮВАТИ РОЗГЛЯД ЕПІЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ» 38

DANYLYUK Serhiy

SPECIFIC FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT
AT ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION 44

ДЕРЕВ'ЯНКО Денис Вячеславович

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 47

ЖАМАРДІЙ Валерій Олександрович

ГЕНЕЗА НАУКОВОЇ ДУМКИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ФІТНЕС»
І ЙОГО ОЗНАК 52

КАСЬЯН Тетяна Костянтинівна

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ 57

КИР'ЯН Тетяна Іванівна

ВИЩА МЕДСЕСТРИНСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ... 61

КОНДУР Оксана Созонтівна

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ 68

КОШУК Олександр Богданович, ЛУЗАН Петро Григорович

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА 73

КУЛІНЧЕНКО Олександр Сергійович	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАЦІЇ	80
ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна, ХАНДЮК Олександр Володимирович	
ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ТА МЕТА ЗАНЯТЬ ХОРТИНГОМ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	87
МАРУЩАК Марія Іванівна, КРИНИЦЬКА Інна Яківна,	
АНТОНИШИН Ірина Володимирівна	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ МЕДИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ	92
МАТВІЄНКО Олена Валеріївна, КАЛУГІНА Тетяна Володимирівна	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	97
ОПОЛЬСЬКА Алевтина Володимирівна	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ В УКРАЇНІ У КІНЦІ ХХ СТ.	103
РАДЖАБОВА Сабіна Шаїдівна	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	109
SKORIUKOVA Yanina, SOBCHUK Natalia, SLOBODIANIUK Olena,	
НРЕСНАНІУК Mykola	
PECULIARITIES OF THE DISTANCE LEARNING OF GRAPHIC DISCIPLINES	114
СЛЮСАРЕНКО Микола Анатолійович	
ВЗАЄМОДІЯ УПРАВЛІННЯ ТА САМОУПРАВЛІННЯ У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ	121
ТОПОЛЬНИК Яна Володимирівна	
ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	127
ТУТОВА Тетяна Броніславівна	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	132
ЧЕРНЯКОВА Олеся Володимирівна, МОРОЗОВА Римма	
ВПЛИВ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ НА ЙОГО ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ	138
ШУМСЬКИЙ Олександр Леонідович	
КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЛІНГВОСАМООСВІТИ	144
ЗМІСТ	150

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 6. 2018

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 24.04.2018 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 53

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, оф. 117,
тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.