


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X
INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL
ICV 2015: 53.99

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 15. 2016

Черкаси – 2016

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

Матеріали «Вісника» презентують добірку статей, у яких відображено різні аспекти управління професійною підготовкою фахівців авіаційної й юридичної галузі, офіцерів національної гвардії України, узаємодії науково-педагогічних працівників вищої школи зі студентською молоддю. Науковий інтерес становлять публікації щодо організації навчальної й позанавчальної роботи з різними віковими категоріями учнів загальноосвітніх навчальних закладів, вихованцями дошкільних навчальних закладів.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

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 №15 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 4 від 23.12.2016).

Журнал індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus (ICV 2015: 53.99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.

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 Є.М., д.е.н., проф. (відповідальний секретар); Архипова С.П., к.пед.н., проф.; Біда О.А. д.пед.н., проф.; Гнезділова К.М., д.пед.н., доц.; Головня Б.П., д.т.н., доц.; Гусак А.М., д.ф.-м.н., проф.; Десятов Т.М., д.пед.н., проф.; Земзюліна 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.; Мігус І.П., д.е.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»); Біда О.А., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Кучай Т.П., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Архипова С.П., к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); Майборода Г.Я., к.пед.н., доц. (відпов. секретар 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.; Бурда М.І., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Вовк О.І., д.пед.н., проф.; Грабовий А.К., к.пед.н., доц.; Градовський А.В., д.пед.н., проф.; Гриценко В.Г., к.пед.н., доц.; Десятов Т.М., д.пед.н., проф.; 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.; Король В.М., к.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., доктор, 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 початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: valentina_shpak@mail.ru

ЗМІСТ

АФАНАСЬЄВА О. С.

Психологічні засади формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури 7

БЛОУС Н. П.

Проблеми підготовки перекладачів для роботи в авіаційній галузі..... 12

БУДЯНСЬКИЙ Д. В.

Змістова характеристика професійної діяльності викладача вищої школи та її можливості для розвитку риторичної культури 18

ГОРОХОВА Г. І.

Особливості становлення і розвитку професійної кар'єри особистості в сучасному світі 26

ДЬОМІНА В. В.

Білінгвізм майбутнього вчителя іноземної мови як діалог цінностей двох культу..... 32

ДУКА Т. М.

Специфіка використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку 37

ЗОБЕНЬКО Н. А.

Особливості використання мультимедійних технологій у вищій школі..... 43

ПАНАСЮРА Г. С.

Сутнісна характеристика моделей системи післядипломної освіти в контексті розвитку дослідницької компетентності..... 48

PANCHENKO V. V.

Alternative assessment methods in evaluation future foreign language teachers' learning achievements..... 55

ПАНЧЕНКО О. О.

Форми організації дослідницько-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку 61

ПРОЦЕНКО І. І.

Формування професійно-творчих діалогових умінь студентів гуманітарних дисциплін у процесі евристичної діалогової взаємодії: результати експериментального дослідження 65

RYSINA M. YE., MARTYNENKO YE. V.

Role of international educational links in the formation of world higher education system 73

СКРИПКА І. М., КОПИТІНА Я. М.

Позанавчальна робота з фізичного виховання із учнями старших класів..... 79

СОЛОЩЕНКО В. М.

Інтернаціоналізація вищої освіти: погляд англomовного суспільства 84

ТВЕРДОХЛІБ А. І.

Сучасні уявлення науковців про «компетенцію» і «компетентність» 88

ТИМЧУК Л. І.

Перспективи та рекомендації щодо впровадження цифрових наративів у вітчизняні освітні практики..... 95

УСАТЕНКО В. М.

Управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу на засадах компетентнісного підходу 104

ФЕДАК С. І.

Викладання предметів циклу фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін англійською мовою для іноземних студентів будівельних спеціальностей..... 111

ФЕДОРЕНКО С. О.

Розвиток вищої художньої освіти та її вплив на становлення декоративно-ужиткового мистецтва в Україні 119

ЦИГАНІЙ С. О.

Модель формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки 124

ШПАК В. П.

Методологічні вимоги до застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях..... 131

ЯКОВЛЄВ В. Г.

Природничо-наукова підготовка майбутніх офіцерів національної гвардії України 141

CONTENT

AFANASIEVA O. S. Psychological grounds of acquiring literary competence by future teachers of foreign literature.....	7
BILOUS N. P. Problems of translators training for the area of aviation	12
BUDIANSKYI D. V. Substantial characteristic of professional higher school teacher’s activity and its opportunities for the development of rhetorical culture	18
HOROKHOVA H. I. The typical features of the individual’s professional career formation and development in the contemporary world	26
DYOMINA V. V. Bilingualism of future teacher of foreign language as dialogue of values of two cultures	32
DUKA T. M. The specificity of using health-keeping technologies in work with preschool age children.....	37
ZOBENKO N. A. The Peculiarities of Multimedia Technologies in Higher Education.....	43
PANASIURA A. S. Characteristics of the model system of postgraduate education in the context of research competence	48
PANCHENKO V. V. Alternative assessment methods in evaluation of future foreign language teachers’ learning achievements	55
PANCHENKO O. O. Forms of organization of experimental work with senior preschool children.....	61
PROTSENKO I. I. Analysis of the results of experimental studies of formation of professionally-box creative skills of students of humanities in the process of heuristic dialogue interaction	65
RYSINA M. YE., MARTYNENKO YE. V. Role of international educational links in the formation of world higher education system	73

SKRIPKA I. M., КОPYТИНА YA. M.

High school students' extracurricular work of physical education 79

SOLOSHCHENKO V. M.

Internationalization of the higher education: the view
of the English-Speaking countries..... 84

TVERDOKHLEB A. I.

Nowadays scholarly opinions about «competence» and «competency» 88

TYMCHUK L. I.

Prospects and proposals for introduction of digital narratives in national
educational practice..... 95

USATENKO V. M.

A management development of organizational culture of general
educational establishment is on principles of competence approach..... 104

FEDAK S. I.

Teaching of fundamental and professionally oriented subjects to foreign students
of civil engineering department..... 111

FEDORENKO S. O.

Development of the higher art education and its influence to the formation
of decorative-use art in Ukraine 119

TSIGANII S. O.

Model of forming the culture of vocational and legal communication
in future lawyers in the process of professional training 124

SHPAK V. P.

Methodological requirements and application of study summary excellence
in scientific and pedagogical research..... 131

YAKOVLEV V. G.

The Naturally-scientific training of future officers
of national household troops of Ukraine 141

УДК 378.147

Афанасьєва Ольга Сергіївна,
викладач кафедри фонетики і граматики
англійської мови, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

***Анотація.** Проаналізовано найбільш релевантні аспекти формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури в контексті фундаментальних психологічних досліджень, зокрема, природа і фази формування діяльності, мотивація, самоактуалізація, креативність, чинники якості засвоєння матеріалу (афективний фільтр, типи мислення суб'єктів навчання).*

***Ключові слова:** літературознавча компетентність; діяльність; природа і фази формування діяльності; мотивація; креативність; самоактуалізація; афективний фільтр; типи мислення суб'єктів навчання; зарубіжна література; майбутні вчителі.*

Постановка проблеми. Літературознавча компетентність (далі ЛК) майбутніх учителів зарубіжної літератури включає відповідні знання, навички, уміння, здатності й фахові якості. Своєю чергою, уміння як інтегрована психологічна категорія, якою мають володіти суб'єкти пізнання, містить знання, навички і компоненти індивідуального досвіду (чуттєвого, практичного, інтелектуального, емоційного, рефлексивного). Уміння ґрунтується на знаннях, навичках і готовності людини успішно виконувати фахову діяльність [10, с. 81]. З урахуванням діяльнісного характеру становлення ЛК доцільно проаналізувати особливості її формування в контексті психологічних досліджень. Серед найбільш релевантних аспектів у фокусі нашої уваги будуть фази формування діяльності, чинники ефективного засвоєння матеріалу, мотиви навчальної активності, типи мислення суб'єктів пізнання та їхня креативність. Урахування цих аспектів при організації навчального процесу у ВНЗ сприятиме підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні засади формування компетентності досліджуються О. Вовк, Н. Голуб, О. Кохановою, О. Сергєєнковою, О. Столярчук, О. Пасекою та ін. Діяльність як основа компетентності й специфічна активність перебуває в фокусі уваги І. Зимньої, О. Леонтьєва, Л. Рубінштейна та ін., а її мотиваційний компонент досліджується В. Беяніним, В. Канке, Д. Фельдштейном та ін. Чинники, що впливають на якість засвоєного матеріалу, вивчаються М. Вертхеймером, Дж. Міллером, структура і типологія індивідуальних прагнень, потреб – А. Маслоу, К. Роджерсом, креативність – А. Балаховським, О. Куцевол та ін.

Метою цієї статті є здійснення аналізу й узагальнення найвагоміших аспектів формування ЛК у парадигмі психологічних досліджень для різнобічного осмислення цього феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, діяльність як специфічно людська, регульована свідомістю й породжувана потребами активність, спрямована на пізнання й перетворення зовнішнього світу і самої людини. Вона зумовлює формування людської свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей. Згідно з І. Зимньою, О. Леонтьєвим і Л. Рубінштейном [6; 9; 11], формування певної діяльності відбувається впродовж трьох фаз: 1) спонукально-мотиваційної; 2) орієнтовно-дослідницької (аналітико-синтетичної); 3) виконавчої. Ці фази покладені нами в основу структурування послідовності осмислення художнього тексту при формуванні ЛК. Зокрема, спонукально-мотиваційній фазі відповідатиме *перцепція* (налаштування студентів на позитивне

сприйняття художнього тексту з урахуванням теорії афективного фільтру, створення позитивної мотивації, формулювання чіткого завдання й мети), орієнтовно-дослідницькій фазі – *анперцепція* (дослідження тексту в контексті того чи того типу аналізу, його інтерпретація відповідно до індивідуальних психологічних особливостей суб'єкта навчання, виконавчій фазі – *продукція* (вербалізація свого естетичного відгуку) та, як наслідок, глибинне розуміння закладеної в тексті ідеї й комунікативного наміру автора. Розглянемо психологічний складник становлення ЛК детальніше.

Діяльність може стимулюватися різними мотивами, які існують інтегровано, у індивідуально-системній структурі, у якій вони виконують різні ролі й мають різні значення для діяльності. Тоді діяльність трактується як полівмотивована [2, с. 113]. Це дозволяє зробити висновок, що мотив є не просто одним із «складників» діяльності. Він виступає компонентом складної системи мотиваційної сфери особистості – сукупності її мотивів, які формуються й розвиваються впродовж її життя. Ця сфера є динамічною: вона змінюється залежно від обставин. Однак, деякі мотиви є відносно стійкими і домінантними, утворюють так звані «стрижень» усієї сфери; інші – варіативні й епізодичні, оскільки пов'язані з конкретними ситуаціями і залежать від них. У процесі розвитку особистості відбувається диференціація й інтеграція мотивів: на базі одних формуються інші, виникають суперечності між різними мотивами, їх взаємне посилення чи послаблення, змінюється співвідношення домінантних і підпорядкованих мотивів [2, с. 113–114].

У психології розрізняють так звану «коротку» і «віддалену» та/чи процесуальну й перспективну мотивацію. *Процесуальна мотивація*, що забезпечує активність студентів у кожний окремий момент діяльності, є *короткою*: вона пов'язана з теперішнім і найближчим майбутнім особистості. *Перспективна* мотивація віддалена від безпосередньої навчальної діяльності індивіда і стосовно неї є *віддаленою*. Віддалена мотивація пов'язана з більш-менш пролонгованою перспективою розвитку особистості. Вона істотно впливає на ставлення людини до тієї діяльності, якою вона займається. У нашому випадку, коротка/процесуальна мотивація зумовлена оволодінням іншомовною літературою загалом, а віддалена/перспективна – безпосередньо з майбутньою професійною діяльністю. Завдання викладача полягає в тому, щоб підтримувати і розвивати у студентів як коротку/процесуальну, так і віддалену/перспективну мотивацію, оскільки перша – багато в чому сприяє ефективнішому оволодінню іншомовною літературою і спілкуванням, а друга – забезпечує педагогічну професіоналізацію навчального процесу, починаючи з перших років навчання у ВНЗ [4, с. 25; 7, с. 5].

Можна припустити, що, в нашому випадку домінантним в ієрархії мотивів на початковому ступені навчання ВНЗ є комунікативно-пізнавальний, а підпорядкованим – професійний. Однак, у результаті розвитку певного аспекту діяльності, її насичення, збільшення обсягу і формування відповідної системи відношень усередині її формуються компоненти, які дедалі більше з нею не узгоджуються, породжують нову ситуацію, нову позицію суб'єкта, об'єктивно створюють умови для вияву інших аспектів діяльності. Так, у предметно-практичній діяльності розвивається, переважно, *інтелектуальна сфера*, але її насичення, засвоєння набутого досвіду зумовлюють динаміку *мотиваційно-потребнової, афективної* сфери особистості, яка приводить до виникнення новоутворень, які, розвиваються в одному аспекті діяльності й не лише становлять базу для формування іншого аспекту діяльності, але й здійснюють зв'язок різних форм, які ця діяльність породжує [12; 2, с. 114–115]. Отже, у нашому випадку, комунікативно-пізнавальний мотив породжує професійний інтерес до засвоєння, а згодом і до застосування знань. Тому в навчанні вони мають виступати інтегровано.

Припустимо, що професійний мотив виступає як підпорядкований щодо комунікативно-пізнавального, але не стверджуємо, що він є менш важливим, і вважаємо, що в результаті ієрархія мотивів зміниться на користь професійного.

Викладач має сприяти інтеграції, формуванню й розвитку обох мотивів. Слід створювати комунікативно-пізнавальну мотивацію, суто комунікативну, комунікативно-рольову, ігрову і професійно-педагогічну [4, с. 25]. Іншими словами, слід сприяти формуванню мотиваційної сфери особистості, розвивати однаково як коротку/процесуальну, так і віддалену/перспективну мотивацію.

Говорячи про чинники, що детермінують якість сприйняття матеріалу в навчальному процесі, необхідно згадати афективний фільтр (гіпотетичний пристрій, який здатний на підсвідомому рівні повністю або частково перекривати доступ вхідної інформації до когнітивного аналізатора [13]) і типи мислення. Афективний фільтр може регулювати обсяг інформації й, відповідно, впливати на швидкість і якість її засвоєння, а отже – і на якість здійснюваних дій. Положення фільтра (відкрите чи закрите) визначається низкою таких афективних чинників, як мотивація, ставлення до навчання й середовища, психологічна структура особистості [3].

Окрім ефективної організації навчального процесу викладачеві необхідно брати до уваги різні типи мислення суб'єктів пізнання. Так, М. Вертхеймер розрізняє три типи мислення [16]: 1) мислення А: є найбільш продуктивним і передбачає, насамперед, процеси центрування й перецентрування. У центруванні індивід розглядає ситуацію об'єктивно, сприймає її як ціле. У перецентруванні ситуація розглядається з іншої перспективи, із залученням нового підходу до розгляду проблеми, що приводить до знаходження її розв'язку; 2) мислення Y: уважається непродуктивним типом і передбачає застосування до розв'язання проблеми методу «спроб і помилок»; 3) мислення В: є частково продуктивним і непродуктивним типом, оскільки поєднує в собі риси мислення А та Y. У зв'язку з цим М. Вертхеймер критикує навчання як таке, що занадто залежить від постійних тренувань і повторень. Частіше це приводить до механічних дій, ніж до вільного, гнучкого і творчого розв'язання проблем, що сприяє когнітивному розвитку, креативності й нестандартному мисленню, що є актуальним для фахівців літературознавчого профілю.

Безумовно, саморозвиток і професійне зростання є важливими завданнями майбутніх учителів зарубіжної літератури. Тому видається доцільним навести деякі психологічні дослідження, що пов'язані з проблемою актуалізації людського «Я». Так, у аспекті гуманістичної психології була розроблена *особистісно-центрована теорія* К. Роджерса. Учений висловлює свої думки щодо співіснування особистого «Я» й самоактуалізації індивіда. З позицій «Я»-теорії розуміння організму інтерпретується К. Роджерсом дещо інакше, ніж традиційне використання терміну в психології, де організм трактується як біологічне існування, яке реагує на певні стимули свого середовища. Для К. Роджерса поняття організму пов'язане з сукупністю переживань цілісного індивіда в певний конкретний момент. Ці переживання становлять його *феноменальне поле* – внутрішні стани, які можуть ніколи не пізнатися іншою людиною. Це стає суб'єктивною реальністю індивіда. Хоч переживання є внутрішніми, їх джерела можуть бути як внутрішніми, тобто виходити з людини, так і зовнішніми, тобто надходити з довкілля. Із сукупності переживань і виникає особисте «Я». Психолог визначає *концепт-«Я»* як «організований, послідовний, концептуальний гештальт (структуру), який складається з відчуттів, що характерні для «Я», і відчуттів взаємовідношення «Я» з іншими, а також різні аспекти життя людини разом з її цінностями, що пов'язані з цими відчуттями» [15, с. 47]. Особисте «Я» К. Роджерс пов'язує з само актуалізацією та вважає, що кожна людина має вроджену тенденцію актуалізувати свій унікальний потенціал. Самоактуалізація є динамічною рушійною силою особистісного і професійного зростання індивіда.

Послідовник К. Роджерса, А. Маслоу, створює *теорію потреб чи прагнень* людини й описує свою теорію в термінах піраміди з висхідною ієрархією від найнижчого до найвищого рівнів. Цю піраміду становлять такі рівні: *фізіологічні потреби* (голод, спрага, сон тощо); *потреби безпеки* (намагання жити в організованому і стабільному

суспільстві, вільному від стресів і тривоги, а також прагнення мати особистий простір); *прагнення любові* (близьких, родини, друзів, колег, бажання позбавитися самотності, знайти партнера і мати дітей); *потреба поваги* (прагнення самовпевненості, переваги, майстерності, влади); *потреба в самоактуалізації* – найвищий рівень, притаманний лише людині. А. Маслоу підкреслює значущість цієї потреби як кінцевого результату прагнень людини й реалізації її внутрішнього потенціалу [14]. Своєю чергою, самоактуалізація передбачає креативний розвиток особистості, що є важливим у формуванні ЛК майбутніх учителів зарубіжної літератури.

У психологічній науці феномен творчості вчителя зарубіжної літератури досліджується в декількох ракурсах: 1) діяльній (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Дружинін та ін.): творчість розглядається як особлива здатність і пов'язується з ігровою, навчальною та професійною діяльністю; 2) системній (Я. Пономарьов, О. Тихомиров): основою креативності є не діяльність, а взаємодія; 3) особистісно-центрованій (К. Роджерс, А. Маслоу): декларується концепція «навчання через творчість», що спрямоване не лише на підготовку студентів до творчих професій, а й на формування творчо розвиненої особистості; 4) технологічної (Г. Альтшуллер, Г. Буш, А. Осборн та ін.): процес навчання моделюється як процес творчого розв'язання проблемних завдань, що забезпечує розвиток творчого мислення суб'єктів пізнання.

Уважається, що творчість є найвищим ступенем соціальної активності людини, характерними рисами якого є новизна результату, цілеспрямований та усвідомлений підхід до пошуку нетрадиційних ефективних засобів і шляхів розв'язання проблем [1]. Підсумовуючи результати психологічних досліджень феномену творчості в контексті фахової підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури, ми вважаємо, що [8, с. 17–20]: підготовка до творчості полягає у формулюванні мети діяльності, впливі на мотиваційну сферу особистості й вправленні у творчій діяльності; творчість слід трактувати як взаємодію, що веде до розвитку її суб'єктів, наголошувати на особливому значенні у творчому педагогічному процесі взаємодії вчителя й студента; креативність є специфічною здатністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися; розвиток креативних здібностей особистості, особливо в шкільному і студентському віці, детермінований системою освіти, рівнем її зорієнтованості на творчість; творчість можлива за певних об'єктивних (соціально-матеріальних) і суб'єктивних (знання, уміння, розвинуті творчі можливості індивіда) умов.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури має відбуватися з урахуванням психологічного підґрунтя цього процесу, а саме: мотивів діяльності, типів мислення, потреб і прагнень студентів, – найважливішими з яких є самоактуалізація й креативність.

Перспектива подальших досліджень убачається в доборі й розробленні відповідних методів, прийомів і засобів організації навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Балаховский А. А. / Философские основания педагогического творчества / А. А. Балаховский // Педагогическое образование и наука. – № 7. – 2012. – С. 13–18.
2. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів : нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
3. Вовк О. І. Теоретичні і методичні основи формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Олена Іванівна Вовк. – Черкаси, 2014. – 400 с.
4. Вовк О. І. Формування англійської граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Іванівна Вовк. – Київ, 2008. – 345 с.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие [для учителя] / Н. Д. Гальскова. – [3-е изд., перераб. и доп.] – Москва : АРКТИ, 2004. – 192 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Канке В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия : учебное пособие / В. А. Канке. – Москва : Логос, 2000. – 320 с.
8. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) / О. М. Куцевол. – Київ : Освіта України, 2009. – 464 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – [3-е изд.]. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 576 с.
10. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 720 с.
12. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 207 с.
13. Krashen, S. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall International (in Engl.)
14. Maslow, A. H. (1978). Toward a Psychology of Being. N.Y.: Van Nostrand (in Engl.)
15. Rogers, C. R. (1989). Psychology: the Study of as Science / ed. by Koch, S. – Vol. 3. – N.Y.: McCraw-Hill Book Co. (in Engl.)
16. Wertheimer, M. (1985). Productive Thinking. N.Y.: Harper and Bros (in Engl.)

References

1. Balakhovsky, A. A. (2012). Philosophical Background of Creativity. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* (Pedagogical Education and Science) 7, 13–18 (in Russ.)
2. Vovk, O. I. (2013). *Language and Literature Students' Communicative and Cognitive Competence: New Educational Paradigm*. Cherkasy: Chabanenko (in Ukr.)
3. Vovk, O. I. (2014). *Theoretical and Methodological Foundations of Future Language and Literature Teachers' Communicative and Cognitive Competence*. (Doctoral Dissertation). Cherkasy (in Ukr.)
4. Vovk, O. I. (2008). *Future Teachers' English Grammar Competence Development within Intensive Learning*. (Dissertation of PhD). Kyiv (in Ukr.)
5. Halskova, N. D. (2004). *Modern Methods of Language Teaching: Teacher's Book*. Moscow: ARCTI (in Russ.)
6. Zimniaya, I. A. (2003). Key Competences – New Paradigm of Learning Outcomes. *Vyshee obrazovanie segodnia* (Higher Education Today) 5, 34–42 (in Russ.)
7. Kanke, V. A. (2000). *Main Philosophical Approaches and Concepts of Science*. Moscow: Logos (in Russ.)
8. Kutsevol, O. M. (2009). *Methods of Teaching Ukrainian Literature (Creative and Innovative Strategy)*. Kyiv: Osvida Ukrainy (in Ukr.)
9. Leontiev, A. N. (1972). *Issues of Psyche Development*. Moscow: Edited by Moscow University (in Russ.)
10. *Pedagogical Psychology* (2012). Kyiv: Center Educational Literate (in Ukr.)
11. Rubinshtein, S. L. (1999). *Foundations of General Psychology*. SpB: Peter (in Rus)
12. Feldstein D.I. (1989). *Psychology of Individual's Ontogeny Development*. Moscow: Pedagogic (in Russ.)
13. Krashen, S. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall International (in Engl.)
14. Maslow, A. H. (1978). Toward a Psychology of Being. N.Y.: Van Nostrand (in Engl.)
15. Rogers, C. R. (1989). Psychology: the Study of as Science / ed. by Koch, S. – Vol. 3. – N.Y.: McCraw-Hill Book Co. (in Engl.)
16. Wertheimer, M. (1985). Productive Thinking. N.Y.: Harper and Bros (in Engl.)

Abstract. *Afanasieva Olha Serhyivna. Psychological grounds of acquiring literary competence by future teachers of foreign literature.*

Introduction. *The process of acquiring literary competence involves taking into account relevant psychological aspects. Any competence incorporates psychological components, which equally refers to literary competence of future teachers of foreign literature. Raising awareness of these aspects may result in more effective literary competence as a complex phenomenon.*

Purpose. *The article aims at analyzing and summarizing psychological factors which are viewed as most relevant to acquiring literary competence.*

Results. *The data presented in the article suggest correlation between the phases of developing learning activity and phases of perceiving literary texts. Taking into consideration the psychological nature of this process the article seeks to analyze most relevant factors and phenomena of literary competence acquisition: motives and motivation (process and prospective), affective filter (a hypothetical cognitive*

device controlling the amount of input information), types of thinking (A, B, Y), C. Rogers' person-centred theory and Maslow's hierarchy of needs, peculiarities of creativity (O. Kutsevol).

Originality. *The data presented in the article suggest correlation between the phases of learning activity (motivational, analytically-synthetic, and productive) and phases of perceiving and processing literary texts (perception, apperception and production) which result in deep understanding of the text under study.*

Conclusions. *The process of acquiring literary competence is stipulated by psychological foundations of this process: learners' motivation, type of thinking, needs of a personality. Creativity can and should be fostered, but its level is largely determined by systems of education. It is recommended to create favourable conditions for encouraging creativity: set appropriate targets, induce interaction with instructors, motivate learners.*

Key words: *literary competence; activity; природа і фази формування діяльності; affective filter; motivation, creativity; self-actualization; types of thinking subjects of study; World Literature; future teachers.*

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016*

УДК 371.134:81'25(045)

БІЛОУС Наталя Петрівна,
старший викладач кафедри англійської філології
і перекладу, Національний авіаційний
університет, м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ РОБОТИ В АВІАЦІЙНІЙ ГАЛУЗІ

Анотація. *Обґрунтовано доцільність формування фахівця зі спеціального перекладу на засадах компетентнісного підходу. Доведено, що професійно-комунікативна компетентність сприятиме ефективному виконанню функцій перекладача авіаційної галузі. Визначено складники комунікативної компетентності перекладача. Звернено увагу на особливості професійного перекладу в умовах міжнародної діяльності за участю фахівців авіаційної галузі. Схарактеризовано вимоги до фахівця з синхронного перекладу. Виявлено проблеми з орієнтованістю змісту фахової підготовки перекладача в авіаційному ВНЗ.*

Ключові слова: *перекладач; авіаційна галузь; професійно-комунікативна компетентність; Міжнародна організація цивільної авіації; компетентнісний підхід; авіаційна галузь; професіограма перекладача; професійний переклад.*

Постановка проблеми. Діяльність сучасного перекладача є надзвичайно значущою для сфери професійної взаємодії, де він виконує важливу соціальну функцію посередника. З огляду на зазначене, актуальною є проблема підготовки перекладача не лише до міжмовного, а й до фахового спілкування. Для виконання цієї функції в нього має бути сформована професійно-комунікативна компетентність, складниками якої є такі: знання гносеології, аксіології професійної, перекладацької та комунікативної діяльності; уміння застосовувати ці знання, методи і засоби; здатність до оцінювання й самооцінювання, а також здатність до саморозвитку.

Перекладачі готуються до виконання професійних функцій у закладах вищої освіти. Навчання в галузевих ВНЗ передбачає також опанування ними варіативного складника навчальних планів, що є важливим для формування у студентів готовності до фахової діяльності у відповідній галузі. Не є винятком і авіаційні ВНЗ. Водночас гостро постає питання щодо вироблення в них професійно-комунікативної компетентності.

Мета статті: проаналізувати проблеми підготовки перекладачів у ВНЗ для роботи в авіаційній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість наукових праць присвячена різним аспектам дослідження проблеми підготовки компетентного фахівця. Питання формування професійної компетентності вивчають М. Бирка, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, А. Маркова та ін.; комунікативну компетентність досліджують С. Зенкевич, В. Кручек, Р. Міловідова, Ю. Пассов, Л. Романишина, Л. Савенкова, В. Семиченко та ін.; формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності є предметом наукових розвідок вітчизняних учених О. Биконі, В. Борщовецької, Н. Глушаниці, К. Долгош, О. Загородньої, Н. Логутіної, Л. Морської, Н. Пруднікової, О. Рембач, О. Тарнопольської, а також таких закордонних дослідників, як М. Браммер, Д. Каммінз, Т. Хатчінсон, М. Хьюїнгз. Проблеми формування національної технічної інтелігенції, зокрема й мовної особистості майбутнього інженера, розглядаються в наукових працях Л. Барановської, Т. Бутенко, Є. Воробйової, О. Ковтун, А. Кочубей, В. Олексенко, О. Романовського, Л. Товажнянського.

Питання викладання англійської мови майбутнім фахівцям авіаційної галузі розробляють такі вчені, як О. Акмалдінова, О. Письменна, Є. Оборін. Наукові праці В. Півень, Є. Кміта, Г. Пащенко присвячено підготовці до ведення радіообміну англійською мовою на міжнародних повітряних трасах.

Окремі дослідники вивчають проблеми, що пов'язані з підготовкою перекладачів до роботи в авіаційній галузі. Так, І. Колодій досліджує питання формування професійної компетентності в майбутніх перекладачів авіаційної галузі, Т. Семигінівська вивчає проблему формування професійної етики в майбутніх фахівців із перекладу, які працюватимуть у галузі цивільної авіації [4]. Однак поза увагою дослідників залишається проблема формування в них професійно-комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах конкурентоздатність фахівця авіаційної сфери на ринку праці залежить від його готовності оволодівати новими технологіями, легко адаптуватися до змінюваних умов праці, професійно орієнтуватися в інформаційних потоках і послугоуватися іноземною мовою у фаховому спілкуванні. З огляду на зазначене, професійна діяльність фахівця з перекладу є надзвичайно важливою, що зумовлює потребу його підготовки на засадах компетентнісного підходу з активним використанням такого засобу професійного навчання, як іноземна мова, яка в сучасних умовах є не лише засобом полікультурної взаємодії, а й виконує функцію обов'язкового інструмента професійної діяльності.

Авіація є складною технічною сферою, тому діяльність перекладача в ній вимагає особливої уваги і сконцентрованості. Якість підготовки перекладача для діяльності у сфері професійної взаємодії може бути підвищено на основі розроблення професіограми перекладача [6] для сфери професійної комунікації, побудови на її основі моделі підготовки фахівця зазначеного профілю; проведення системної діагностики формування професійно значущих якостей особистості фахівця, що заснована на застосуванні сучасних діагностичних методик вимірювання рівня сформованості професійно важливих якостей особистості [3; 5].

Складність роботи перекладача в авіаційній галузі полягає, насамперед, у тому, що йому доводиться працювати з різними видами перекладу. Специфічною складністю вирізняється синхронний переклад, особливо в тих випадках, коли фахівець працює з носіями мови. З огляду на дане особливої уваги потребують лексичний і граматичний аспекти перекладу, адже незначна неточність може вплинути на адекватне розуміння фрази або навіть і цілого речення. Цей вид перекладу вимагає від синхроніста підвищеної швидкості мислення й миттєвої реакції, ґрунтовності знань авіаційно-технічних термінів.

Для виявлення проблем у підготовці перекладачів до роботи в авіаційній галузі спочатку вважаємо доречним здійснення дефінітивного аналізу основних понять, що пов'язані з його діяльністю. Розглянемо існуючі визначення понять «професійний переклад» і «перекладач-професіонал» («компетентний перекладач»). Професійний переклад має відповідати вимогам якості цього продукту діяльності перекладача, який виконує її професійно в усній чи письмовій формах. Професійний переклад вимагає використання перекладачем фахових навичок і вмінь, що є необхідними і достатніми для ефективного перекладу певного тексту чи акту усної комунікації в конкретних часових межах і реальних умовах виконання перекладу [1]. Водночас суттєвим є усвідомлення фахівцем із перекладу значущості своєї ролі, наприклад, за обставин міжнаціонального, міждержавного спілкування. Уявімо собі ситуацію проведення зустрічі на міжнародному рівні керівників вітчизняних авіакомпаній і президентів компаній, які представляють британські чи американські авіалінії. Перекладач є однією з ключових фігур зустрічі, а тому й вимоги до нього є надміру серйозними. Він має, насамперед, усвідомити особливості аудиторії, контингенту, з якими повинен працювати. Також йому необхідно брати до уваги часові межі проведення заходу, тривалість виступів промовців, прогнозувати можливі обсяги власної мовленнєвої діяльності. Доречно також узгодити з промовцями тривалість фрагментів їхніх промов для попередження виникнення подальших об'єктивних труднощів для здійснення перекладу і комунікативних бар'єрів, що перешкоджатимуть сприйманню і загалом – досягненню взаєморозуміння, яке має стати засадничим для підписання меморандуму про наміри співробітництва, укладання угоди. Переклад на такому високому рівні повинен бути точним і лаконічним, оскільки зустріч має характер міжнародної, офіційної взаємодії. Ефективність перекладу за цих умов визначається такими критеріями, котрі водночас є й ознаками ділового спілкування: підготовленість, організованість, об'єктивність, цілеспрямованість, результативність.

Кваліфікований перекладач або перекладач-професіонал – це фахівець, який володіє необхідними навичками й уміннями професійного перекладу і регулярно здійснює таку діяльність. Відмітною рисою компетентного перекладача є автоматизм, що виявляється як при усному, так і при письмовому перекладі, а також постійний повний контроль якості звукового контенту і тексту відповідно.

Проблема нашого наукового пошуку є дотичною до підготовки і професійної діяльності перекладача в авіаційній галузі. Ці процеси регулюють відповідні документи. Так, основними з них є Закон України «Про вищу освіту», державні й галузеві стандарти вищої освіти, однак вони, зокрема, регулюють підготовку у ВНЗ універсального перекладача, який зможе працювати в будь-якій галузі. Однак проблемою такої підготовки є те, що під час навчання в авіаційних ВНЗ, на нашу думку, певна кількість студентів із перекладацької спеціальності має бути зорієнтованою на роботу в авіаційній галузі. Тому мають бути актуалізовані й основні положення документів міжнародних організацій із цивільної авіації. Згідно з Документом ІКАО № 9835 [2], володіння мовою є одним із головних складників процесу комунікації. Традиційна модель комунікації включає такі елементи, як відправник, канал передачі інформації й одержувач. Вербальна комунікація є саме тією формою комунікації, до якої відносяться вимоги ІКАО до володіння мовою. У кожному конкретному акті комунікації беруть участь той, хто говорить, і той, хто слухає. Хто говорить, кодує своє повідомлення у вигляді мовного висловлювання. Висловлювання передається по відповідному каналу в формі звукового потоку, який сприймається і декодується тим, хто його чує. У разі успішної комунікації уявлення слухача про сенс повідомлення буде повністю або майже повністю збігатися з тим змістом, який вкладає в нього той, хто говорить.

Існують також стандартизовані міжнародними організаціями вимоги до кваліфікованих перекладачів. Так, зокрема, на конференції в Брюсселі у січні 2009 р. експертною групою ЕМТ (Європейські спеціалісти з перекладу) було затверджено

перелік компетенцій, якими мають володіти професійні перекладачі Євросоюзу. Серед них такі базові ключові компетенції, як міжособистісна, мовленнєва, міжкультурна, інформаційна, галузева і технологічна.

У сучасних умовах особливої значущості набуває співпраця між цивільною й військовою авіацією, що вимагає проведення спільних семінарів, практикумів і конференцій за участю військових і цивільних фахівців із різних країн. Ефективність таких заходів визначається майстерністю перекладача, який володіє навичками здійснення синхронного перекладу в галузі як військової, так і цивільної авіації. Він має знати і розуміти загальні авіаційні терміни, що важливі для військових і цивільних пілотів та інших фахівців. Наприклад: *aerodrome elevation* – висота аеродрому над рівнем моря; *flight level* – визначена висота, на якій повітряному судну дозволяється здійснювати політ у певний час; *aerodrome traffic zone* – захищена зона навколо аеродрому, куди пілотам потрібен дозвіл на здійснення повітряного руху. Тобто перекладачеві авіаційної галузі недостатньо володіти лише технікою перекладу, яка набувається, починаючи з навчання в університеті. Зазначені вище приклади зайвий раз доводять усю складність роботи перекладача авіаційної галузі, що, своєю чергою, зумовлює необхідність використання нових технологій для їхньої підготовки у ВНЗ. Зокрема доречним є використання прогресивного закордонного досвіду щодо вивчення авіаційної англійської мови і досвіду роботи з термінологією цієї галузі в англійських країнах.

У процесі оволодіння майбутніми перекладачами фахом для поглибленого засвоєння авіаційних понять рекомендують використання Словника авіаційних термінів за редакцією Девіда Крукера [7], фахівця в галузі цивільної авіації з Великобританії. Цей словник містить 5500 авіаційних термінів, на які даються чіткі й доступні тлумачення.

У діяльності перекладача авіаційної галузі є важливими знання, уміння й навички, досвід їх застосування, а також у нього мають бути розвинені професійно важливі якості. Тобто, у ВНЗ має бути підготовлений компетентний перекладач зі сформованою професійно-комунікативною компетентністю.

У 80-х роках минулого сторіччя фахівцями з прикладної лінгвістики запропоновано робоче визначення комунікативної компетентності, яке продовжує вдосконалюватися й уточнюватися. Відповідно до цього визначення, загальна комунікативна компетентність складається з лінгвістичних, соціолінгвістичних і прагматичних компонентів (компетенцій). Під лінгвістичною компетенцією розуміється знання і осмислене використання лінгвістичних засобів конкретної мови або мов. Лінгвістична компетенція, зокрема, включає в себе такі мовні вміння, як говоріння й слухання, у яких можна виділити чотири окремих субнавички: 1) лексичні (окремі слова, усталені вирази); 2) граматичні (правила синтаксису і морфології); 3) семантичні (сміслова сторона мови і семантичні зв'язки між словами і словосполученнями); 4) фонологічні (звуки, склад структури, фразовий наголос, ритм та інтонація).

Соціолінгвістична компетенція включає в себе знання соціального (у тому числі професійного) контексту, у якому застосовується мова. Мається на увазі вміння розпізнавати або здатність адекватно послуговувати лінгвістичні маркери соціальних відносин, формули ввічливості, різні регістри спілкування, діалект і акцент.

Прагматична компетенція складається з навичок, що дозволяють використовувати мовні засоби в певних функціональних цілях відповідно до конкретної ситуації або контексту. Вони включають у себе:

1) стратегічну компетенцію, що передбачає вміння користувачів мови мобілізувати свої ресурси або добирати їх оптимальне поєднання для активізації навичок і процедур із метою виконання потреб комунікації в тому чи тому контексті й вирішення завдання, що стоїть перед ними, найбільш досконалим або економічним із доступних способів;

2) дискурсивну компетенцію, що полягає у здатності об'єднувати пропозиції або висловлювання в логічно зв'язний текст;

3) функціональну компетенцію, під якою мається на увазі знання правил, що визначають традиційну або контекстуальну інтерпретацію мовних структур – «мовних функцій», а також способів загальноприйнятого застосування цих функцій для створення структур діалогічної взаємодії (інтерактивних сценаріїв або схем) і здатність ними користуватися;

4) оцінювання результатів використання мови в реальних ситуаціях, наприклад, у плані впливу на безпеку або ефективність діяльності.

Підготовка компетентних перекладачів у ВНЗ регламентується вимогами галузевого стандарту вищої освіти. Важливим його складником є Освітньо-професійна програма (ОПП). Це нормативний документ, яким визначається зміст навчання, установлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освіти, професійної підготовки бакалавра чи магістра зі спеціальності «Філологія». ОПП використовується під час розроблення складників стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів (варіативні частини освітньо-професійної програми підготовки фахівців і засоби діагностики якості вищої освіти); розроблення навчального плану, програм навчальних дисциплін і практик.

Навчальним планом підготовки бакалаврів передбачено наявність циклу дисциплін загальної та професійної підготовки, а також дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу і вільного вибору студента, що разом із попередніми циклами забезпечує певний освітній рівень. Констатуємо, що майбутній фахівець повинен уміти особисто використовувати знання з мовознавчих і перекладознавчих дисциплін, а також знання галузевої термінології. Він має володіти основами авіації та космонавтики, основними стандартами міжнародних і національних організацій цивільної авіації, уміти оперувати бізнес-термінологією, використовувати фахову компетенцію, застосовувати сучасні технічні засоби і мультимедійні технології.

Висновок. Однак практика підготовки перекладачів в авіаційному ВНЗ свідчить про те, що існує проблема з формування мотивів у студентів щодо їх зорієнтованості на майбутню діяльність в авіаційній галузі. Однією з причин, на нашу думку, є спрямованість змісту навчального плану на підготовку універсального перекладача. Лише в переліку дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу наявні навчальні курси, що пов'язані безпосередньо з підготовкою перекладачів для авіаційної галузі. До таких дисциплін ми відносимо «Основи авіації і космонавтики», «Практику перекладу авіаційної термінології».

Список використаної літератури

1. Хальзова В. Некоторые подходы к организации языковой подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в системе дополнительного профессионального образования / В. Хальзова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [Гол. ред. : Мартинюк М.Т.]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 3. – С. 295–303.
2. Документ ИКАО № 9835, 2010. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком. Издание второе. Международная организация гражданской авиации (ИКАО). Монреаль, Канада. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rus.ums.rshu.ru/file1480>
3. Ковтун О. В. Комунікативний підхід в організації мовної освіти авіаційних операторів / О. В. Ковтун // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 89–94.
4. Семигінівська Т. Г. Формування морально-особистісних якостей у майбутніх перекладачів : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю [«Науковий діалог «Схід-Захід»]. – Донецьк : Видавництво «Інновація», 2013. – Ч. 4. – С. 188–191.
5. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш. – Одеса, 2008. – 271 с.
6. Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jointquality.com/content/descriptors/CompleteDublinDescriptors.doc>
7. Crocker, David. (2007). Dictionary of Aviation. Second edition. A&C Black Publishers Ltd. London.

References

1. Khalzova, V. (2011). *Some approaches to the training of translators in the field of professional communication in the system of additional professional education*. The press of Uman State Pedagogical University (in Russ.)
2. ICAO Doc 9835, 2010. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. International Civil Aviation Organization, 999 University Street Montréal, Quebec H3C 5H7 Canada (in Russ.)
3. Kovtun, O. (2011). The communicative approach to language education of aircraft operators. *Nauka y osvity* (Science and Education), 5, 89–94 (in Ukr.)
4. Semyhinivska, T. (2013). *Formation of moral and personal qualities of future translators // Scientific Dialogue «East-West»: materials of the 2nd all-Ukrainian scientific-practical conference with international participation*. Part 4, 188–191. Donetsk: Innovation (in Ukr.)
5. Bogush, A. (2008). *Formation of linguistic identity in different age stages: monograph*. Odessa (in Ukr.)
6. Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Retrieved from [http://www.jointquality.com/content/descriptors/CompleteDublin Descriptors.doc](http://www.jointquality.com/content/descriptors/CompleteDublin%20Descriptors.doc) (in Engl.)
7. Crocker, David. (2007). *Dictionary of Aviation*. Second edition. A&C Black Publishers Ltd. London (in Engl.)

Abstract. *Bilous Na\$talia Petryvna. Problems of translators training for the area of aviation.*

Introduction. *The role of the modern translator is particularly significant in the area of aviation. With this in mind, it is necessary to emphasize that professional translators perform important social functions related to easiness and comprehensibility of communication. The problem of efficient translators training is extremely relevant in reference to the knowledge and skills they ought to acquire during the educational process.*

Purpose. *The quality of professional communication can be achieved due to the professiogram of a translator, which is based on the model of specialist training. This model comprises the assessment of professional qualities as well as the application of modern diagnostic techniques to determine professional characteristics required for translators to effectively function in the area of aviation.*

Methods. *Professional communicative competence of future translators should be formed at a high level in the following components: epistemology; axiology of translation and communication activities; ability to apply the methods and techniques; self-assessment; and capability of self-development.*

Originality. *The complexity of aviation leads us to surmise that the effective methods of specialist training should be modernized to the greater extent. To implement this prospective approach, it is desirable to use the advanced foreign experience in Aviation English language. The relevant aviation terminology, in turn, is recommended to study giving a priority to references originating from English speaking countries.*

Results. *During research, it has been revealed that professional aviation translators should be able to apply the knowledge and skills that may be useful when performing their professional activities. This contention implies the basics of aviation and space; basic standards of international and national civil aviation organizations; philological sciences; educational subjects connected with translation; business terminology; professional expertise; modern technology and multimedia technology; etc.*

Conclusion. *A certain number of subjects are selected by higher education establishments involved in aviation translators training. These subjects include 'Fundamentals of Aviation and Cosmonautics' and 'Translation of Aviation Terminology'. Summarizing all the above mentioned, it is safe to say that the curriculums are not developed to implement all the requirements for the preparation of professional translators, in particular it pertains to training for the qualification of «Bachelor» in the specialty of «Philology».*

Key words: *translator; aviation industry; professional and communicative competence; International Civil Aviation Organization; competence approach aviation industry professiogram translator; professional translation.*

*Одержано редакцією 09.11.2016
Прийнято до публікації 16.11.2016*

УДК 378.147:81'271.12-057.
875:37.036:808. 5

Будянський Дмитро Васильович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри теорії і методики професійної
освіти, Харківський національний педагогічний
університет імені Г. Сковороди, Україна

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ЇЇ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

***Анотація.** Представлено сутнісні характеристики професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Розглянуто провідні завдання, функції вищої школи, головні види діяльності, компоненти професіограми сучасних науково-педагогічних працівників. Обґрунтовано важливість розвитку риторичної культури викладача як однієї з професійно значущих якостей. Запропоновано шляхи розвитку риторичної культури викладача у процесі професійної діяльності.*

***Ключові слова:** вищий навчальний заклад; професійна діяльність; професіограма; особистість викладача; риторична культура; знання; уміння; навички.*

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної системи освіти, запровадження сучасних форм, методів, засобів навчання висувають нові, більш високі вимоги до професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів (науково-педагогічних працівників). У зв'язку з цим, актуальними нині є дослідження в галузі підвищення ефективності процесу підготовки і професійної діяльності викладача вищої школи.

Кардинальні зміни, які наразі відбуваються в галузі вітчизняної освіти, у тому числі вищої школи, обумовлені такими чинниками: підвищення якості освіти відповідно до стандартів, що прийняті в рамках Болонської угоди; інтернаціоналізація освіти: вступ України до Європейського освітнього простору, що вимагає уніфікації процесу забезпечення якості освітніх послуг; посилення конкуренції між вищими навчальними закладами на ринку освітніх послуг і на ринку праці [1; 2].

У сучасних умовах зростає роль викладача в забезпеченні підвищення результативності роботи вищого навчального закладу як у напрямі підготовки висококваліфікованих фахівців, так і у сфері наукових досліджень, що проводяться на базі ВНЗ. У зв'язку з цим, постає необхідність розвитку певних якостей і здібностей викладача, які відіграють важливу роль у його особистісному і професійному становленні, а також у реалізації завдань вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наразі багато вчених (О. Брюховецька, С. Гончаров, А. Дуброва, Т. Федірчик та ін.) у своїх працях досліджують проблему підготовки педагога нового типу, який здатен працювати в нових соціально-економічних умовах, творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, створювати і запроваджувати в освітню практику авторські технології навчання.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, така важлива інтегративна якість науково-педагогічного працівника як *риторична культура* ще не достатньо досліджена в наукових джерелах. Тому, **метою статті** є розгляд сутності і специфіки професійної діяльності викладача вищого навчального закладу і з'ясування її можливостей для розвитку риторичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вищі навчальні заклади (ВНЗ) відіграють надважливу роль у системі освіти. Перед вищою школою, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (стаття 26) [3] і досліджень сучасних науковців [4; 5], нині постають такі актуальні завдання: провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка

забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними спеціальностями; забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до вітчизняних і європейських стандартів (організація й керівництво процесом оволодіння студентами знаннями, уміннями й навичками відповідного профілю, забезпечення необхідною інформацією); проведення ґрунтовних наукових досліджень відповідно до профілю навчального закладу; систематичне підвищення професійного рівня викладачів ВНЗ; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; формування особистості шляхом патріотичного, правового, морального, екологічного, громадянського виховання сучасного студента; економічний, технологічний, інформаційний розвиток суспільства; розроблення й запровадження інновацій у різні галузі життя суспільства і, тим самим, сприяння його розвитку; забезпечення стабільного функціонування промислових і соціальних об'єктів, мас-медіа і сфери обслуговування, а також усіх сфер життєдіяльності держави; збереження зовнішньої та внутрішньої стабільності суспільства; внесення інтелектуальної та гуманітарної складової в суспільне життя, виробництво, економіку, політичні інститути; налагодження міжнародних зв'язків і провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури.

Ефективне розв'язання цих складних завдань можливе лише за умови постійного вдосконалення педагогічного процесу в вищій школі: запровадження найновіших досягнень у галузі педагогіки, психології, філософії, застосування сучасних засобів навчання, підвищення активності, самостійності, творчості студентів. Ключову роль у підвищенні якості освітніх послуг відіграють викладачі вищої школи (науково-педагогічні працівники) – «...особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність» [1, с. 177].

Педагог сучасного ВНЗ у своїй професійній діяльності поєднує функції викладача, науковця, менеджера, які реалізуються в таких видах діяльності:

- навчальна (проведення лекційних, практичних занять, консультацій, контрольних заходів, керівництво курсовими і дипломними роботами) [2];
- методична (підвищення якості навчально-виховного процесу, забезпечення його відповідними засобами і матеріалами, при цьому методична культура викладача – це показник його високої творчої активності та вагомий чинник удосконалення процесу освіти) [5];
- наукова (організація і проведення досліджень актуальних проблем сучасного світу) [5];
- організаційна (організації навчального і позанавчального життя студента з метою максимального розвитку його творчих здібностей, ефективного формування професійних навичок) [1];
- інформаційна (сучасні інформаційні ресурси дають можливість студенту швидко знайти необхідну інформацію без втручання педагога. Проте, лише викладач забезпечує адаптацію й інтерпретацію навчального матеріалу до пізнавальних можливостей студента і реалізує його потребу в особистісній взаємодії. Крім того, сучасний викладач має бути носієм найновішої інформації) [5];
- трансформаційна (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання) [4];
- орієнтовно-регулятивна (структура знань педагога визначає структуру знань студента) [4];
- мобілізуюча (переведення об'єкта виховання в суб'єкт самовиховання, саморуху, самоутвердження) [4].

Ефективне виконання цих функцій можливе за умови володіння педагогом знаннями, уміннями й особистісними якостями, які складають основу його *професіограми*. Вітчизняні

дослідники трактують цей термін як «...перелік якостей особистості, що необхідні для успішного виконання функціональних обов'язків із конкретного фаху» [1, с. 212].

Базовим чинником професійної діяльності викладача вищої школи аргументовано вважаються фахові, психолого-педагогічні, методологічні, загальнокультурні *знання*. Характерною рисою сучасного науково-освітнього простору є взаємодія, узаємопроникнення і взаємозбагачення різноманітних дисциплін, що приводить до появи інтегрованих предметів, курсів і спеціальностей. У зв'язку з цим актуальним у роботі викладача вищої школи стає поєднання інформації, методологічних принципів, підходів, методів і засобів із різних галузей. У такий спосіб змінюється структура і характер знань сучасного педагога [6].

Наступним важливим компонентом професійної дальності викладача є фахові *вміння*. Існують різні підходи до класифікації педагогічних умінь. На основі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних учених виділимо блоки ключових умінь викладача вищої школи:

- гностичні вміння, що пов'язані з пізнанням фахового предмета, явищ навколишнього світу (уміння здобувати нові знання, володіння розумовими операціями: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування);
- проектувальні вміння, які реалізуються у процесі перспективного планування професійної діяльності (уміння визначати стратегічні цілі й завдання, засоби їх досягнення, чітко формулювати мету, проблему, гіпотезу, завдання дослідження, знаходити найбільш ефективні методи вивчення явищ, добирати інформаційний матеріал, передбачати і попередньо оцінювати результати дослідження; прогнозувати розвиток особистості, розробляти перспективні плани вивчення матеріалу, проектувати власну професійну діяльність);
- конструктивні вміння, що необхідні для розроблення оптимальної композиції навчальних занять, позанавчальних заходів, моделювання власної діяльності й діяльності студентів [4];
- організаторські вміння (організація навчально-виховного процесу, організація виконання професійних завдань, педагогічних проектів, створення сприятливих умов для самовираження студентів, прогнозування, реалізація і корекція навчальної ситуації);
- комунікативні вміння (педагогічне спілкування, ораторські здібності, володіння власною поведінкою, мовленням, емоційним станом, установам педагогічно-доцільних стосунків зі студентами і колегами). «Викладач у своїй діяльності повинен досконало володіти основним інструментом – мовою й мовленням» [5, с. 67].

Праця викладача ВНЗ спрямована, перш за все, на підготовку фахівців вищої кваліфікації для всіх галузей народного господарства: «Педагогічна праця викладача вищого навчального закладу...спрямована на навчання, виховання й розвиток студентів, формування в них професійних умінь і навичок, виховання активної життєвої позиції» [5, с. 62]. У ній органічно поєднані знання й ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура, інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку і почуття відповідальності [4]. Отже, однією з сутнісних характеристик професійної діяльності науково-педагогічного працівника є велика *відповідальність* за якість підготовки майбутніх фахівців, від яких залежить соціально-економічний, науковий, політичний, культурний розвиток держави [1].

Професійна діяльність науково-педагогічного працівника потребує особливої чутливості до новітніх тенденцій суспільного життя в цілому, і, зокрема, галузей науки і освіти, уміння швидко і адекватно реагувати на них і коригувати власні дії. Особливого значення це вміння набуває в сучасному постіндустріальному, інформаційному суспільстві. Вища школа як один із провідних інститутів соціалізації

людини, підготовки молоді до професійної діяльності, повинна уважно слідкувати за нововведеннями як у галузі змісту, форм і методів, засобів навчання і виховання, так і в інших сферах суспільного життя. Отже, однією з важливих характеристик професійної діяльності викладача вищої школи є *інноваційність*, в основі якої налаштованість на постійний творчий пошук, упровадження найновіших досягнень психолого-педагогічної науки, осмислення і творче використання передового педагогічного досвіду, вивчення сучасних педагогічних технологій, методів, форм і засобів, що спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу [7].

Досягнення високих результатів в освітній галузі неможливе без такої важливої складової як педагогічна *спрямованість*, яку дослідники трактують як сукупність стійких мотивів, інтересів, ідеалів, переконань, що визначають діяльність особистості [5]. Педагогічна спрямованість викладача вищої школи виражається в ширшій зацікавленості у професійних і особистісних успіхах студентів, інтересі до творчості, педагогічної професії, усвідомленні власних здібностей. Істинно педагогічна спрямованість (покликання), полягає у стійкій мотивації до формування особистості студента засобами навчальних дисциплін і позанавчальних форм роботи.

Серед інших важливих професійних якостей викладача дослідники також виділяють: володіння методикою викладання навчальної дисципліни (предмета); психологічна підготовка; педагогічна майстерність і володіння технологіями педагогічної праці; організаторські вміння й навички; педагогічний такт; педагогічна техніка; володіння технологіями спілкування й ораторського мистецтва; наукова захопленість; любов до своєї праці (сумлінність і самовідданість, радість при досягненні позитивних результатів); ерудиція; високий рівень культури; ергономічна підготовка; інформаційна культура; винахідливість; систематичне і планомірне підвищення своєї професійної компетентності; готовність до творчої професійної діяльності; вміння адекватно оцінювати свій рівень професійної компетентності [7; 8].

Своєрідним є головний інструмент педагогічного впливу – *особистість викладача* (її інтелектуальний, духовний, моральний, світоглядний складники). Загальновідомо, що інтерес до занять із певної наукової дисципліни, як правило, обумовлений не стільки науковими фактами, а більшою мірою – особистістю викладача, його вмінням цікаво і різноманітно викладати свій предмет.

До особистісних якостей викладача відносяться: працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, організованість, наполегливість, людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, справедливість, щирість, висока моральність, оптимізм, емоційна культура, комунікабельність, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, принциповість, чуйність, гуманність, почуття гумору, витримка і самовладання, вимогливість як до студентів і так до себе, прагнення вдосконалювати свою особистість, адекватне самооцінювання, самоорганізація, толерантність [6; 7].

Специфічним є також об'єкт педагогічного впливу викладача вищої школи – *студент*, молода людина зі сформованим світоглядом, поглядами, певним обсягом знань і життєвого досвіду, яку потрібно спрямувати на оволодіння основами професійної майстерності в обраній галузі, а також пошук власного «я» в сучасному соціумі. Об'єкт педагогічного впливу (студент) є, одночасно, і суб'єктом, тобто активним учасником навчально-виховної діяльності. Викладачі й студенти є рівноправними учасниками педагогічного процесу, що має суб'єкт-суб'єктний, особистісний характер. Тому одним із ключових чинників, який забезпечує якість вищої освіти, є взаємодія викладача і студента.

З урахуванням вищевикладеного, професіограма викладача вищої школи представлена на рис. 1.

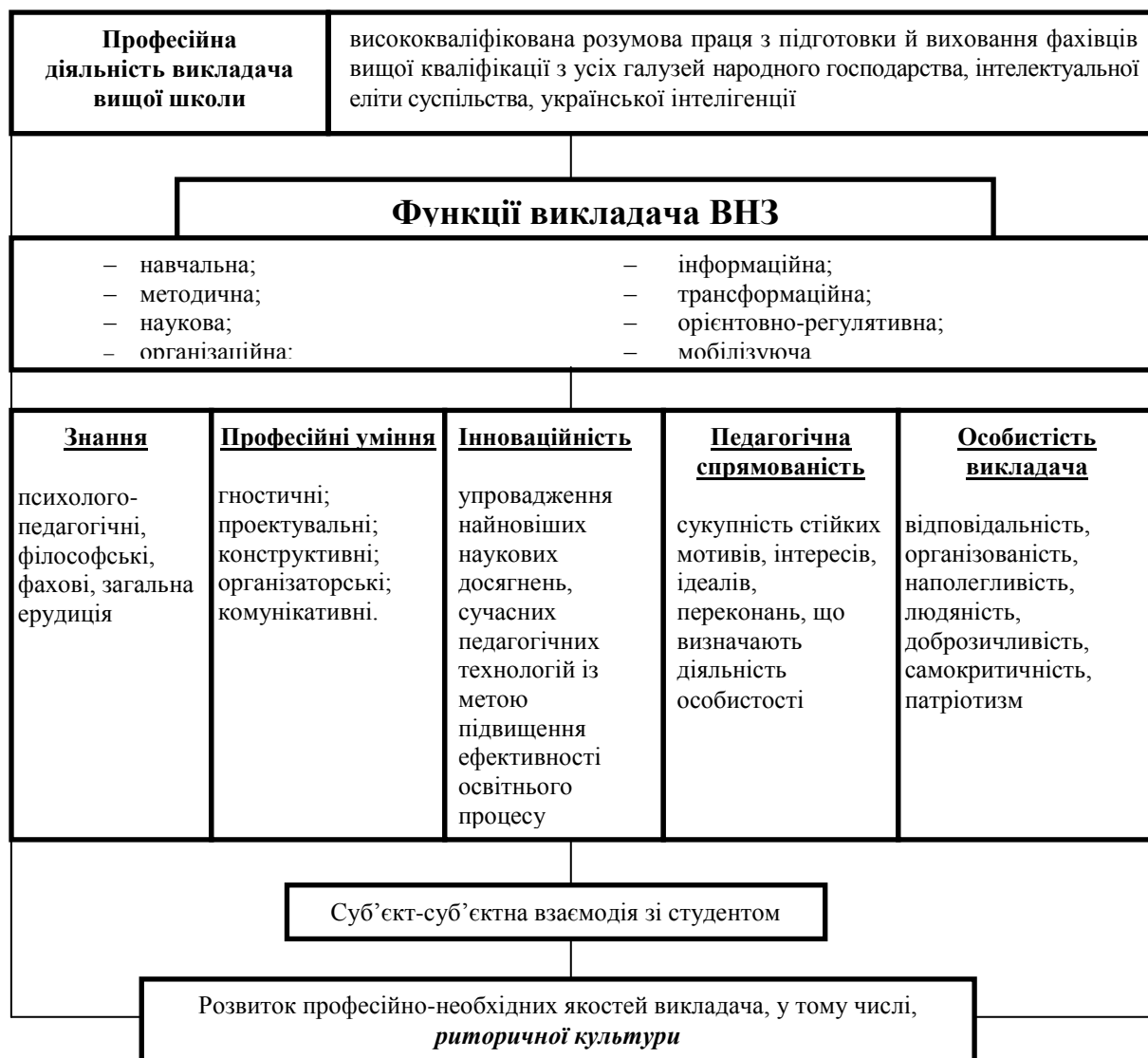


Рис. 1. Професіограма викладача вищої школи

Високий професійний рівень викладача забезпечується ґрунтовною підготовкою, сумлінним ставленням до своїх посадових обов'язків, практикою, обміном досвідом із колегами з інших навчальних закладів держави і зарубіжжя (участь у конференціях, семінарах, нарадах), також самостійною роботою з удосконалення професійно-необхідних та особистісних якостей (самоосвітою і самовихованням).

Проте, сучасні реалії розвитку галузі освіти обумовлюють необхідність розроблення й запровадження нових технологій, методів і форм підвищення професійної майстерності науково-педагогічних працівників, у тому числі, удосконалення окремих професійно-необхідних якостей [9].

Однією з найважливіших умов формування у студентів професійно-необхідних компетенцій, у тому числі комунікативної, є володіння викладачем високорозвиненою *риторичною культурою*, яка передбачає втілення знань, досвіду, особистісного розуміння освітніх проблем і ораторських якостей в оригінальному мовленнєвому продукті (риторичній події, лекції, доповіді, бесіді) з метою розв'язання педагогічних завдань.

Ми розглядаємо риторичну культуру викладача як комплекс комунікативно-риторичних та індивідуальних якостей особистості, завдяки якому відбувається регулювання комунікативно-навчальної діяльності студентів у педагогічному процесі ВНЗ [10]. Риторична культура дозволяє спрямовувати процес педагогічного

спілкування на розв'язання навчально-виховних завдань і освітніх проблем, професійно реагувати на зміни в характері взаємодії зі студентами, коригувати освітній процес.

Викладач-оратор у своїй комунікативно-творчій діяльності відходить від монологічної моделі проведення навчальних занять, яка, на думку багатьох дослідників, є застарілою й неефективною [6; 11] і залучає студентів до інтерактивного (евристичного) співробітництва шляхом застосування ненасильницьких засобів мовленнєвого впливу (переконування, пояснення).

У зв'язку з цим очевидним стає діалогічний, а в деяких випадках і полілогічний характер риторичної культури викладача вищої школи. Саме у процесі діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається розвиток здатності студента до критичного мислення, формування власної оцінки досліджуваних об'єктів і явищ, збагачення його особистісного і професійного досвіду.

Розглянемо шляхи розвитку риторичної культури викладача вищої школи у процесі професійної діяльності. На наш погляд, система розвитку риторичної культури викладача вищої школи у процесі професійної діяльності може бути представлена як упорядкована сукупність чотирьох компонентів: мотиваційного, риторичного, інформаційного, дієво-практичного.

Вихідним чинником, пусковим механізмом будь-якої творчої, у тому числі, і педагогічної діяльності є мотивація. В умовах зростання конкуренції між ВНЗ у боротьбі за абітурієнтів, виникає нагальна потреба в упровадженні сучасних систем мотивацій, які сприяють підвищенню якості освіти, що надається науково-педагогічними працівниками. Їх кваліфікація є одним із ключових критеріїв оцінювання якості освіти, тому ефективні програми мотивації набувають ключового значення для сучасного ВНЗ. На наш погляд, необхідна система заходів і для розвитку мотивації викладачів щодо вдосконалення риторичної культури як однієї з провідних професійних якостей: засоби заохочення, конкурси педагогічної майстерності, включення результатів оцінювання комунікативних якостей викладача до загального рейтингу його професійної діяльності.

Наступний (*риторичний*) компонент системи вдосконалення ораторських якостей викладача вищої школи передбачає вивчення й використання у власній професійній діяльності найвагоміших здобутків вітчизняного і зарубіжного академічного красномовства (досвід видатних лекторів-ораторів, риторичні тропи і фігури, засоби привернення й утримання уваги, ораторський імідж, майстерне використання вербальних та невербальних засобів комунікації, артистизм). Реалізація цього компонента на практиці передбачає поглиблене вивчення «Риторики» й інших живомовних дисциплін («Виразне читання», «Основи культури мовлення», «Педагогічна риторика») на рівні магістерської підготовки, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також проведення конференцій, семінарів, методичних об'єднань із проблем сучасного академічного красномовства [10].

Інформаційний компонент передбачає забезпечення процесу розвитку риторичної культури викладача вищої школи сучасними засобами (монографії, науково-методичні посібники з питань удосконалення ораторських здібностей науково-педагогічних працівників, публікації, електронні ресурси: спеціалізовані сайти, фахові Інтернет-спільноти).

Найбільш ефективним чинником розвитку риторичної культури є, на наш погляд, практична мовленнєво-творча діяльність викладача як у професійному, так і неформальному середовищі. Тож сутністю *дієво-практичного* компонента є систематична риторико-педагогічна діяльність (проведення лекцій, практичних і семінарських занять, участь у диспутах і дискусіях, презентація наукових доповідей і промов різних видів), що сприяє вдосконаленню ораторських здібностей, розвитку техніки мовлення, формуванню яскравого ораторського іміджу.

Важливе місце у структурі цього компонента займає *тренінг* як ефективна форма роботи, що спрямована на розвиток практичних умінь і навичок. Нами була

розроблена й апробована система тренінгів із розвитку риторичної культури сучасних викладачів ВНЗ, що включали інтерактивні методи, творчі завдання, аудіо-візуальні засоби, вправи з техніки мовлення, акторський тренаж. Проведена за підсумками цієї роботи діагностика (опитування, анкетування) підтверджує високу ефективність тренінгу в розвитку риторичних якостей педагога.

Схематично систему розвитку риторичної культури викладача вищої школи у процесі професійної діяльності можна представити так:

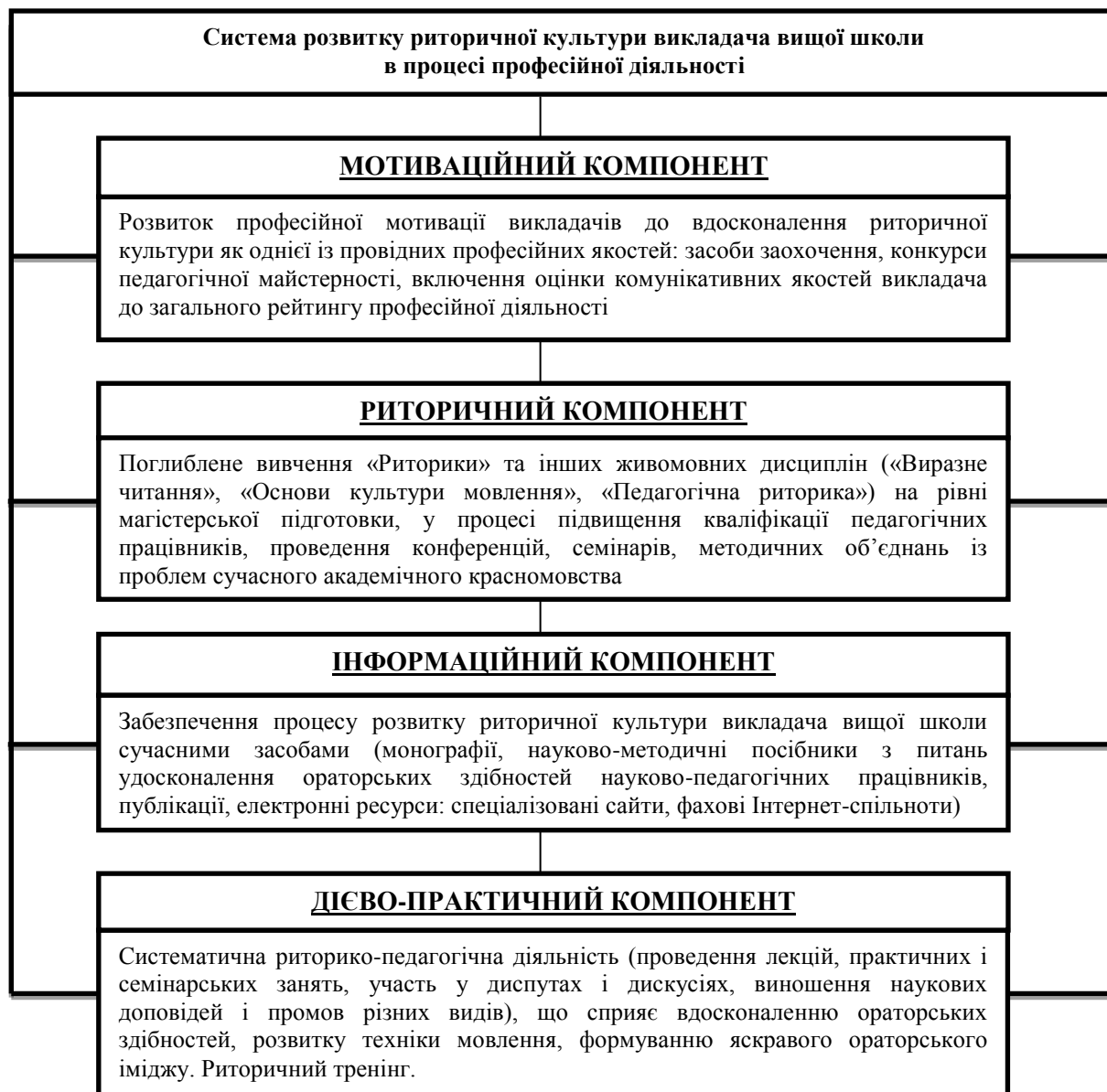


Рис. 2. Система розвитку риторичної культури викладача вищої школи в процесі професійної діяльності

Висновки і перспективи подальших розвідок. В умовах стрімкого розвитку новітніх форм і засобів комунікації, збільшення обсягів інформації розвиток риторичної культури викладача постає як один із пріоритетних напрямів удосконалення навчального процесу в вищих навчальних закладах. Викладач, який усвідомлює відповідальність за рівень професійної підготовки студента, постійно вдосконалює фахову майстерність, у тому числі й такий її важливий складник, як риторична культура.

У зв'язку з цим, актуальним напрямом подальших науково-практичних пошуків є розроблення сучасних засобів і технологій розвитку риторичної культури, дослідження викладацького досвіду визначних вітчизняних і зарубіжних учених, створення умов для постійного професійного вдосконалення педагога.

Список використаної літератури

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко – Донецьк, 2014. – 416 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2011. – 486 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство станом на 18 листопада 2014 року: (Відповідає офіц. текстів). – Київ: Алєрта, 2014. – 96 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання [для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.
6. Гончаров С. Педагогічна майстерність викладача – гарантія якості навчання / С. Гончаров, Т. Костюкова // Нова пед. думка. – 2012. – № 1 : матеріали Х Міжнародної науково-методичної конференції «Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства знань», ч. 2. – С. 27–34.
7. Федірчик Т. Професійно значущі якості викладача вищої школи як особистісна складова його педагогічного професіоналізму / Т. Федірчик // Молодь і ринок. – 2013. – № 5. – С. 77–82.
8. Брюховецька О. В. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу / О. Брюховецька, Т. Чаусова // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1. – С. 74–78.
9. Ільчук В. В. Шляхи підвищення якості науково-педагогічних кадрів / В. В. Ільчук, А. М. Коломієць // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 3. – С. 84–89.
10. Будянський Д. В. Суть і структура риторичної культури викладача вищого навчального закладу / Д. В. Будянський // Теорія та методика навчання та виховання. – Харків, 2016. – Вип. 39. – С. 12–22.
11. Дуброва А. Педагогічна культура викладача ВНЗ, її сутність і зміст / А. Дуброва // Нова пед. думка. – 2012. – № 3. – С. 33–35.

References

1. Hladush, V. A., & Lysenko, H. I. (2014). *Pedagogy of higher education: theory, practice, history : training manual*. Donetsk (in Ukr.)
2. Kuzminskyi, A. I. (2011). *Pedagogy of higher education: training manual*. Kyiv: Znannya (in Ukr.)
3. *The law of Ukraine «On higher education»: the current legislation as of November 18, 2014*. Kyiv: Alerta (in Ukr.)
4. Vitvytska, S. S. (2006). *Foundations of higher education: textbook by module-rating system of training for students*. Kyiv: Senter of Educational Literate (in Ukr.)
5. Fitsula, M. M. (2006). *Pedagogy of higher education: training manual*. Kyiv: Akademvydav (in Ukr.)
6. Honcharov, S., & Kostyukova, T. (2012). Pedagogical skill of the teacher is a quality assurance training. *Nova ped. dumka (Now pedagogical idea), proceedings X International conference «The European space of higher education as a basis for the development of the knowledge society», p. 2, 27–34* (in Ukr.)
7. Fedirchuk, T. (2013). Professionally significant qualities of the teacher of high school as his personal component of pedagogical professionalism. *Molod' y rynek (Youth and market), 5, 77–82* (in Ukr.)
8. Briukhovetska, O. V., & Chausova, T. (2012). Professionally important qualities of personality of teacher of higher educational establishment. *Pisliadyplomna osvita v Ukrainy (Postdiplom education in Ukraine), 1, 74–78* (in Ukr.)
9. Ilchuk, V. V., & Kolomyiets, A. M. (2013). Ways of improving the quality of scientific-pedagogical personnel. *Teoriya y praktyka upravlynnya sots. systemamy: fylosofya, psykhologiya, pedahohika, sotsiologiya (The theory and practice of social systems, philosophy, psychology, education, sociology), 3, 84–89* (in Ukr.)
10. Budianskyi, D. V. (2016). The essence and structure of the rhetorical culture of the teacher of higher educational establishment. *Teoriya ta metodyka navchannya ta vykhovannya (Theory and methods of training and education), 39, 12–22* (in Ukr.)
11. Dubrova, A. (2012). Pedagogical culture of a teacher of the university, its essence and content. *Nova ped. dumka (Now pedagogical ilea), 3, 33–35* (in Ukr.)

Abstract. *Budianskyi Dmytro Vasylovych. Substantial characteristic of professional higher school teacher's activity and its opportunities for the development of rhetorical culture.*

Introduction. *In modern conditions the role of the teacher in improving of the performance of educational institutions grows as in the training of qualified specialists as in the scientific research*

conducted at universities. In this regard, there is a need for the development of certain qualities and abilities of the teacher, which play an important role in his personal and professional development, as well as in the implementation of the tasks of higher education. One of the leading components of the modern teacher profессиogram is a rhetorical culture, which we understand as a complex of communicative, rhetorical and personal qualities.

Purpose. The purpose of this article is the examining of the essence and peculiarities of the higher educational institution teacher professional activity and understanding of its possibilities for the development of the rhetorical culture.

Methods. With the purpose of the declared problem research, we used the following complex of methods: systematic and structural analysis of the pedagogical and psychological literature; systematization and generalization of the factual material; study of current oratory and teaching experience, etc.

Results. One of the most important conditions of formation of students' vocational and required competencies, including communication, is the possession of the teacher a highly rhetorical culture. Professional activities of scientific and pedagogical worker have the considerable potential for the development of professionally essential qualities, including communication, among which the rhetorical culture occupies a leading position.

In our opinion, the system of the development of the higher school teacher rhetorical culture in the professional activities can be represented as an ordered sum of 4 components: motivational, rhetorical, informational, and effective.

Originality. In our study the function of the higher education institution teacher, the content and structure of his profессиogram are clarified. For the first time in the scientific literature the system of the development of the teacher rhetorical culture in his professional activities is proposed.

Conclusion. Multifaceted professional activity of higher school teacher, which is impossible without continuous improvement of personal and professional qualities, development of new directions of self-realization, determines the continuity of the process of the development of the rhetorical culture. Therefore, the actual area for the further researches is the development of modern tools (online resources, video courses, training facilities) and pedagogical technologies, aimed at the development of the higher educational institution teacher rhetorical culture.

Keywords: high school; professional activities; profессиogram; personality of the teacher; rhetorical culture; знання; уміння; навички.

Одержано редакцією 07.11.2016
Прийнято до публікації 16.11.2016

УДК 378: 316.477

ГОРОХОВА Галина Іванівна,
аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, практичний психолог
Кропивницького інженерного коледжу ЦНТУ,
Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Анотація. Розкрито сутність і роль професійної кар'єри як невід'ємної частини життєвого устрою і особистості, і суспільства в цілому. З'ясовано можливі шляхи наукового вивчення проблеми професійної кар'єри особистості. Розглянуто причини і провідні чинники, які впливають на становлення і розвиток кар'єри в сучасних умовах. Визначено місце праці в сукупній людській діяльності людей, вплив її на соціалізацію, зміну ролі й статусу особистості

в суспільному житті. Проаналізовано соціальні явища, з якими пов'язаний процес побудови професійної кар'єри особистості.

Ключові слова: кар'єра; професійна кар'єра; особистість; самореалізація; праця; трудова поведінка; мотивація.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зважаючи на те, що ринок праці в Україні поступово наближається до світових стандартів, освоює нові закони в області зайнятості населення, варто зазначити, що нині неможливо уявити собі успішну прогресивну компанію чи підприємство, які б не наголошували на можливостях кар'єрного росту. Ще складніше уявити фахівця, який би не мріяв про успіх у професії. Адже успішна побудова кар'єри – це, насамперед, успіх людини як особистості, це відчуття своєї значущості, як для інших людей, так і для суспільства в цілому, гарантія професійного самоствердження та особистої самореалізації.

Проте виникає питання: наскільки в умовах сучасного стрімкого розвитку історичних подій, зокрема розвитку новітніх технологій і наукових досягнень, в умовах беззаперечних змін у суспільстві як окремих країн, так і в суспільних світових відносинах у цілому, наскільки досконало саме в Україні, яка в освоєнні ринку праці наближається до світових стандартів, вивчене таке важливе в сучасному світі поняття як «кар'єра», а зокрема поняття «професійна кар'єра»?

Відповідь криється в поглибленому аналізі наукових джерел і праць учених, які працюють над розробленням цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питань особливостей самореалізації та соціально-професійного становлення особистості здійснюють такі науковці, як Г. В. Дворецька, О. М. Кокун, М. П. Лукашевич, В. В. Радул, О. Р. Малхазов, Є. В. Гудкова, В. Т. Лозовецька, О. В. Мазяр, В. В. Кириченко, І. Б. Файнман, І. П. Красношок, І. В. Лебедик та інші. Особливу увагу висвітленню питання щодо особливостей становлення професійної кар'єри особистості приділяють у своїх наукових працях учені В. С. Біскуп, Ю. В. Ковбасюк, Т. Л. Лях, О. Р. Малхазов, Л. Е. Орбан-Лембрик, Т. М. Траверсе, Т. П. Цюман.

Мета і завдання статті полягають у теоретичному аналізі сутності й ролі професійної кар'єри в життєдіяльності особистості і суспільства в цілому, розкритті змісту поняття «професійна кар'єра», дослідженні першопричин виникнення і провідних чинників, які впливають на становлення кар'єри в умовах сьогодення, визначенні місця праці в сукупній людській діяльності, впливу її на соціалізацію та зміну ролі й статусу особистості в суспільному житті, розкриті сутності й глибинному аналізі соціальних явищ, з якими пов'язаний процес побудови професійної кар'єри сучасної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприклад, М. П. Лукашевич зазначає, що розуміння сутності трудової кар'єри у вітчизняній соціології гальмується. І, насамперед, через заперечення з ідеологічних мотивів загально визнаної у світовій соціології теорії соціальної мобільності П. Сорокіна. При цьому вилучено з досліджень кар'єри її методологічну основу. Лише в останні роки поряд з іншими зникають і ці «білі плями» у соціологічних знаннях. Тим самим створюється можливість з'ясувати сутність явища кар'єри як прояву індивідуальної соціальної мобільності й досліджувати особливості її прояву в трудовій мобільності [1, с. 307–308].

Термін «кар'єра» набуває поширення в першій половині ХХ ст., а як інструмент соціологічного аналізу й опису процесів сфери праці його вперше використовує американський соціолог Е. Х'юз у монографії «Люди та їхня робота» [2, с. 223].

Доцільним буде розпочати змістовий розгляд поняття «кар'єра» з його етимологічного наповнення. По-перше, звернемо увагу на тлумачення цього терміна у

словниках минулого і сучасного століть таких авторів, як В. Т. Бусел [3, с. 417], В. П. Горбатенко [4, с. 250], Д. Г. Гринчишин [6, с. 113], О. Я. Загоруйко [5, с. 314], С. Караванський [7, с. 160].

Слід зауважити, що досі немає загальної думки стосовно того, з якої мови, італійської чи французької, прийшло до нас слово «кар'єра», але сутнісний зміст поняття «кар'єра» переважно описують як процес просування людини в означеному напрямі. Наприклад, за В. П. Горбатенком [4, с. 250], «кар'єра» (від італ. *carriera*, первісно – возова дорога, життєвий шлях, поприще, від лат. *carus (carrum)* – віз) – це швидке й успішне просування по службі в певній сфері діяльності, підвищення соціального статусу, досягнення популярності, успіху, слави; позначення роду занять, професії особи. Д. Г. Гринчишин [6, с. 113] трактує слово «кар'єра» як пов'язаний зі службовою, громадською та ін. діяльністю шлях, просування когось до щоразу вищого становища, до зовнішніх успіхів, вигод, слави, визнання. На думку В. Т. Бусела [3, с. 417], кар'єра – це швидке, успішне просування у службовій, суспільній, науковій та іншій діяльності, досягнення слави, вигоди.

Поняття «кар'єра» широко поширене на Заході, наприклад, у США профорієнтація часто взагалі називається «психологією кар'єри». У країнах пострадянського простору існує своя традиція вживання слова «кар'єра» – це успіх у певному виді діяльності, але з деяким негативним відтінком (типу «кар'єризм»). У американській традиції кар'єра (за Дж. Сьюпером) – це «певна послідовність і комбінація ролей, які людина виконує протягом свого життя» (дитина, учень, студент, працівник, громадянин, чоловік, господар будинку, батько) [8, с. 10].

Досліджуючи поняття «кар'єра», слід розуміти, що залежно від того, у контексті якої з наук ми розглядаємо кар'єрні процеси, феномен кар'єри щоразу позиціонується у своєрідному вимірі. Для психології кар'єра постає як проблема вибору професії, засіб самореалізації чи компонент індивідуальної життєвої структури. Для соціальної психології кар'єра – це індивідуально опосередкована реакція на рольові вимоги, які надходять ззовні. Соціологія вивчає кар'єру в плані реалізації різноманітних соціальних ролей, економіка – як результат розподілу робочих місць і капіталу. Політологи розглядають кар'єру з позиції реалізації особистого інтересу, потреб у владі, у багатстві, у престижі чи автономії в межах існуючих політичних інститутів. Кар'єра входить у предметне поле таких наук, як історія, що вивчає взаємний вплив кар'єри видатних людей та історичних подій, і географії, передусім у ракурсі взаємозв'язку між географічними умовами і станом трудових ресурсів [9, с. 220–221].

Та перш ніж заглибитися в подальший аналіз наукової літератури з метою вивчення сутності й змісту поняття «професійна кар'єра», звернемося до наукових джерел, аби дослідити основні складові, першопричини виникнення й провідні чинники, що впливають на становлення кар'єри як одного з найважливіших рушійних явищ розвитку сучасного суспільства в новітніх історичних умовах.

Надважливим для нас у вивченні поняття «кар'єра» буде звернутися до такої науки, як соціологія праці. Адже, соціологія праці – це наука про закони і закономірності сталих узаємозв'язків окремих індивідів, спільнот як активних суб'єктів праці, які знаходять конкретний вияв у соціальних явищах і процесах трудової сфери [2, с. 8]. Об'єктом соціології праці як самостійної галузі соціологічної науки є індивіди, соціальні групи і спільноти трудової сфери [2, с. 8]. Предметом соціології праці є структура і механізм виникнення, функціонування й розвитку багатоманітної сукупності соціальних відносин, що відображають трудову діяльність як соціальний процес, як необхідну умову життєдіяльності людини і суспільства, реальну трудову поведінку, як вияв умінь, знань, бажань і ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів працівника, що фіксуються в його свідомості, впливають на продуктивність праці, а також умови, за яких це відбувається. Соціальні відносини, які вивчаються

соціологією праці, виявляються в взаємодії суб'єктів праці, у тих явищах, процесах, що відбуваються у сфері праці [2, с. 8].

Вітчизняний соціолог В. Полторак виокремлює три основні складники предмета соціології праці: соціальні закономірності взаємодії людей із засобами і предметами праці, зокрема механізми дії і форми вияву цих закономірностей у діяльності трудових колективів і особистостей; ставлення людини до праці, її змісту і характеру; соціальна організація підприємства, колективу, тобто та особлива система відносин, яку утворює сукупність позицій, ролей, цінностей, пов'язаних між собою працівників, які працюють колективно [2, с. 8].

Як бачимо, соціологів цікавить місце людини у трудовому процесі, її ставлення до праці й вдовolenня нею, мотивація й стимулювання праці, престиж і привабливість різних видів трудової діяльності, взаємовідносини окремих працівників і груп із приводу власності на засоби праці, реальна і вербальна трудова поведінка [2, с. 9].

Організація й проведення соціальних досліджень спрямована на більш глибоке розуміння місця праці в сукупній людській діяльності, вплив її на соціалізацію індивіда чи спільноти, зміну їх ролі чи статусу в суспільному житті [2, с. 10].

Дослідження будь-якого процесу, що відбувається у сфері трудової діяльності, потребує з'ясування його сутності й явищ, з якими пов'язаний цей процес. Спеціальні категорії, які використовують при даних дослідженнях, заведено типологізувати як категорії визначеності (зміст праці, її характер, суб'єкти праці – групи, індивіди, трудові дії), обумовленості (інтереси, потреби, норми, цінності) і вибору (стимулювання, мотивація, ціннісно-нормативне регулювання) [2, с. 12].

У соціології праці вирізняють кілька напрямів, дисциплін і галузей наук, кожна з яких має власний предмет дослідження [2, с. 24]. Однією з них є соціологія професій. Соціологія професій вивчає престижність існуючих видів діяльності, ціннісні орієнтації та переваги у виборі професій, професійну придатність [2, с. 24]. Усе те, що є невід'ємним складником правильної побудови кар'єри.

Звернемося до базисного складника кар'єри, а саме, до праці. Найважливішим видом соціальної діяльності визнається трудова [2, с. 92]. Пріоритетний статус праця отримує завдяки тому, що вона створює цінності й здатна задовольняти різноманітні потреби людей [2, с. 92]. У тому, що праця – це передусім доцільний процес створення споживних вартостей, матеріальних і моральних цінностей, які необхідні для задоволення людських потреб, виявляється основна функція праці як засобу до життя людини. Ця функція характеризує загальну сутність праці, яка не залежить від форм соціальної організації суспільства, і є вихідною умовою існування людства, його довічною природною необхідністю [2, с. 92]. Праця є сферою реалізації трудового потенціалу людини, головною сферою життєдіяльності людини, її самовираження і самоствердження [2, с. 93]. Праця – першопричина розвитку людини. Праця впливає на саму особистість людини, не тільки прищеплює їй певні навички, а й визначає спосіб її ставлення до навколишнього світу і до інших людей, формує головну стрижневу основу її життєвої позиції [2, с. 93].

Різна за змістом праця вимагає від працівника різного рівня професійних знань, різного ступеня участі в управлінні виробничим процесом, різного рівня загальної культури. Відмінності у змісті праці породжують відмінності у кваліфікації працівників, впливають на їхнє ставлення до праці, рівень трудової активності. Збагачення змісту праці, поліпшення її умов полегшують працю людини, створюють для неї додаткові стимули більш повного використання власного трудового потенціалу, посилюють задоволення працею, сприяють розвитку її особистості [2, с. 99]. Закон відповідності характеру і змісту праці, тобто міри поєднання її сутності та форми, є основним законом соціології праці [2, с. 99].

Творча і репродуктивна, проста і складна, кваліфікована і некваліфікована, виконавська й управлінська, самоорганізована і регламентована праця. Ці види диктують різні вимоги до загальної та професійної освіти, фахової культури, створюють різні можливості для реалізації професійних і особистісних якостей, тобто мають різний соціальний вплив на працівників [2, с. 99]. Проста праця для свого виконання не потребує певної кваліфікації. Складною є праця людини, яка має певну кваліфікацію. Вона пов'язана з додатковими витратами на навчання, надбання практичних навичок і формування кваліфікованого працівника [2, с. 102]. Соціально-економічна неоднорідність праці, що породжена її поділом, є підґрунтям формування соціальних відмінностей працівників. Останні, виконуючи неоднорідну працю, займають різні місця в системі суспільної організації праці, мають неоднакові можливості участі в управлінні виробництвом, реалізації свого внеску в його удосконалення й розвиток. На ґрунті відмінностей у змісті виконуваної праці формуються відмінності в особистісному потенціалі працівників (їхньому соціальному обличчі – обрисі, інтересах, потребах), що впливає врешті-решт на їхнє ставлення до праці, зацікавленість у її результатах [2, с. 102–103].

Трудова поведінка формується завдяки дії різних чинників: соціально-психологічних і професійних характеристик працівників, умов роботи (зокрема умови праці й побуту на виробництві, оплата праці), система норм і цінностей, трудових мотивацій. Вона зумовлюється особистими і груповими інтересами людей, служить задоволенню їхніх потреб [1, с. 173].

Варто зауважити, що основним складником правильної побудови кар'єри є найбільш значущі соціальні якості особистості: самосвідомість, активність, самооцінка, інтереси, спрямованість, переконання, установка, ціннісна орієнтація, ідентичність, які набувають функцію регуляторів поведінки людей, що зрештою впливає на самореалізацію у професійній діяльності, ставлення до праці й розуміння свого місця у професії.

При розгляді соціальної сутності праці ставлення до неї визначається як одна з найважливіших рис її характеру [2, с. 105]. Якщо взаємодія людини з засобами виробництва формує в неї професійні навички, то ставлення до праці формує певні її соціальні якості [2, с. 105]. Ставлення до праці характеризує прагнення, поривання (чи відсутність такого) людини максимально проявити свої фізичні й психічні сили, використати свій досвід і знання, спроможність досягти певних кількісних і якісних результатів праці [2, с. 105]. Ставлення до праці відтворює фундаментальний зв'язок людини з суспільством, її спосіб життя і виявляється через суспільну оцінку праці – престиж: професії, розгляд праці як вищої цінності, способу визнання людини в суспільстві, а також має суб'єктивно-індивідуальний вияв у висловлюваннях і реальній трудовій поведінці [2, с. 106]. З'ясування особистих інтересів і мотивів суб'єкта праці дає змогу виявити можливості реалізації її трудового потенціалу, посилення соціальної активності у формуванні власного способу життя [2, с. 107]. Особливе значення має зміст праці. Праця престижна, висококваліфікована, новаторська, з великою часткою творчих елементів створює передумови для ставлення до неї як до вищої цінності [2, с. 111].

Слід зазначити, що одним із найважливіших чинників результативності роботи індивіда – є мотивація. Мотиви – це конкретне внутрішнє спонукання до дії, яке безпосередньо ситуаційно визначає поведінку людей. Мотиви є відображенням у свідомості людей їхніх об'єктивних і суб'єктивних потреб та інтересів у досягненні благ, здійсненні бажань, забезпеченні умов для діяльності [10, с. 84].

У минулому фахівці виходили з того, що ефективність роботи залежить від добору, розстановки і навчання працівника. Проте, як виявилось, цього недостатньо. Крім здібностей (умінь), потрібна ще й мотивація, на якій ґрунтуються методи стимулювання ефективної роботи. Американський професор Д. С. Синк виділяє такі основні групи методів посилення мотивації й поліпшення результативності роботи:

використання грошей як стимулу; регулювання поведінки згідно з поставленими цілями; збагачення праці; залучення працівників до управління спільними справами [2, с. 114]. До речі, ступінь задоволення працею є головним показником у трудовій адаптації працівників [2, с. 114]. До стимулів, що визначають задоволення працею, відносять її зміст, можливість професійного зростання, використання інтелектуального потенціалу, автономність, можливість завершення роботи, визнання заслуг [2, с. 115].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток кар'єри передбачає професійну соціалізацію й професійну індивідуалізацію особистості. Професійне становлення в обраній професії відбувається на засадах професійної активності, професійної зрілості, реального самооцінювання, формування «Я-концепції» в узгодженості очікувань і досягнутих результатів на всіх етапах, стадіях і періодах професійного становлення особистості. Важливим є врахування індивідуальних і соціальних чинників щодо відповідності розвитку кар'єри людини реальним соціально-економічним вимогам і потребам у контексті ефективної взаємодії з соціальним і професійним середовищем, окресленням відповідних цілей і мотивів [8, с. 81]. Саме тому перспективами подальших наукових розвідок визначено дослідження структурних елементів процесу мотивації, види та стадії розвитку професійної кар'єри сучасної особистості.

Список використаної літератури

1. Лукашевич М. П. Соціологія праці : підручник / М. П. Лукашевич. – Київ : Либідь, 2004. – 440 с.
2. Дворецька Г. В. Соціологія праці : навч. посібник / Г. В. Дворецька. – Київ : КНЕУ, 2001. – 244 с.
3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Горбатенко В. П. Політологічний енциклопедичний словник / за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенко. – 2-е, доп. і пероб. – Київ: Генеза, 2004. – 736 с.
5. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови / О. Я. Загоруйко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2010. – 786 с.
6. Гринчишин Д. Г. Короткий тлумачний словник української мови : Близько 6750 слів / Д. Г. Гринчишин. – 2-е вид., перероб. і допов. – Київ : Радянська школа, 1988. – 320 с.
7. Караванський С. Й. Практичний словник синонімів української мови / С. Й. Караванський. – 2-е вид., доповнене й опрацьоване. – Київ : Українська книга, 2000. – 480 с.
8. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія / В. Т. Лозовецька. – Київ, 2015. – 279 с.
9. Біскуп В. С. Теоретичний аналіз змісту поняття «кар'єра» з позиції суспільно-гуманітарних дисциплін / В. С. Біскуп // Вісник Львівського університету : Серія «Соціологічна». – 2012. – Вип. 6. – С. 217–226.
10. Полторак І. С. Соціологія : навч. посіб / І. С. Полторак, Л. О. Колісник, Я. О. Лаптурова. – Дніпропетровськ : НГУ, 2008. – 116 с.

References

1. Lukashevich, M. P. (2004). *The Sociology of Labour*. Kyiv: Lybid' (in Ukr.)
2. Dvoretzka, H. V. (2001). *The Sociology of Labor*. Kyiv: KNEU (in Ukr.)
3. Busel, T. V. (2004). *Large Thesaurus of the Modern Ukrainian Language*. Kyiv: Irpin: «Perun» (in Ukr.)
4. Horbatenko, V. P. (2004). *Encyclopedic Dictionary of Political Science*. Kyiv: Heneza (in Ukr.)
5. Zahoruiko, O. Ya. (2010). *Large Universal Dictionary of the Ukrainian Language*. Kharkiv: Torsing Plus (in Ukr.)
6. Hrynchyshyn, D. H. (1988). *Brief Thesaurus of the Ukrainian Language: Nearly 6 750 words*. Kyiv: Soviet school (in Ukr.)
7. Karavanskyi, S. Y. (2000). *Practical Synonym Dictionary of the Ukrainian Language*. Kyiv: Ukrainian Book (in Ukr.)
8. Lozovetska, V. T. (2015). *The Individual's Professional Career In The Contemporary World: monograph*. Kyiv (in Ukr.)
9. Biskup, V. S. (2012). Theoretical analysis of The Meaning «Career» in social humanitarian studies (*Visnyk of Lviv University, Sociological Series*), 6, 217–226 (in Ukr.)
10. Poltorak, I. S. (2008). *Sociology*. Dnipropetrovsk: NSU (in Ukr.)

Abstract. *Horokhova Halyna Ivanyvna. The typical features of the individual's professional career formation and development in the contemporary world.*

Introduction. *In the article the core and role of a professional career as an inseparable part of a lifestyle, individual and society in the whole were observed. There were researched the possible ways of the individual's professional career problems and observed the reasons and leading factors influencing the career formation and development in the contemporary world. There was defined the place of work in the collaborative human activity, its influence on socialization and change of the individual's role and status in social life. There were analyzed the social phenomena connected with the process of the individual's professional career building.*

Purpose – *make a theoretical analysis of the nature and role of a professional career in the life of the individual and society as a whole.*

Results. *The particular categories used in this research are normally typologized as a determining category (the meaning of work, its character, its subjects – groups, individuals, acts of work, etc.), a stipulating one (interests, needs, norms, values) and a category of choice (stimulation, motivation, value standardized regulation, etc.) It was demonstrated that the main component of the appropriate career building includes such significant individual's social qualities as self-actualization, activity, self-concept, interests, adaptation, credo, purpose, value orientation, identity which acquire the regulatory function of human behavior that finally impact the self-realization in the professional activity, the attitude toward work and understanding of their own place in a profession.*

Scholars observe career orientations as an important factor of the individual's career development dynamics and a constituent of the individual's general value orientation system which is formed by his/her experience and determine the purpose concerning an individual's career; his/her professional activity and work in general.

Conclusion. *Career development provides professional socialization and professional individualized personality. Professional growth in their chosen profession is based on professional activity, professional maturity, the real self, the formation of 'self-concepts. Importantly regard to individual and social factors on compliance career person real socio-economic demands and needs in the context of effective interaction with the social and professional environment, outlining relevant. Therefore, the prospects of further scientific studies identified structural elements of the study process, motivation, type and stage of career modern identity.*

Key words: *career; professional career; individual; self-realization; work; working behavior; motivation.*

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016*

УДК 37.013

Дьоміна В.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний інститут», Україна

БІЛІНГВІЗМ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДІАЛОГ ЦІННОСТЕЙ ДВОХ КУЛЬТУР

Анотація. *Розкрито поняття білінгвізм, білінгвальна культура спілкування та її особливості. Установлено змістові характеристики та взаємозв'язок. Обґрунтовано визначення білінгвізму як компонента загальної культури спілкування майбутнього вчителя, потрібного для обміну інформацією та досвідом між представниками білінгвокультур засобами рідної та іноземної мов.*

Доведено, що процеси глобалізація культур різних країн, розширення кола спілкування майбутніх вчителів, еміграція населення, збільшення ділових й особистісних контактів із

носіями інших культур зумовлюють необхідність вивчення іноземних мов. Показано, що перед науковцями постають нові педагогічні завдання, які пов'язані з формуванням білінгвальної культури спілкування в майбутніх учителів іноземної мови.

Визначена специфіка професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, яка полягає в необхідності білінгвального спілкування, результативність якого залежить від рівня оволодіння комунікативно-мовними вміннями і здатності організувати мовну взаємодію.

Представлено один із можливих способів формування білінгвальної культури спілкування у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності, що полягає у використанні моделі формування комунікативно-мовних білінгвальних умінь. Саме ця система білінгвальної підготовки дозволяє шляхом пізнання загальних законів культури спілкування та конкретизації їх основних положень визначити специфіку двомовного спілкування.

Ключові слова: білінгвізм; білінгвальне спілкування; білінгвальна культура спілкування; культура; майбутні вчителі іноземної мови; педагогіка; полікультурний простір; інтеграційні процеси.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції до поєднання цінностей різних культур і міжнародне співробітництво розширюють сферу міжнаціональних стосунків і міжетнічних взаємодій, що спонукає до вивчення міжкультурної комунікації. Знання етики білінгвізму сприяє засвоєнню норм і цінностей як найважливіших орієнтирів суспільної діяльності, забезпечує повноцінне функціонування майбутнього педагога в сучасному полікультурному просторі та є запорукою його успішної адаптації до світових інтеграційних процесів.

У світлі сучасних тенденцій розвитку освіти обов'язковою вимогою кадрової інфраструктури стає оволодіння діловою іноземною мовою, що зумовлює потребу у двомовних фахівцях, які здатні здійснювати успішну особистісну і професійну взаємодію в полікультурній сфері. Ці чинники суттєво впливають на проведення мовленнєвої політики і ставлять перед педагогікою нові проблеми і завдання, що пов'язані з усебічним вивченням проблем білінгвізму, становлення особистості майбутнього педагога і виховання його білінгвальної культури.

Метою статті є дослідження проблеми формування білінгвізму майбутнього учителя іноземної мови з позиції цінностей діалогу культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «білінгвізм» було заявлене ще у другій половині ХХ сторіччя в період глобального соціального оновлення, прагнення до відкритого суспільства та інтеграції в європейський культурно-освітній простір. Розробленню нових виховних можливостей білінгвізму, методів і засобів формування окремих компонентів білінгвальної культури особистості присвячені праці науковців В. Авроріна, У. Вайнраха, Є. Веневцевої, М. Михайлова, Н. Протченка, С. Трескова, Л. Щерби та інших. Психолого-педагогічні й методологічні аспекти формування комунікативної культури досліджують М. Боченкова, Р. Будагова, О. Казарцева, С. Лютова, С. Рашкіна, Є. Гусева. Інтеграцію компонентів культури у процес виховання, полікультурну освіту і навчання іноземним мовам вивчають М. Бахтін, Є. Верещагін, Г. Дмитрієв, В. Сафонова, які акцентують увагу на діалозі культур як сумісному вивченні іншомовної та рідної культур під час формування інтегративних, комунікативних умінь і навичок міжкультурного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Культура білінгвізму – достатньо складний феномен, оскільки він включає об'єкти дослідження різних наук і тим самим викликає особливий інтерес у науковому світі. Поняття «культура» (лат. *culture*), на думку лінгвістів, походить від древнього *colere* – оброблення, поліпшення. Спочатку поняття «культура» уживається у зв'язку з обробленням землі (*agriculture*). Починаючи з XVII століття відзначається тенденція до позначення цим терміном усього, що створено людиною. Причому в рамках богословського трактування культура сходиться до культу, віри, традицій, вищого сенсу буття, а в буденному житті характеризує

властивості людини у сфері соціальної поведінки: тактовність, повага до інших людей, делікатність, вміння знайти міру вчинку.

У суспільних науках термін знаходить своє місце лише в ХХ столітті в певних трактуваннях представниками різних наукових шкіл, що підкреслює об'єктивну складність даного феномену. «Культура» у розумінні вчених – це і специфічний спосіб діяльності (Э. Маркарян) [7], і сукупність знакових систем (Ю. Лотман) [5], і форма буття й спілкування людей різних епох і культур (В. Біблер) [1]. Проте, незважаючи на відмінності в поглядах на природу і функції культури, проведений аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в якому б контексті не розглядалася культура, вона завжди вказує на процеси поліпшення, перетворення, «оброблення».

Культура завжди співвідноситься з людиною, є продуктом її праці і в той самий час – чинником розвитку особистості, оскільки реалізовує тим самим свою найважливішу людинотворчу функцію. Культура, мова і мислення є трьома нерозривно пов'язаними видами громадської діяльності, що відрізняються один від одного за своєю сутністю і специфічним ознакам. Питанням їх узаємодії присвячена безліч наукових праць в області психології, психолінгвістики, філософії, педагогіки, лінгводидактики.

На сучасному етапі розвитку суспільства економічні і культурні контакти між різними країнами стають усе більш важливішими. У цих умовах інтенсивніше розвиваються мовні контакти, що приводять до виникнення проміжних мовних систем, які характеризуються особливими рисами. Проте досить часто різниця в мовах і мовних підсистемах, які використовують учасники мовного спілкування, відображає соціальну неоднорідність учасників спілкування. І, навпаки, етнічно відмінні групи зазвичай використовують різні мови і мовні підсистеми, де розрізнення можуть торкатися також комунікативної культури. Розбіжності в комунікативній тактиці бувають пов'язані з культурними відмінностями між людьми, з різницею в оцінюванні деяких мовних явищ або мовних дій у тому чи тому соціальному середовищі.

Може виникнути питання про правомірність розгляду в одному ряду соціолінгвістичних проблем білінгвізму. У зв'язку з цим проблема двомовності набуває особливого значення. В умовах глобального поширення англійської мови в сучасному світі вивчення особливостей функціонування англійської мови як мови міжнародного спілкування присвячені багато робіт психологів, соціологів, культурологів, філологів, філософів.

Як відомо, до недавнього часу оволодіння другою мовою після рідної привертало увагу лінгвістів в основному як результат поширення нової мови в колективі, тоді як індивідуальній мові, на думку А. Мартине, призначено «завжди залишатися на другому плані» [8]. Слід привести місткий вислів Э. Кассирера: «Проникання в дух нової мови завжди дає враження наближення до нового світу – світу зі своєю власною інтелектуальною структурою. Це подібно відкриттю чужої країни, а своя власна мова постає в новому світі. Співвідносні терміни двох мов рідко прикладені до одних і тих самих предметів і дій. Вони покривають різні поля, які, створюють багатоколірну картину і різні перспективи нашого досвіду» [4, с. 595–596]. Так, ми впритул підходимо до того моменту, коли слід дати ширше визначення «білінгвізму» і визначити, наскільки це явище актуальне в лінгвістиці, а також установити точки зіткнення з іншими науками і методи застосування двомовності на практиці.

Отже, білінгвізм (двомовність) – це вільне володіння двома мовами одночасно. Уважається класичним визначення У. Вайнрайха, де він стверджує, що «білінгвізм є позмінне використання мов в залежності від умов спілкування» [3, с. 7]. З позиції психолінгвістики, білінгвізм виступає як здатність уживати для спілкування дві мовні системи.

У лінгвістиці білінгвізм – це явище, яке представляє винятковий інтерес для філософії, психології, етнолінгвістики, етнопсихології, соціології, фізіології (функції

центральної нервової системи), а також для багатьох інших галузей науки. Якщо за основу лінгвістичної науки брати мову як об'єкт дослідження й засіб спілкування, то видається необхідним надати визначення об'єкта дослідження, тобто мови. Мова – найважливіший засіб людського спілкування, яке нерозривно пов'язане з мисленням; є соціальним засобом зберігання і передачі інформації, одним із засобів управління поведінкою, що реалізується в мові [6].

За визначенням А. Мартине, «оволодіти мовою – означає навчитися по-новому аналізувати те, що складає предмет мовної комунікації» [8, с. 46]. Щоб опанувати все багатство мови, потрібно не лише зрозуміти, але відчувати значення й сенс (нерідко прихований) десятків і навіть сотень тисяч слів, висловів, приказок, сенс яких відкривається тільки освіченій людині, знайомій із культурою народу та з його історією, літературою, етнографією, фольклором.

Відомо, що розвитком мови рухають два начала – одно стихійне, що належить до внутрішніх законів мовного ладу; друге – культурно-регламентувальне, що ґрунтоване на оцінюванні відбору мовних засобів, витікає від освітніх верств суспільства і спрямоване на створення загальнолітературної мови. Останнім часом при обговоренні проблем розвитку загальнолітературної мови і національної культури виникають проблеми мовної комунікації, білінгвізму, діалогу культур, їх взаємодії й взаємовпливу.

Ефективна і змістова мовна комунікація грає велику роль у здійсненні політичної, економічної, культурної, педагогічної, психологічної, методичної й будь-якої іншої діяльності. Одною з проблем підчас навчання іноземної мови на сучасному етапі є узгодження в межах індивідуальної свідомості двох смислових контекстів – рідного та іншомовного, тобто формування білінгвальної свідомості. Воно індивідуальне за своєю природою, але співвідноситься з національною культурою народу – носія мови, що вивчається, і його сформованість залежить від ряду умов: ступеня володіння мовами, широти кругозору, рівня вченості, соціальної приналежності тощо.

У кожній мові представлений код мислення людства, єдиний для всіх, і можна допустити, що задум висловлювань формується саме в цьому універсальному коді. Проте подальше оформлення думки здійснюється в індивідуально-предметному коді людини. Він формується на базі рідної мови, яка чинить найбільший опір проникненню іноземної мови. Упевнене оволодіння іноземною мовою є результатом перетворення індивідуального коду білінгвальної культури, що дозволить мовнику оформляти думки за законами будь-якої з двох мов.

Мова – це скарбниця національної культури народу, який говорить цією мовою. Увесь життєвий досвід і всі досягнення культури фіксуються в мові, знаходять у ній своє відображення. При вивченні будь-якої мови, особливо іноземної, необхідно враховувати те, що будь-яка мова має національне вираження, тобто проявляється у вигляді конкретної національної мови, що відбиває національний дух і національну культуру народу – носія цієї мови.

Мова пов'язана з національною психологією й самобутністю народу, є засобом передачі національних традицій, стереотипів, звичок. Отже, засвоєння будь-якої другої мови супроводжується засвоєнням нової мовної картини світу. На думку Е. Яковлевої, мовна картина світу – це світобачення крізь призму мови, упорядкована, соціально значуща система мовних знаків, яка містить інформацію про навколишній світ, відображення об'єктивної дійсності засобами конкретної мови [8, с. 47].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, засвоєння національної мовної картини світу іншого народу сприяє формуванню білінгвальної особистості, яка прагне досягнути устої, звичаї, культуру народу – носія мови. Білінгвальна особистість характеризується високим рівнем володіння двома мовами (рідною й іноземною), сформованістю міжкультурної комунікативної компетентності, білінгвальною мовною

свідомістю та предметним кодом, яка має національну мовну картину світу двох народів. Критеріями сформованості білінгвальної особистості є: сформованість міжкультурної комунікативної компетентності, толерантність по відношенню до носіїв мови та їхньої культури, а також самооцінка як суб'єкта рідної культури країни, мова якої вивчається.

На основі аналізу сучасної зарубіжної й вітчизняної літератури з питань білінгвізму, білінгвального спілкування та культури спілкування стає очевидним, що проблема білінгвальної культури спілкування майже не висвітлена в педагогіці, тому потребує більш детального вивчення.

Педагогічній науці бракує теоретичного обґрунтування змісту і структури, методів, засобів і форм виховання білінгвальної культури спілкування, критеріїв, показників і рівнів її вихованості, що дозволяє констатувати недостатню розробленість даної педагогічної проблеми. Є потреба в комплексному підході до пошуку ресурсів і механізмів формування білінгвальної культури спілкування майбутніх викладачів.

Список використаних джерел

1. Библер В. С. На гранях логики культуры : Книга избранных очерков / В. С. Библер. – Москва, 1997. – 440 с.
2. Боченкова М. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен / М. Боченкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 591–595.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты : состояние и пробл. исслед. / Уриэль Вайнрайх / предисл. А. Мартине ; пер. с англ. яз. Ю. Жлуктенко. – Київ : Вища школа, 1979. – 263 с.
4. Кассирер Э. Избранное «Опыт о человеке» / Э. Кассирер. – Москва, 1998. – 784 с.
5. Киченко О. С. Юрій Лотман : реконструктивні стратегії в семіотичі : монографія / О. С. Киченко. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 156 с.
6. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). [Электронный ресурс]. – Режим доступа до словника: http://methodological_terms.academic.ru/1163
7. Панасюк Л. В. Диглосія : до аналізу категорії білінгвізму. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2099> ISSN 2075146X.
8. Слепцова Е. Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика та история педагогички» / Евгения Викторовна Слепцова. – Рязань, 2011. – 221 с.
9. Хабибулина З. Анализ понятия «билингвальная коммуникация» в психолого-педагогической литературе и ее роль в европейской системе высшего образования / З. Хабибулина // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 165–168.

References

1. Bibler, V. S. (1997). *On the fringes of the logic of culture: The book of selected essays*. Moscow (in Russ.)
2. Bochenkova, M. (2016). Bilingualism and bilingual environment as a sociocultural and psychological-pedagogical phenomenon. (*Scientific-methodical electronic journal «Concept»*), 2, 591–595 (in Russ.)
3. Weinreich, U. (1979). *Language contacts: condition and probl. dyss*. Kyiv: High School (in Ukr.)
4. Cassirer, E. (1998). *Selected «Experience of a Man»*. Moscow (in Russ.)
5. Kichenko, O. S. (2012). *Yuriy Lotman: reconstructive strategies in semiotics: monograph*. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University (in Ukr.)
6. *A new vocabulary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Retrieved from http://methodological_terms.academic.ru/1163 (in Ukr.)
7. Panasyuk, L. V. (2014). *Diglosiya: before analyze category bilingvizmu*. Retrieved from <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2099> ISSN 2075146X. The origins of pedagogical skills. Issue 14 27 (in Ukr.)
8. Sleptsova, E. (2011). Pedagogical aspects of the formation of the bilingual culture of the future teacher's personality: dis. ... PhD: 13.00.01 «General pedagogy that history of pedagogy». Ryazan (in Russ.)
9. Khabibulina, Z. (2011). Analysis of the concept of «bilingual communication» in the psychological and educational literature and its role in the European system of higher education. *Molodyi uchenyi (Young Scientist)*, 6, vol. 2, 165–168 (in Russ.)

Abstract. *Dyomina V. V. Bilingualism of future teacher of foreign language as dialogue of values of two cultures.*

Introduction. *Processes are globalization of cultures of different countries, expansion of circle of common communication of future teachers, exchange, emigration of population, scientifically-labour experience with the transmitters of other cultures predetermine the necessity of study of foreign languages. Puts these*

changes before scientists new pedagogical tasks that is related to forming of culture of communication for the future teachers of foreign language. In the offered article a concept is exposed bilingualism, bilingual culture of communication and her feature, semantic descriptions and intercommunication are set. Determination of bilingualism is reasonable as a component of general culture of communication of future teacher necessary for an exchange information and experience between representatives by bilingual culture facilities of the mother and foreign tongues.

Purpose – study the problem of formation of bilingualism future foreign language teachers from the position values of a culture of dialogue.

Results. The specific of professional preparation of future teachers of foreign language consists in the necessity of realization of bilingual communication, effectiveness of that depends on the level of capture and ability to organize language co-operation communicative-language abilities. One of possible methods of forming of bilingual culture of communication is presented in the process of preparation of future teachers of foreign language to professional activity, that consists in the use of model of forming of communicative-language bilingual abilities.

Exactly this system of bilingual preparation allows by cognition of general acts the cultures of communication and specification of them basic positions determines the specific of bilingual communication, feature of the professionally-oriented expression in the process of capture of bilingual culture of communication a complex. Integration of languages and cultures assists authentication, classification, organization and estimation of objects of the surrounding world, facilitates adaptation of man in new cultural terms, helps organization and co-ordination of his activity, allows to get encouragement rightness of the actions from other members of language collectives.

Conclusion. Based on the analysis of contemporary foreign and domestic literature on bilingualism, bilingual communication and communication culture is evident that the problem of bilingual communication culture is almost covered in pedagogy and therefore needs to be.

Teaching science lacks theoretical justification of content and structure, methods, means and forms of education of bilingual communication culture, criteria, indicators and levels of politeness that is developed reveals that the lack of pedagogical problem. There is a need for a comprehensive approach to finding resources and mechanisms of formation of bilingual communication culture future teachers.

Key words: bilingualism; bilingual communication; bilingual culture of communication; culture; future teachers of foreign language; pedagogic; полікультурний простір; інтеграційні процеси.

Одержано редакцією 07.11.2016
Прийнято до публікації 21.11.2016

УДК 613:372

Дука Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри психолого-педагогічної,
превентивної та інклюзивної освіти,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, Україна

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Розкрито здоров'язберезувальні технології в поглядах учених сучасності. Визначено специфіку оптимізації оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку, змістом яких є засоби фізичної культури як найбільш доступні й оптимальні чинники формування і збереження здоров'я дошкільників. Схарактеризовано здоров'язберезувальні технології в освітньому процесі сучасних дошкільних навчальних закладів, виокремлено дієві засоби здоров'язбереження в роботі з дітьми дошкільного віку. Обґрунтовано систему заходів, що

включає взаємозв'язок і взаємодію всіх чинників освітнього простору, які спрямовані на збереження здоров'я дитини дошкільного віку.

Ключові слова: здоров'я; здоров'язбережувальні технології; здоров'язбережувальна діяльність; здоров'язбережувальне середовище; здоровий спосіб життя; діти дошкільного віку; навчально-виховний процес; дошкільний навчальний заклад.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови і реформування системи дошкільної освіти одним із найважливіших завдань є формування в дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до власного здоров'я через упровадження в освітній процес дошкільного навчального закладу здоров'язбережувальних технологій. Нині завдання вихователів дошкільного навчального закладу і батьків полягає в тому, щоб закласти міцний фундамент здоров'я кожної дитини, сформувати майбутнє нашої держави через здорове суспільство.

Проте в останні десятиріччя спостерігається помітна тенденція до погіршення здоров'я дітей. До найбільш вагомих чинниками цього відносимо: неякісне харчування, зниження прожиткового рівня й медичного обслуговування, екологічні проблеми, прискорення темпу життя, зростання психологічного й емоційного навантаження та ін. Тому проблема збереження здоров'я дітей набуває особливої актуальності.

У державних документах, що регламентують стан дошкільної освіти, зокрема Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.), Базовій програмі «Дитина» (2012 р.), Законах України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про охорону дитинства» (2002 р.), «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.), «Концепції дошкільного виховання в Україні» (1993 р.) та ін., приділяється особлива увага впровадженню в освітньо-виховний процес дошкільного навчального закладу (ДНЗ) здоров'язбережувальних технологій, що дають можливість оздоровлення дітей дошкільного віку в цікавих формах, забезпечують їхній фізичний і розумовий розвиток. Як наслідок, серед головних завдань дошкільної освіти – організація освітнього процесу, за якої не лише зберігатиметься високий рівень розумової працездатності вихованців, а й зміцнюватиметься їхнє здоров'я. В умовах сучасного ДНЗ вихователі можуть впроваджувати різноманітні здоров'язбережувальні (оздоровлювальні й профілактичні) технології інноваційного характеру з урахуванням індивідуальних особливостей вихованців та опорою на співпрацю з батьками дошкільників.

Аналіз досліджень і публікацій останніх років свідчить, що проблема здоров'язбережувальних технологій у зв'язку зі своєю актуальністю широко представлена в сучасних дослідженнях українських та зарубіжних вчених. Зокрема, О. Богініч, Н. Денисенко, О. Івахнота ін. вивчають поняття і класифікацію здоров'язбережувальних технологій. Також авторські розробки здоров'язбережувальних технологій представлені у працях О. Байер, Н. Букреєва, Н. Семенова та ін. У працях Т. Бойченко, І. Брехмана, О. Дубогай, О. Іванашко, В. Оржеховської, С. Свириденко та ін. значну увагу приділено розгляду проблеми формування здорового способу життя молодого покоління. Питанням методичного забезпечення навчально-виховного процесу з формування здоров'я, визначення змісту та обсягу інформації, що адресована дошкільникам, підготовки вихователів щодо заявленої проблеми присвячено праці Т. Андрющенко, Т. Книш, Л. Лохвицької, В. Нестеренко, З. Плохій, С. Юрочкиної та ін.

Вітчизняні педагоги Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, М. Єфименко та ін. значну увагу звертають на рухову активність дитини в педагогічному процесі дошкільного закладу як провідного засобу навчання дітей основних рухів, їхнього фізичного розвитку і різнобічного виховання.

Водночас залишається недостатньо вивченим питання специфіки використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Метою статті є обґрунтування специфіки використання здоров'язбережувальних технологій в організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Нині проблема здоров'я та його збереження є однією з найактуальніших. Поняття «здоров'я» розглядається як важливий чинник соціально-економічного розвитку будь-якої країни. Загальноприйнятим у міжнародному обігу є визначення «здоров'я», яке викладене у преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) (1948 р.): «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [1, с. 35]. В Україні здоров'я людини розглядається як одне з найголовніших немайнових благ, а статтею 3 Конституції України воно визначене найвищою соціальною цінністю [1, с. 36].

У працях Н. Денисенко визначено поняття «фізичне», «психічне», «соціальне» і «духовне здоров'я», які вживаються щодо дітей дошкільного віку [1, с. 37]. Власне здоров'я є умовою успішного росту і розвитку особистості, її духовного і фізичного вдосконалення, а в подальшому – багато в чому успішного життя.

Як зазначає Е. Вільчковський, «...у перші шість років життя фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини, адже в цей період закладається фундамент здоров'я, формується рухова підготовленість, виховуються такі людські риси, як сміливість, воля, витривалість, уміння діяти у злагоді з товаришами» [9, с. 5]. О. Богініч підкреслює, що «...здоров'я та загальний фізичний стан дитини є основою для розвитку певних можливостей її організму, в тому числі і розумових» [3, с. 11]. Н. Денисенко вважає, що «важливим чинником здоров'я дитини є гармонійний розвиток усіх фізіологічних систем. Забезпечити його може оптимальна, правильно організована рухова активність, що виконує роль своєрідного регулятора росту і зміцнення дитячого організму» [6, с. 13].

Науковцями доведено, що здоров'я людини тільки на 10-15 % залежить від медичного обслуговування, на 15-20 % – від генетичних чинників, на 20-25 % – від умов і способу життя, тому виховання шанобливого ставлення до здоров'я необхідно починати з раннього дитинства. Важливу роль у розв'язанні цієї соціальної проблеми повинні відігравати дошкільні навчальні заклади, які покликані в тісній єдності з родиною з раннього дитинства забезпечувати охорону життя, зміцнення здоров'я дітей, їхній усебічний і фізичний розвиток [1, с. 4].

«Здоров'язбережувальна технологія» – це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію всіх чинників освітнього середовища, які спрямовані на збереження здоров'я дитини на всіх етапах її навчання і розвитку [1, с. 41]. Відповідно до Концепції дошкільної освіти, у якій передбачено збереження й активне формування здорового способу життя і здоров'я вихованців, здоров'язбережувальні технології в роботі ДНЗ спрямовані на вирішення пріоритетного завдання сучасної дошкільної освіти – збереження, підтримки і збагачення здоров'я суб'єктів педагогічного процесу в дитячому садку: дітей, педагогів і батьків [2].

Метою здоров'язбережувальних технологій є забезпечення високого рівня (або збереження) здоров'я вихованців дитячого садка і виховання культури як сукупності усвідомленого ставлення дитини до здорового способу життя людини, валеологічної компетентності, що дозволяє дошкільнику самостійно й ефективно вирішувати завдання здорового способу життя і безпечної поведінки, надання елементарної медичної, психологічної самопомоги [8, с. 42].

Класифікація здоров'язбережувальних технологій у дошкільній освіті визначається науковцями (О. Богініч, Л. Гаращенко, А. Кошель та ін.) згідно з домінуванням цілей і розв'язуваних завдань, а також провідних засобів здоров'язбереження і здоров'язбагачення педагогічного процесу в дитячому садку [7]. Тому виокремлюємо такі види здоров'язбережувальних технологій:

1) медико-профілактичні технології, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я дітей під керівництвом медичного персоналу ДНЗ відповідно до медичних вимог і норм, з використанням медичних засобів (організація і контроль харчування дітей раннього і дошкільного віку, фізичного розвитку дошкільників; загартовування; організація профілактичних заходів у дитячому садку; організація здоров'язбережувального середовища);

2) фізкультурно-оздоровлювальні технології, що спрямовані на фізичний розвиток і зміцнення здоров'я дитини (розвиток фізичних якостей, рухової активності й становлення фізичної культури дошкільнят, загартовування, дихальна гімнастика, масаж і самомасаж, профілактика плоскостопості й формування правильної постави, оздоровлювальні процедури в різних середовищах (басейн, тренажери), формування звички до повсякденної фізичної активності й турботи про здоров'я в умовах спеціально організованих форм виховної роботи);

3) технології забезпечення соціально-психологічного благополуччя дитини, що сприяють психічному і соціальному здоров'ю дошкільника (підтримання емоційної комфортності й позитивного психологічного самопочуття дитини у процесі спілкування з однолітками і дорослими в дошкільному закладі та сім'ї) [8, с. 43];

4) технології здоров'язбереження й здоров'язбагачення, що спрямовані на розвиток культури здоров'я вихователів дошкільного навчального закладу [4].

До засобів реалізації здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку можна віднести: елементарні прийоми прищеплення здорового способу життя (оздоровлювальна, пальцева, коригувальна, дихальна гімнастика, самомасаж); реабілітаційні заходи (фітотерапія, кисневий коктейль, вітамінотерапія, ароматерапія, інгаляція, функціональна музика, лікувальна фізкультура, масаж, психогімнастика, тренінги); спеціально організована рухова активність дитини (фізкультхвилинки, заняття лікувальною фізкультурою, рухливі ігри, спортивні свята, тематичні свята здоров'я, пішохідні переходи, екскурсії).

Завдяки правильно організованій здоров'язбережувальній діяльності в дітей має сформуватися стійка мотивація до здорового способу життя, занять фізкультурою й життєвої активності. У зв'язку з цим персоналу ДНЗ слід працювати над тим, щоб здоров'язбережувальні технології підвищували результативність навчально-виховного процесу, формували в дітей, батьків і вихователів ціннісні орієнтації, що спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я [2].

Для успішної організації здоров'язбереження в умовах роботи з дітьми дошкільного віку необхідна цілісна система взаємопов'язаних кроків:

- навчання дітей елементарним прийомам здорового способу життя (оздоровлювальна гімнастика, ігри-релаксації, різні види масажу, елементи йоги, прищеплення гігієнічних навичок, найпростіші навички надання першої допомоги, фізкультхвилинки під час занять, функціональна музика, масові оздоровлювальні заходи);
- узаємодія з батьками (пропаганда здорового способу життя, консультації, індивідуальні бесіди, виступи на батьківських зборах, проведення спільних заходів);
- робота з педагогічним колективом (проведення семінарів-практикумів, виставок, консультацій, підготовка і відвідування занять, що спрямовані на здоров'язбереження, відвідування науково-практичних семінарів і конференцій);
- створення умов оздоровлювального і здоров'язбережувального середовища (придбання масажерів, тренажерів, спортивних снарядів, виготовлення обладнання для профілактики плоскостопості й порушення постави, підбір і розроблення оздоровлювальних комплексів) [5].

Тому умови ДНЗ мають сприяти зміцненню здоров'я дітей, їхньому гармонійному і фізичному розвитку. Спортивні майданчики й спортивні зали мають бути оснащені стандартним і нестандартним обладнанням, що необхідне для впровадження здоров'язбережувальних технологій. У кожній віковій групі повинні бути обладнані куточки рухової активності з урахуванням вікових особливостей, складений режим рухової активності, розроблена система загартовування з урахуванням сезону і можливостей ДНЗ (басейн, душ та ін.). У кожен вид діяльності повинні бути включені вправи, ігри, які спрямовані на зміцнення й збереження здоров'я дітей [7].

Окрім створення здоров'язбережувального середовища у ДНЗ мають бути дотримані відповідні умови щодо формування в дітей дошкільного віку позитивної мотивації до здорового способу життя: наповнювати навчально-виховний процес термінами, символами, атрибутами, традиціями культури здорового способу життя; на заняттях створювати позитивний емоційний фон; формувати в дітей активну позицію щодо освоєння валеологічних знань, умінь і навичок; вести облік індивідуальних психофізіологічних і типологічних особливостей дітей при організації здоров'язбережувальної діяльності та ін. [8, с. 41].

Висновки. Отже, застосування в роботі дошкільного навчального закладу здоров'язбережувальних технологій підвищить результативність освітнього процесу, сформує в дітей, педагогів і батьків ціннісні орієнтації, що спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я з урахуванням індивідуального підходу до кожної дитини, позитивної мотивації до ведення здорового способу життя.

Список використаної літератури

1. Андрущенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тетяна Костянтинівна Андрущенко. – Київ, 2007. – 258 с.
2. Богиніч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / О. Л. Богиніч // Вісник Прикарпатського університету імені І. Франка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XVII-XVIII. – Педагогіка. – С. 191–199.
3. Богиніч О. Л. Створення здоров'язберігаючих технологій в дошкільному навчальному закладі / О. Л. Богиніч, Н. В. Левінець, Ж. Г. Петрова // Сучасні технології в дошкільній освіті України / упорядник І. І. Загарницька. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – С. 14–25.
4. Воронцова Т. В. Навчання здоровому способу життя на основі життєвих навичок / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко. – Київ : Просвіта, 2007. – 246 с.
5. Гаращенко Л. В. Здоров'язбережувальні методики виховання у фізкультурно-оздоровчому процесі сучасного дошкільного закладу / Л. В. Гаращенко // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2011. – Вип. 1 (44). – С. 67-71.
6. Денисенко Н. Ф. Педагогічні умови активізації рухового режиму дітей 5-7 років в дошкільних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ф. Денисенко ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 1994. – 25 с.
7. Івахно О. П. Використання здоров'яформуючих технологій у сучасному дошкільному навчальному закладі для дітей загального розвитку / О. П. Івахно // Гігієна населених місць : зб. наук. праць. – Київ, 2008. – Вип. 52. – С. 64–70.
8. Кошель А. П. Використання здоров'язбережувальних технологій у дошкільному закладі / А. П. Кошель // Розвиток концепції національної освіти С. Русової у сучасних умовах : Вісник № 135. – Серія : Педагогічні науки – С. 41–45. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://visnyk.chnpu.edu.ua>.
9. Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти : монографія / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, А. В. Цось, Б. М. Шиян та ін. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. – 250 с.

References

1. Andryushchenko, T. K. (2007). *Formation of value attitude to their own health in higher preschool age children*. Kyiv (in Ukr.)
2. Boginich, O. L. (2008). *The essence of healthy environment in lifestyle of preschool children*. Ivano-Frankivsk: Herald of Ivan Franko Carpathian university – Issue XVII-XVIII - Pedagogy (in Ukr.)

3. Boginich, O. L. (2008). *Creation of health keeping technologies in pre-school institution*. Kyiv: M. P. Dragomanov National pedagogical University (in Ukr.)
4. Vorontsova, T. V. (2007). *Teaching healthy lifestyle based on life skills*. Kyiv: Prosvita (in Ukr.)
5. Garashchenko, L. V. (2011). *Health keeping methods of education in sport - health process of a modern pre-school institution*. Rivne: Scientific notes of Rovno State Humanitarian University – Issue 1(in Ukr.)
6. Denisenko, N. F. (1994). *Pedagogical conditions of activization of motor regime of 5-7 years old children in pre-school insitutions*. Kyiv: Taras Shevchenko Kyiv University(in Ukr.)
7. Ivahno, O. P. (2008). *Using of health-forming technologies in modern pre-school institution for children of general development*. Kyiv (in Ukr.)
8. Koshel, A. P. *Using of health-keeping technologies in pre-school institution*. Retrieved from <http://visnyk.chnpu.edu.ua>.
9. Viltchkovsky, E. S., Denisenko, N. F., Tsos, A. V., & Shiyan, B. M. (2010). *Optimization of the physical development of children in the national education system: monography*. Zaporizhzhia: ZOIPPO (in Ukr.).

Abstract. Duka Tetyana Mykolaivna. The specificity of using health-keeping technologies in work with preschool age children.

Introduction. At the present stage of development and reforming of preschool education one of the most important tasks is forming in preschool children a valuable attitude to their own health through the implementation into the educational process of kindergarten of health keeping technologies. Today the task of kindergarten teachers and parents is to lay a sturdy foundation for the health of each child, to shape the future of our State through a healthy society.

So among the principles of providing success in the up-bringing and educating of children in kindergartens is taking into account the age and individual characteristics of each child, the need of improving the content, forms and methods in preschool educational institutions.

Purpose. The article aims to study the specific of using health keeping technologies in the organization of educational and up-bringing process of preschool age children.

Results. Health-keeping activity in modern preschool educational institution provides using these kinds of health-keeping technologies: medical and preventive technologies for preserving and strengthening the health of children under the supervision of medical staff; sports and healthing technologies aimed at physical development and strengthening of child's health (hardening, massage and self-massage, flat prevention and correction of posture, etc.) technology of providing of social and psychological well-being of the child provides mental and social health of preschoolers; health-keeping and health-enrichment and technology.

Health-keeping successful organization in terms of kindergarten requires a complete system of interrelated steps: 1) teaching children basic techniques of healthy lifestyle (improving gymnastics, games, relaxation, massages, yoga elements, mass healthing activities etc.); 2) interaction with parents (promotion of healthy lifestyle advice, individual interviews, speeches at parents meetings, organization of common events and etc.); 3) work with teaching staff (realization of seminars and workshops, consultations, leading and attendance classes aimed at health-keeping etc.); 4) creating conditions of health-keeping environment (acquisition massagers, simulators, manufacturing equipment for the prevention of flat feet and posture violation, etc.).

Favorable conditions for strengthening the health of children in applying health-keeping technologies are: standard and custom rigging equipment; in each age group must be equipped with motor activity corners; regime of physical activity, system of hardening considering the season and the capabilities of kindergarten.

Conclusion. The application in the work of kindergarten of health keeping technologies will increase the efficiency of the educational process, to form in children, teachers and parents value orientations, directed on preserving and strengthening health, taking into account an individual approach to each child and positive motivation for healthy lifestyles .

Keywords: health, health-keeping technologies, health-keeping activities, health-keeping environment, healthy lifestyle, preschool children, the educational and up-bringing process, pre-school institution.

Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016

УДК 378

Зобенько Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** Проаналізовано проблему використання мультимедійних технологій у сучасній вищій школі, зокрема при проведенні лекційних форм занять. Доведено, що проведення лекцій-презентацій у ВНЗ підтверджує позитивні результати: залучення різноманітної бази даних дає можливість розглянути історичний процес у його еволюції, активізувати увагу і навчально-пізнавальну діяльність студентів; підвищення якісного рівня застосування наочності дозволяє студентам швидше та ефективніше засвоїти тему; забезпечення оптимального емоційного навчального середовища створює комфортні умови для запам'ятовування нового матеріалу; підвищення продуктивності лекційного заняття досягається завдяки встановленню міжпредметних зв'язків.*

***Ключові слова:** професійна підготовка; майбутні фахівці; мультимедіа; мультимедійні технології; мультимедійні засоби; мультимедійна лекція-презентація; підвищення активізації її якості навчально-пізнавальної діяльності студентів; створення власних мультимедійних проектів.*

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю впровадження інноваційних мультимедійних технологій у практику вищої школи. Однією з проблем, які треба розв'язати Україні, щоб максимально інтегруватися в європейський освітній простір, є необхідність мати суспільну оцінку якості освіти. Вітчизняна освітня система, що базується на загальноєвропейських і світових підходах до розбудови освітнього сектору, проголошує якість освіти національним пріоритетом і передумовою безпеки держави, дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на якісну освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення підготовки майбутніх фахівців за допомогою використання нових інформаційних технологій в освіті, мультимедійних засобів навчання привертає увагу багатьох дослідників. Зокрема, питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи і проблеми застосування мультимедійних засобів навчання розглядають Н. Авшенюк, В. Артюх, О. Березан, В. Биков, О. Бучак, І. Гавриш, П. Гороль, В. Імбер, Ю. Казаков, Г. Кедрович, В. Кремень, О. Пінчук, М. Свіржевський, Н. Сидорчук, І. Шахіна та ін.

Метою статті є розкриття сутності мультимедійних технологій та їх застосування на лекційних заняттях як однієї з основних форм організації навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Прискорення науково-технічного прогресу вимагає підвищення вимог до якісного потенціалу працівників, які мають генерувати, розробляти і впроваджувати нові технологічні ідеї. Це, безперечно, ставить нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, що сприяє переходу до інформаційного суспільства, а отже, і формування пріоритетів розвитку держави. Підходи і практичні дії щодо розвитку освіти в Україні базуються на концепції створення умов для задоволення освітніх і професійних потреб особистості з можливістю вдосконалення здобутих знань, розвитку творчого потенціалу. Зокрема, В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін. зазначають, що завдання навчальних дисциплін мають ґрунтуватися на результатах аналізу цільової настанови і містити зрозумілі для суб'єктів навчання умови досягнення цілей навчальної дисципліни [4; 5].

Трансформація вищої освіти вимагає, у першу чергу, вирішення таких нагальних питань, як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою й змістом цієї системи освіти. Як викладачі, так і студенти є повноправними суб'єктами навчально-виховного процесу, тому його основою повинен бути діалог між тим, хто навчає, і тими, хто навчається. Потрібна принципово нова демократична освітньо-педагогічна технологія. При цьому, це не повинна бути заміна однієї «поганої» технології на іншу, «кращу», а, насамперед, перехід вищого навчального закладу до нового якісного стану, який, власне, потребує перепідготовки викладачів, оскільки більша частка всіх інноваційних технологій залежить від творчої активності професорсько-викладацького колективу. Доля технологічних новацій у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від становлення суб'єктності педагога, оскільки особистість викладача і його світоглядні установки безпосередньо впливають на зміст освіти.

Нині в педагогічну практику вводиться новий етап комп'ютеризації з різних наукових дисциплін, що викликаний розвитком мультимедійних технологій. У інтерактивному режимі роботи графіка, анімація, фото, відео, звук, текст створюють інтегроване інформаційне середовище, у якому користувач знаходить якісно нові можливості, спроможність використовувати їх у ролі вагомого засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Учені зазначають [1; 2; 3; 8; 10], що запровадження мультимедійних навчальних продуктів в освітній процес педагогічних підрозділів класичних університетів сприяє розвитку творчих здібностей, удосконаленню пошукових умінь, підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів, що відповідають запитам вищої школи в рамках інформатизації освіти, стимулює активність і пізнавальний інтерес.

Лекція посідає важливу роль в організації освітнього процесу вітчизняного вищого навчального закладу. Лекція у вищій школі розглядається і як метод, і як форма навчання, що призначена для засвоєння теоретичного матеріалу.

Зазначимо, що для того, щоб лекції мали проблемний характер, відображали сучасні досягнення науково-технічного і суспільного розвитку, теорії й практики, сприяли поглибленій самостійній роботі майбутніх фахівців, розвитку їхніх творчих здібностей слід застосовувати новітні технології викладання. До них відноситься мультимедійна лекція, що включає елементи новітніх інформаційних технологій. Лекції-презентації створюються за допомогою програми Microsoft Power Point. Презентація (від англ. *«presentation»* – подання, вистава) – це набір картинок-слайдів на певну тему, які зберігаються у файлі спеціального формату. Дана програма дозволяє подавати інформацію в різній формі демонстрації (текст, таблиці, схеми, діаграми, відео-аудіофрагменти) [7, с. 28].

Ми переконані, що такий технологічний прийом дозволяє підвищити якісний рівень застосування наочності на лекційних заняттях, що для будь-якої науки має важливе значення. Упровадження мультимедійних засобів в освітній процес впливає на різні органи відчуття суб'єктів навчання, що, у свою чергу, забезпечує швидке і доступне сприймання нової інформації. Однак, варто зауважити, що наочність – це не властивість приладів і установок, адже вони стають «наочними» у результаті узгодженої взаємодії слова викладача і демонстраційного пристрою. Саме слово є специфічним пояснювально-ілюстративним засобом, яке визначає ставлення педагога до певної події чи явища, оживляє освітній процес, оскільки жодні технічні засоби не здатні вплинути на розум слухачів так, як живе слово педагога. Саме лекція-презентація дає змогу поєднати ці вагомні важелі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Нині викладач ВНЗ не просто лектор, який розкриває сутність певного навчального предмета. Він – і організатор навчального пошуку, і координатор, і консультант студента, який самостійно здобуває інформацію, опановує її зміст,

застосовує одержане на практиці. Роль викладача і студента переходить із площини «суб'єкт-об'єкт» у площину суб'єкт – суб'єктних відносин, що позитивно впливає на мотиваційну сферу, на процес пізнання взагалі. Така позиція перетворює студента на активного учасника освітнього процесу, впливає на емоційну сферу. У процесі спільної взаємодії викладача і студента останній підвищує свій фаховий рівень, залучається до активної пізнавальної діяльності, і що найголовніше за таких умов, студент відчуває свою причетність до суспільного прогресу.

Слід зазначити, що важливим також є поетапне структурування лекцій, органічне поєднання власне лекції з самостійною роботою студентів. Ефективність такої лекції-діалогу обумовлена творчою взаємодією лектора з аудиторією, виробленням культури діалогу такої взаємодії. Продуктивною в плані активізації пізнавальної діяльності студентів виявляється реалізація евристичних або так званих креативних методів, зокрема методу дефінізації, рекодифікації, аплікації теорій та ін.

Застосування в навчальному процесі мультимедійних технологій суттєво змінює структуру занять і функції викладача під час його проведення. Викладач водночас повинен викладати матеріал, керувати мультимедійним пристроєм, слідкувати за зображенням на екрані й реагувати на змінення емоційного настрою аудиторії для встановлення зворотного зв'язку.

Окрім того, у такій мультимедійній лекції реалізується взаємозв'язок між складниками педагогічної ергономіки (розширення можливостей педагогічної науки щодо глибшого пізнання й удосконалення діяльності викладачів і студентів) «викладач – технічний пристрій – студент». Це сприяє створенню такої емоційної атмосфери, яка пробуджує інтерес до об'єкта вивчення, заохочує процес пізнання, створює належні умови підвищення ефективності розумової діяльності й подолання перевтоми, оскільки діяльність студентів переходить у «спілкування» з навчальним матеріалом, що запам'ятовується без надмірних зусиль. Наявність таких умов служить показником комфортності інформаційного середовища, «оптимальної динаміки працездатності, доброго самопочуття і збереження здоров'я» [9, с. 49].

Безперечно, застосування мультимедійних засобів може здійснюватися під час лекції, практичного заняття, у позааудиторний час або ж самостійно з ініціативи студентів. Це відкриває нові можливості для викладачів і студентів у створенні навчальних мультимедійних продуктів.

Власний досвід проведення лекцій-презентацій у ВНЗ підтверджує позитивні результати: залучення різноманітної бази даних (тексти, таблиці, діаграми, відео-аудіофрагменти) дає можливість розглянути історичний процес у його еволюції, активізувати увагу і навчально-пізнавальну діяльність студентів; підвищення якісного рівня застосування наочності дозволяє студентам швидше й ефективніше засвоїти тему; забезпечення оптимального емоційного навчального середовища підтримує комфортні умови для запам'ятовування нового матеріалу; підвищення продуктивності лекційного заняття досягається завдяки встановленню міжпредметних зв'язків; у студентів виникає можливість організації проектної діяльності зі створення презентацій на практичних заняттях. При цьому ми звертаємо особливу увагу на логіку подачі навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань студентів. Застосування текстових варіацій дає змогу проблемно будувати лекцію, звертати увагу на головні компоненти заняття й, власне, відображати їх у формі слайду-тексту, що, у свою чергу, полегшує опанування й виклад навчального матеріалу.

Уміння майстерно застосовувати електронні ресурси з дидактичною метою розвивається з досвідом, у процесі професійної діяльності, завдяки поповненню знань із практики. Досвід нашої роботи переконує в тому, що застосування у викладацькій діяльності сучасних мультимедійних технологій дозволяє: змінити і збагатити зміст

педагогічної освіти, домогтися підвищення активізації та якості навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях, прискорення темпів навчання; сприяти розвитку обов'язку, співробітництва і творчого потенціалу суб'єктів навчання; забезпечувати розширення джерел отримання й подання нової інформації; інтегрувати освіту з практичною діяльністю й наукою; уможливити перехід до посилення індивідуального підходу в навчанні; розвивати самостійність і креативність мислення у процесі створення власних мультимедійних проєктів; розкривати творчу особистість; розширювати горизонти і перспективи професійного вдосконалення майбутніх фахівців педагогічної сфери.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Можемо констатувати, що одним із пріоритетних напрямів у галузі інформатизації освіти є розроблення й упровадження мультимедійної техніки, введення в освітній процес мультимедійних продуктів.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо наукові розвідки щодо можливостей застосування мультимедійних засобів у ході практичних занять, у позааудиторний час або ж самостійно з ініціативи студентів.

Список використаної літератури

1. Артюх В. Мультимедійний курс як засіб оптимізації навчального процесу / В. Артюх, В. Пушкар // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – 2004. – № 5 (38). – С. 230–238.
2. Бучак О. Р. Переваги та способи створення мультимедійних проєктів для навчального процесу / О. Р. Бучак, Н. В. Сениця // Квалілогія книги. – 2007. – № 2. – С. 25–26.
3. Гавриш І. В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / І. В. Гавриш // Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України : зб. наук. пр. – Харків : Стиль-Іздат, 2005. – С. 61–74.
4. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – Київ : Знання, 2005. – 327 с.
5. Вища освіта в Україні і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Київ : Освіта, 2004. – 384 с.
6. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 20 с.
7. Могильна Н. Створення презентацій засобами Microsoft Power Point / Н. Могильна // Інформатика. – 2007. – № 31–32. – С. 28–36.
8. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / [Н. М. Авшенюк та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
9. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті : технологічний аспект / О. Пінчук // Нові технології навчання. – Київ, 2007. – Вип. 46. – С. 55–58.
10. Шахіна І. Ю. Використання мультимедіа-технологій у навчальному процесі / І. Ю. Шахіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : Методологія. Теорія. Досвід. Проблеми : зб. наук. пр. – Випуск 23 / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця : Тов «Планер», 2010. – С. 520–526.

References

1. Artyukh, V., & Pushkar, V. (2004). *The multimedia course as a means of optimizing of the learning process*. Zbyrnyk naukovykh prats' Poltav's'koho derzhavnoho pedahohychnoho unyversytetu imeny V. G. Korolenka (Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка : серія «Педагогічні науки»), 5 (38), 230–238 (in Ukr.)
2. Buchak, O. R., & Senyts'a, N. V. (2007). Benefits and options for creating multimedia projects for the educational process. *Kvalylohya knyhy* (Квалілогія книги), 2, 25–26 (in Ukr.)
3. Gavrish, I. V. (2005). *Laws and principles of the process of formation of readiness of teachers to innovative professional activities*. Kharkiv (in Ukr.)
4. Kremen, V. G., Nykolayenko, S. M., & Stepko, M. F. (2005). *Higher education in Ukraine*. Kyiv (in Ukr.)
5. *Higher education in Ukraine and the Bologna Process*. (2004). / ed. by Kremen, V. G. Kyiv: School world (in Ukr.)
6. Kazakov, Y. M. (2007). Pedagogical conditions of application of media education in the training of future teachers: aftoref dys. ... of PhD: 13.00.04. Lugansk (in Ukr.)

7. Mogylna, M. K. (2007). Creating presentation by the Microsoft Power-point tools. *Informatyka* (Informatics), 31–32, 28–36 (Kyiv (in Ukr.))
8. Avshenyk, M. N. (2011). *Modernization of Teacher Education in the European and Euro-Atlantic educational space*. Kyiv (in Ukr.)
9. Pinchuk, O. O. (2007). The problem definition multimedia education: technological aspect. *Novy tehnolohyi navchannya* (Now technology of education), 46, 55–58 (in Ukr.)
10. Shakchina, I. Y. (2010). The usage of multimedia technologies in educational process. *Suchasny informatsyiny tehnolohyi ta innovatsyiny metodyky navchannya u pydhotovtsy fahyvtsyv: metodolohya. Teorya. Dosvyd. Problemy* (Сучасні information technology and innovation methodic education of training specialists: Methodology. Theory. Practice. Problems), 23, 520–526 (in Ukr.)

Abstract. Zobenko Nataliya Anatoliyivna. The Peculiarities of Multimedia Technologies in Higher Education.

Introduction. *The topicality of the research is conditioned by the necessity of implementation the innovative multimedia technologies into the practice of higher education.*

Purpose. *The purpose of the article is to disclose the essence of multimedia technologies and the usage of lectures as one of the main forms of the organization of learning in higher education.*

Methods. *Theoretical and empirical.*

Results. *The lecture takes an important role in the educational process of the national university. The lecture in the sphere of the higher education is considered as a method and as a form of study that is designed for the learning of theoretical material.*

We should note that in order to have problematic character of lectures, that reflect the contemporary scientific, technological and social development, theory and practice, which contribute to the deepening of the individual work of the future professionals, the development of their creativeness we should apply the advanced innovative technologies of teaching. These include the multimedia lectures that include the elements of modern information technologies.

Originality. *Own experience of lectures-presentations at the universities confirms the positive results: the involvement of various databases (text, tables, charts, video, audio clips), makes it possible to consider the historical process in its evolution; activates the attention during teaching and learning activities of students; the raising of the level of visual quality enables students to learn the theme faster and more efficiently; provides the optimal emotional environment for learning; makes comfortable conditions for remembering the new material; increases the efficiency of lectures; establishes the interdisciplinary connections; the students have an opportunity of project activities to create presentations for practical lessons.*

Conclusion. *To sum up, we can say that one of the priorities in the field of the informatization of education is the development and the application of multimedia technology, the implementation into the learning process the multimedia products. Among the prospects for the further study of this problem we can distinguish the work on the study of the usage of multimedia means during practical lessons at extracurricular time or among the self-initiated students.*

Annotation. *The article is dedicated to the problems of the usage of the multimedia technologies in the modern institute of higher education, particular during conducting lectures. The conducting of lectures-presentations confirms the positive results: the involvement of various databases (text, tables, charts, video, audio clips), makes it possible to consider the historical process in its evolution; activates attention during teaching and learning activities of students; the raising of the level of visual quality enables students to learn the theme faster and more efficiently; provides the optimal emotional environment for learning; makes comfortable conditions for remembering the new material; increases the efficiency of lectures; establishes the interdisciplinary connections.*

Key words: *the professional training; future professionals; multimedia; multimedia technologies; multimedia means; multimedia lectures-presentations; the improvement of the activization and quality of the learning and cognition activities of students; the creation of their own multimedia projects.*

*Одержано редакцією 11.11.2016
Прийнято до публікації 18.11.2016*

УДК 378

Панасюра Ганна Сергіївна,
аспірант кафедри педагогіки, Сумський
державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка, Україна

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

***Анотація.** Розкрито значення компетентнісного та андрагогічного підходів у системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено сутнісні характеристики моделей підготовки вчителя в системі післядипломної освіти: компетентнісної, диференційованої, диверсифікованої, кластерної, пролонгованої, накопичувальної. Окреслено принципи їх функціонування й педагогічні можливості. З'ясовано їх значення та ефективність у контексті розвитку дослідницької компетентності вчителя.*

***Ключові слова:** післядипломна педагогічна освіта; модель підготовки вчителя; функції вчителя; види компетентностей; дослідницька компетентність вчителя; компетентнісний підхід; андрагогічний підхід.*

Постановка проблеми. Державна політика у сфері освіти за останні роки кардинально змінює вектор розвитку, що знаходить відображення в нормативній базі й відповідних актах (Закон України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»; Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти; Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років; проект Закону «Про освіту»), де набуває чіткого формулювання компетентнісний складник, і ці зміни є певним «проривом» у нормативній базі. Освітні перетворення в напрямі компетентнісної парадигми вимагають кардинальних змін структури, організації, змісту, концепції та методології системи освіти, значних фінансових вливань. Проте, у першу чергу, значення має готовність учителя стати організатором освітніх і суспільних змін, що накладає зобов'язання на систему післядипломної педагогічної освіти України, яка має бути прогностичною, діяти у правовому полі, мати дієві стимули безперервного зростання й стійкої вмотивованості вчителя за рахунок варіативності змісту та індивідуалізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій та визначення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проблемам компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти присвячені наукові студії вітчизняних і зарубіжних науковців, де представлено: сутність і поняття компетентнісного підходу, можливі класифікації видів компетентностей (Н. Бібік, С. Бондарь, І. Єрмакова, О. Кононко, А. Маркова, О. Овчарук); компетентнісний підхід у підготовці педагогів зарубіжжя (Н. Авшенюк, Т. Десятков, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Огієнко, О. Сулима); розроблення нових моделей професійного розвитку вчителів (В. Базелюк, Л. Даниленко, Н. Клокар, М. Романенко, Т. Сорочан, Р. Шиян); компетентнісний підхід у формуванні педагога-професіонала (В. Адольф, Л. Ващенко, О. Пометун, О. Огієнко, В. Химинець); діагностика сформованості компетентностей педагогічних кадрів (Н. Буринська, Т. Коршак, Ю. Романенко, В. Староста, О. Ярошенко); проблеми модернізації системи післядипломної педагогічної освіти (В. Олійник, Н. Клокар, М. Романенко, Т. Сорочан).

Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми. Водночас, система післядипломної освіти педагогів в основній компонентній структурі має підвищувати кваліфікацію й розвивати компетентності, а не поглиблювати знання, уміння й навички, у чому і полягає основний прояв компетентнісної парадигми, яка, звичайно, є викликом для системи, що часто сприймається суб'єктами як формальна. Професійна діяльність учителя – це досить великий період (до 50 років), який має впливати на розвиток якісних показників компетентностей. Проте єдиної думки науковців про практичну модель

післядипломної педагогічної освіти, що буде відповідати соціальному запиту на педагогів із високим рівнем розвитку компетентностей немає.

Метою статті є визначення сутнісних характеристик сучасних моделей підготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті розвитку дослідницької компетентності вчителів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Наші розвідки переконують, що особливе значення в інноваційному розвитку післядипломної освіти має андрагогічний підхід, який забезпечує врахування й задіяність у процесі навчання особистісно-професійного досвіду вчителів, конструювання змісту навчання у відповідності до потреб та їхніх інтересів, установлення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні, діалогічну взаємодію учасників навчального процесу; створює сприятливі умови для самостійного і самоспрямованого навчання, активізації професійно-особистісного розвитку [1, с. 36]. Післядипломна педагогічна освіта визначається як «галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок... шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва» [2, с. 682]. Провідні ідеї андрагогіки як основи ППО такі: 1) кожна людина має життєвий і професійний досвід; 2) досвід кожного є специфічним і характерним лише для нього; 3) доросла людина має високий рівень свідомого навчання, у неї сформована здатність до самостійної (індивідуальної) діяльності [3, с. 17].

Таким чином, форма, зміст, методи й етапи навчання в системі ППО мають бути гнучкими і варіативними, максимально узгоджуватися з досвідом і запитамі слухачів. Проте зростаючі вимоги ринку праці та поява конкуренції в наданні післядипломних освітніх послуг спонукають саме до підвищення компетентності освітян, що стає пріоритетним напрямом роботи системи ППО та має спрямувати наукові пошуки у зміні змісту і технології на максимальний розвиток ключових, базових і предметних компетентностей.

Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [4]. Відповідно, учитель, який отримав вищу освіту, вже має сформовані компетентності, а завданням ППО є сприяння їх подальшому розвитку. Педагогічна енциклопедія визначає розвиток як «... зміни, що являють собою перехід від простого до все більш складного... процес, у якому постійне накопичення кількісних змін приводить до змін якісних» [5, с. 623]. Щодо рушійної сили розвитку, то нею є «внутрішня суперечність між зростаючими потребами і реальними можливостями їх задовольнити» [6, с. 161]. Суперечність, у свою чергу, має формувати стійку мотивацію до розвитку, саморозвитку, самовдосконалення. Тобто, система ППО має сприяти особистісній і професійній зрілості кожного вчителя через умотивований розвиток компетентностей, що сформовані в системі вищої освіти. Проте, не варто протиставляти «знанневу парадигму» освіти компетентнісному підходу бо «поняття знання в сенсі відомого беконівського «знання є сила» можна вважати «ключовою компетентністю», тому справжнє знання завжди є компетентнісним, а «компетентність» завжди є «знанневою» [7, с. 4]. Проте інтегровані результати освіти вчителя (знанневий складник) направляються на зміщення акцентів у сторону розвитку вмій діяти, застосовувати свій досвід у проблемних, неординарних умовах, що і передбачає компетентнісний підхід. Окрім того, сама мета діяльності закладів ППО документально визначена як «забезпечення умов, що необхідні для особистого і професійного зростання особи, поглиблення, розширення й оновлення її професійних

знань, умінь, інших компетентностей на основі здобутої раніше освіти за певним освітнім рівнем і практичного досвіду, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування, інші форми післядипломної освіти працівників» [8, с. 4].

Компетентнісний підхід у післядипломній освіті висуває до вчителя нові вимоги: заміну інформаторської функції вчителя, як носія інформаційних блоків, на формування в учнів умінь розв'язувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях:

- у пізнанні й поясненні явищ дійсності;
- при роботі з сучасною технікою й технологіями;
- у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, при оцінюванні особистих вчинків;
- у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена родини, покупця, клієнта, глядача, містянина, виборця;
- у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих та естетичних оцінках;
- при виборі професії та оцінюванні своєї готовності до навчання у професійному навчальному закладі, при орієнтуванні на ринок праці;
- при необхідності розв'язання особистих проблем: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів [9, с. 8].

У такий спосіб учень виходить на рівень не засвоєння готових знань, що запропоновані вчителем, а має прослідкувати походження цього знання, тобто самостійно формулювати поняття, які необхідні для розв'язання проблеми. Навчальна діяльність обов'язково носитиме дослідницький характер, завдяки чому і сама ставатиме предметом засвоєння. Це, у свою чергу, вимагатиме від педагога сформованої й розвинутої дослідницької компетентності, як однієї з наскрізних, що є складником базових і предметних компетентностей. Загальні вміння визначати і формулювати проблеми, творчо їх розв'язувати, а для цього – ставити цілі й завдання, визначати мету об'єкту, предмета дослідження. Відбір, оброблення, узагальнення інформації при використанні різноманітних методів і в кінцевому результаті – правильне оформлення й упровадження у практику «нового знання». Це неповний перелік вимог до вчителя, який володіє дослідницькою компетентністю. Дослідницька компетентність не лише надає можливість учителям підвищувати якість освіти, а й сприяє оновленню змісту самого процесу навчання, створенню нових, (адаптованих до реалій) технологій навчання. Учитель, який що володіє дослідницькою компетентністю, професійно розвивається і самостверджується, що є запорукою подальшої конкурентоспроможності на освітньому ринку.

Зміни у практичній системі ППО на первинних етапах уможливаються завдяки моделюванню як опосередкованому методу наукового дослідження. Загальне визначення моделі досить просте: уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження... і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [6, с. 95]. Проте модель практичної діяльності ППО у своїй структурі за своїми параметрами має бути адекватною, тобто відповідати реальності, відображати: закономірності розвитку галузі; місце і роль суб'єктів у ній; основні вимоги до змісту знань і умінь, що необхідні для виконання професійних обов'язків. За Л.М. Ващенко [3, с. 68], характеристика моделі організації навчального процесу ППО, що відображає всі перераховані складники, є двовимірною (рис. 1).

Дана структура в моделі першого порядку включає «наповнення»: законодавчо-правові аспекти, наукові основи організації, особливості реалізації компетентнісного підходу, розкриває форми, методи, технології й передбачає діагностику рівня сформованості компетентності. Другий порядок визначає вже сам процес організації навчання.

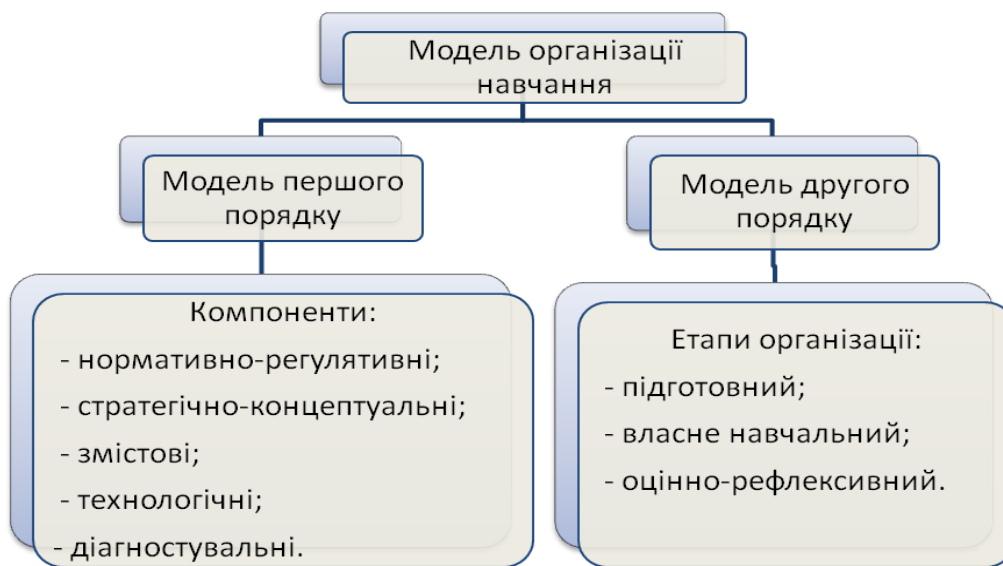


Рис. 1. Модель організації навчального процесу в системі ППО (за Л.М.Вашенко)

Підсумовуючи, робимо висновок про те, що модель організації навчального процесу має будуватися на засадах неперервної, особистісно орієнтованої, індивідуально спрямованої освіти з випереджальним характером змін; має бути системною, цілісною, а також варіативною – відповідно до соціальних запитів і змінного ринку праці; має чітко відповідати компонентній структурі та організовуватись відповідно до визначених етапів; мотивувати до творчої самореалізації шляхом цілісної системи супроводу неперервного розвитку компетентностей вчителів.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [10, с. 145] подано перелік моделей практичної діяльності ППО, який складається з компетентнісної, диференційованої, диверсифікованої, кластерної, пролонгованої, накопичувальної, особистісно орієнтованої моделей. Кожна з них будується на чітко визначених принципах, з використанням максимально сприятливих форм навчання, і надає вчителям різні можливості як для самого процесу навчання, так і для саморозвитку (табл. 1).

Використання даного переліку практичних моделей у системі ППО вможливує перехід від ретранслявання й накопичення знань у визначених обсягах до компетентнісного освітнього складника: формування і розвитку здатності використовувати ці обсяги для особистісної самореалізації.

Описані моделі практичної діяльності ґрунтуються на андрагогічній основі, є системними, відкритими, неперервними, індивідуально спрямованими, діяльними і партнерськими, практично зорієнтованими, наскрізно включають пошуковий і дослідницький складники. Найбільш спрямованою на результат є компетентнісна модель: вона є сприятливою для розвитку дослідницької компетентності, оскільки передбачає у процесі підвищення кваліфікації діагностику рівня сформованості компетентностей із подальшим їх розвитком. Окрім компетентнісної, особистісно орієнтована модель також містить у собі ресурс розвитку дослідницької компетентності, оскільки передбачає наявність стійкої мотивації, яка сприяє саморозвитку і самовдосконаленню через індивідуальні дослідницькі проекти. Щодо накопичувальної моделі, то завдяки їй уможливується чітке відслідковування розвитку дослідницької компетентності в міжкурсовий період.

Моделі практичної діяльності системи ППО

Модель	Принципи	Форми	Можливості
Компетентнісна	Проблемності, пошуково-дослідницького підходу, науковості: єдність змісту курсів підвищення кваліфікації та науково-методичної роботи в міжкурсовий період; використання технологій, що забезпечують розвиток компетентностей (інтерактивних, проектних)	Очна, дистанційна (експрес-курси, спецкурси, проблемно-тематичні курси)	Вибір термінів, модулів, форм навчання, вимірювання рівня розвитку компетентностей завдяки застосуванню діагностичного інструментарію
Диференційована	Принцип індивідуального підходу, свободи вибору: варіативність професійного розвитку відповідно до професійно-освітніх запитів і потреб	Очно-дистанційна (виїзна): спецкурси, проблемно-тематичні курси	Наявність різних термінів, форм і технологій для кожної категорії, вузька орієнтація на потреби конкретного споживача освітніх послуг
Диверсифікована	Принцип індивідуалізації та партнерської взаємодії: залучення освітніх, громадських, комерційних організацій	Проведення окремих модулів навчання іншим організаціям у прийнятних для них формах	Рівний доступ до освіти з урахуванням особистих обставин, вільним вибором часу, форм, місця навчання
Кластерна	Принцип науково-методичного партнерства: обмін між установами партнерами, фандрейзинг ініціатив, наукових, освітніх проектів	Короткотривалі форми	Отримання якісних освітніх послуг на курсах вузької спеціалізації
Пролонгована	Принцип циклічності, системності: систематичні курси проходять за циклами з різним змістом та формами організації	Усі можливі форми	Врахування потреби педагогів у неперервній освіті, навчання системне, неперервне, динамічне циклічне
Накопичувальна	Принцип відкритої освіти, партнерської взаємодії та концептуальності обліку: об'єм роботи педагогів вираховується як сукупність результатів короткотривалих форм навчання	Модульні форми з заліковими кредитами, в основі яких Європейська кредитно-трансферна система	Широка варіативність, самостійність, врахування в атестаційний період компетентностей, що набуті в міжкурсовий період
Особистісно орієнтована	Принцип людиноцентрованості, гуманістичності, (поєднання особистісної природи, можливостей, досліду кожного суб'єкта навчального процесу)	Дистанційна, заочна	Формування стійкої мотивації, свобода вибору, системність, неперервності навчання; задоволення особистісних професійних запитів

Огляд указує на те, що в межах кожної моделі можливий розвиток компетентностей вчителів включно із дослідницькою компетентністю, проте за чіткої диференціації груп і спеціальностей слухачів щодо запитів роботодавців та рівнів підготовки не існує єдиної схеми введення компетентнісних елементів у всі складники моделей. Це визначений набір вимог, для побудови окремого курсу, що орієнтований на компетентність, а не на відтворення матеріалу, обов'язковою частиною якого має бути врахування процесів як європейського освітнього простору, так і світового.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Оновлення змісту системи ППО орієнтується на розвиток компетентностей учителів, що передбачає зміну застарілих формалізованих підходів до інноваційних моделей, які є неперервними, відкритими і базуються на андрагогічній основі. Учитель, який отримав вищу освіту, має й сформовані компетентності, що повинні розвиватися в межах неперервної системи ППО. Це можливо лише за умов наповнюваності структури практичних моделей ППО компонентами з компетентнісним складником, а це питання, що потребує подальшого вивчення. Особливу увагу слід приділити розвитку дослідницької компетентності як такої, що необхідна в самостійній діяльності, вирішенні дослідницьких завдань, з метою отримання нових знань. Цей процес не можливий без використання методів наукового пізнання, творчого підходу, планування, прийняття рішень, аналізу, оцінювання. Таким чином потребує більш глибокого наукового опрацювання й проблема визначення педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності як наскрізної.

Список використаної літератури

1. Огієнко О. І. Андрагогічний підхід в інноваційній педагогічній освіті : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. [«Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін»], (м. Суми, 23-24 березня 2016 р.). – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – С. 34-38
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
3. Ващенко Л. М. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / Л. М. Ващенко, А. І. Чміль, Т. В. Пустова, Л. А. Гаєвська, І. І. Драч, Л. І. Даниленко, Н. З. Софій, В. Ф. Паламарчук, Н. М. Гринивецька, В. І. Маслов ; за наук. ред. Л. М. Ващенко. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 140 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>.
5. Педагогическая энциклопедия / ред. : И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.) [и др.], т. 3. – Москва : Советская Энциклопедия, 1966. – 880 столб. с илл.
6. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол. : Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхотський [та ін.] ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової, Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
7. Клепо С. Ф. «Компетенізація освіти» : обмеження і перспективи / С. Ф. Клепо // Постметодика. – 2005. – № 2 (60). – С. 2–9.
8. Проект Положення про післядипломну освіту [Електронний ресурс]. / Кабінет Міністрів України. – 2015. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>
9. Болотов В. А. Компетентностный подход от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

Reference

1. Ogiyenko, O. I. (2016). *Andragogical approach in innovative teacher education. Innovative development of higher education: global and national dimensions*. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka (in Ukr.)
2. Kremen, V. G. (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv (in Ukr.)

3. Vashhenko, L. M., Chmil, A. I., Pustova, T. V., Gayevska, L. A., Drach, I. I., Danylenko, L. I., Sofij, N. Z. et al. (2012). *Innovative model of educational process in Institute of Postgraduate Education*. Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukr.)
4. Law of Ukraine «On Higher Education». Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>. (in Ukr.)
5. Kairov, I. A., & Petrov, F. N. (1966). *Pedagogical encyclopedia*. Vol. 3. Moscow: Sovetskaja Jenciklopedija (in Russ.)
6. Chernyshova, Ye. R., Guzij, N. V., & Lyaxotskyj, V. P. (2014). *Glossary of the foundations of academic and scientific-pedagogical staff postgraduate education*. Kyiv: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity» (in Ukr.)
7. Klepko, S. F. (2005). «Kompetenzatsiya education»: constraints and prospects. *Postmetodyka* (Postmetodyka), 2 (60), 2–9 (in Ukr.)
8. Regulation on postgraduate education. old.mon.gov.ua. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>
9. Bolotov, V. A., & Serikov, V. V. (2003). Competence approach from idea to educational paradigm. *Pedagogika* (Pedagogy), 10, 8–14 (in Ukr.)
10. Kremen, V. G., Lugovyj, V. I., Gurzhij, A. M., & Savchenko, O. Ya. (2016). National report on the status and prospects of education in Ukraine. Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukr.)

Abstract. Panasiura Anna Serhyivna. Characteristics of the model system of postgraduate education in the context of research competence.

Introduction. The problem of adult education in Ukraine is not new. Education of our country is undergoing reforms and changes, becoming similar to the formation of European countries. And in Europe at the heart of learning are competencies, not knowledge, and education should also be built on the basis of competence. In the system of postgraduate education teachers need to change the structure, methods, forms and principles to develop new contemporary documents. Postgraduate education has to work in the legal field, be continuous, consider to the individual needs of teachers, includes a lot of options of educational services. And of course, the teacher must have stable motivation.

If earlier Postgraduate Education deepened knowledge and skills of teachers, now it has to develop competence. Teacher works at the school 40-50 years, and during this time he must develop.

Purpose. Model adult education should be modern, consistent with real science. After all, the labor market requires teachers to solve complex problems in a short term.

Andragogy should be the basis of changes in postgraduate education. Adult education should consider life, professional experience and the characteristics of a single person, and also the high level of conscious learning of adult.

Methods. For the reform they should use the modeling method, and create a model according to the needs of teachers. The practical model of adult education is complicated, because it includes many components: documents and regulations, meaning, content, forms and methods. In addition the model includes the stages of the educational process.

Originality. The system of postgraduate education uses the following models: competency, differentiated, diversified, cluster, prolonged, cumulative, personality oriented. Each model has its own form of education. The most common are full-time, part-time, telecommuting, short-form. The teacher can choose the model as well as forms of knowledge. And each model provides various opportunities for teacher, individual approach, a convenient time for himself, focus on his needs, choose the time and place of study.

Conclusion. As a result, we conclude that the model of practical activities will be effective for teachers when they have open system, individually designed, practically oriented, with the elements of research and search. But such models need further progress for better development of competence of teachers.

Key words: postgraduate teacher education; teacher training model; teacher functions; types of competencies; the research competence of the teacher competency approach; andragogy approach.

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016*

УДК 378.146

Panchenko Violetta Volodymyrivna,
Lecturer of Foreign Philology Department
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian
Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional
Council, Ukraina

ALTERNATIVE ASSESSMENT METHODS IN EVALUATION FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' LEARNING ACHIEVEMENTS

***Анотація.** Проаналізовано застосування сучасних методів альтернативного оцінювання в системі контролю навчальних досягнень студентів мовних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. Наведено приклади найбільш вживаних форм альтернативного оцінювання, визначено їх переваги та недоліки.*

***Ключові слова:** оцінювання; альтернативне оцінювання; автентичне оцінювання; портфоліо; оцінювальна рубрика; контрольна картка; студент; навчальні досягнення; іноземна мова.*

Introduction. Modern changes in the system of higher education in Ukraine, participation in the Bologna Process, transfer to two-cycle system of professional training lead to the necessity of upgrading not only curricular and syllabus contents, but also to the implementation of absolutely new qualitative approaches to the realization of professional education. Speaking about high quality of education, one cannot help mentioning the problem of a modern reliable system of assessment which corresponds to the international standards.

The quality of education and assessment techniques has been analyzed by numerous researchers (S. Arkhanhelskyi, Iu. Babanskyi, B. Bolotov, D. Horbatov, H. Hutnyk, L. Davydova, L. Denysova, L. Kamenska, V. Kachalov, M. Korolov, R. Milrud, A. Nesterov, S. Pavlova, V. Pashkov, N. Selieznova, T. Stepanova, T. Shabanov, Ie. Yakovliev, L. Bachman, P. Benson, R.C. Gardner, J. Lantolf, D. Lemov etc.) There are quite a lot of works devoted to the control of students' learning-cognitive activities in the sphere of foreign language methodology (I. Bim, N. Halskova, N. Hez, Y. Zymnia, H. Kytaihorodska, A. Lieontiev, R. Myniar-Bieloruchev, A. Myroliubov, Ie. Passov, V. Skalkin, A. Starkov, S. Shatilov, D. Little, M. A. O'Malley, J. Norris, S. McDonough etc.). However, in the modern educational paradigm anthropocentric approach to communication is focused on the understanding of language and thinking interrelation which places a learner in the center of educational process. In case of foreign language teaching a student is undoubtedly an active participant of this process analysis. So, rising demands to the quality of specialists training cause the necessity to search for innovative teaching methods and technologies as well as appropriate forms of knowledge and skills assessment.

The aim of the research. The aim of the article is to analyze different formats of alternative assessments used in foreign language teaching. The aim of the research presupposes the following tasks: 1) to prove the advantages of alternative assessment; 2) to give a brief description of various methods of alternative assessment.

Presenting the main material. Nowadays most teachers realize that standard assessment methods of students' learning achievements, the most wide-spread of which is testing, do not allow to form in full all the necessary skills that enable students to successfully realize their life and professional goals after graduating from a higher educational establishment. The mostly often used standardized tests are not capable to assess students' abilities to perform tasks in real-life situations. Wide usage of tests limits the development of the most important behavioral skills and key competencies which are required in modern professional environment and everyday life. What is more, such tests are hardly ever aimed at revealing of students' individual opportunities and inclinations.

Thus, the idea of alternative assessment of students' achievements is gaining popularity nowadays. Teachers use the term «alternative assessment» to characterize alternatives to traditional, standardized, based on norms and criteria testing or assessment.

Alternative assessment (formative assessment) is a continuous process which unites teaching, learning and evaluation. The main aim of this approach is to stimulate learners' effective development and educational progress, to ensure feedback during these processes. In other words, the «mark» problem in the sphere of future foreign language teachers training acquires a new shade as students have to master the language not only as a means of communication but also as the means of professional activity [1].

Alternative assessment uses activities that reveal what students can do with language, emphasizing their strengths instead of their weaknesses. Alternative assessment instruments are not only designed and structured differently from traditional tests, but are also graded or scored differently. Because alternative assessment is performance based, it helps instructors emphasize that the point of language learning is communication for meaningful purposes. Rather than counting the number of right and wrong responses, these assessments give a holistic picture of a student's abilities and highlight where further improvement is needed. They give the student a chance to demonstrate the depth and scope of learning without being limited to narrow questions or make-or-break tests. Often, alternative assessments are utilized for students with learning disabilities who have difficulties performing on standardized tests [2].

The following criteria define authentic assessment activities:

- they are built around topics or issues of interest to the students;
- they replicate real-world communication contexts and situations;
- they involve multi-stage tasks and real problems that require creative use of language rather than simple repetition;
- they require learners to produce a quality product or performance;
- their evaluation criteria and standards are known to the student;
- they involve interaction between assessor (instructor, peers, self) and person assessed;
- they allow for self-evaluation and self-correction as they proceed [3].

Alternative assessment methods are used to evaluate the following skills: to single out the main points; to ask appropriate questions; to analyze and compare information; to distinguish facts from subjective opinion, true statements from false ones; to find out cause-and-effect relations; to make conclusions; to find solutions and foresee their consequences; to express logically relevant opinions; to check the obtained results on practice [4, p.45].

The fundamental principles of alternative control in the area of foreign languages teaching lie in the creation of the most favorable conditions to students' self-actualization and formation of appropriate self-evaluation and positive prospects in the educational process. The researcher O. Pometun [5] suggests the following methods (formats) of alternative assessment: express questioning, extended questioning (a full answer with clarification of statements and proofs presenting), a creative task, observation with the usage of assessment rubrics, self- or peer-evaluation. Foreign teachers also include authentic assessment, portfolio, essays, participation in speaking clubs and role plays, discussions etc.

Authentic assessment aims to evaluate students' abilities in real-world contexts. In other words, students learn how to apply their skills to authentic tasks and projects. Authentic assessment does not encourage rote learning and passive test-taking. Instead, it focuses on students' analytical skills; ability to integrate what they learn; creativity; ability to work collaboratively; and written and oral expression skills. It values the learning process as much as the end product [6]. Applying authentic assessment the teacher pays special attention namely to the indexes of students' individual development rather than to comparison of different students' achievements. In foreign language teaching practice we can use the following formats of authentic assessment: research projects; scientific presentations;

thematic discussions; writing compositions, essays, research articles, abstracts, reports, commentaries or reviews; reading and interpreting literature.

Assessment rubric is another form of alternative assessment. Rubrics are primarily used for language tasks that involve some kind of oral or written production on the part of the student. They can be used to assess compositions, group work, projects, oral presentations, as the process of assessment is quite transparent. It is possible to create a generic rubric that can be used with multiple speaking or writing tasks, but assessment is more accurate when the instructor uses rubrics that are fitted to the task and the goals of instruction [7]. There are four main types of rubrics.

1. *Holistic rubrics*. Holistic scales or rubrics respond to language performance as a whole. Each score on a holistic scale represents an overall impression; one integrated score is assigned to a performance. The emphasis in holistic scoring is on what a student does well. Holistic rubrics commonly have four or six points. Holistic scoring is primarily used for large-scale assessment when a relatively quick yet consistent approach to scoring is necessary. It is less useful for classroom purposes because it provides little information to students about their performance [3].

2. *Analytic rubrics*. Analytic scales are divided into separate categories representing different aspects or dimensions of performance. For example, dimensions for writing performance might include content, organization, vocabulary, grammar, and mechanics. Each dimension is scored separately, then dimension scores are added to determine an overall score [3]. Analytic rubrics have two advantages:

- The instructor can give different weights to different dimensions. This allows the instructor to give more credit for dimensions that are more important to the overall success of the communication task. For example, in a writing rubric, the dimension of content might have a total point range of 30, whereas the range for mechanics might be only 10.
- They provide more information to students about the strengths and weaknesses of various aspects of their language performance.

However, analytic scoring has also been criticized because the parts do not necessarily add up to the whole. Providing separate scores for different dimensions of a student's writing or speaking performance does not give the teacher or the student a good assessment of the whole of a performance.

3. *Primary trait rubrics*. In primary trait scoring, the instructor predetermines the main criterion or primary trait for successful performance of a task. This approach thus involves narrowing the criteria for judging performance to one main dimension. For example, consider a task that requires a student to write a persuasive letter to an editor of the university newspaper. This kind of rubric has the advantage of allowing teachers and students to focus on one aspect or dimension of language performance. It is also a relatively quick and easy way to score writing or speaking performance, especially when a teacher wants to emphasize one specific aspect of that performance [3].

4. *Multitrait rubrics*. The multitrait approach is similar to the primary trait approach but allows for rating performance on three or four dimensions rather than just one. Multitrait rubrics resemble analytic rubrics in that several aspects are scored individually. However, where an analytic scale includes traditional dimensions such as content, organization, and grammar, a multitrait rubric involves dimensions that are more closely aligned with features of the task. For example, on an information-gap speaking task where students are asked to describe a picture in enough detail for a listener to choose it from a set of similar pictures, a multitrait rubric would include dimensions such as quality of description, fluency, and language control [8].

Rubrics perform the function of feedback to teachers, with their help it is possible to establish certain standards and set up claims. Self-evaluation rubrics help students to learn on

their mistakes, to distinguish the most important points in a particular topic, to find out what they have mastered and what requires further practice. While creating a rubric teachers should clearly define qualities or criteria to be assessed in different speech activities or exercises. To create a rubric we need special descriptors which consist of two parts: criterion description and performance level description. Then there should be the highest and the lowest level descriptors. They indicate the quality of work and how many points are awarded to students depending on the level of their performance. The description of every criterion defines unbiased evaluation of the work quality rather than a subjective opinion as for this work. For example, it is better to use the phrase «utterances are grammatically and lexically accurate» rather than «utterances are correct». Rubrics should include all the criteria which are awarded with points.

Performance-based assessments include interviews, oral reports, role plays, describing, explaining, summarizing, retelling, paraphrasing stories or text material, and so on. Oral assessments should be conducted on an ongoing basis to monitor comprehension and thinking skills. Students may choose one or two pictures they would like to talk about and the teacher leads them by asking questions, especially ones that elicit the use of academic language (comparing, explaining, describing, analyzing, hypothesizing, etc.) and vocabulary pertinent to the topic.

Role plays enjoy great popularity among students of all ages. For example, a teacher can take on the role of a character who knows less than the students about a particular subject area. Students are motivated to convey facts or information prompted by questions from the character. Role plays can serve as an alternative to traditional book reports. Students can transform themselves into a character or object from the book. For example, a student might become Christopher Columbus, one of his sailors, or a mouse on the ship, and tell the story from that character's point of view. The other students can write interview questions to pose to the various characters [1].

Some of the oral and written products useful for assessing students' progress are content area thinking and learning logs, reading response logs, writing assignments (both structured and creative), dialogue journals, videos. «Content area logs» are designed to encourage the use of metacognitive strategies when students read expository text. Entries can be made on a form with these two headings: What I Understood/What I Didn't Understand (ideas or vocabulary).

«Reading response logs» are used for students' written responses or reactions to a piece of literature. Students may respond to questions, generic or specific to the literature, that encourage critical thinking, or they may copy a brief text on one side of the page and write their reflections on the text on the other side [9].

«Dialogue journals» provide a means of interactive, ongoing correspondence between students and teachers. Students determine the choice of topics and participate at their level of English language proficiency. Beginners can draw pictures that can be labeled by the teacher [1].

One more format of alternative assessment is a portfolio. Portfolios exhibit the progression of a student's learning over time. A teacher may create a portfolio compiling student essays or other assignments to demonstrate learning that a standardized test may not. Portfolios are typically attached to specific learning objectives and include a reflective piece by the student. Web 2.0 capabilities have allowed students to create and post portfolios online to share with other students and their teachers [10]. There are a lot of portfolio types, but three main ones are documents portfolio, works portfolio and references portfolio.

Documents portfolio includes a set of official individual educational results (diplomas, certificates, letters of commendation etc.). This model allows to evaluate portfolio materials from qualitative and quantitative points of view. The drawback of this type is the fact that it records just the results rather than the process of individual development.

Works portfolio is a collection of project, creative, research works, description of forms and areas of educational and creative activities. This portfolio type allows qualitative evaluation, for example, according to number, variety and cogency of materials, their quality etc. It shows the dynamics of individual educational and creative activities.

References portfolio consists of references given by teachers, parents, educators in general. It may also include reviews, resumes, commentaries, summaries of students' creative, scientific, research works, record their participation in conferences, seminars or webinars. This kind of portfolio involves self-evaluation and self-actualization [11, p.124–145].

Another popular type of alternative assessment is peer-assessment with checklists. Checklists can be used to assess lexical or grammar skills on different levels. Students are asked to create their own tasks according to the given pattern. For example, to check grammar skills students can compile exercises on differentiation, substitution or transformation. Students work in pairs and each one is given a particular period of time (10-15 minutes) to prepare and present the tasks to the partner. Along with pattern list each learner receives lists with assessment criteria Observation Checklist, Persistence Checklist, Work Habits Checklist. Observation Checklist enables peer-assessment on the basis of simple observation of activities without their deep analysis. Persistence Checklist allows the observant to evaluate how the exercise is done (persistence, search for several ways of performance, usage of different approaches etc). Work Habits Checklist lets the observant evaluate how thoroughly the work is done, effectiveness of time management, acceptance of advice and guidelines etc [12]. This list bears a more general character and is designed for a longer period. It can be used over the whole period of course studying.

As any other assessment formats alternative assessment techniques have their own advantages and disadvantages. Among the pluses of alternative assessments we can mention the following ones: they provide a means of assessing valued skills that cannot be directly assessed with traditional tests; they provide a more realistic setting for student performance than traditional tests; they focus on student performance and the quality of work performed by students; they can be easily aligned with established learning outcomes [13].

However, alternative assessment can be costly in terms of time, effort, equipment, materials, facilities, or funds. What is more, rating process is sometimes more subjective than traditional exams.

Conclusion. To draw a conclusion, we may state that alternative assessment methods are worth including in the control system of students' learning achievements as they contribute to the creation of such educational process that promotes formation and development of cognitive and individual qualities or competencies which are necessary to everyone to take an active part in the life of modern informational society.

Further investigations are necessary to develop the calculation methodology of learning achievements, to create appropriate guidelines for constructing alternative assessment tasks according to the level of students' progress and their individual needs.

References

1. Tannenbaum, Jo-Ellen. (n.d.). *Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students. ERIC Digest*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1997-1/esl.html> (in Engl.)
2. Job, Jennifer. (n.d.). (2017). *Alternative Assessment*. Retrieved from <http://www.learnnc.org/lp/pages/7041> (in Engl.)
3. *Assessing Learning. Alternative Assessment*. (2004). The National Capital Language Resource Center, Washington, DC. Retrieved January 29, 2017, from <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm> (in Engl.)
4. Craig, John. (1996). *Alternative Assessment in the Social Sciences*. Springfield, Illinois State Board of Education (in Engl.)
5. Pometun, O. (2002). How to assess learners' activities on interactive lessons. *Doba: naukovo-metodychnnyi chasopys (scientific-methodological annals)*, 2, 2–6 (in Ukr.)

6. Advice on Using Authentic Assessment in Teaching. (2012). Curriculum & Instruction. Concordia University, Portland, Oregon. Retrieved from <http://education.cu-portland.edu/blog/curriculum-instruction/tips-on-how-to-use-authentic-assessment-as-a-teaching-strategy/> (in Engl.)
7. Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57, 13–18 (in Engl.)
8. Montgomery, K. (2000). Classroom Rubrics: Systematizing What Teachers Do Naturally. *The Clearing House*, 73, 324–328. (in Engl.)
9. Carlisle, A. (2000). Reading logs: an application of reader-response theory in ELT. *ELT Journal Volume 54/1*, 12-19. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3195&rep=rep1&type=pdf> (in Engl.)
10. Panchenko, V. (2016). Portfolio technology as an effective method to assess future teachers' learning achievements. *Materialy regionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Formuvannya suchasnogo osvithnogo seredovyscha: teoriia i praktyka. (Proceedings of regional scientific-practical conference Formation of modern educational space: theory and practice)* (pp. 124–126). Kharkiv, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (in Ukr.)
11. Stecher, B. M., & Herman, J. L. (1997). Using portfolios for large-scale assessment. *Handbook of classroom assessment: Construction of Knowledge*. San Diego: Academic Press (in Engl.)
12. Tognolini, J., & Stanley, G. A. (2011). Standards Perspective on the Relationship between Formative and Summative Assessment. *New Directions: Assessment and Evaluation. A collection of papers*. Edited by Dr Philip Powell-Davies. British Council (in Engl.)
13. Using Alternative Assessments. (n.d.). Center for Teaching & Learning. Brigham Young University. Retrieved from <http://ctl.byu.edu/using-alternative-assessments> (in Engl.)

Abstract. Panchenko V. V. Alternative assessment methods in evaluation of future foreign language teachers' learning achievements.

Introduction. Major changes happening in the national system of foreign languages teaching in the context of the Bologna Process lead to the appearance of new strategies, updating of the educational contents, methods and techniques. Nowadays most educators realize that standard assessment approaches do not correspond to the evaluation goals of all the skills which are significant in modern professional life. Therefore, their attention shifts to alternative assessment techniques.

Purpose. The aim of the article is to analyze different formats of alternative assessments used in foreign language teaching.

Results. Alternative assessments are an important means of gaining a dynamic picture of students' academic and linguistic development. Alternative assessment refers to procedures and techniques which can be used within the context of instruction and can be easily incorporated into the daily activities of the group. It is particularly useful with English as a second language students because it employs strategies that ask students to show what they can do. In contrast to traditional testing, students are evaluated on what they integrate and produce rather than on what they are able to recall and reproduce. Although there is no single definition of alternative assessment, the main goal is to gather evidence about how students are approaching, processing, and completing real-life tasks in a particular domain. Alternative assessment includes a variety of methods that can be adapted for different situations. Among the most popular formats are authentic assessment, assessment rubrics (holistic, analytic, primary trait, multitrait), role plays, reading response logs, dialogue journals, portfolio, checklists. The main advantage of alternative assessments methods is their ability to assess students' proficiency in performing complex tasks that are directly associated with learning outcomes.

Originality. The most popular alternative assessment methods are thoroughly analyzed, the significance of their usage in the professional training of future foreign language teachers is stressed.

Conclusion. Combined with traditional forms of assessment, alternative assessment gives a more comprehensive and complete look at a student's progress. Although the challenge to modify existing methods of assessment and to develop new approaches is not an easy one, the benefits for both teachers and students are great. The ideas and models presented here are intended to be adaptable, practical, and realistic for teachers who are dedicated to creating meaningful and effective assessment experiences for English as a second language.

Key words: assessment; alternative assessment; authentic assessment; portfolio; assessment rubric; checklist; student; learning achievements; foreign language.

Одержано редакцією 23.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016

УДК 37.172

Панченко Оксана Олександрівна,
магістрантка кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького, Україна

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** Розглянуто і проаналізовано форми організації дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. За основу роботи автором взято дослідження сучасних педагогів А. Богуш, О. Долинної, Н. Горопахи, Т. Поніманської та власний досвід під час проходження виробничої практики у вищому навчальному закладі.*

***Ключові слова:** дидактика; форми навчання; експеримент; дослід; дослідницько-експериментальна робота; пошуково-дослідна робота; старший дошкільний вік; дошкільний навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Дослідницько-експериментальна робота в дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) нині є новою, актуальною і до кінця науково не обґрунтованою формою організації засвоєння нових та поглиблення раніше отриманих знань про навколишнє середовище дошкільниками. Ефективність дослідно-експериментальної роботи у ДНЗ залежить від правильно підібраних форм організації навчання, що не лише мають відповідати віковим і психологічним особливостям старших дошкільників, але і забезпечувати ефективне засвоєння нової інформації через активізацію пізнавальних процесів у ході виконання дослідницько-експериментальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль дослідів та експериментів на заняттях із дошкільників досліджували А. Богуш, Н. Глухова, Н. Кот, Н. Яришева. У працях А. Бурової, О. Долинної, О. Низьковської відображено положення про необхідність вивчення особливостей організації та проведення дослідницько-експериментальної роботи у ДНЗ. На думку багатьох педагогів, у дітей дошкільного віку ще недостатньо розвинені дослідницькі якості – допитливість, спостережливість, ініціативність, мислення, тому виникають певні труднощі з опрацюванням результатів дослідницько-експериментальної роботи. Перш за все, учені переконані, що проблемою є недостатня підготовка майбутніх фахівців до проведення дослідницької та експериментальної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування форм організації дослідницько-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організовуючи навчально-виховну діяльність у ДНЗ вихователь самостійно обирає форму подачі інформації для дошкільників, спираючись лише на одну з основних вимог заняття – у доступній формі донести нову інформацію до своїх вихованців. Саме в умінні організовувати заняття вихователем полягає ефективність навчально-виховного процесу, який залежить від правильно підібраних форм і методів його організації.

Форма навчання – це узгоджена діяльність вихователя й вихованця, яка здійснюється в певному порядку та режимі [6, с. 262]. Вибір форми навчання зумовлюється програмним змістом навчання відповідно до індивідуальних особливостей старших дошкільників і педагогічної майстерності педагога.

У педагогічній науці дидактиками розроблено багато класифікацій організаційних форм навчання у ДНЗ за певними критеріями. Найґрунтовнішою вважається класифікація, що подана І. Підласим, який пропонує групувати форми навчання за такими критеріями:

- 1) за кількістю дітей: масові (з усіма дітьми групи), колективні (до 12 дітей), групові (6–8 дітей), індивідуальні (1–4 дошкільнят), індивідуально-групові (4–6 дошкільнят) [8, с. 380];

- 2) за місцем організації навчання: заняття, робота в майстернях чи дитячих лабораторіях, на навчально-дослідницьких ділянках чи географічних майданчиках (метеомайданчиках), екологічних стежинах, екскурсії на підприємства, виробництва, зоопарки, парки, самостійна робота дітей;
- 3) за дидактичною метою:
 - комбіновані заняття (застосовуються для вивчення нового матеріалу на основі повторення раніше отриманих знань і складаються з декількох не пов'язаних між собою видів діяльності);
 - тематичні заняття (організуються при вивченні окремої теми);
 - інтегровані заняття (дозволяють розкрити певну тему завдяки поєднання різних видів діяльності на одному занятті, змінюючи один вид діяльності на інший);
 - комплексне заняття (сприяє поєднанню на одному занятті декількох видів діяльності, що доповнюють одна одну, складають єдине ціле);
 - домінантне заняття (організується на основі комбінованого заняття, але значна увага приділяється одному виду діяльності);
 - гуртки (діяльність дітей об'єднана спільними інтересами, здібностями, інтересами до конкретного виду діяльності з урахуванням їхнього віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я).
 - робота на дослідницьких ділянках, географічних майданчиках (метеомайданчиках) і куточку природи [10, с. 287].

Подібні форми роботи, на думку педагогів, сприяють формуванню емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до навколишнього середовища. На власному досвіді діти переконуються в дієвості проведення дослідів та експериментів з об'єктами навколишнього середовища, а незабутні спогади такої діяльності впливають на формування поведінки, формують правильний світогляд і ставлення до навколишнього світу [7, с. 263].

Аналізуючи розглянуті літературні джерела, ми зробили висновок, що навчання дітей не обмежується лише заняттями у ДНЗ, тому необхідно передбачити й інші форми організації навчання старших дошкільників, як-от: невимушене навчання в повсякденному житті (наприклад, спостереження за об'єктами природи по дорозі у ДНЗ чи додому); заняття, що організовані за самостійним вибором дітей (виявлення самостійної ініціативи зі сторони дитини проводити досліді й експериментувати з засобами природного середовища під керівництвом вихователя чи батьків).

Спираючись на класифікацію форм організації навчання за І. Підласим, розглянемо форми організації навчання, які ефективно застосовувати для організації дослідницько-експериментальної роботи у ДНЗ. У залежності від місця проведення дослідницько-експериментальну роботу можна організувати на майданчиках, метеомайданчиках, дослідницьких ділянках, екологічних стежинах і дитячих лабораторіях [2, с. 54].

Однією з основних форм організації дослідницько-експериментальної роботи у ДНЗ є навчальні заняття [1, с. 12]. Такі заняття організуються у груповій кімнаті, рідше на подвір'ї (це пов'язано зі складністю організації навчання дітей через відсутність умов, які б налаштували дитину на навчальний процес). Зазвичай, за допомогою традиційного заняття, вихователь організовує перший етап дослідницько-експериментальної роботи – підготовка старших дошкільників до дослідницької діяльності, який передбачає: мотивацію дитини до діяльності; набуття нових знань про майбутній досліджуваний об'єкт; відтворення нових знань у різних видах діяльності, зокрема ігровій (розігрування запропонованих вихователем ситуацій чи казки, дидактичні ігри) або художній (малювання, ліплення, аплікація).

На дитячих майданчиках дитина знайомиться з властивостями піску (під час ігор у пісочниці) та води (стан води в зимовий та літній період), спостерігає за явищами природи (райдуга, рух хмар, дощ, роса) [9, с. 32]. Особливість організації дослідницько-

експериментальної роботи на метеомайданчиках полягає в щоденних спостереженнях за зміною природних умов відповідно до пори року: ознайомлення дітей із поняттям «тінь» і дослідження довжини тіні в різні години дня (ранок, обід, вечір); вимірювання температури повітря, напрямку вітру, кількості опадів. Для даних видів діяльності метеомайданчик має бути оснащений термометрами (на сонячній стороні та в затінку), гномоном, вітрячком-флюгером, стрічкою для визначення сили вітру, стійкою для вимірювання кількості опадів [3, с. 102].

Організація роботи на дослідницьких ділянках передбачає: висаджування однорічних (айстр, кручених паничів, чорнобривців), дворічних (маргариток, братків) і багаторічних (троянд, ірисів, жоржин) рослин, а також овочевих культур (капусти, гарбуза, гороху, квасолі, буряку, цибулі), догляд за ними; дослідження впливу різних умов на розвиток рослинного світу (висаджування рослин в ґрунт і пісок; роль вологості й температури в розвитку рослин).

Важливою формою організації природознавчих занять є екологічні стежини, що являють собою завчасно визначений маршрут на певній місцевості, на якому розташовані різні групи рослин, водойм, пам'яток природи [5, с. 12]. На території ДНЗ екологічні стежини передбачають наявність невеликого саду і клумб різної форми й розміру (овальні, круглі, зіркоподібні). Тут діти мають змогу не лише висаджувати рослини і доглядати за ними, але й спостерігати за розкриттям бутонів, цвітінням квітів, створювати квітниковий годинник і визначати за ним час [7, с.173].

Стосовно садочку на території ДНЗ, то в ньому мають знаходитися фруктові дерева (яблунні, груші, вишні) та ягідні рослини (агрус, малина, суниця, смородина). Місце знаходження саду не повинно бути легкодоступним для дитини. Така форма роботи організовується для спостереження за формуванням бутонів, розвитком листків і цвітінням дерев, за станом дерев і кущів у різні пори року (зимова сплячка й пробудження дерев навесні), розміщенням шпаківень і підгодовуванням птахів.

Стратегічними цілями створення екологічної стежини є: формування у старших дошкільників екологічної свідомості й культури; ознайомлення з об'єктами природи; набуття навичок самостійного спостереження, уміння орієнтуватися у природі; розроблення й проведення теоретичних і практичних занять екологічного змісту; формування вміння розпізнавати рослини у природі; участь у природоохоронних заходах [5, с. 7–8].

Організуючи дослідницько-експериментальну роботу на екологічних стежинах можна познайомити дитину не лише з характерними особливостями об'єктів живої та неживої природи, але й експериментувати з об'єктами неживої природи (вода, пісок, ґрунт, світло, повітря), досліджувати будову рельєфу [4, с. 78]. Також дослідницько-експериментальну роботу ефективно проводити в дитячих лабораторіях. Основна мета такої форми роботи полягає в ознайомленні дитини з властивостями природних об'єктів. Діти експериментують зі зміною кольору і запаху води, вивчають особливості об'єктів, які можуть тонути в воді та знаходитися на поверхні (формується уявлення про те, що легкі предмети плавають, а важкі тонуть), досліджують зміну форми води в залежності від форми посуду, вимірюють температуру води (теплої, холодної та кімнатної температури) і спостерігають за її випаровуванням, розглядають об'єкти під мікроскопом чи лупою (наприклад, склад ґрунту, будову листка і квітки).

Дитяча лабораторія вважається новим елементом розвивального середовища старшого дошкільника [7, с. 173]. Організуючи діяльність у лабораторіях у дітей не лише розвиваються пізнавальні здібності, але й формуються навички дослідницької діяльності. Педагоги стверджують, що така форма роботи може розглядатися як один із видів специфічної ігрової діяльності дитини, адже в ході дослідницько-експериментальної діяльності діти приміряють на собі ролі «учених», «дослідників», «космонавтів».

Важливе місце в дослідницько-експериментальній роботі відводиться гурткам, де маленькі дослідники зможуть поглибити свої знання і застосувати їх на практиці.

У зв'язку з цим у роботі гуртка виділяють два напрями: теоретичний (набуття нових знань, ознайомлення з вимірними пристроями) і практичний (проведення дослідів та експериментів у міні-лабораторіях, на дослідницьких ділянках, метеомайданчиках).

Ініціатива запровадження гурткової роботи може бути як зі сторони вихователя, так і зі сторони батьків чи дітей. Головною умовою є бажання дитини і належне матеріальне забезпечення, а успішність роботи залежить від умінь і бажання керівника. Не випадково, гурткова робота вважається однією з найефективніших форм організації дослідницько-експериментальної роботи, оскільки допомагає старшому дошкільнику усвідомити причинно-наслідкові зв'язки, які відбуваються в навколишньому світі, сформуванню бережливого ставлення, раціонального використання природних ресурсів і звісно відчуття себе частинкою природи. Обираючи ту чи ту форму організації навчання, вихователь повинен знати, що вона має відповідати програмному змісту навчання і дидактичним вимогам. Щоб правильно обрати ту чи ту форму навчання, вихователю потрібно звертати увагу на потреби в діяльності вихованців, урахувати здібності й потенціали кожної дитини, її інтереси, уміння навчатися, працювати і керувати своєю діяльністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел переконує, що організація дослідницько-експериментальної роботи під час занять ефективно впливає на рівень оволодіння старшими дошкільниками новою інформацією, розвиток когнітивних процесів та інтелектуальної сфери, мотивує дітей до активної участі в навчально-виховному процесі. Дослідницько-експериментальна робота виступає головним методом ознайомлення старшого дошкільника з явищами природи, красою тваринного і рослинного світу, властивостями об'єктів, що вивчаються. Природа, у свою чергу, має значний вплив на формування особистості, а також на усвідомлення дитиною сенсу життя.

Список використаної літератури

1. Бабюк Т. Й. Організація дослідницько-експериментальної діяльності дітей у природі / Т. Й. Бабюк. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2011. – 64 с.
2. Бібік Н. Ознайомлення з навколишнім світом / Н. Бібік // Початкова школа. – 2001. – № 6. – С. 53–58.
3. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник / А. М. Богуш. – Київ : Слово, 2008. – 408 с.
4. Горобаха Н. М. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія / Н. М. Горобаха. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 432 с.
5. Мандрюємо екологічною стежиною : дослідницько-експериментальна діяльність дітей дошкільного віку в природі / авт.-упоряд. : С. Ю Павлюк, Л. С. Русан, Г. І. Колосінська. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 168 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. – Київ : Центр учбової літератури, 2001. – 656 с.
7. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи : збірник методичних матеріалів / [авт.-упоряд. : О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. Н. Низьковська, Т. П. Носачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 480 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 455 с.
9. Швайка Л. А. Експериментальна діяльність у ДНЗ / Л. А. Швайка. – Харків : Основа, 2009. – 192 с.
10. Ягупов В. В. Педагогіка / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

References

1. Babyuk, T. J. (2011). *Organization of research and experimental activities of children in nature*. Kamianets-Podilskiy: FOP O. V. Sysyn (in Ukr.)
2. Bibik, N. (2001). Familiarization with the world. *Pochatkova shkola (Primary school)*, 6, 53–58 (in Ukr.)
3. Bogush, A. M. (2008). *Methods familiarization with the environment of children in pre-school*. Kyiv: Publishing House « Slovo» (in Ukr.)
4. Horopaha, N. M. (2012). *Method familiarization children with nature*. Kyiv: Publishing House « Slovo» (in Ukr.)
5. *Trip ecological paths: research and experimental activities of preschool children in nature*. (2016). / authors-compilers: Pavl'uk, S.Yu., Rusan, L. S., & Kolosyn'ska, G. I. Ternopil: Mandrivets (in Ukr.)
6. Moiseyuk, N. E. (2001). *Pedagogy*. Kyiv: Center of educational literature (in Ukr.)

7. Nosachova, T. P. (2011). *Compulsory education preschool children, obtaining forms, organization and content of work: collection of teaching materials*. Ternopil': Mandrivets (in Ukr.)
8. Ponimanska, T. I. (2006). *Preschool pedagogic*. Kyiv: Akademydav (in Ukr.)
9. Shvayka, L. A. (2009). *Experimental activities in the kindergarten*. Kharkiv: Osnova (in Ukr.)
10. Yagouпов, V. V. (2002). *Pedagogy*. Kyiv: Lybid' (in Ukr.)

Abstract. *Panchenko Oxana Olexandryvna. Forms of organization of experimental work with senior preschool children.*

Introduction. *An integral element in the education and training of preschool children is the use of experiments in the child's practical activities. Experimental work is the main form of familiarize the preschooler with the phenomena of nature, the beauty of flora and fauna, properties of objects that are studied. The main forms of experimental work are traditional and non-traditional classes, classes areas, meteorplayground, research areas, ecological paths and children's laboratories.*

Purpose. *The theoretical explanation of the forms of organization of experimental work with senior preschool children.*

Results. *To date, scientists have not sufficiently substantiated method of organizing experimental activities of preschoolers. Causes of imperfect development of this technique can be considered a scarcity of literature and lack of orientation of teachers on this activity. Accordingly, as a consequence, delayed the introduction of children's experimentation in the classroom with the environment.*

Choosing the form of organization of experimental work for the acquaintance of the senior preschool children with nature, the caregiver must take into account the level of development of cognitive processes, mental and intellectual spheres of personality, to the needs of pupils, to consider the interests of children, ability to learn, work and govern their activities, abilities and potentials of each child and the level of formation of cognitive actions of preschoolers.

Originality. *One of the main ways to familiarize preschoolers with the outside world is the research and experimental work in the classroom with the environment. The relevance of this work lies in the novelty of the study the research problem and the theoretical justification of the forms of organization of experimental work with children of senior preschool age in the preschool.*

Key words: *didactics; forms of training; experiment; research; experimental work; search and research; preschool age; preschool educational institution.*

*Одержано редакцією 21.11.2016
Прийнято до публікації 28.11.2016*

УДК 378.147

Проценко Ірина Іванівна,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ ДІАЛОГОВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. *Проаналізовано результати впровадження в навчальний процес дидактичної моделі формування професійно-творчих діалогових умінь. Виявлена позитивна динаміка раніше визначених нами професійно-творчих умінь – інтелектуальних, конструктивних, організаторсько-регулятивних і діалогічно-евристичних, якими студенти оволодівали під час евристичної діалогової взаємодії, що позитивно вплинули на якість створених майбутніми вчителями творчих освітніх продуктів. З'ясовано, що важливою дидактичною умовою в управлінні евристичною діяльністю студентів є організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії до особистісно значущої діяльності, паритетних стосунків суб'єктів під час навчання, взаємовідносин на основі смислових особистісних позицій.*

Ключові слова: професійно-творчі діалогові уміння; евристична діалогова взаємодія; творчий освітній продукт; діяльність студентів; особистісні позиції; інтелектуальні вміння; діалогічно-евристичні вміння; майбутні вчителі; якість створених продуктів.

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі професійної освіти не може бути забезпечений виключно за допомогою знанневої парадигми. Так, завдання професійної підготовки майбутніх педагогів необхідно вирішувати в руслі компетентнісного підходу, який акцентує увагу на формуванні в майбутнього фахівця готовності до практичного застосування знань і вмінь в умовах вирішення реальних професійних завдань. Звернімо увагу на те, що програмою модернізації педагогічної освіти передбачено проведення комплексу заходів для посилення підготовки педагогічних кадрів, серед яких підкреслюється підвищення якості підготовки випускників до педагогічної діяльності в полікультурному середовищі, у той самий час значна частина майбутніх педагогів не володіють достатніми професійно-творчими діалоговими вміннями та не можуть застосовувати діалог для виявлення реальних знань учнів. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки майбутніх учителів до такої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовка до педагогічної професії визначає результати навчально-виховного процесу в школі. Цим пояснюється давній і глибокий інтерес до даної проблеми у вітчизняній педагогіці вищої школи. В основу дослідження професійно-педагогічної підготовки покладено теоретичні положення, що розроблені О. А. Абдуліною, А. М. Грабовим, М. Г. Кушковим, І. Я. Лернером, Н. В. Кузьміною, В. О. Сластьоніним, Ю. П. Сокольниковим. У сучасній науково-педагогічній літературі розглядаються питання, що присвячені формуванню творчої особистості студента (Т. Е. Герантія, Н. Б. Грицай, М. Б. Макаренко, О. А. Мамаєва, Ю. В. Мосейко, М. О. Лазарев). Творчі вміння професійної діяльності студентів стали предметом досліджень (О. М. Кириченко, О. І. Кочетов, О. Б. Кривонос, К. І. Приходченко, І. І. Проценко), що актуалізують завдання з діагностики сформованості професійно-творчих умінь професійної діяльності студентів гуманітарних дисциплін.

Мета статті полягає в аналізі результатів експериментальної роботи щодо сформованості професійно-творчих діалогових умінь на етапі рефлексивно-оцінної діяльності.

Виклад основного матеріалу. *Рефлексивно-діагностичний компонент* розробленої дидактичної моделі передбачав організацію рефлексивно-оцінної діяльності викладачів і студентів для виявлення змін у рівнях сформованості професійно-творчих умінь студентів та при необхідності внесення відповідних коректив в організацію евристично-діалогового навчання. Для вирішення цих завдань студентів ознайомили з методами самодіагностики і самоконтролю, що сприяли усвідомленню й оцінюванню власних дій, якостей, здібностей (аналіз і самоаналіз результатів діалогово-евристичної діяльності).

На заняттях цілеспрямовано конструювалися навчальні ситуації, що вимагали оцінювання, самооцінювання, формулювання власної думки, здійснення рефлексивних дій. Також студентам надавали можливість відстоювати власну позицію, заперечувати («Я вважаю, що...», «Не можу погодитися, оскільки...», «Доведіть правомірність Вашого погляду на...»). Зауважимо, що особливу увагу при реалізації цього компоненту розробленої в дослідженні дидактичної моделі застосування евристичного діалогу для формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя відводили оволодінню студентами *оцінно-коригувальними вміннями*.

Під час реалізації рефлексивно-діагностичного компоненту нашої моделі для студентів розробили відповідну до його завдань пам'ятку:

1. Діагностика – це не контроль, не оцінювання, а незамінне підґрунтя і контролю, і оцінювання. Це вимірювання твоїх досягнень у конкретній роботі, без

якого не можна виявити свій поступ в оволодінні знаннями й уміннями, неможливо помітити й виправити допущені помилки.

2. Діагностика – не тільки потрібна, але й приємна робота, оскільки вона швидко й надійно відкриває таємницю твоїх можливостей і резерви невикористаних сил.

3. Щоб оволодіти діагностичними операціями, важливо зрозуміти, осмислити і завжди мати під рукою показники і критерії якісного виконання певного виду самостійної роботи – твору, проекту, професійної задачі, лабораторної роботи тощо.

4. Використовуй розроблені діагностичні інструментарії на кожному з етапів виконання самостійної праці: при встановленні мети і завдань роботи, у послідовному розв'язанні виявлених суперечностей, поточному аналізі створених продуктів, під час підсумкового осмислення завершеної роботи.

5. Застосовуй різні методи діагностики: співставлення зробленого з визначеними критеріями якості, перевірку послідовності пошукових кроків і достатність аргументації висунутих положень, виявлення фактичних помилок у змісті й оформленні роботи, у мовленнєвому, граматичному, стилістичному складниках створеного продукту.

6. Постарайся поступово запам'ятати основні показники і критерії якості важливих для тебе видів самостійної праці. Це знадобиться не тільки нині, а й у майбутньому професійному житті.

7. Не соромся порівняти свої думки щодо якості твого творчого продукту з думкою товариша чи викладача. Уважно прислухайся до їх пропозицій та оцінок, це прискорить твоє професійне зростання.

Для вирішення поставлених завдань із реалізації рефлексивно-діагностичного компоненту проведено практичне заняття дослідницького характеру «Діагностика творчої діяльності учнів» з метою поглиблення вже здобутих при вивченні інших дисциплін понять «критерії», «показники», більш детального вивчення основних вимог і характеристик творчих продуктів.

Робота з підготовки студентів до вироблення вміння діагностувати творчий продукт включала декілька етапів у процесі спільної діяльності викладача і студентів: а) освоєння основних понять теми «діагностика», «критерії», «показники», «рівні»; б) діагностичний аналіз зразкових продуктів із метою освоєння вмінь діагностики й оцінювання; в) у процесі активної діалогової взаємодії залучення студентів до конструювання критеріїв і показників успішного формування творчих умінь у процесі створення освітнього продукту; г) створення й діагностика власного освітнього продукту з орієнтацією на вміння діагностичного характеру; д) оцінювання експертами творчого продукту; ж) корекція й удосконалення створеного освітнього продукту. Усі ці етапи були спрямовані на формування оцінно-коригувальних умінь майбутніх учителів – робити висновки, підводити підсумки діалогу, аналізувати результат спільної бесіди, оцінювати власні пізнавальні можливості в діалозі, коригувати і вдосконалювати створені продукти пізнавально-творчої (евристичної) діяльності.

Викладач повідомив студентам мету, завдання, зміст практичної роботи. У процесі викладу матеріалу студентам ставили запитання такого змісту: «Які найважливіші вміння потрібні для самооцінювання створеного продукту?», «У чому полягає сутність понять «критерії», «рівні», «показники»?», «За якими критеріями доцільно оцінювати творчий продукт?», «Яким чином можна буде підвищити рівень створення освітнього продукту?».

Увага викладача була сконцентрована на дискусії, яка виникла на початку практичного заняття. Деякі студенти зазначили, що на їхню думку, потрібно оволодіти вміннями самостійно робити ґрунтовні висновки й узагальнення, виявляти і презентувати шляхи самовдосконалення й доопрацювання продукту. Відповідаючи на

запитання, яким чином вони робитимуть діагностику свого продукту, більшість студентів звернули увагу на те, що вже на початку створення продукту вони будуть виходити з критеріїв, які було визначено під час заняття.

Викладач звернув увагу і додатково повідомив, що на відміну від традиційного контроль і оцінювання повинні забезпечуватися детальним, вичерпним і одночасно зрозумілим діагностичним інструментарієм для оцінювання створеного продукту відповідно до визначених критеріїв і показників, а також інтеграцією індивідуальної та експертної діагностики, організацією прогностичної та корекційної діяльності.

Кожна творча підгрупа на основі самостійного опрацювання додаткової наукової літератури (підручників, посібників, авторефератів) дійшла до висновку, що сутність педагогічної діагностики обумовлена новими психолого-педагогічними підходами до основних її функцій. Педагогічна діагностика – це діяльність, що спрямована на вивчення й розпізнавання стану об'єктів і суб'єктів навчання. Студенти зазначали, що діагностичні вміння проявляються у здатності особистості до осмислення, глибокого наукового проникнення у зміст роботи та її переформулювання, власної трансформації, наукового узагальнення знань і вмінь та їх творчого використання при об'єктивному розв'язанні проблеми, яка висвітлюється у творчому продукті. На підставі вивчення авторефератів було з'ясовано, чому в наукових дослідженнях учені виділяють різні рівні сформованості тієї чи тієї якості особистості, пропонують різну їх градацію.

Викладач також підкреслив, що будь-яке інноваційне навчання, у тому числі евристично-діалогове, вимагає нової вдосконаленої наукової термінології.

Діагностичний інструментарій конкретизувався стосовно певного виду професійно-творчої роботи студентів і являв собою достатній опис *рівнів* досягнень, відповідних їм змістових *показників* і *критеріїв*. Критерії розкривали якість показників досягнень на високому, достатньому, посередньому чи початковому рівнях в освоєнні наукових знань студентами, що продемонстровані при виконанні самостійної роботи. Для того, щоб діагностична процедура вимірювання досягнень була доступна не тільки викладачам, але й студентам, діагностичний інструментарій, тобто конкретні для вимірювання рівні, показники і критерії досягнень у певному виді самостійної роботи, способи виявлення причин помилок і недоліків визначалися та обговорювалися у процесі спільної творчої взаємодії викладачів і студентів. Суб'єкти навчального процесу прийшли до беззаперечного висновку, що саме наявність такої взаємодії гарантує свідоме, прозоре, зрозуміле і вирішальне підґрунтя для подальших успішних діагностичних дій.

У процесі самостійної діагностики студентами творчих продуктів її *об'єктивність* забезпечувалася: однаковими для всіх вимогами до творчого доробку, що відображені в рівнях, змістових показниках та їх критеріях якості; участю в евристичному діалозі, що спрямований на обмін думками, на зіставлення різних поглядів науковців, на порівняльний аналіз; однаковими умовами за обсягом, складністю; участю в діагностично-оціночній роботі незалежних експертів із числа викладачів ВНЗ і студентів-відмінників з інших груп.

Надійність (точність, реабільність) діагностики створеного продукту забезпечувалася виявленням на експертному рівні необхідних і достатніх інваріантних показників будь-якого реферату (бачення наукової проблеми, уміння самостійної інтерпретації наукових положень, наявність логічного плану, виразної презентації, послідовності і повноти змісту, уміння знайти шляхи подальшого вдосконалення, обґрунтованість висновків); коректністю й докладністю діагностичного інструментарію.

Як відомо (К. Інгенкамп, І. П. Підласий та інші), педагогічна діагностика вимагає забезпечення *валідності* (*достовірності*) вимірювання. Достовірність вимірювання має забезпечуватися тим, що всі визначені критерії повинні охоплювати найважливіші змістові компоненти продукту. Так, із позицій валідності змісту,

застосовані критерії були спрямовані на виявлення вмінь студентів лаконічно визначати, описувати й узагальнювати переважно теоретичні ідеї, знаходити факти, що підтверджують чи спростовують наукові положення, зіставляти різні концепції одного явища. Згідно з вимогами до валідності досягнутих результатів, діагностика рефератів включала зіставлення самооцінки, узаємооцінки та оцінки експертів.

Студенти зазначили, що для успішного створення продукту, їм потрібно на високому рівні володіти діагностичним інструментарієм, тому вони запропонували першим показником представити саме це вміння – володіння діагностичним інструментарієм. Воно, підкреслили майбутні вчителі, допоможе їм здійснювати оцінювання й самооцінювання продукту шляхи його самовдосконалення. У процесі дискусії викладач разом зі студентами визначили основні критерії й показники, склали відповідну таблицю.

Зазначимо, що обговорення проводилося з урахуванням показників і критеріїв наукової доповіді, що розроблені на кафедрі педагогічної творчості й освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, які неодноразово обговорювалися, удосконалювалися і пройшли апробацію.

Наступним етапом пізнавально-творчої роботи було застосування системи показників і критеріїв творчого продукту. Викладач запропонував майбутнім педагогам продемонструвати засвоєні знання на прикладі доповіді, яка створена їхнім однокурсником і таким чином визначити стартовий рівень своєї майстерності. Після проведеного діагностування викладач і студенти дійшли до висновку, що лише декілька студентів створили продукти на достатньому рівні. У процесі роботи в інтерактивних підгрупах майбутні вчителі почали обговорювати питання, на які в них не було однозначної відповіді: «Чому створені продукти мають низький (початковий) рівень? Яким чином можна вдосконалити їх?», «Яким чином можна забезпечити необхідним діагностичним інструментарієм, одночасно доступним і значущим для майбутніх педагогів об'єктивного та досконало створеного освітнього продукту?». Представник першої підгрупи наголосив на тому, що під час самостійного створення творчого продукту вони не володіли діагностичним інструментарієм. Друга група зазначила, що впродовж створення продукту в них самих виникала велика кількість проблемних запитань, відповіді на які вони не знали, зокрема такі: «Яку проблему можна висвітлити?», «Які думки з цієї проблеми виникають в однокласників і викладача?», «У чому полягають суперечності між думками науковців щодо означеної проблеми?», «Як пункти плану взаємопов'язані з проблемою та між собою?», «Чи можна вважати висновки обґрунтованими?». Викладач вислухав думки кожної підгрупи і наголосив, що лише у процесі діалогової взаємодії можна віднайти істинні відповіді на запитання впродовж усього процесу створення освітнього продукту.

Після вибору і формулюванням кожним студентом теми освітнього продукту викладач коректно звернув увагу на те, що на основні критеріїв обраного продукту та критеріїв оцінювання рівнів оволодіння евристично-діалоговими вміннями у процесі створення серії евристичних запитань і презентації освітнього продукту буде проведене оцінювання відповідно до високого, достатнього, середнього чи початкового рівнів.

Під час підготовки рецензій викладач навчав студентів виділяти головне, дотримуватися визначених критеріїв, нового бачення на проблему, використання наукової інформації, визначати роль цього продукту для підготовки високоякісних фахівців обраного профілю. Ці вміння необхідні для подальшого професійного розвитку студентів, подальшого вдосконалення професійно-творчих умінь і самореалізації.

Під час реалізації *рефлексивно-діагностичного компонента розробленої дидактичної моделі* було запроваджено форми і методи навчання, які спонукали студентів до самоаналізу, адекватного самооцінювання щодо сформованості в них

професійно-творчих умінь. Було застосовано такі методи, як рефлексивно-ділова гра з використанням евристичного діалогу, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивна інверсія, рефлексивний тренінг.

Рефлексивно-ділові ігри були організовані з метою формування у студентів навичок професійного спілкування, готовності до розв'язування проблемних ситуацій, підвищення рівня знань і вмінь планувати, аналізувати та приймати рішення у процесі евристично-діалогової взаємодії. Проведення рефлексивно-ділових ігор передбачало вирішення таких завдань: 1) закріплення знань із теоретичних і методичних основ евристичного навчання; 2) вироблення вмінь конкретизувати і чітко формулювати дидактичні цілі, створювати проблемні ситуації та аналізувати можливі варіанти усунення проблеми на основі евристично-діалогової взаємодії; 3) навчання студентів обґрунтуванню можливих альтернатив при аргументуванні власної думки за допомогою евристичних прийомів.

Розкриємо алгоритм проведення рефлексивно-ділових ігор:

1. Студенти об'єднуються у групи по п'ять осіб або в дві команди. Гра розпочинається з оголошення викладачем спільної для всіх груп або команд мети і запису її на дошці, визначення ліміту часу на підготовку виступу.

2. Підготовка групами або командами рішення завдання та його презентація у формі рольової гри з використанням короткого евристичного діалогу. Розподілення ролей (учитель, учні) забезпечує залучення всіх студентів у роботу, стимулює їхню творчу активність.

3. Після завершення презентацій студенти аналізують виступи. Потім проводиться змагання між підгрупами. Кожна підгрупа формулює дидактичну ситуацію для свого опонента, на рішення якої відводиться 3 хвилини.

4. Викладач підводить підсумки, узагальнює всі рішення і робить висновок.

Метою проведення проблемно-рефлексивного полілогу було формування вмінь творчого осмислення дидактичних проблем, які можуть виникнути під час евристично-діалогового навчання, прийняття педагогічно доцільних рішень. Організація проблемно-рефлексивного полілогу включала такі етапи: 1) постановка педагогічних проблем, визначення різних аспектів проблеми кожним з учасників; 2) висунення ідей щодо розв'язування означених проблем; 3) колективне обговорення, пошук правильних рішень.

Доцільність використання проблемно-рефлексивного полілогу полягала в тому, що його застосування дало можливість задіяти не лише найбільш активних і підготовлених до розв'язання проблем студентів, але й менш обізнаних і творчих. Через «заборону» на повторення кожним учасником досягався ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

У процесі рефлексивного тренінгу «Моя професіограма» студенти здійснювали аналіз професійних характеристик, особистісних професійно-творчих умінь, що необхідні вчителю гуманітарного профілю для ефективного здійснення професійної діяльності, та самоаналіз виокремлених умінь.

Проведення рефлексивного тренінгу здійснювалося в декілька етапів:

- на підготовчому етапі студенти готували доповідь тривалістю до 10 хвилин, що розрахована на розгляд одного з аспектів проблеми. Доповідь містила відповіді на такі запитання: «Сутність предмету», «Основні поняття», «Емоційне оцінювання»;
- перший етап – виступи учасників. Після доповіді кожному зі студентів ставилися запитання на розуміння;
- другий етап – висловлювання студентами свого ставлення щодо почутого з двох позицій: 1) відзначення цікавих моментів доповіді; 2) визначення позитивних і негативних сторін доповіді, з використання формулювань «Я б на його місці ...»;
- третій етап – відповіді доповідача на запитання й висловлені позиції учасників;

– четвертий етап – це безпосереднє проведення рефлексивного тренінгу, в процесі якого студенти здійснювали самоаналіз за визначеними професійними характеристиками на рівнях: власних уявлень про себе, про інших учасників, власних уявлень про уявлення інших учасників.

На рефлексивному тренінгу були розглянуті такі теми: «Евристичний діалог як засіб формування творчих умінь майбутнього вчителя», «Професійно-творчі вміння вчителя та їх роль у розвитку творчого потенціалу школярів», «Евристично-діалогова компетентність учителя», «Характеристика евристичного мислення вчителя гуманітарних дисциплін».

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведення рефлексивного тренінгу «Моя професіограма» сприяло самопізнанню студентів, навчило адекватно реагувати на погляди інших, дізнаватися про них, виходячи з їхніх запитань і міркувань, робити висновки про ставлення до себе.

Реалізацію рефлексивно-діагностичного компонента також здійснювали під час проходження студентами *всіх видів педагогічної практики* (пропедевтичної – II-III курс, професійно-педагогічної – IV-V курс), що давало студентам можливість випробувати й оцінювати власні професійно-творчі вміння, евристично-діалогову компетентність, визначати і коригувати свої професійно-творчі вміння в реальному процесі навчання школярів. При цьому, з огляду на предмет нашого дослідження, особливу увагу студенти звертали на евристично-діалогові вміння.

Після закінчення практики на факультетах відбулася презентація фрагментів уроків, у яких майбутні вчителі демонстрували методичні прийоми організації навчання за допомогою евристичного діалогу. Обговорення звітів про проходження педагогічної практики відбувалося на засіданнях круглого столу, метою якого було узагальнення та обмін досвідом, його систематизація.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития : учебное пособие / В. И. Андреев – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 247 с.
2. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посіб. / уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : АПН, 2002. – 136 с.
3. Кондратюк О. М. Використання діалогу у навчанні (історичний аспект) / О. М. Кондратюк // Педагогічна освіта : Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – № 6. – С. 155–160.
4. Король А. Д. Диалог в образовании : эвристический аспект : научное издание / А. Д. Король. – Москва : ЦДО «Эйдос»; Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
5. Король А. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника / А. Король // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 17–23.
6. Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / О. Б. Кривонос. – Харків, 2009. – 20 с.
7. Лазарев М. О. Интеграция эвристического та модульного навчання у формуванні творчої особистості педагога / М. О. Лазарев // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип. 3 (13). – 290 с.
8. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : навч. посіб. [для пед. ін-тів] / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія – Г» ЛТД, 2016. – 212 с.
9. Проценко І. І. Мотиваційне забезпечення формування у студентів діалогічних професійно-творчих умінь / І. І. Проценко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2012. – Вип. 10. – С. 242–247.
10. Проценко І. І. Змістові компоненти формування професійно-творчих умінь у процесі евристичного діалогу : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю [«Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти»], (м. Суми, 25-26 жовтня 2012 року) / Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2012. – С. 56.

11. Проценко І. І. Діагностичний підхід до оцінки ефективності формування професійно-творчих умінь студентів у процесі евристичної діалогової взаємодії / І. І. Проценко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2012. – С. 119–132.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
13. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – Москва : Междунар. пед. акад., 1998. – 266 с.
14. Buber, M. (1972). *Between Man and Man*. New York: Macmillan

References

1. Andreev, V. I. (1994). Heuristic for creative independent development : train aid. Kazan': Publishing House of the Kazan University (in Russ.)
2. Interactive technologies of studies: are a theory, practice, experience: method. посіб. / compiler: Pometun, O, & Pirozenko, L. (2002). Kyiv: Academy of Pedagogical Sciences (in Ukr.)
3. Kondratuk, O. M. (2006). The use of dialogue is in studies (historical aspect). *Pedagogichna osvita: Teoriya i praktika. Psihologiya. Pedagogika. (Pedagogical education : is Theory and practice. Psychology. Pedagogics: collection of scientific works)*, 6, 155–160 (in Ukr.)
4. Kotol', A. D. (2009). A dialogue is in education: heuristic aspect : scientific edition. Moscow; Ivanovo: Publishing center «Yunona» (in Russ.)
5. Kotol', A. (2008). Heuristic dialogue as basis of creative self-realization of junior schoolboy. *Nachal'naya shkola. (Premiere school)*, 8, 17–23 (in Russ.)
6. Krivoonos, O. B. (2009). Forming of professionally-creative abilities of students of medical colleges is in educational activity: abstract of thesis of dissertation ... PhD: 13.00.09 «Theory of studies». Kharkiv (in Ukr.)
7. Lazarev, M. O. (2005). Integration of heuristic and module studies is in forming of creative personality of teacher. *Naukovyi chasopis Nazhional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P. Dragomanova. (Scientific magazine of the National pedagogical university of the name of M.P. Dragomanov. Series 16. Creative personality of teacher: of problem of theory and practice: collection of scientific works)*, 3 (13), 290 (in Ukr.)
8. Lazarev, M. O. (2016). Bases of pedagogical creative: train aid. [for pedagogical institutes]. Sumy: VVP «Mryia – G» LTD (in Ukr.)
9. Protsenko, I. I. (2012). Мотиваційне забезпечення формування у студентів діалогічних професійно-творчих умінь. *Vitoky pedagogichnooyi maysternosty. (Sources of pedagogical mastery: collection of scientific works of Poltava national pedagogical university of the name V. G. Korolenko. Series are «Pedagogical sciences»)*, 10, 242–247 (in Ukr.)
10. Protsenko, I. I. (2012). Semantic components of forming of professionally-creative abilities in the process of heuristic dialogue: materials of the All Ukrainian research and practice conference on international participation [«Professionally-creative self-realization of teacher is in the conditions of innovative education»], (Sumy, 25-26 oct. 2012). Sumy: Publishing house is the Sumy State Pedagogical University the name of A.S. Makarenko (in Ukr.)
11. Protsenko, I. I. (2012). The diagnostic going is near the estimation of efficiency of forming of professionally-creative abilities of students in the process of heuristic dialogue co-operation. *Pedagogichny nauky: teoriya, istoriya, innovazhyiny tehnologiyi (Pedagogical sciences: are a theory, history, innovative technologies)*, 119–132 (in Ukr.)
12. Hutorskoy, A. V. (2001). *Modern didactics : textbook for institutions of higher learning*. Saint Petersburg: Pyter (in Russ.)
13. Hutorskoy, A. V. (1998). *The heuristic educating: is a theory, methodology, practice*. Moscow: International pedagogical academy (in Russ.)
14. Buber, M. (1972). *Between Man and Man*. New York: Macmillan (in Engl.)

Abstract. *Protsenko Irina Ivanivna. Analysis of the results of experimental studies of formation of professionally-box creative skills of students of humanities in the process of heuristic dialogue interaction.*

Introduction. *The article analyzes the results of introduction in educational process of didactic models of formation of professional-creative dialog skills. Revealed positive dynamics previously identified by us professionally-creative abilities – intellectual, structural, organizational-regulative and dialogical heuristic, which students acquire during heuristic dialogue interaction that had a positive impact on the quality created by future teachers of creative educational products. Found that important didactic condition in the management of heuristic activity of students is the organization of subject-subject interaction in the heuristic dialogue interaction to a personal important activity, equal relations of the subjects during the study, relationships based on personal semantic positions.*

The purpose of this article is to analyze the results of experimental work on formation of professional and creative skills of dialogue at the stage of reflective and evaluative activity.

Results. *The effectiveness of the heuristic dialogue, we were able for the various components specified in the model. Thus, the level of absorption the material was determined by appraisal, disclosed in a student created a meaningful product through a series of questions basic concepts of the topic, learning (tests, assignments), fluency issues, is it clear to the students the practical application of knowledge in a particular pedagogical situation and prospects affected by the problem. Comparing the data of the ascertaining and control stages of the experiment, we analyzed the growth dynamics of individual groups professionally-creative abilities of future teachers humanitarian disciplines.*

Originality. *First of all, given the specificity of the developed model (its purpose, content), we were interested in the dynamics dialog-heuristic abilities of students. Remembering that all the skills are manifested in the activity, specified skills, primarily the skill to put the heuristic questions, we pay special attention during the experiment was studied and evaluated this indicator.*

Conclusion. *Therefore, an important step of the conducted research was to identify quality improvements of interrogative skills activities in the creation educational product for humanitarian disciplines. In the experimental groups the students during the study of course showed a high and sufficient levels in the process of creating a number the heuristic cognitive issues and purposefully mastered the essential methods of heuristic dialogue.*

Keywords: *vocational dialog creative abilities; heuristic dialog interaction; creative educational product; student activities; personal position; intellectual skills; deloge-heuristic skills; future teachers; the quality of the products created.*

*Одержано редакцією 08.11.2016
Прийнято до публікації 15.11.2016*

УДК 371.217.44

Rysina Mariya Yefhimovna,
associate Professor of the chair of management of
education and professional training, Sumy State
Teachers' Training University named after
A. S. Makarenko, Ukraine

Martynenko Yelena Viktorovna,
the candidate of physics-mathematics sciences,
associate Professor of the chair of mathematics,
Sumy State Teachers' Training University
named after A. S. Makarenko, Ukraine

ROLE OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL LINKS IN THE FORMATION OF WORLD HIGHER EDUCATION SYSTEM

Анотація. *Обґрунтовано роль міжнародних освітніх зв'язків у розбудові світової системи вищої освіти. Виділено основні тенденції в галузі сучасної міжнародної освіти та окреслено особливості їх розвитку. Розглянуто основні завдання міжнародного співробітництва, досліджено різні його форми. Виокремлено найбільш вагомні фонди міжнародного співробітництва та програми студентського обміну, зазначено їх цілі, підкреслено пріоритетні напрями діяльності в світі і, зокрема, в Україні.*

Ключові слова. *міжнародне співробітництво; освітні зв'язки; освітні фонди; програми обміну студентів; мобільність; стипендіальні програми; освітні заклади; партнери; інтернаціоналізація.*

Introduction. Higher education is one of the fundamental factors that plays an increasingly important role in the modern world and defines the framework of mankind economic and social progress as a whole and as individual states and peoples. The welfare of

the state, the results of its development in almost all spheres and activities mainly depend on the education level of its citizens.

Currently, education became one of the most important factors in the development of a state not only at a national but also at an international level; at the same time there is a steady tendency to its internationalization and integration. International educational links today are an important and prospective direction of foreign policy of the United States, France, Britain, Germany etc. The special role of education in the modern world is reinforced by the fact that the economic, political and cultural success of the country, the standard of its citizens living depends on the availability of highly qualified specialists.

Analysis of relevant researches. In the essential research of A. Sbrueieva the core priorities, essential foundations and ways of the implementation of the comprehensive EU Strategy of the higher education are characterized [5]. Y. Nikolayeva, N. Bogolyubova research the activity of foreign cultural centers [4]. O. Yegorova researches the activity of International educational funds in Ukraine [2]; I. Zayukov approaches to the ways of indulgence of negative social-economic tendencies in Ukraine [3]. R. Ruffino paid attention to the mobility of secondary school pupils, its forms and peculiarities [10].

Purpose. To define the role of international educational links in world higher education system development; to analyze their major trends and specific character; to highlight the most significant funds of international cooperation and student exchange programs.

Results. International educational links have the following features:

1. World higher education includes a great number of many interrelated elements of different levels and nature: these include educational institutions, establishing strong links with foreign partners and organizations, particular national and regional systems of producing a common strategy for the world under the auspices of UNESCO and the UN, and various international educational organizations and associations that assist to the unification of the world of higher education into a single system. All these institutions and organizations are administratively autonomous.

2. In the world higher education has signs of integrity, autonomy in relation to economic, political and other world social systems. The basis for these processes are universal standards of academic freedom and democracy. The global higher education system of the associative type, which administratively does not regulate but ideologically defines the paradigm of the development of all educational systems – national, regional, international is formed.

3. Well balanced commodity of global system of higher education is a sign assuming the continues development of the higher education system and its adaptation. An important role in this process belongs to an international cooperation and such organizations as UNESCO in particular.

Today the following trends in higher education and international educational links are distinguished: the growth of higher education; the role of knowledge in society; internationalization of higher education; integration of education, the intensification of globalization processes; humanization of education; the increasing role of communication technologies in the educational process; the educational connection with industry and business; the commercial sector of higher education development; non-university higher education sector development; the changing role of the state in regulating the educational process; egalitarianism of higher education; intensification of academic mobility; diversification of higher education; radical renewal of the curriculum; the development of the social function of higher education.

International educational cooperation is to carry out a threefold goal: achieving a level of higher education that meets the needs of modern international society; the alignment of national educational systems; training of qualified personnel for the national economy.

It is intended to solve a number of actual tasks, such as:

- conformity of the content and level of higher education to the needs of the economy, politics, social and cultural spheres of society;
- align levels of training in different countries and regions;

- international solidarity and partnership in the field of higher education;
- combined knowledge and skills usage in different countries and on different continents;
- promoting higher education establishments development especially in low-income countries, including the help of financing from international funds;
- promotion to general increase of flexibility, of coverage and quality of higher education, contributing to «brain drain» causes elimination;
- the promotion to the competition of scientific schools and educational systems in conjunction with academic solidarity and mutual assistance.

International educational cooperation has various forms: it may be based on interstate treaties, on the basis of interdepartmental, inter-university disseminated agreements and individual relations. The most common form of academic exchanges are various programs (mobility programs), scholarships and grants.

There is a large number of regional programs, adopted by the UNESCO, EU and other international organizations. Many student exchange programs are realized within the European Union.

It has been provided bilateral and multilateral scientific and pedagogical cooperation among the universities, teachers and students exchanges, including assistance of the established target supranational EU programmers of the EC (Comett, ERASMUS, LINGUA, SOCRATES etc.).

The most well-known program of the European student mobility is an international educational program ERASMUS MUNDUS. It supports a program of master's courses, providing students and scholars from around the world with the opportunity to participate in postgraduate study at European universities.

The ERASMUS MUNDUS programmer supports 4 directions:

1. ERASMUS MUNDUS master's course offers a cooperation with at least three universities from different countries, which leads to recognized double – triple diploma.
2. ERASMUS MUNDUS scholarships are used to support master's programs; they apply to graduates from third countries, scientists and highly qualified specialists.
3. Partnership supports activities that makes clear the European education.
4. Increasing the attractiveness of European universities.

It is designed for universities, bachelors, scientists, teachers-lecturers, staff, working in the field of education.

Another program of the European Union is SOCRATES, in force since 1995. The programs Goals include language training, increase of academic students mobility, mutual recognition of the study courses, exchange of University teachers, «second chance» education, i.e. for those who have not graduated from high school.

Along with the European student exchange programs, there is a large number of academic programmers provided by the United States. The most well-known academic exchange program is the Fulbright program, which was ratified on August 1, 1946.

Now over 140 countries participate in the Fulbright program. The program budget consists of governmental funds of USA (more than \$ 100 million per year) and financial resources of other countries governments (about 30 million dollars a year). Today the Fulbright program is the largest international exchange program funded by the U.S. government. The main source of funding is allocated by the USA Information Agency to conduct research and lecturing. Participants of the program are distributed to universities and colleges in the US to work as teachers assistants.

The competition for the Fulbright program is held annually and consists of 3 rounds. The scope of disciplines is very extended: American studies, acting, anthropology, archaeology, library science, geography, journalism, art history, American literature, linguistics, medicine, political science, law, psychology, regional studies, sociology, business administration, philosophy, ecology, etc.

Another student exchange program (FSA) was founded in 1992 on the initiative of U.S. Senator Christopher Sang. It is funded on the basis of the «freedom support Act», in the framework of IREX.

The FSA program is extended to students – specialists 1–3 courses from universities of Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Moldova, Russia, Tajikistan, Turkmenistan, Ukraine and Uzbekistan to undergo for 1 year training at universities and colleges in the United States without obtaining degree. The program involves 20 hours of volunteer work for the benefit of the local community and professional training. Selection of candidates is on a competitive basis. The spectrum of specialties is quite wide: anthropology, agriculture, American studies, business, accounting, chemistry, criminal law, geology, management in the sphere of service and tourism, psychology, urban planning, physics, engineering, information technology, foundations of criminal law, economics, education, natural resources, management, international relations, journalism, political science, sociology. The list of specialties increases every year and includes the most popular current trends [4].

Along with the USA other countries also have successful student exchange programs. The most prestigious scholarship program of the UK is Chevening programmer (British Chevening Awards). It operates in 150 countries. The British Council supervises this program. It is financed by the Ministry of Foreign Affairs of Great Britain. The program was opened in 1983.

Thus, Chevening program provides an opportunity to obtain a high-quality education in a university of Great Britain, which is chosen by the applicant. It operates in three areas – master's degree, research, communication experience in a multinational environment. The prior areas of the program are: public administration, international relations, political science, human rights, civil, constitutional law, international law, journalism, media, sustainable development and environmental research, innovation (ecology, climate, economy, business), economy, economic reform, energy, finance, globalization, global climate change [4].

The scholarship covers the cost of training at the University of UK from 3 up to 12 months (accommodation, food and travel). Applicants must have work experience, be proficient in English and have a diploma of higher education. Competitive selection consists of 4 stages.

Analyzing the activities of key participants of international educational links, it should be noted the important role of informational-educational agencies.

One of the first such organizations was DAAD (German Academic Exchange Service). This self-governing organization unites all German universities and promotes academic cooperation through the exchange of students and scholars. It was opened in 1925.

The main DAAD goal is the development of international links of Germany higher school with foreign countries through students and scientists exchange. This organization has a number of additional services: development of information and publishing programs; business and supervision; higher school external relations; support German students abroad and foreign students studying at German universities.

DAAD objectives are: attracting young talented foreigners for studying and research activities in Germany; the development of young German scientists in the spirit of openness and understanding; assistance to low-income countries and Eastern European countries in building of the operating creation systems of higher education.

The main direction activities of DAAD include: giving out scholarship to foreign and German students, trainees, young scientists, teachers of higher education institutions for education, training, study; search for opportunities for international cooperation of the German teachers; collection and dissemination of opportunities information for studying and research in Germany and abroad; maintaining contacts with former DAAD students. Now DAAD conducts about 200 programs and is financed from public sources.

French higher education in the world is promoted by several organizations. Firstly, it is EduFrance – a state educational agency, established in 1998 under the auspices of two

ministries: the Ministry of National Education and the Ministry of Foreign Affairs. Along with governmental institutions, the project involves more than 130 public and private universities in France, French banks, various enterprises and educational funds.

Besides EduFrance, international student relations are engaged in the French Centre for International Exchanges (EGIDE). It was created in 1960 as a nonprofit organization. The Centre promotes academic mobility development, provides the admission of foreign students, trainees and researchers in France, gives out scholarships, and implements various educational programs.

American education programs are controlled by IREX – International Council for Scientific Research and Exchanges. It is the leading nonprofit organization in the United States, which develops and implements programs in the field of higher education, supports independent mass media and legal civil society in USA, Europe, the Middle East and Asia.

Some more international educational funds are: Office of international programs in education; which operates in Sweden. This is a relatively young organization, founded in 1995 by the Ministry of Education and Science of Sweden.

The Institute of International Education (IIE) was founded in 1919 and is the most experienced nonprofit educational organization in the United States. US office is in New York, European office is in Budapest (the European branch operates since 1990). Members of the IIE are over 600 universities in the world. It provides more than 200 projects. The Institute cooperates with governmental and non-governmental organizations, funds and corporations. The largest IIO program is the Fulbright one.

Among the organizations involved in international educational cooperation is Academic Cooperation Association (headquarter in Brussels), founded in 1993. The Association consists of 20 leading national institutions from 14 European countries.

Ukraine actively participates in the international cooperation in the field of education.

Ukraine scientists have revealed such barrier to learning: the lack of resources due to the limited support for education and learning from the state; insufficient communication between education and the labour market; the weak development of social partnership; So there is a need to reveal the opportunities of international educational funds operating in Ukraine [2, p. 21]. Nowadays engagement of additional sources of financing is of great importance for Ukraine education and study [3, p. 21].

The main providing grants organization is the European Union the largest donor to Ukraine. The main donor to Ukraine is the European Union [7]. The part of its help was held in the framework of the Tacis programmer, which according to financial perspectives of the EU for 2007-2013 was replaced by «European neighborhood policy» (ENP). Objectives of the cooperation are the reformation and improving of education system according to EU standards, which will contribute to the participation in the Tempus and «Youth in Action» exchange programs, Erasmus Munds and others. Scientific and technological cooperation support will be carried out through more extensive research, developed by Seventh framework programmer, the joint research projects Marie Curie scheme international mobility for researchers and for practical training [12, p. 15].

Tempus supports the modernization of higher education through the creation of an area of cooperation in countries surrounding the EU, including the Eastern European States. They finance two groups: joint projects, based on multi-level partnerships among higher education institutions in the EU, and the partner countries and «structural measures» which aim is the development and reformation of institutions and systems of higher education in the partner countries.

In addition to joint large-scale European initiatives there are numerous programmes within some other countries. Coordination of their activities is done by the relevant departments of the embassies.

A large number of international educational programs are under the control of Germany, Great Britain, USA and the like embassies. Among these programmers we highlight the DAAD, British Council, American Council, IREX, Fulbright Office and others.

Scholarships from Chevening Scholarships (UK) are quite common in providing an opportunity to study for the master's degree, or to be engaged in scientific research. Programs, mentioned above indicate the role of democracy in the society.

Conclusion. The role of modern education in the world and in Ukraine in particular belongs to cooperation with various international educational funds, which offer additional financing to implement a variety of educational and scientific needs – both individual and joint.

References

1. *European university space*. URL: Retrieved from <http://www.almamater.md/articles/1314/ru.html>. (in Russ.)
2. Egorova, O. V. *International educational funds in Ukraine as a resource of realization of strategy of studies during life*. Retrieved from http://vuzlib.com.ua/articles/book/4901-Mizhnarodni_osvitni_fondi_/1.html (in Ukr.)
3. Zayukov, I. V. *Education is the most effective way of reduction of negative socio-economic and demographic tendencies in Ukraine*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Pedagogica/37471.doc.htm (in Ukr.)
4. Nykolaeva, Yu. V., & Boholiubova, N. M. (2009). *Cross-cultural communication and international cultural exchange*. Sankt Peterburg: SPbKO (in Russ.)
5. Sbruieva, A. A. (2013). Internationalization of higher education : priorities of complex strategy of European Union. *Vyshcha osvita Ukrainy (Higher education of Ukraine)*, 3, 89–95 (in Ukr.)
6. Stepko, M. F., Klymenko, B. V., & Tovazhnianskyi, L. L. (2004). *Bolonskyi process and studies during life*. Kharkiv. Retrieved from <http://www.kpi.kharkov.ua/Media/BOLONSK/Book.pdf>. (in Ukr.)
7. *Commission of the European Communities*. Brussels, 21.11.2001. COM (2001) 678 final. Communication from the Commission “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality”. Retrieved from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (in Engl.)
8. Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning, Official Journal of European Union. Retrieved from http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_327/l_32720061124en00450068.pdf (in Engl.)
9. *European Neighbourhood and Partnership Instrument*. Ukraine. Country Strategy Paper (2007-2013). Retrieved from http://ec.europa.eu/world/enp/pdf/country/enpi_csp_ukraine_en.pdf (in Engl.)
10. Robert Ruffino. *Mobility of Secondary School Pupils and Recognition of Study Periods Spent Abroad*. Retrieved from http://www.poliglotti4.eu/docs/MobilityReport_EFIL.pdf (in Engl.)
11. *Seventh Framework Programme (FP7)*. Retrieved from <http://cordis.europa.eu/fp7/> (in Engl.)

Abstract. *Rysina Mariya Yephimovna, Martynenko Yelena Viktorovna. Role of international educational links in the formation of world higher education system.*

Introduction. *Joining Ukraine into European educational space demands the knowledge of the processes going in the sphere of education, in higher education in particular.*

Higher education is one of the fundamental factors that plays an increasingly important role in the modern world and defines the framework of mankind economic and social progress as a whole and as individual states and peoples.

International educational links today are an important and prospective direction of foreign policy of the United States, France, Britain, Germany etc. The special role of education in the modern world is reinforced by the fact that the economic, political and cultural success of the country, the standard of its citizens living depends on the availability of highly qualified specialists.

Purpose. *To define the role of international educational links in world higher education system development; to characterize their major trends and specific character; to highlight the most significant funds of international cooperation and student exchange programs.*

Results. *International educational links have the following features:*

1. *World higher education includes many interrelated elements of different levels and nature: these include educational institutions, establishing strong links with foreign partners and organizations, producing a common strategy for the world under the auspices of UNESCO.*

2. *In the world the higher education has signs of integrity, autonomy in relation to economic, political and other world social systems. The basis for these processes are universal standards of academic freedom and democracy.*

3. *Well balanced commodity of global system of higher education has a sign assuming the continues development of the higher education system and its adaptation. An important role in this process belongs to an international cooperation and such organizations as UNESCO in particular.*

International education cooperation has various forms: it may be based on interstate treaties, on

the basis of interdepartmental, inter-university disseminated agreements and individual relations. The most common forms of academic exchanges are various mobility programs, scholarships and grants.

There is a large number of regional programs, adopted by the UNESCO, EU and other international organizations. Many student exchange programs are currently realized within the European Union (Erasmus Mundus, Socrates).

Along with the European student exchange programs there is a large number of academic exchange programmers provided by the United States. The most well-known is the Fulbright program, the FSA program.

The most prestigious scholarship program of the UK is Chevening programme (British Chevening Awards). It operates in 150 countries. The British Council supervises the program.

It provides an opportunity to obtain a high-quality education in a university of Great Britain, which is chosen by the applicant. It operates in three areas – master's degree, research, communication experience in a multinational environment.

The important role is given to informational and educational agencies.

One of the first such organizations was DAAD (German Academic Exchange Service). This self-governing organization unites all German universities and promotes academic cooperation through the exchange of students and scholars.

The main DAAD goal is the development of international relations of a higher school of Germany with foreign countries through students and scientists exchange.

Conclusion. *Ukraine actively participates in international cooperation in the field of education. Nowadays Ukraine has a network of international educational funds which offer additional financing to implement a variety of educational and scientific needs both individual and joint.*

Key words: *international cooperation; educational copulas; educational funds; programs of exchange of students; mobility; grant programs; educational establishments; partners; internationalization.*

*Одержано редакцією 09.11.2016
Прийнято до публікації 16.11.2016*

УДК 796.011.3-057.874:374

Скрипка Ірина Миколаївна,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри теорії та методики
спорту, ННІ фізичної культури, Сумський
державний педагогічний університет імені
А.С. Макаренка, Україна

Копитіна Яна Миколаївна,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри здоров'я людини та
фізичної реабілітації, ННІ фізичної культури,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка, Україна

ПОЗНАВЧАЛЬНА РОБОТА З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ З УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ

Анотація. *Установлено, що одним із найважливіших засобів зниження нервово-емоційного напруження в навчальному процесі є регулярні фізичні навантаження. Розглянуто інноваційні підходи до організації роботи з фізичного виховання старшокласників у позанавчальний час. Визначено, що форми фізичного виховання в навчальних закладах поділяються на навчальні й позанавчальні. Проведено аналіз стану здоров'я й працездатності учнів старших класів, які відвідують спортивні секції або займаються у групах загальної фізичної підготовки в позанавчальний час.*

Ключові слова: школярі; фізична підготовка; фізичне здоров'я, фізична працездатність; фізичне навантаження; спортивні секції; ранкова гімнастика; фізкультхвилинки; фізкультпаузи.

Постановка проблеми. Нервово-емоційне перенапруження та розумове перевантаження школярів може статися через інтенсифікацію навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах (Н. Б. Гонтаровська, 2010; Т. Ю. Круцевич, М. М. Саїнчук, 2012). Так, при зростанні навчальних навантажень знижується фізична і розумова працездатність, що позначається на фізичному, психічному розвитку та підготовленості учнів.

Проблеми вдосконалення системи фізичного виховання учнівської молоді набувають особливої актуальності за нових соціально-економічних умов (Є. В. Столітенко, 2010; В. М. Єрмолова, 2011; Є. А. Захаріна, 2012; О. М. Ярмак, 2012). Великий обсяг навчального навантаження учнів старших класів приводить до систематичного накопичення втоми, що негативно відбивається на загальному стані їхнього здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із найважливіших засобів зниження нервово-емоційного напруження в навчальному процесі є регулярні фізичні навантаження. Тому питання про відновлення розумової та фізичної працездатності, підтримання здоров'я й удосконалення фізичного розвитку стає надзвичайно актуальним (І. В. Городинська, 2004; Г. В. Безверхня, 2006; N. L. Rapp, 2009; K. Redmond, 2010; D. M. Anderson, 2012; G. Bert, L. Summers, 2012).

Одним із завдань фізичного виховання учнів у період навчання у школі є наукове обґрунтування застосування різних форм позакласної роботи з фізичного виховання. Однак дослідники (І. О. Вакарчук, 2008; М. Д. Зубалій, 2011; М. В. Дутчак, 2012; Є. А. Захаріна, 2012) указують на відсутність упорядкованої системи допомоги учителям у проектуванні позакласної діяльності з фізичного виховання, що знижує ефективність залучення школярів до занять у позаурочний час.

Незважаючи на наявні наукові дослідження, у яких розглянуто інноваційні підходи до організації роботи з фізичного виховання старшокласників у позанавчальний час (О. М. Степанова, 2005; О. В. Бірюкова, 2009; А. В. Воробйова, 2012; М. М. Саїнчук, 2012), питання проектування позакласної роботи школярів із фізичного виховання не отримали подальшого розвитку, що негативно позначається на практиці фізичного виховання учнівської молоді. У той самий час, прогресивні тенденції до погіршення психофізичних якостей старшокласників указують на наявність проблемної ситуації, що зумовило увагу до цієї проблеми.

Мета статті – дослідити організаційні та соціально-педагогічні умови, що забезпечують ефективність позакласної роботи з фізичного виховання з учнями старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Л. Сущенко [1, с. 83], В. О. Кашуба [2, с. 136] указують на те, що найактуальнішим напрямом удосконалення фізичного виховання є збереження й зміцнення здоров'я учнів, формування в них навичок здорового способу життя, підвищення фізичного розвитку і фізичної підготовленості, комплексного розвитку рухових здібностей. У зв'язку з цим, необхідно збагачувати і правильно поєднувати різні форми фізичного виховання учнів старших класів, віддавати перевагу позанавчальній роботі.

Оскільки форми фізичного виховання в навчальних закладах поділяються на навчальні і поза навчальні, то до позанавчальних форм відносимо такі:

- у режимі робочого дня: гімнастика, фізкультпаузи, фізкультхвилинки, ввідна та коригуюча гімнастика;

- самостійні заняття: групові (у секції, групі загальної фізичної підготовки, групі здоров'я) та індивідуальні (активний відпочинок, заняття під час сесії, канікул, виконання завдань викладача, домашні завдання).
- масові: спортивні розваги, прогулянки, екскурсії, походи, змагання, спартакіади.

О. Томенко [3, с. 87] наголошує на тому, що існує багато форм фізичного виховання, але урок фізичної культури є традиційно основним. Урок фізичної культури можна розглядати як своєрідний системоутворювальний чинник. Залежно від типу уроку вирішуються завдання і відносно цілеспрямованої дії на активність тих чи тих органів і структур організму школярів та відповідно психічних процесів. І. М. Коваленко [4, с. 167] стверджує, що навіть при якісному проведенні уроків їх безпосередній вплив на фізичний розвиток учнів недостатній [5, с. 83].

Проте навчальні, оздоровчі й виховні завдання уроків фізичної культури не вирішують усі питання фізичного виховання учнів старших класів тому, що необхідно систематично впливати на учнів, а з урахуванням позаурочних заходів, що проводяться в позашкільний час, можна цілеспрямовано впливати на розвиток психофізичних якостей і природних здібностей.

Останнім часом провідні фахівці (Г. П. Богданов [5, с. 84], В. О. Сутула [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 300; 7, с. 70]) наголошують на позанавчальних формах як формах організації та проведення додаткових занять, що дозволяють збільшити час виконання фізичних вправ і в сукупності навчальних занять забезпечують цілеспрямованість, неперервність та ефективність фізичного виховання.

У різних формах організації фізичного виховання старшокласників, що застосовуються в загальноосвітніх закладах, реалізуються різні складники виховного процесу, а саме: засвоєння знань із фізичної культури, спеціалізована підготовка, загальна й індивідуальна фізична підготовка [8, с. 50; 9, с. 224]. Проте одне з головних – формування і доведення до необхідного ступеня досконалості різних рухових умінь і навичок. Оскільки позанавчальні форми фізичного виховання – це система організаційних заходів, що спрямовані на підвищення функціонального стану учнів, на їхнє оздоровлення засобами фізичної культури, вона організовується на основі широкої самостійної діяльності учнів та спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей педагогічним колективом у позаурочний час [10, с. 86]. Існують різні напрями реалізації такої позанавчальної роботи: державні, громадські, комерційні організації, а також самостійні у вигляді індивідуальних або групових занять.

З метою визначення ефективності позанавчальних форм роботи проведено аналіз стану здоров'я й працездатності учнів старших класів, які відвідують спортивні секції або займаються у групах загальної фізичної підготовки в позанавчальний час. Для порівняння було проаналізовано стан здоров'я та працездатність учнів 15–16 років загальноосвітніх шкіл м. Суми, які не займаються спортом. Усі вони під час медичного огляду були віднесені до основної медичної групи для виконання державної програми з фізичної культури у школі. Так, із 40 учнів-спортсменів фізичний розвиток нижче середнього було відзначено всього в двох. Натомість серед тих, котрі не займаються спортом чи фізичними вправами, з фізичним розвитком нижче середнього виявилось 16 осіб. Під час обстеження учнів, які займаються спортом, виявлено збільшення в них антропометричних показників у порівнянні з однолітками. Так, вони були вищими на зріст на 3–4 см, окружність грудної клітки була більша майже на 2 см, показники спірометрії – на 300–400 см³. Крім того, сила кистей також була більш виражена в дітей, які займаються спортом: кисті правої – 4,5 кг, лівої – 2,6 кг, становий – 18,2 кг.

Аналіз стану серцево-судинної системи відзначив наявність систолічного шуму (72 % обстежуваних). Однак він був оцінений як функціональний, що не має органічної природи. Частота пульсу в дітей, які займаються спортом, була меншою і коливання її

було менш виражене. Таке зниження частоти серцевих скорочень у дітей-спортсменів нами розглядалося не тільки у віковому аспекті, але і з наростанням працездатності артеріального тиску (трохи нижче в дітей, які займаються спортом).

Реакція на функціональну пробу з 20 присіданнями (проба Руфье) за 30 сек. у більшості учнів-спортсменів відзначалася тільки більш швидким відновленням частоти серцевих скорочень і артеріального тиску. Що стосується типу реакції, то різниці виявлено не було. Необхідно відзначити, що дана проба, мабуть, не відбиває в повній мірі рівень працездатності обстежуваних.

У результаті дослідження фізичного розвитку учнів старших класів, у яких протягом навчального і позанавчального дня був різний руховий режим, установили значну різницю за всіма показниками. Більшість учнів старших класів, які мають достатню кількість рухової активності протягом дня, розвиваються гармонійно, що дає можливість оцінити позитивний вплив фізкультури на організм. Високі морфофункціональні показники і достатня рухова активність старшокласників говорять про позитивний вплив на дітей різноманітних рухових режимів у школі в позанавчальний час.

Висновки і перспективи подальших досліджень полягають у визначенні впливу різних рухових режимів протягом навчального дня на рівень розвитку психофізичних якостей школярів.

Список використаної літератури

1. Сущенко Л. «Круглий стіл» з проблем фізичного виховання і розвитку учнівської та студентської молоді / Л. Сущенко, М. Зубалій, В. Мудрік // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 2. – С. 35–37.
2. Томенко О. Зміст та особливості фізкультурної освіти учнівської молоді різних вікових груп / О. Томенко, А. Старченко // Теорія і методика фізичної культури і спорту. – 2011. – № 2. – С. 86–91.
3. Кашуба В. О. Сучасні підходи до моніторингу фізичного стану школярів у процесі фізичного виховання / В. О. Кашуба, Н. М. Гончарова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Харків, 2010 – № 1. – С. 135–138.
4. Коваленко І. М. Характеристика та умови організації фізкультурно-оздоровчих занять у шкільному вихованні молодших школярів / І. М. Коваленко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – № 5 (7) – С. 165–172.
5. Богданова Г. С. Професіоналізм учителя фізичної культури – запорука здорової дитини / Г. С. Богданова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Харків, 2008. – № 6. – С. 82–85.
6. Сутула В. О. Здоров'я школярів як соціально-педагогічна проблема / В. О. Сутула, Т. С. Бондар, М. М. Кочуєва // Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. – 2010. – № 17. – Ч. II. – С. 295–304.
7. Дорошенко В. В. Ефективність застосування в загальноосвітніх школах оздоровчих та профілактичних заходів для дітей молодшого шкільного віку / В. В. Дорошенко, В. А. Трофимов // Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – № 2 (6). – С. 68–74.
8. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів : монографія / Н. В. Москаленко. – Дніпропетровськ : вид-во «Іновація», 2007. – С. 46–51.
9. Москаленко Н. В. Педагогические инновации в физическом воспитании общеобразовательных учебных заведений : материалы Междунар. науч.-практ. конф. [«Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту»] (г. Минск, 8–10 апреля 2009 г.). – Минск : БГУФК, 2009. – в 4-х т., Т. 3. – Ч. 2. – С. 221–223.
10. Прокопова Л. И. Двигательная активность детей школьного возраста материалы Междунар. науч.-практ. конф. [«Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту»] (г. Минск, 8–10 апреля 2009 г.). – Минск, 2009. – Т. 3. Ч. 2, – С. 86–87.

References

1. Sushenko, L. (2009). The «Round Table» on Problems of Physical Education and Development of Student Youth. *Fizychnе vykhovannia v shkoli (Physical Education at school)*, 2, 35–37 (in Ukr.)
2. Tomenko, O. (2011). The Contents and Characteristics Students of Different Age Groups Physical Education. *Teoriia i metodyka fizychnoi kultury i sportu (The Theory and Methodology of Physical Culture and Sport)*, 2, 86–91(in Ukr.)

3. Kashuba, V. O. (2010). Modern Approaches to Monitoring of the Physical Condition of Students in the Process of Physical Education. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu (The Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports)*, 1, 135–138 (in Ukr.)
4. Kovalenko, I. M. (2010). The Characteristics and Conditions of Sports and Recreational Activities in the School Education of Younger Students Organization. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsyini tekhnolohyi (The Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies)*, 5 (7), 165–172 (in Ukr.)
5. Bogdanova, G. S. (2008). The professionalism of physical culture teacher is the key to a healthy child. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsyini tekhnolohyi (The Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports)*, 6, 82–85 (in Ukr.)
6. Sutula, V. O. (2010). The pupils health as a social-pedagogical problem. *Visnyk LNU imeni T. Shevchenka (Visnyk LNU named after T. Shevchenko)*, 17, pat II, 295–304 (in Ukr.)
7. Doroshenko, V. V. (2011). The efficacy at secondary schools health care and prevention activities for children of primary school age. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu (Vestnik of Zaporizhzhya national University)*, 2 (6), 68–74 (in Ukr.)
8. Moskalenko, N. M. (2007). Physical education of Junior schoolchildren: monograph. Dnipropetrovsk (in Ukr.)
9. Moskalenko, N. M. (2009). The Pedagogical Innovation in Physical Education at Secondary Educational Establishments. *Nauchnoe obosnovanye fizycheskoho vospytanyia, sportyvnoi trenyrovky y podhotovky kadrov po fizycheskoi kulture y sportu (Scientific Substantiation of Physical Training, Sports Training and Training in Physical Culture and Sports)*, T. 3, pat 2, 221–223 (in Russ.)
10. Prokopova, L. I. (2009). Physical Activity of School-Age Children. *Nauchnoe obosnovanye fizycheskoho vospytanyia, sportyvnoi trenyrovky y podhotovky kadrov po fizycheskoi kulture y sportu (Scientific Substantiation of Physical Training, Sports Training and Training in Physical Culture and Sports)*, T. 3, pat 2, 86–87 (in Russ.)

Abstract. *Skripka Iryna Mykolayivna, Kopytina Yana Mykolayivna. High school students' extracurricular work of physical education.*

Introduction. *Regular exercises are one of the most important means of neuro-emotional stress reduction in the educational process. Despite existing scientific studies that examined innovative approaches to the work of high school pupils organization in physical education in extracurricular time, the question of extracurricular activities design of pupils in physical education has not received further development, which adversely affects the practice of physical education students.*

Purpose. *To explore the establish and socio-pedagogical conditions providing the effectiveness of extracurricular work in physical education with pupils secondary school pupils.*

Results. *One determined that the forms of physical education at schools are divided into academic and extra-curricular. Extracurricular forms include the following: in the mode of the day (gymnastics, physical pauses, physical minutes, introductory gymnastics, corrective gymnastics, etc.), self-study group (in the section, in the group of general physical training, in the health group, etc.) and individual (active kinds of the rest, classes during the session, vacations, assignments of tutor, homework); mass (sports, walks, excursions, hiking, competitions, games).*

The health status and the disability of high school pupils who attend sports sections or visits the groups of general physical training at the extracurricular time were analysed. The positive impact on children various motional modes at schools at the extracurricular time was provender.

Originality. *The scientific novelty of the research lies in the fact of determination the content of extracurricular work pupils, quantitative and qualitative characteristics youth free time usages; the influence of extracurricular different forms work on physical education on the health status of students.*

Conclusion. *The positive influence of different motor regime on the height school pupils at the extracurricular time is proved.*

Key words: *pupils; physical condition; physical health; physical ability; physical activity; sport groups; morning gymnastics; physical pauses; physical minutes.*

*Одержано редакцією 09.09.2016
Прийнято до публікації 16.09.2016*

УДК 378.4.014.25(1:4=112.2)

Солощенко Вікторія Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри теорії та практики романо-германських
мов Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка, Україна

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯД АНГЛОМОВНОГО СУСПІЛЬСТВА

***Анотація.** Систематизовано й узагальнено погляди науковців англomовних держав на проблему інтернаціоналізації вищої освіти. Установлено, що першими дослідниками цієї проблеми на початку 80-х років ХХ століття були американські науковці Б. Бурн, а пізніше К. Клазек, Й. Тонкін, М. Харарі. Доведено, що подальшу інтерпретацію поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» здійснювали дослідники з Австралії, Канади, Голландії та Великої Британії (К. Бек, М. Ван дер Венде, Д. Девіс) та ін.*

Виокремлено етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти». Установлено, що англomовні науковці конкретизують сутність «інтернаціоналізації вищої освіти» як процес запровадження міжнародного виміру в навчальні програми та організаційні структури вищих навчальних закладів.

***Ключові слова:** глобалізація; розвиток; освіта; вища освіта; інтернаціоналізація вищої освіти; вищий навчальний заклад; університет; англomовне суспільство.*

Постановка проблеми. Наприкінці минулого століття в більшості країн Європейського Союзу формується нова концепція розвитку вищої школи, провідною метою якої стає покращання якості освіти, а засобами реалізації – інтернаціоналізація, академічна мобільність. Протягом останнього десятиліття саме інтернаціоналізація освіти стає предметом активного інтересу академічної громадськості. Поява в 1988 році Інтернаціонального консорціуму з проблем дослідження розвитку університетської освіти в Європі стимулювала розвідки щодо інтернаціоналізації вищої школи (ІВО) (з 1993 р. – Центр з вивчення політики в галузі вищої освіти) [14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз актуальних досліджень засвідчує, що питання активізації, розвитку і перспективи ІВО є предметом наукового пошуку таких австралійських, нідерландських теоретиків як (М. Ван дер Венде [14], Х. де Віт [2; 3]) та американських компаративістів (Б. Бурн [1], Б. Еллінгбо [4], К. Клазек [7], Дж. Местенхаузер [10], Т. Рахман [11], Р. Рудзкі [12], М. Харарі [6]) та ін.

Метою статті є систематизація та узагальнення наукових поглядів провідних англomовних дослідників на проблему ІВО, з'ясування сутності цього поняття з позиції цих науковців, окреслення етапів розвитку поняття ІВО в англomовних країнах.

Виклад основного матеріалу. Лише на початку 80-х років ХХ століття поширюється термін «інтернаціоналізація» («Internationalisierung», «internationalization») стверджує нідерландський дослідник Х. де Віт (H. De Wit) у праці «Інтернаціоналізація вищої освіти в Сполучених Штатах Америки та Європі: історичний, компаративний та концептуальний аналіз». До цього періоду більш вживаним, на думку науковця, були його синоніми «інтернаціональна освіта» («international education») та «інтеркультурна освіта» («intercultural education») [3, с. 86–127].

Аналіз енциклопедичних, філософських, психолого-педагогічних джерел дозволяє визначити період появи терміна «інтернаціоналізація». У 1980 році у США виходить друком перше наукове дослідження, зміст якого відображає проблеми ІВО «Поширення інтернаціональної складової вищої освіти», автором якого є американська дослідниця Б. Бурн. У рукописі вчена аналізує стан розвитку системи вищої освіти США на початку 80-х років ХХ століття, висвітлює її недоліки щодо ігнорування процесу

інтернаціоналізації освіти, що активізується в світі. Авторка закликає до перегляду освітніх перспектив системи вищої освіти країни, наголошує на переосмисленні майбутнього освітньої сфери й зосереджує увагу на розробленні освітніх стратегій розвитку вищої школи відповідно до глобального мислення, ураховуючи при цьому світові перспективи (усі без винятку навчальні дисципліни повинні мати інтернаціональний контекст). Дослідниця переконана, що ІВО реалізується шляхом інтеграції зарубіжних перспектив до освітньої системи певної держави [1, с. 32–48].

Американські дослідники Й. Тонкін і Дж. Едвардс у праці «Світ у курикулумі: курикулярні стратегії для двадцять першого століття» (1981) наводять власне бачення ІВО та трактує її дефініцію як «збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин і наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив» [13, с. 8–12]. Подальша еволюція змісту поняття ІВО пов'язана з ім'ям американського дослідника М. Харарі, директора центру інтернаціональної освіти Каліфорнійського державного університету (США). У 1989 році під його керівництвом було відкрито наукову школу, предметом дослідження якої стає ІВО, ефективність змін навчальних програм і питання співіснування різних етносів у процесі навчання. На думку вченого, ІВО є інституційним процесом, механізмом здійснення «інтернаціональної освіти», завданнями якої є інтернаціоналізація змісту навчальних програм у галузі гуманітарних наук, активізація академічної мобільності, налагодження співробітництва з громадою, сприяння підготовці міжнародних наукових досліджень, розвиток власного інтелектуального потенціалу в питаннях специфіки культури, традицій, релігії народів світу» [6, с. 56–58].

А. Ханфт наголошує на тому, що «принципи гуманізації і демократизації освіти» повинні бути фундаментом організації навчальної роботи в інтернаціональному середовищі. Розвиток різноманітних форм співробітництва, повага до «суверенітету» особистості, розуміння культури, традицій, інтересів, мови іноземного студента сприяє подоланню міжнаціональних і міжетнічних конфліктів в інтернаціональному середовищі, виховує гуманну особистість» [5, с. 60–62]. З того часу в американському науковому просторі трактування поняття ІВО інтерпретується в широкому розумінні як багатоаспектний феномен сучасності й у вузькому – як освітня стратегія розвитку вищої школи.

Проблемно-хронологічний аналіз теоретичних розвідок англійських дослідників періоду початку 80-х років ХХ століття дозволяє систематизувати й узагальнити їхні наукові погляди на проблему інтернаціоналізації вищої освіти. Установлено, що першими дослідниками ІВО стають американські науковці Б. Бурн, а пізніше К. Клазек, Й. Тонкін, М. Харарі. Вони наголошують на тому, що інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності, розвиток глобального мислення й власного інтелектуального потенціалу в питаннях специфіки культури, традицій, релігії народів світу визначають розуміння сутності поняття ІВО досліджуваного періоду. Систематизація наукової думки англійських дослідників дозволяє окреслити перший етап розвитку поняття ІВО, що розпочинається з 80-х років ХХ століття. При цьому, ІВО визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм та активізація академічної мобільності.

Аналіз освітньо-реформаційних подій періоду 90-х років ХХ століття, що пов'язаний із підписанням у 1999 році Болонської декларації – документа, який започатковує процес загальноєвропейського освітнього єднання, дозволяє окреслити наступний етап розвитку досліджуваного поняття. Американський дослідник К. Клазек (1992) зазначає, що дефініція поняття ІВО пов'язана з «зусиллям викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту і методів викладання» [7, с. 112–123]. Протилежною є думка науковців Т. Рахман і Л. Коппа (1995). Науковці переконують, що на початку 90-х років ХХ століття поняття ІВО розглядається

винятково з позиції університету, коледжу чи освітньої установи двояко: «з однієї сторони, як можливість здобуття певної інституційної автономії, управлінської самостійності, з другої – несення відповідальності перед суспільством за якість власного продукту, тобто тих знань, якими володітимуть випускники ВНЗ» [11, с. 9–11].

Цілісне оцінювання поняття ІВО дістає у працях американця Р. Рудзкі. Дослідник запевняє, що ІВО трактується як «освітня революція», академічна тенденція переміщення, що передбачає перетин державного кордону певної країни з метою здобуття освіти, стажування, вивчення іноземної мови» [12, с. 3–6]. Нідерландська дослідниця Х. де Віт у статті «Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: порівняльний аналіз – Австралія, Канада, Європа та США» наводить власну дефініцію поняття ІВО, визначаючи його як «багатоаспектний феномен сучасності, що включає міжнародні програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у вищих навчальних закладах іншої країни, знання іноземних мов, розвинуту мережу спілкування засобами Інтернету, інтернаціональні відносини та інтернаціоналізовані навчальні програми» [2, с. 86–93]. Її колега М. Ван дер Венде (1997) аналізує поняття ІВО та запевняє, що «спільна цілеспрямована діяльність департаменту освіти певної країни й адміністрації конкретного вишу, що спрямована на покращання якості системи університетської освіти в країні» визначає його сутність [14, с. 3–5].

У наукових працях канадської дослідниці Дж. Найт (1997) зустрічаємо подібність поглядів на університет як суб'єкт, що комплексно інтернаціоналізується, які були зазначені їх колегами Т. Рахман та Л. Коппом [8]. Так, Дж. Найт стверджує, що ІВО є «процесом інтеграції міжнародного/інтеркультурного виміру у викладання/навчання, наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює університет, коледж або технічний інститут» [8, с. 2–7]. Майже через два роки до власного визначення досліджуваного поняття науковці додають, що «ефективність, доцільність, своєчасність уведення інтернаціонального компонента в роботу певного університету є запорукою забезпечення його якості на європейському освітньому просторі» [9, с. 13–14]. Б. Еллінгбо (1998) погоджується з думкою своїх попередників Х. де Віт, Л. Коппа, Дж. Найт і Т. Рахман та визначає поняття ІВО як «процес набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи, що передбачає прогнозування його освітньої перспективи на майбутнє» [4, с. 113–118].

Теоретичне узагальнення наукового доробку американського вченого Дж. Местенхаузера, відомого своїми фундаментальними дослідженнями в галузі міжнародної освіти, дає змогу стверджувати, що зміст поняття ІВО доцільно розглядати в контексті системного підходу, який передбачає виділення взаємопов'язаних елементів, що утворюють його організаційну єдність. Науковець вважає за потрібне окреслити такі аспекти досліджуваного поняття: зокрема, групи, що задіяні у процесі; рівні розвитку процесу; предмети, що становлять ядро змісту міжнародної освіти; шляхи набуття й використання знань; структура і цілі процесу; перспективи розвитку інтернаціоналізації освіти; залежність процесу інтернаціоналізації освіти від змін у міжнародних відносинах; географічний вимір міжнародної освіти; взаємозв'язок розвитку процесу ІВО з соціальними й освітніми реформами [10].

Канадська дослідниця Дж. Найт у праці «Якість та інтернаціоналізація вищої освіти» (1999) визначає завдання й окреслює цілі процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Дослідниця переконана, що її першочерговими завданнями є: розвиток міжнародного науково-дослідного простору (розроблення спільних університетських освітніх проектів), активізація міжнародної академічної мобільності (міжнародний обмін студентами, аспірантами, викладачами, асистентами), уведення міжнародного компонента в навчальні програми і плани вишу (викладання більшості навчальних дисциплін іноземними мовами), покращання якості освіти (виховання конкурентоспроможного фахівця, здатного отримати гідну роботу відповідно до здобутої спеціальності в Європі) [9].

Історико-порівняльний аналіз сутності поняття ІВО з позиції англомовних і нідерландських дослідників у 90-х роках ХХ століття дозволяє виокремити другий етап розвитку наукової думки щодо визначення цього поняття. Доведено, що саме на цьому етапі дефініція ІВО набуває глобального виміру. Це поняття трактується як процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні та викладанні. Водночас спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналізується, а висока якість знань, здобутих його випускниками, стає провідним завданням конкретного вищого навчального закладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проблемно-хронологічний і порівняльно-зіставний аналіз теоретичних розвідок зарубіжних і вітчизняних дослідників дозволяє систематизувати й узагальнити їхні наукові погляди на проблему інтернаціоналізації вищої освіти. Установлено, що першими дослідниками цієї проблеми на початку 80-х рр. ХХ століття були американські науковці Б. Бурн, а пізніше – К. Клазек, Й. Тонкін, М. Харарі. Доведено, що англомовні науковці конкретизують сутність ІВО як процес запровадження міжнародного виміру в навчальні програми й організаційні структури вищих навчальних закладів.

Виокремлено етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності поняття інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема: на *першому* етапі (80-ті роки ХХ ст.) ІВО визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності; на *другому* етапі (90-ті роки ХХ ст.) дефініція ІВО трактується як комплексний процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні й викладанні, спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналізується, а висока якість здобутих випускниками знань стає його провідним завданням.

References

1. Burn, B. V. (1980). *Expanding the International Dimension of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass (in Engl.)
2. De Wit, H. (1995). *Strategies for Internationalization of Higher Education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. EAIE. – Amsterdam (in Engl.)
3. De Wit, H., & Knight, J. (1981). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. University of Amsterdam. – Amsterdam (in Engl.)
4. Ellingboe, B. J. (1998). *Divisional Strategies to Internationalize a Campus Portrait: results, resistance, and recommendations from a Case Study at a U.S. University*. American Council on Education (in Engl.)
5. Hanft, A. (2004). *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Universität Verlag Webler (in Engl.)
6. Harari, M. (1989). *Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos*. Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education 1, Center for International Education. – Long Beach: California State University (in Engl.)
7. Klasek, Ch., & Harari, M. (1992). *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*. Carbondale/Illinois: Association of International Education Administrators (in Engl.)
8. Knight, J., & de Wit, H. (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. (*European Association for International Education*), 9, 15 (in Engl.)
9. Knight, J. (1999). *Internationalization of Higher Education*. Quality and Internationalization in Higher Education. Programme on Institutional Management in Higher Education. Paris: OECD (in Engl.)
10. Mestenhauser, J. A. (1998). *Internationalization of Higher education: a Cognitive Response to the Challenges of the Twenty-First Century*. (*International Education Forum*), 18/1,2, 1–8 (in Engl.)
11. Rahman, T., & Kopp, L. M. (1995). *Administration of International Education*. Illinois, Association of International Education (in Engl.)
12. Rudzki, R. (1995). *The strategic management of internationalization – towards a model of theory and practice*. *School of Education*. University of Newcastle Upon Tyne (in Engl.)
13. Tonkin, Y., & Edwards, J. (1981). *The world in the Curriculum: Curricular Strategies for the Twenty-first Century*. Change Magazine Press. – New York (in Engl.)
14. Wende, M. van der. (1997). *An Innovation Perspective on Internationalization of Higher Education Institutionalization: The Critical Phase*. *Journal of Studies in International Education (Council on International Education Exchange)*, 3/1, 3–14 (in Engl.)

Abstract. *Soloshchenko Viktorya Mikolayvna. Internationalization of the higher education: the view of the English-Speaking countries.*

Introduction. *In the XXI century the problem of internationalization of the higher education is very popular. In our article the essence of the phenomenon "internationalisation of higher education" from the point of view of English-speaking researchers is investigated.*

Purpose. *The main purpose of this article is systematization and generalization of scientific views of the main English-speaking researchers on a problem of internationalization of the higher education, an determination of essence of the concept of the internationalization of the higher education in the point of view of these scientists, definitions of stages of development of this concept in the English-speaking countries.*

Methods. *As a result of the content-analysis of the world scientific community researches concerning the interpretation of the phenomenon «internationalisation of higher education» the author defines «internationalisation of higher education» as the central part of the internationalisation of higher education that constitutes the objective process where takes place the interaction between the Universities of different countries as the subjects of the internationalisation according to the international goals, principles and norms that correspond to the academic, cultural, political and economic needs of modern society and personality.*

Results. *The main determinants and factors that promoted the development of the internationalization of the University education in the English-speaking countries at the end of the XX – the beginning of the XXI century: carrying out in each country of national campaign for propagation of universities; intensification of the international cooperation in the sphere of higher education; increasing number of the international educational programmes; introduction of the intercultural curriculum in the University education are outlined.*

Originality. *Comparative analysis of the foreign scientific thought gave the author opportunity to outline four perspective reference points that are the guarantee of the successful internationalisation of higher education: 1) target; 2) procedural; 3) productive; 4) eurointegrational.*

Conclusion. *The main strategic directions of the University education in the English-speaking countries: internationalisation of the University education in the frames of Gumboldtian model of the University, internationalisation of the University education in the frames of Bologna process and internationalisation of the University education in the frames of own innovative projects are generalized.*

Key words: *globalization; globalisation; education; higher education; internationalization of the higher education; English-speaking countries; higher educational establishment; university English-speaking region.*

Одержано редакцією 14.11.2016
Прийнято до публікації 21.11.2016

УДК 378.1:001.1

Твердохліб Артем Ігорович,
аспірант, Вищий навчальний заклад
«Університет імені Альфреда Нобеля», Україна

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ НАУКОВЦІВ ПРО «КОМПЕТЕНЦІЮ» І «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Анотація. *Розглянуто і проаналізовано підходи зарубіжних і вітчизняних дослідників щодо трактування визначення термінів «компетенція» і «компетентність». Для аналізу і розкриття їх сутності використано компетентнісний підхід. Загальний порівняльний аналіз термінів «компетенція» і «компетентність» здійснено на основі описів різних науковців. Доведено, що наукові позиції одних авторів є схожими, других – цілком відрізняються. Для наочності наведено порівняльну таблицю.*

Ключові слова: *компетентнісний підхід; компетенція; компетентність; якість освіти; знання; уміння; порівняльний аналіз; вища професійна освіта.*

Постановка проблеми. Змістом сучасної вищої професійної освіти є становлення компетентного фахівця, який здатний до вільної, відповідальної та професійної діяльності у складних соціально-культурних обставинах, мінливих умовах науки і виробництва. Відповідно до національної освітньої стратегії України до 2021 року, для інтеграції країни в освітній світовий простір потрібне постійне вдосконалення освіти на національному рівні, пошук дієвих способів підвищення її якості, апробація й упровадження інноваційних систем у педагогіці, модернізація її змісту й організація згідно зі світовими тенденціями і вимогами ринку праці [19]. Компетентнісна освіта все ще представляє собою проблему, яку на теперішній час не було достатньо досліджено. Терміни «компетенція» і «компетентність» виникають разом із запровадженням компетентнісного підходу, що започаткований у Сполучених Штатах у 70-х роках ХХ ст. Визначення й диференціацію цих термінів здійснюють учені різних сфер науки. Однак, невизначеним залишається не тільки зміст цих понять, але й їх співвідношення: поняття можуть нести одне й те саме змістове навантаження, а можуть бути диференційовані за різними ознаками [3]. Одні дослідники ототожнюють ці поняття (В. Болотов, М. Рижаків), натомість другі розрізняють (І. Зимня, Г. Селевко, А. Хуторський). Тому, ці поняття потребують надання їм певного визначеного статусу, а також простеження взаємозв'язку. Саме цим і зумовлена актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у дослідженнях щодо виховання й навчання у вищих навчальних закладах широко вживаними є терміни «компетенція» і «компетентність». У той самий час, аналіз психолого-педагогічних і навчально-методичних матеріалів (О. Бермус, Н. Бібік, В. Болотов, О. Дахин, І. Зимня, А. Маркова, О. Пометун, Г. Селевко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.) показує всю складність, багатомірність і неоднозначність трактовки понять «компетентність» і «компетенція». Тому нині єдиного загальноприйнятого розуміння цих термінів не існує.

Мета статті – здійснити аналіз існуючих термінів «компетенція» і «компетентність» як педагогічних феноменів на основі наукових досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних науковців в галузі освіти, встановлення співвідношень між ними.

Виклад основного матеріалу. Для розкриття сутності поняття «компетенція» і «компетентність», які є базовими категоріями компетентнісного підходу, варто визначити сам термін «компетентнісний підхід».

У відповідності до Наказу Міністерства освіти та науки України, складниками компетентнісного підходу є визначення й формування компетентностей у тих, хто навчається, що дозволяє особистості бути ефективним учасником у багатьох суспільних сферах, які спрямовані на досягнення суспільного розвитку й особистісного успіху [18]. Тому формування компетентнісного підходу в освітніх умовах припускає: зосередження на фінальних результатах навчання, перевірка яких проходить у промислових умовах; вирішення практичних завдань; професійну конкурентоспроможність, що, на нашу думку, є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами.

Уперше термін «компетенція» уживає Н. Хомський у 1965 році. У визначенні терміну мається на увазі теорія мови, трансформаційна граматики. Як відмічено Н. Хомським, «...нами проводиться фундаментальна відмінність між *компетенцією* (володінням мовою мовцем – слухачем) і *вживанням* (реальне використання мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку...вживання є безпосереднім відображенням компетенції» [13, с. 251]. У дійсності ж воно не може безпосередньо відображати компетенцію.

На початку ХХ сторіччя поняття «компетентність» широко використовують у побуті й літературі. Однак, в освітньому середовищі терміни «компетенція» і «компетентність» отримують своє поширення лише в 60-70-х роках ХХ сторіччя.

У 1984 році виходить праця Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», у якій автор пропонує власну концепцію компетентності, що базується на визначенні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості [11]. Уважаємо за необхідне підкреслити, що ключовою ідеєю в концепції Дж. Равена є твердження про необхідність урахування інтересів, цілей, пріоритетів кожної людини при оцінюванні її компетентності у відповідній сфері діяльності. Ця робота стає поштовхом для проведення світових та українських досліджень.

Термін «компетентність» у матеріалах Болонського процесу схарактеризовано як перехід від виключно академічних норм до комплексного оцінювання професійних і соціальних знань випускників вищих навчальних закладів. Завдяки цьому відбувається трансформація системи вищої освіти в сторону адаптивності до світу праці в довгостроковій перспективі, а також освіти протягом усього життя [17].

У публікаціях ЮНЕСКО під «компетентністю» розуміють комплекс знань, умінь, цінностей і ставлень, що використовують у повсякденні [20].

Для глибшого розуміння сутності цих термінів наведемо їх визначення з енциклопедичних джерел і словників. Зокрема, у «Енциклопедії освіти» це питання визначається так: «компетенція – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) стосовно навчальної підготовки студента, яка потрібна для того, щоб проводити якісну продуктивну діяльність у певній сфері. Результатом отримання компетенції є компетентність, яка, на відміну від компетенції, передбачає особистісне ставлення до предмету діяльності. Компетентність набувається людиною не лише під час вивчення дисципліни, а й використовуючи засоби інформаційної освіти, унаслідок впливу середовища» [5, с. 408–409].

Під терміном «компетенція» у тлумачному словнику С. Ожегова розуміється ряд добре відомих питань, чийхось повноважень, прав [9].

Терміном «компетенція» у новому тлумачному словнику української мови позначають добру обізнаність; повноваження, які має будь-яка організація, установа або особа. Поняттям «компетентний» характеризують ту особу, яка володіє достатнім рівнем знань у будь-якій сфері; є добре обізнаною в чомусь або кваліфікованою [8].

У сучасному тлумачному словнику за редакцією В. Бусела поняттям «компетентність» характеризують «наявність здатності успішно відповідати на спеціальні та суспільні потреби, виконувати поставлені завдання» [2, с. 449]. «Відповідністю, достатністю, умінням виконувати конкретну роботу, завдання та обов'язок; розумовими здібностями або загальними уміннями та навичками» називають це поняття в тлумачному словнику англійської мови [16, с. 200].

Слід зазначити, що навіть у словниках визначення терміну «компетенція» не повністю співпадають, а їх співвідношення трактують неоднаково: а) поняття вживаються в одному значенні; б) компетентність має ширше значення, ніж компетенція, яка є її складником.

Для того, щоб визначити рівень співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» у галузі освіти, вважаємо за необхідне розглянути тлумачення цих термінів у дослідженнях вітчизняних та іноземних науковців. Наведемо різні тлумачення терміну «компетенція». Так, Н. Бібік характеризує поняття «компетенція» як похідне, що має більш вузьке значення, ніж поняття «компетентність». Компетенція в її розумінні – це «соціально фіксований освітній результат» [1, с. 47]. Тобто компетенції можуть стати реальними вимогами до оволодіння знаннями, способами діяльності, досвідом у конкретній галузі, якостями соціальної особистості.

«Компетенція», за Є. Зеєром, представлена у вигляді «інтегративної цілісності знань, умінь і навичок, спрямованих на забезпечення професійної діяльності, здатності людини практично втілити свою компетентність» [6, с. 26].

Додержуючись трактування компетенції, яке запропоноване ще Н. Хомським, І. Зимня диференціює терміни «компетенція» і «компетентність» за ознакою: потенційне-

актуальне, когнітивне-особистісне. Під «компетенцією» вона розуміє деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: сукупність знань, уявлень, програм дій, систем цінностей і відношень, які потім проявляються в компетентностях людини [7].

Натомість Г. Селевко вважає, що «компетенція» – це «освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами і засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями. Компетенція – це також вид поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити й досягати мети в перетворенні навколишнього середовища» [12, с. 139].

За словами російського науковця А. Хуторського, «компетенція» – це «готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань» [14, с. 61].

Однак, найбільш вдало, на нашу думку, термін «компетенція» був розкритий С. Шишовим та І. Агаповим. З висновку цих учених випливає, що компетенція є «загальною здатністю і прагненням особистості до ведення діяльності, що заснована на засадах знання й досвіду, які набуваються завдяки процесу навчання, самостійної орієнтованості на участь у навчально-пізнавальному процесі, а також спрямованості на успішну інтеграцію у трудову діяльність» [15, с. 60].

Аналіз наведених дефініцій дає підстави для узагальнення ознаки компетенцій у вигляді таких: знання теоретичного характеру, знання й розуміння; практичне використання знань у конкретних обставинах; цінності як невід'ємна частина життя в соціальному контексті.

Можна стверджувати, що компетенція є очікуваними і вимірюваними досягненнями, які є підтвердженням здатності самостійного виконання людиною певних дій після засвоєння відповідного рівня знань.

Різні визначення спостерігаються також і при розгляді терміну «компетентність». Так, українська дослідниця Н. Бібік розглядає компетентність як «оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, який володіє здатністю успішно виконувати свої повноваження» [1, с. 45].

Як зазначає І. Зимня, «компетентність» є ґрунтованою на знаннях інтелектуально й особистісно обумовленою соціально-професійною активністю людини, що виникає на засадах знань. Це є кінцевий результат навчання [7].

Дж. Равеном у зміст терміну «компетентність» вкладено специфічну здатність людини, що є важливою для ведення ефективної діяльності в конкретній сфері. Передбачається, що людина має загальні й вузькоспеціалізовані знання, особливі предметні навички, володіє способами мислення і розумінням відповідальності за свої дії [11].

Згідно з визначенням О. Пометун, «компетентність» виступає як структурований особливим чином набір знань, умінь, навичок, здатностей і ставлень, які дозволяють майбутньому фахівцю проводити ідентифікацію й розв'язання проблем, що характерні для певної професійної діяльності [10].

На думку Г. Данилової, прояв компетентності відбувається у «здатності прийняття рішень людиною і відповідальності за реалізацію функціональних обов'язків» [4, с. 10].

За трактуванням Г. Селевко, компетентність є «інтегрованою якістю особистості, прояв якої виражається у здатності й готовності вести діяльність на засадах знань і досвіду, що набуті у процесі навчання й соціалізації, орієнтованих на самостійну й успішну діяльність» [12, с. 139].

Розрізняючи поняття «компетенція» і «компетентність», А. Хуторський вважає, що компетентність полягає у «... володінні людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмету діяльності» [14, с. 60].

Розглянувши поняття «компетентність» на основі праць сучасних науковців, виокремимо головні ознаки цієї категорії: 1) здатність приймати рішення; 2) інтегровані якості особистості, які виявляються у здатності й готовності вести діяльність;

3) компетентісна обізнаність людини та її позиція по відношенню до предмета діяльності; 4) особистісні якості, що важливі в умовах професійного середовища.

Отже, поділяючи думки вищезазначених учених, можемо констатувати, що всі запропоновані ними визначення поняття «компетентність» не суперечать одне одному, а є взаємодоповнюючими.

Для більш наочного сприйняття визначення понять «компетентність» і «компетенція», зазначених вище, наведемо порівняльну таблицю (табл.1):

Таблиця 1.

**Порівняльний аналіз понять «компетенція» і «компетентність»
у визначеннях деяких вітчизняних і зарубіжних науковців**

№	Науковець, джерело	Компетенція	Компетентність
1	Бібік Н.М. [1, с. 47]	компетенція – це соціально фіксований результат в освіті	оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, який володіє здатністю успішно виконувати свої повноваження
2	Данилова Г.С. [4, с.10]	–	здатність прийняття рішень людиною і відповідальність за реалізацію функціональних обов'язків
3	Енциклопедія освіти [5, с. 408-409]	відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) стосовно навчальної підготовки студента, потрібної для того, щоб проводити якісну продуктивну діяльність у певній сфері	набувається людиною не лише під час вивчення дисциплін, а й використання засобів інформаційної освіти, унаслідок впливу середовища
4	Зеєр Е.Ф. [6, с. 26]	інтегративна цілісність знань, умінь, навичок, що спрямовані на забезпечення професійної діяльності	–
5	Зимня І.О. [7, с. 34]	деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, сукупність знань, уявлень, програм дій, систем цінностей і відношень, які потім проявляються у компетентностях людини	грунтована на знаннях інтелектуально і особистісно-обумовлена соціально-професійна активність людини, що виникає на засадах знань. Це є кінцевий результат навчання
6	Селевко Г.К. [12, с. 139]	вид поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяє ставити і досягати цілі в перетворенні навколишнього середовища	це інтегрована якість особистості, готовність до діяльності, що базується на досвіді
7	Хуторський А.В. [14, с. 59-60]	проявляється в готовності використання засвоєних знань, умінь, навичок, а також засобів діяльності, що потрібні для опанування завдань практичного і теоретичного характеру	володіння компетенцією й ставлення до предмета діяльності

На основі аналізу даних, що наведені в таблиці 1, ми бачимо, що більшість науковців у формулюванні терміну «компетенція» виділяють знання, уміння, навички як основні складники, які набуто і розвинуто завдяки навчанню. Натомість «компетентність» містить у собі елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі проаналізованих психолого-педагогічних джерел і навчально-методичної літератури стосовно тлумачення термінів «компетенція» і «компетентність» ми дійшли відповідних висновків.

Незважаючи на накопичені в педагогічній науці теоретичні матеріали, визначення цих понять поки ще не сформовані й потребують додаткових наукових розвідок. Слід зазначити, що різні дослідники мають своє бачення на їх трактування. Деякі науковці вважають ці поняття синонімічними, інші, навпаки, – різними за своєю сутністю. Проте, на нашу думку, вже зараз спостерігається чітке окреслення підходів до співвіднесення цих понять, а також деяких спільних і окремих рис у їх тлумаченні. Зокрема, поняття «компетенція» і «компетентність» у вітчизняній педагогічній науці диференціюють так: «компетенція» розглядається у вигляді *базової* якості освітньої підготовки фахівця, а «компетентність» – у вигляді *результату* такої підготовки, прояву компетенції. Однак, «компетентність» визначається як поняття з більш широким значенням.

Перспективний пошук у подальшому дослідженні вбачаємо у вивченні змісту понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід» у світлі професійної гуманітарної освіти.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. – Київ : «К.І.С.», 2004. – С. 47–52.
2. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма : проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязов. – Москва : Логос, 2011. – 288 с.
4. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – Київ : УПКККО, 1995. – 80 с.
5. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2009. – 1040 с.
6. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1, А-К. Укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. – 926 с.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд. доп.] – Москва : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с.
10. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 115 с.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва, 2002. – 296 с.
12. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 – С. 138–143.
13. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва, 1972. – 251 с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
15. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию : прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.
16. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language: Lexicon Publication. 1993.
17. The Bologna Declaration on the European space for Higher education an explanation. – Bologna. 1999.

18. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09. 2007 року № 800 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів № 123 м. Харкова». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>
19. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
20. Competencies in Curriculum Development Zhou Nanzhao [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf>

References

1. Bibik, N. M. (2004). *Competency-based approach in modern education: global experience and Ukrainian prospects*. Kyiv: K.I.S. (in Ukr.)
2. Busel, V. T. (2001). *Ukrainian definition dictionary*. Irpin: Perun (in Ukr.)
3. Verbytsky, A. A., & Ilyazov, M. D. (2011). *Invariants of expertise*. Moscow: Logos (in Russ.)
4. Danylova, H. S. (1995). *Managing methodologist's professional competence development*. Kyiv: UITLE (in Ukr.)
5. Kremen, V. H. (2009). *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Urinkom Inter (in Ukr.)
6. Zeyer, E. F. (2005). Competency-based approach to improving professional education. *Wyscshee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia), 4, 23–30 (in Russ.)
7. Zimniaya, I. A. (2003). Key competencies as main educational paradigm. *Wyscshee obrazovanie segodnia* (Higher Education Today), 5, 34–42 (in Russ.)
8. Yaremenko, V. V., & Slipushko, O. M. (2006). *New Ukrainian definition dictionary (volume 1)*. Kyiv: AKONIT (in Ukr.)
9. Ozhegov, S. I. (2003). *Russian definition dictionary*. Moscow: OOO ITI TECHNOLOGII (in Ukr.)
10. Pometun, O. I. (2004). *Competency-based approach in modern education: global experience and Ukrainian prospects*. Kyiv: K.I.S. (in Ukr.)
11. Raven, John. (2002). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Moscow (in Russ.)
12. Selevko, G. K. (2004). Competencies and their classification. *Narodnoe Obrazovanie (Public Education)*, 4, 138–143 (in Russ.)
13. Chomsky, N. (1972). *Aspects of the Theory of Syntax*. Moscow (in Russ.)
14. Khutorskoy, A. V. (2003). Key competencies. Construction Technologies. *Narodnoe Obrazovanie (Public Education)*, 5, 55–61 (in Russ.)
15. Shyshov, S. E., & Agapov, I. G. (2002). Competency-based approach to education: a whim or necessity? *Standarty i monitoring v obrazovanyi (Standards and monitoring in education)*, 2, 58–62 (in Russ.)
16. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language: Lexicon Publication. 1993 (in Engl.)
17. The Bologna Declaration on the European space for Higher Education an explanation. Bologna, 1999 (in Engl.)
18. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 11 September 2007 No. 800 «On conducting experiment in Kharkiv secondary school No. 123». Retrieved from <http://mon.gov.ua/> (in Ukr.)
19. National development strategy of Ukraine – 2021. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (in Ukr.)
20. Competencies in curriculum Development Zhou Nanzhao. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf> (in Engl.)

Abstract. *Tverdokhleb Artem Igorovych. Nowadays scholarly opinions about «competence» and «competency».*

Introduction. *The article deals with some foreign and Ukrainian scholarly definitions of the terms «competence» and «competency» that have once come into widespread use with the introduction of the competency-based approach to teaching and learning.*

Purpose. *It aims to analyze and disclose core nature of the proposed terms by relying on the competence based approach which is characterized as «centered on achieving learning outcomes that have proved useful in real-time conditions, solving practical tasks, career competitiveness». Thus, a definition of the competence based approach is provided.*

Results. *Overall comparison of the terms is made from considering their description as given by various academics. Some descriptions are similar. Other vary to a great extent when described from different standpoints. For a better convenience, the table is included to provide a side-by-side contrast of different viewpoints.*

Originality. *The article also provides possible variants of differentiating the two terms and thus helps solving the problem that has been existing for a while.*

Conclusion. *As a result, some findings of the given paper could be useful for all stakeholders pursuing the aim of becoming more aware and confident in using the terms «competence» and «competency», as they could further develop their innovative frame of mind and creative skills as teaching and learning experiences evolve.*

Key words: *competence based approach; competence; competency; quality of education; knowledge; skills; comparative analysis; higher professional education.*

*Одержано редакцією 07.11.2016
Прийнято до публікації 16.11.2016*

УДК 378.09.244:004.9

Тимчук Лариса Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут інформаційних технологій і засобів
навчання НАПН України

ПЕРСПЕКТИВИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ У ВІТЧИЗНЯНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

Анотація. *На основі опрацювання емпіричних та теоретичних результатів дослідження виявлено потужний педагогічний та освітній потенціал проектування цифрових наративів у різних сферах навчання. Виявлено вимоги до традиційного навчання у XXI столітті. У відповідності до сучасних освітніх вимог окреслено можливості та перспективи використання цифрових наративів у фаховій підготовці педагогів. Розглянуто важливість проектування цифрових наративів у підготовці майбутніх фахівців у різних ланках неперервної педагогічної освіти: дошкільній (вихователів дошкільних навчальних закладів), початковій (вчителів початкових класів), середній (учителів природничо-математичних, гуманітарних, мистецьких дисциплін), вищій (підготовка фахівців у галузі соціальної та корекційної педагогіки), а також у формальній і неформальній освіті.*

Ключові слова: *цифрові наративи; проектування; підготовка магістрів освіти; неперервна педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Відповідно до нових вимог інформаційної епохи вчителі повинні вміти інтегрувати сучасні технології у навчальний процес. Традиційний підхід до навчання передбачає використання підручників, посібників, виконання вправ на сторінках робочих зошитів, написання на багаточисленних листках того, що пізніше буде читати тільки вчитель. На відміну від цього XXI століття вимагає, щоб учителі й учні читали електронні книги, відправляли й отримували електронну пошту, знаходили й оцінювали он-лайн інформацію, вміли трансформувати її в особисто значущих цілях, готували звіти за допомогою презентаційного програмного забезпечення, спілкувалися в електронних соціальних мережах, встановлювали діалоги з фахівцями з різних регіонів, писали як для локального, так і глобального співтовариства. В світлі цього особливої актуальності набуває проблема інтеграції сучасних інноваційних технологій, зокрема цифрових наративів, у навчальний процес освітніх закладів та шляхів впровадження їх освітянами.

Метою даної статті є визначення перспектив розвитку та рекомендацій щодо впровадження цифрових наративів у вітчизняний освітній простір.

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу праць зарубіжних науковців Б. Александера «Нове розповідання цифрових історій: створення наративів за допомогою нових технологій» [1], Дж. Ламберта «Цифрові історії: як цифрові технології допомагають зберегти культуру» [2], Р. Ленема «Електронне слово» [3], С. Мілер «Цифрові історії: рекомендації до організації творчого інтерактивного середовища» [4], Б. Портер «Соціальний вплив цифрових технологій» [5] та документу ООН «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для ХХІ століття» за 2015 рік [6] було окреслено можливості та перспективи використання цифрових наративів у вітчизняному освітньому просторі. У зарубіжних освітніх практиках використання цифрових наративів реалізується в різних навчальних закладах формальної і неформальної освіти (громадських центрах, школах, бібліотеках, підприємствах) як користувачами-початківцями, так і досвідченими фахівцями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. У сфері формальної освіти викладачі та студенти, вчителі та учні, вихователі та вихованці у дитсадках, загальноосвітніх школах, університетах застосовують цифрові наративи з різноманітними навчально-виховними цілями й у широкому віковому діапазоні.

Виклад основного матеріалу. Динамічний розвиток інформаційного соціуму, системи світових інформаційно-комунікаційних мереж, цифрових технологій створюють в освітньому просторі надзвичайно сприятливі умови для застосування нової методології навчання й комунікації – наративного навчання, що актуалізує проблему збереження і розвитку особистісної неповторності людини, її самоствердження й саморозвитку, що є виключно важливим і значущим у сфері взаємодії людини, культури й індустрії високих технологій. Сучасні мультимедіа та Інтернет-технології дозволяють трансформувати знання, моделювати віртуальну пізнавальну реальність, розширюють простір значень, впливають на стратегії їх конструювання й розуміння, пізнання реальності й позиціонування в ній людини як частини цієї реальності. Людина, завдяки розвиненим цифровим технологіям, може не тільки швидко орієнтуватися в освітньо-культурних повідомленнях, виокремлювати, декодувати та усвідомлювати їх значення, але й ставати співтворцем нових інформаційних продуктів.

Аналіз емпіричних та теоретичних результатів дослідження дозволяє засвідчити потужний педагогічний та освітній потенціал проектування цифрових наративів у різних сферах навчання. Широкі можливості використання цифрових наративів ґрунтуються на особливостях їх виникнення, коли цифрові технології були поєднані з мистецтвом усного мовлення. Таким чином, інтегральна сутність цифрових наративів зумовлює поєднання раціонального і почуттєвого, творчого і технологічного, свідомого і підсвідомого, що увиразнюється у можливості поєднання різних навчальних методів у процесі їх проектування: творчих і репродуктивних, вербальних і невербальних, індивідуальних і групових.

До соціальних передумов використання цифрових наративів належить стрімкий технологічний розвиток соціуму, що формує у громадян цифрового суспільства особливий стиль життя, успішність якого визначальним чином залежить від сформованості у них цифрової грамотності.

З моменту виникнення зміст поняття цифрової грамотності був близьким до сутності категорії «комп'ютерна грамотність», проте, не зводився до елементарних умінь працювати з комп'ютером. Цифрова грамотність – це здатність сприймати, створювати, обмінюватися, поширювати й використовувати цифрові матеріали на основі застосування технологій. Цифрову грамотність можна трактувати як результат навчального процесу, який мотивує людей досягати поставлених цілей, розвивати когнітивні та творчі уміння, брати активну участь в локальному й глобальному мережному спілкуванні.

Цифрова грамотність визначається як життєво необхідні уміння громадян XXI століття, функціонування яких на всіх рівнях від побутового до професійного, відбувається за допомогою технологій, що невинно розвиваються і можуть, як полегшити життя, так і ускладнити реалізацію поставлених перед людиною завдань. Все залежить від рівня сформованості цифрової грамотності, що ґрунтується на практичних уміннях вибрати і застосувати відповідні технології для розв'язання конкретної проблеми. Високий рівень розвитку цифрової грамотності у окреслених професійних сферах трактують як розвиток професійної цифрової компетентності. Виклики XXI століття до сучасної системи освіти вимагають впровадження цифрової грамотності у всі ланки неперервної освіти і зокрема, в професійний розвиток учителів. Саме усвідомлення принципів проектування цифрових нарративів та сформованість практичних умінь щодо їх створення, утворюють міцне підґрунтя для розвитку цифрової компетентності.

Стиль життя сучасного покоління, особливо молоді, неможливо уявити без спілкування в електронних соціальних мережах, де відбувається вільний обмін нарративами різного виду (текстовими, фото, відео та ін.). Нескінченний потік цифрових нарративів у формі масмедійних новин лине з моніторів різноманітних технічних засобів й переплітається з потоками інформаційних повідомлень, що поширюються в Інтернет-мережі. Таким чином, більшість громадян сучасного суспільства залучені до процесів сприймання, створення й поширення цифрових нарративів, що потребує розвитку творчих і технологічних умінь.

Очевидним, є вплив мережних технологій на зміст, форми і методи навчання молоді у навчальних закладах і поза їх межами. Використання додатків Веб 2.0 – блогів, сайтів соціальних мереж, мікро-блогів передбачає реалізацію нових підходів до отримання й поширення знань, що актуалізує проблему розвитку когнітивних, творчих умінь засобами ІКТ. За прогнозами фахівців, саме творчість як один з основних компонентів цифрової грамотності характеризує специфіку використання ІКТ у XXI столітті [3, с. 365]. Якщо формування цифрової грамотності буде спрямоване на розвиток креативних умінь, то потребують змін у цьому ж напрямі й методики навчання. Про педагогічні можливості використання ІКТ у різноманітних освітніх практиках присвячено чимало наукових праць. Але, навіть сьогодні, вони рідко використовуються в освіті.

На превеликий жаль, у сучасних загальноосвітніх, середніх та вищих навчальних закладах досить часто створюється освітня реальність, в якій мало місця відводиться діалогічності, індивідуалізації, творчому вираженню за допомогою технологій, що не відповідає потребам та зацікавленню молоді мережного покоління. Не дивно, що сучасні учні, студенти спішають покинути стіни таких навчальних закладів, щоб поринути в світ, де вони можуть реалізуватися, висловити власну думку, спілкуватися як з прихильниками, так і опонентами висловлених тверджень; відпочивати й отримувати задоволення від проведеного в такий спосіб часу в умовах неформальної та інформальної освіти. Таким чином, намагання впровадити в освітні практики проектування цифрових нарративів є водночас стремлінням трансформувати навчальний процес у відповідність до вимог XXI століття.

Для того щоб, здійснити позитивні зміни у системі освіти, перш за все, необхідно забезпечити підготовку майбутніх учителів до впровадження інновацій в практику. Не буде перебільшенням сказати, що всі без винятку вчителі, незалежно від фаху і сфери освітньої діяльності, потребують навчання проектувати цифрових нарративів.

Відома американська вчена в галузі використання цифрових технологій в освіті Бернасн Портер (В. Porter) зазначає, що оволодіння учителями мистецтвом створення цифрових нарративів сприяє формуванню у них необхідних у XXI столітті умінь. До них належать: когнітивні уміння (пізнавальна активність, креативність, винахідливість);

навчально-дослідницькі та розвивально-пізнавальні уміння (створення багатосенсорного досвіду для себе та інших; надання існуючим інформаційним повідомленням особистісного значення; поглиблення знання авторів про предмет розповіді); умінь щодо вербальної комунікації, умінь індивідуалізувати процес навчання, працювати в групі, проектного управління та діагностично-оцінювальних умінь; візуальної, технологічної та медіаграмотності [5].

Розглянемо важливість проектування цифрових нарративів у підготовці майбутніх фахівців у різних ланках неперервної педагогічної освіти: дошкільній (вихователів дошкільних навчальних закладів), початковій (вчителів початкових класів), середній (учителів природничо-математичних, гуманітарних, мистецьких дисциплін), вищій (підготовка фахівців у галузі соціальної та корекційної педагогіки), а також у формальній і неформальній освіті. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів має охоплювати проектування цифрових нарративів, оскільки їх використання в професійній діяльності уможливорює збільшення способів передачі навчального змісту дошкільникам, перетворюючи процес навчання в привабливу гру фантазії, уяви, розвитку когнітивних умінь. Будучи залученими до процесу створення елементів цифрового нарративу, діти починають розуміти, що реклама іграшок, цукерок, інших інформаційних повідомлень є продуктом творчості інших людей, в якому закладено певний намір. Таким чином, робляться перші кроки у формуванні медіаграмотності, наявність якої перешкоджає маніпуляції свідомістю дітей, утримує їх від непродуманого наслідування побаченого чи почутого інформаційного повідомлення. Привабливим є виготовлення цифрових нарративів про історію розвитку окремих дітей, груп дошкільників у формі відео, фотослайдів, що супроводжуються записами дитячих висловлювань, розповідей, коментарями дорослих. Електронні файли з відповідним біографічним матеріалом становлять особливу цінність для кожної людини, її родини, а також можуть стати джерелами наукових досліджень.

Обов'язковим компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів має стати проектування цифрових нарративів, оскільки сформованість у студентів цифрової компетентності дає можливість реалізувати в професійній діяльності навчально-дослідницькі проекти не тільки в ході вивчення окремих предметів, але, що найбільш важливо, у процесі міжпредметних форм навчання. Такі проекти дають можливість поєднати вивчення інформатики, української та іноземних мов, читання, математики, природознавства, різних видів мистецтв та ін. в гармонійну пізнавальну діяльність, тематика якої відповідає інтересам і потребам учнів. Оскільки, цифрові нарративи, що поширюються в мережі, належать до відкритих систем навчання, то природним є залучення до навчально-дослідницької діяльності батьків учнів, компетентних фахівців. У такий спосіб за допомогою технологій розширюються межі навчального процесу, який виводиться на якісно новий глобалізований рівень.

Проектування цифрових нарративів у процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін суттєво впливає на підвищення рівня їх педагогічної майстерності. Адже в школі потрібен учитель, який не тільки знає математику, фізику, хімію, а може навчити цим предметам учнів. Проте ефективний процес навчання неможливий без позитивних емоцій, моделювання наукового пошуку, творчої реалізації, відчуття особливого піднесення від отриманих результатів. Саме створення цифрових нарративів про різноманітні явища природи, математичні закономірності, хімічні процеси потребує організації навчального дослідження, що моделює реальний науковий пошук (когнітивні уміння); розробки сюжетної лінії, що вимагає розвитку уяви і фантазії (творчі уміння); вибір відповідних технологій (технологічні уміння) та оприлюднення результатів навчально-дослідницької роботи в різноманітних навчально-ігрових формах (соціальні уміння). За кожною формулою, законом, відкриттям стоїть людина або група людей, які

ціною титанічних зусиль, а часом і власного життя, здійснили наукове відкриття, забезпечивши крок вперед на шляху розвитку цивілізації. Використання біографічних цифрових наративів під час уроків з природничо-математичних дисциплін надає можливість замість безликого навчального контенту подати навчально-інформаційні повідомлення, в яких висвітлюється роль учених-творців, які здійснювали наукову діяльність не заради того, щоб учні заучували абстрактні істини. Видатні особистості працювали в ім'я щастя всього людства, тому й досягнення наукових здобутків має бути цікавим і захоплюючим дійством, чому і сприяє використання цифрових наративів. Гуманізація навчання природничо-математичних дисциплін шляхом використання цифрових наративів потребує сформованої цифрової компетентності у вчителів та цифрової грамотності в учнів.

Проектування цифрових наративів доцільно використовувати у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, перш за все, тому, що вербальні способи передачі навчального контенту, з одного боку, підсилюються іншими способами передачі змісту навчального матеріалу (музичний, образотворчий, візуальний), з іншого, сприяють удосконаленню усного і писемного мовлення шляхом написання сценаріїв, різних модифікацій тексту, їх редагування, використання аудіо-записів монологічного і діалогічного мовлення. Цифрові наративи поглиблюють творчу експресію учнів на основі можливостей групового та індивідуального створення різних варіантів розвитку сюжетної лінії. Біографічні цифрові наративи при вивченні гуманітарних дисциплін спрямовані не просто на віддзеркалення хронології життя, а покликані створити образ людини, якій були властиві переживання, почуття, емоції, котра долала перешкоди, зазнавала невдач і творчих злетів на шляху до створення шедеврів, що поповнили скарбницю культурних здобутків народу.

Використання цифрових наративів в процесі вивчення історії створює додаткові можливості в осмисленні та переосмисленні минулого. Такий підхід спрямовує до міркувань над перевагами та викликами трактування навчального історичного контенту як співпереживання у сприйнятті минулого. Для створення цифрових наративів історичної тематики використовуються переведені в електронну форму документальні матеріали минулого та нові форми документування подій, якими стали, наприклад, електронні соціальні мережі. Інтерактивність як ключова особливість цифрових історичних наративів, дозволяє обмінюватися думками, враженнями, що допомагає відчувати історію «на дотик». Використання цифрових наративів при вивченні історії покликане актуалізувати події минулого, підвищувати зацікавлення учнів та широкої громадськості історичними фактами і подіями, зміцнювати усвідомлення важливості історичних контекстів минулого. Використання цифрових наративів у навчально-дослідницьких проектах історичної тематики уможлиблює вираження індивідуальної рефлексії на історичні факти на основі використання візуальних даних, застосування нових підходів і методології у дослідженні минулого, документування сучасних подій історичного значення.

Упровадження проектування цифрових наративів у процес підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін сприятиме формуванню цифрової компетентності і стимулюватиме розвиток у студентів креативних здібностей використовувати широкий спектр творчих можливостей ІКТ. Актуальними виступають уміння педагогів сприймати і підтримувати дитяче мистецтво цифрової епохи, що виникло у результаті використання ІКТ як засобу художньої творчості. Водночас потребують перегляду традиційні уявлення про художній, музичний розвиток, естетичне сприймання дітей і молоді цифрового покоління. Нові підходи до навчання сучасними мистецько-технологічними засобами актуалізують проблему формування творчо-орієнтованої цифрової компетентності у майбутніх вчителів і творчо-орієнтованої цифрової грамотності в учнів.

Організація центрів зі створення цифрових нарративів в умовах формальної і неформальної освіти уможлиблює інтеграцію творчих зусиль з різних видів діяльності (написання сценарію, музичне, художнє образотворення, створення і використання графіки, фото, відео, аудіо записів, застосування технологій), результати якої можуть бути поширені на локальному, регіональному і глобальному рівнях, що сприятиме глибокому усвідомленню своєрідності людства (подібності та відмінності між расами, релігіями, культурними традиціями) і встановленню толерантних стосунків між громадянами різних країн. Створення і поширення цифрових нарративів про експозиції різних музеїв, виставок, художніх салонів, студій є джерелом естетичного розвитку, сприяє позитивному ставленню до мистецтва в цілому.

Проектування цифрових нарративів у процесі підготовки фахівців у галузі соціальної та корекційної педагогіки, інклюзивної освіти створює можливості для реалізації терапевтичних функцій цифрових нарративів у професійній діяльності, індивідуалізації педагогічного впливу, водночас для формування умінь працювати в групі. Сформовані у майбутніх педагогів уміння дозволять їм створювати й використовувати цифрові нарративи про досвід людей, які, маючи особливі потреби, складну життєву долю, змогли реалізувати себе в соціумі, подолавши труднощі, й що найголовніше, відкривши в собі здібності служити іншим людям. Проектування й використання цифрових нарративів у педагогічних терапевтичних практиках допомагає створити сприятливе середовище для особистісного вираження потреб кожної людини, стимулює процеси самопізнання й пізнання довкілля.

У складних умовах життя на фоні трагічних випробовувань, які випали на долю українського народу на початку XXI століття, стратегічного значення набуває формування у громадян медіа компетентності – знань та умінь розуміти, оцінювати і грамотно використовувати медіа продукцію. Сучасна людина під впливом глобалізації часто шукає і знаходить власні ідеали і цінності в медіапродукції, а саме: моделі міжособистісних, сімейних відносин, соціальних ролей, поведінкових стандартів. Важливим завданням учителя є розкриття причин популярності тих чи інших засобів масової інформації та їх впливу на емоційно-інтелектуальну сферу реципієнтів. З цією метою застосовують стратегію розвитку критичного мислення, що поєднує такі види діяльності: установлення відмінностей між достовірними фактами й зробленими заявами; визначення надійності джерела; розрізнення обґрунтованих і необґрунтованих тверджень; знаходження сумнівних, необ'єктивних матеріалів; формулювання обґрунтованих висновків.

Учитель, вибравши певне медіа повідомлення, аргументує власну точку зору на істинність чи хибність запропонованого інформаційного контенту, вказуючи при цьому на відмінності між достовірними фактами й зробленими заявами, встановлює точність зробленої заяви; дає раціональну оцінку щодо істинності чи хибності інформаційного джерела, ідентифікує доведені і недоведені припущення, перевірені й неперевірені гіпотези; вказує на логічні протиріччя, визначає переконливість доведення. Охарактеризована стратегія позитивно впливає на розвиток когнітивних умінь, але її застосування не є достатнім для формування медіа компетентності.

Реципієнти інформаційних повідомлень повинні переконатися, що запропонований інформаційний продукт є результатом творчої діяльності його авторів, які транслюють для інших власні цінності й переконання. Для реалізації цієї мети високо ефективним є проектування цифрових нарративів. У ході проєктивної діяльності студенти практично оволодівають уміннями за допомогою сюжетної лінії, скомпонованих зображень, музичного супроводу виразити власні думки, позицію, почуття й емоції щодо представлених у створеному інформаційному повідомленні подій. На етапі обговорення успішності створених цифрових нарративів студенти навчаються оцінювати, який вплив надають створені ними повідомлення на

реципієнтів. У процесі вивчення можливостей різних технологій майбутні вчителі навчаються модифікувати зображення, тексти, змінювати акценти, почуттєво-емоційний фон створюваних ними цифрових наративів. Дуже корисними є завдання створити цифровий наратив про одні й ті ж самі події, висвітливши їх з протилежних точок зору. Покладена в основу розвитку медіа компетентності методика навчання створювати цифрові наративи стає дієвим засобом формування критичного мислення майбутнього магістра освіти, виховання у нього естетичного сприймання поданих інформаційних повідомлень. Таким чином, вважаємо за доцільне впровадити до змісту професійної підготовки майбутніх учителів курси з проектування цифрових наративів. Характерною особливістю курсів з навчання майбутніх учителів проектувати цифрові наративи є спрямування їх змісту на збагачення студентів досвідом творчої діяльності. Головним завданням курсів має стати формування у студентів творчо-орієнтованої цифрової компетентності, тобто формувати уміння творити образний світ наративу за допомогою цифрових технологій. Студенти мають засвоїти *знання* про особливості процесу цифрової творчості, види і форми цифрових наративів; про можливості впливу цифрових наративів на різні сфери професійної діяльності та особистого життя; різні види інформаційного переказу в цифрових наративах (словесні, образотворчі, звукові, аудіовізуальні й мультимедійні, а також дотичні носії інформаційного переказу); засади композиції образотворення (наприклад, словесного, фотографічного та кінематографічного); основи моделювання сюжетної лінії цифрового наративу.

Майбутні вчителі повинні оволодіти такими *уміннями*: трактувати зміст фантастичних образів, епізодів, створених за допомогою цифрових технологій; інтерпретувати невербальні інформаційні повідомлення (наприклад, знак, символ, міміка, жест, мова тіла, зовнішній вигляд) у формі емоційно забарвлених текстів; застосовувати на практиці вибрані цифрові технології; контролювати використання цифрових технологій для запобігання перевантажень та узалежнень; аналізувати і порівнювати точки зору, приховані позиції представлені у цифрових наративах; відрізнити і тлумачити функції технологій використаних при створенні цифрових наративів; оцінювати, аналізувати і описувати багатозначність цифрових наративів; розміщувати в мережі, надавати доступ і поширювати цифрові наративи; користуватися з різноманітних інформаційних джерел у мережі для збирання електронних матеріалів для створення цифрових наративів; володіти літературною мовою й адекватно поводитися під час користування мікрофоном та запису відеокамерою; уміння здійснювати різні форми графічної та текстової презентації; сприймати цифрові наративи, а також здатність їх самостійного рецензувати; здійснювати простий монтаж цифрових матеріалів (фотографій, звуку, тексту, фільму) на основі використанні цифрових технологій; створювати й демонструвати мультимедійні цифрові наративи у формі презентацій, що поєднують текстові, образні, звукові й відео-матеріали відповідно до перцептивних можливостей реципієнтів, чисельності групи й вікових особливостей аудиторії; обмінюватися цифровими наративами в мережі.

Важлими також є уміння, які розширюють можливості використання цифрових наративів в умовах мережного спілкування:

- брати участь у створенні мережної спільноти в процесі мережної комунікації, зокрема, побудові структур мережних взаємозв'язків і контактів, за допомогою яких поширюються цифрові наративи; участь у дискусіях, обговореннях якості цифрових наративів;
- реагувати на питання, проводити діалог, а також виробляти індивідуальний підхід, дотримуватися етичних засад поведінки в умовах мережної комунікації;
- дотримуватися сфери приватності, тобто в процесі мережної комунікації контролювати емоції, почуття й висловлення, щоб не порушити межі приватного простору особистості;

– розвивати цифрову компетентність шляхом вивчення нових технологій та їх застосування в аспекті потреб, можливостей і чинників реципієнтів та творців цифрових нарративів.

Навчання майбутніх учителів проектувати цифрові нарративи може здійснюватися не тільки під час викладання спеціального курсу, але й інтегруватися в процес вивчення різних дисциплін, зокрема психолого-педагогічного спрямування, за умови, що викладачі володіють достатнім рівнем сформованості цифрової компетентності.

Формування цифрової компетентності педагогів передбачає неперервний процес оволодіння упродовж життя цифровими технологіями для удосконалення професійних умінь. Підвищення рівнів сформованості цифрової компетентності у педагогічних працівників може бути здійснено у системі післядипломної формальної і неформальної освіти (курси, тренінги, майстер-класи, студії, майстерні тощо). Рівень сформованості цифрової компетентності здійснюється на основі аналізу здатності педагога до створення цифрових нарративів, які розміщують в цифрових портфоліо. Учитель повинен уміти стимулювати розвиток здібностей учнів, їх зацікавленість і ставлення до творчості, сприяти креативній поведінці, самостійності їх мислення, удосконаленню технологічних умінь. Всі названі уміння можуть успішно формуватися у процесі створення цифрових нарративів.

Незаперечним фактом є те, що сучасні дослідники, викладачі, учителі повинні навчитися працювати з новими технологіями, користуватися цифровими бібліотеками, архівами, базами даних культурної спадщини, музейних колекцій, брати участь у розробці цифрових реконструкцій. Водночас не менш важливими є уміння проектувати цифрові нарративи, що вимагає когнітивних, творчих, технологічних умінь, і надає гуманістичних характеристик навчанню в цифрову епоху.

Висновки. Отже, на основі вивчення зарубіжного досвіду, різнобічного аналізу сутності й педагогічного потенціалу процесу проектування цифрових нарративів, результатів проведеного експериментального дослідження вважаємо за доцільне використовувати проектування цифрових нарративів у професійній підготовці учителів і педагогів для всіх ланок системи неперервної педагогічної освіти (дошкільна, початкова, середня, вища і освіта дорослих), незалежно від галузі знань, якої вони будуть навчати (природничо-математична, гуманітарна, художньо-технологічна та ін.) і форми навчальної діяльності (формальна й неформальна).

Список використаної літератури

1. Alexander B. The new digital storytelling: creating narratives with new media / B. Alexander. – Praeger, 2011. – 275p.
2. Lambert J. Digital Storytelling: How digital media help preserve cultures / J. Lambert // The Futurist, 41(2), 25. Retrieved August 16, 2011, from EBSCO Publishing.
3. Ленем Р. Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво / Р. Ленем; [пер. з англ. А. Глушка]. – Київ : Ніка-Центр, 2005. – 376 с.
4. Miller C. Digital Storytelling: A creator's guide to interactive entertainment. – 3rd Edition. – Focal Press, 2014. – 568 p.
5. Porter B. Digitales: The art of telling Digital stories. Retrieved from <https://www.amazon.com/DigiTales-Art-Telling-Digital-Stories/dp/0967075548>
6. Karpati A. Digital literacy in Education. Institute for Information Technologies in Education, UNESCO, 2011, 11 p. Retrieved from unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf
7. Scott C. The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? – UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series, No. 15, 2015.
8. Tymchuk L. Using of ICT in the creative development of future teachers // Seria: "Problemy Nowoczesnej Edukacji". T.V: Twórczość – kreatywność – uzdolnienia/ deficyty – dysfunkcje – niepełnosprawność, pod red. E. Sadowskiej, M. Dąsala, Wydawnictwo WSL, Częstochowa 2015, S. 35–47.
9. Tymchuk L. Creative usage ICT in the training of future teachers: designing, modeling, and teaching techniques of digital narratives / Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interpersonalnym, pod red. O. Zameckiej-Zalas, Izabeli Kieltyk-Zaborowskiej, NWP, P. Trybunalski, 2016. – S. 321–341.

References

1. Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. Praeger.
2. Lambert, J. (2011). Digital Storytelling: How digital media help preserve cultures. *The Futurist*, 41(2), 25. Retrieved August 16, 2011, from EBSCO Publishing.
3. Lenham, R. (2005). *Electronic Word: Democracy, technology and art*. Kyiv: Nike Center. (in Ukr.).
4. Miller, C. (2014). *Digital Storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. – 3rd Edition. – Focal Press.
5. Porter, B. (2005). *Digitales: The art of telling Digital stories*. Retrieved from <https://www.amazon.com/DigiTales-Art-Telling-Digital-Stories/dp/0967075548>
6. Karpati, A. (2011). *Digital literacy in Education*. Institute for Information Technologies in Education, UNESCO, 2011. Retrieved from unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf
7. Scott, C. (2015). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? – *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. ERF Working Papers Series, 15.
8. Tymchuk, L. (2015). Using of ICT in the creative development of future teachers. *Series: "Problems of Modern Education"*. T.V: Creativity - Creativity - Abilities / Deficits - Dysfunctions – Disability. In E. Sadowska, M. Dąsala (Ed.). Publisher WSL, Czestochowa, 35–47. (in Pol.).
9. Tymchuk, L. (2016). Creative usage ICT in the training of future teachers: designing, modeling, and teaching techniques of digital narratives. An image of a family and a school in an interpersonal perspective. In O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowska (Ed.). NWP, P. Trybalski, 321–341/ (in Pol.).

Abstract. *Tymchuk Laryssa. prospects and proposals for introduction of digital narratives in national educational practice*

Introduction. According to the new demands of the information age, teachers must be able to integrate modern technologies into educational process. Education of the XXI century requires that teachers and students read e-books, send and receive emails, find and evaluate online information, be able to transform it into personally meaningful goals, prepare reports using presentation software, chat in social networks, have dialogues with experts from different regions, and write for both local and global community. The problem of integration of modern innovative technologies, including digital narratives, in educational process and the ways of implementing them by educators are of particular topicality.

The **purpose** of this paper is to determine the prospects of development and proposals for the introduction of digital narratives in national educational space.

Methods. Analysis of philosophical, pedagogical, psychological, sociological scientific sources to clarify the solution of a problem and define the prospects of using digital narratives in different fields of formal and non-formal education; teaching experiment; the method of testing statistical hypotheses for analysis and interpretation of the research results; pedagogical forecasting.

Originality of the research results consists in reasoning of educational opportunities of digital narratives in different fields of lifelong education for the development of cognitive, communicative, creative and digital skills.

Results. The research results are highlighted in the papers «Using of ICT in the creative development of future teachers», «Creative usage of ICT in the training of future teachers: designing, modeling, and teaching techniques of digital narratives». This paper deals with proposals for introduction of the main research results in educational practices and ways of further research on the problem of digital narrative teaching. Materials of the research can be used in formal and non-formal learning of students of higher and post-graduate education; advanced training, training and retraining of scientific, educational staff to improve digital competences of the participants of educational process.

Conclusion. The results of forming experiment showed the need for the introduction of digital narratives in various educational practices of formal and non-formal education. The further areas of research are aimed at reasoning of the conditions of application of digital narratives in different fields of lifelong education (pre-school, secondary, higher formal and non-formal education, adult education, gerontologic education) and the theory and practice of pedagogical formal and non-formal education (pedagogy of pre-school education, pedagogy of secondary and high school, artistic, medical, engineering, military pedagogy, management pedagogy, media pedagogy, inclusive pedagogy). The problem of widening of educational functions of digital narratives according to the technological platforms on which they will be created (Web 3.0, Web 4.0) and according to the convergence processes in scientific knowledge (bio-nano-cognitive technologies) requires further development.

Key words: digital narratives; design; preparation of Master of Education; continuous pedagogical education.

Одержано редакцією 23.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016

УДК 371.004.9

Усатенко Віра Миколаївна,
директор ЗОШ I-III ступенів № 6
Горішньоплавнівської міської ради
Полтавської області, Україна

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

***Анотація.** Досліджено проблему розвитку професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Визначено роль компетентнісного підходу в професійній діяльності керівника у процесі управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу. Розкрито особливості управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу на засадах компетентнісного підходу. Зумовлено нові вимоги до розвитку організаційної культури школи і ролі керівника в цьому процесі.*

***Ключові слова:** управління; організаційна культура; загальноосвітній навчальний заклад; керівник; розвиток; компетентнісний підхід; компетенції; компетентності керівника.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти визначається гуманізацією та демократизацією управління, що змушує керівників навчальних закладів глибоко вивчати і розв'язувати не лише адміністративні, а й соціально-психологічні проблеми, усвідомлювати потреби суспільства у випереджальній освіті і професійно-особистісному розвитку керівників навчальних закладів як активних суб'єктів розвитку культури, соціально-історичного процесу, своєї життєдіяльності та життєтворчості.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, специфіка роботи якого достатньо відображена в науково-педагогічних дослідженнях.

Керівник сучасного загальноосвітнього навчального закладу працює в період оновлення функціональних обов'язків і видів управлінської діяльності, що пов'язаний із конкретно-історичними умовами розвитку країни, розширенням сфери знань і вмінь у галузі менеджменту освіти та іншими об'єктивними обставинами.

Дослідження окресленої проблеми допоможуть позиціонувати роль професійної компетентності керівника у процесі управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні, методологічні й загальнометодичні питання щодо управління розвитком професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу знайшли відображення у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, дослідженню проблеми розвитку професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу присвячений науковий доробок таких учених, як В. Бегей, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, Л. Коломінський, А. Конаржевський, В. Маслов та ін. Загальні основи керівництва загальноосвітнім навчальним закладом викладені у працях Є. Березняка, Ю. Васильєва, Г. Горської, Т. Десятова, М. Кондакова, В. Сухомлинського, Г. Тимошко, С. Хозе, П. Худомінського та ін.

У працях теоретичного і методичного характеру термін «професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу» трактується досить широко і багатоаспектно. Так, Т. Сорочан розглядає поняття «професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу» як єдність психологічної, теоретичної й практичної готовності до управлінської діяльності; О. Пометун – як результативно-діяльнісну характеристику освіти керівника; І. Зязюн – як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень;

Л. Даниленко – як інтегральну якість особистості, що має свою структуру, яка дозволяє керівнику в найбільш ефективний спосіб здійснювати управлінську діяльність.

Проблему психологізації професійної компетентності, розвитку соціально-психологічних функцій управління розкрито в роботах Н. Анікеевої, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, Н. Обозова, Г. Щокіна та ін.

Проте, інноваційні зміни суспільного й освітнього середовища в Україні вимагають нових наукових та емпіричних досліджень із питання підвищення професійної компетентності керівників сучасних загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). У свою чергу, компетентнісний підхід у професійній діяльності керівника особливо важливий у процесі управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу.

Окремі аспекти організаційної культури, зокрема в бізнесових і освітніх організаціях, вивчалися зарубіжними (С. Рошин, В. Снетков, В. Томілов та ін.) та українськими (Л. Карамушка, В. Лозниця, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, І. Савка, О. Францев та ін.) ученими. Ця проблема знайшла своє відображення в дисертаційних роботах із питань дослідження організаційної культури в галузі: педагогіки (В. Виноградова, М. Гедієва, Н. Іорданова, Г. Літовченко, Н. Стрижак, Г. Тимошко та ін.), психології (В. Воронін, С. Липатов, Ж. Серкіс), соціології (Н. Зубрева, А. Капітонов, С. Юр'єва та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що в педагогічній теорії й практиці зростає професійна зацікавленість та активізується робота з проблеми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу на засадах компетентного підходу.

Метою статті є розкриття особливостей управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Обраний Україною шлях європейської та світової інтеграції зумовлює необхідність реформаційних змін в освітній галузі, у її управлінських структурах, що спрямовані на досягнення рівня найкращих стандартів. Нова гуманістично-інноваційна освіта, виховання покоління молоді, яке буде конкурентоспроможним і мобільним на ринку праці, компетентним у різних видах життєдіяльності, можливі лише на основі відпрацювання принципово нових моделей управління галуззю й ключових управлінських рішень.

Культурологічний підхід складає основу нової концепції управління сучасним навчальним закладом і визначає новий зміст управлінської діяльності керівника. Очевидним стає той факт, що саме культура, яка формує ціннісні основи організації, виступає головним чинником модернізаційних процесів і визначена важливою умовою ефективного розвитку культури організації.

Організаційна культура (ОК) – це нова область знань, що входить у серію управлінських наук. Вона виділилася також із порівняно нової галузі знань – організаційної поведінки, яка вивчає загальні підходи, принципи, закони і закономірності в організації [4].

Узагальнюючи результати дослідження, зупиняємося на більш загальному визначенні організаційної культури. Організаційна культура – це система суспільно прогресивних формальних та неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, індивідуальних і групових інтересів, особливостей поведінки персоналу даної організаційної структури, стилю керівництва, показників задоволеності працівників умовами праці, рівня взаємного співробітництва працівників між собою й усвідомлення перспектив розвитку організації. Розвиваючи концепцію організаційної культури, Едгар Шейн (Edgar H. Schein) вирізняє три рівні, на яких базується організаційна культура: артефакти і предмети діяльності людини, цінності й основні установки [10].

Характеристики організаційної культури (ОК) охоплюють:

- індивідуальну автономність – ступінь відповідальності, незалежності й можливостей вираження ініціативи в організації;
- структуру – взаємодія органів і осіб, чинних правил, прямого керівництва і контролю;
- напрям – ступінь формування цілей і перспектив діяльності організації;
- інтеграцію – ступінь, до якої частини (суб'єкти) у рамках організації користуються підтримкою в інтересах здійснення скоординованої діяльності;
- управлінське забезпечення – ступінь, щодо якого менеджери забезпечують чіткі комунікаційні зв'язки, допомогу і підтримку своїм підлеглим;
- підтримку – рівень допомоги, що надається керівниками своїм підлеглим;
- стимулювання – ступінь залежності винагороди від результатів праці;
- ідентифікацію – ступінь ототожнення працівників з організацією в цілому;
- управління конфліктами – ступінь подолання конфліктів;
- управління ризиками – ступінь заохочення працівників в інноваціях і прийняття на себе ризику.

Ці характеристики включають як структурні, так і поведінкові виміри. Та чи та організація може підлягати аналізу і детально описана на основі перерахованих вище параметрів і властивостей [10].

Необхідність розвитку організаційної культури керівника ЗНЗ у сучасних соціально-економічних умовах постає дуже гостро для кожної школи будь-якої форми власності. Високий рівень організаційної культури ЗНЗ можна розглядати як важливий сучасний компонент методичного продукту школи і як додатковий ресурс управління, розвитку навчального закладу.

Потреба в розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (ОК ЗНЗ) визначається такими причинами: складна демографічна ситуація підсилює конкуренцію серед навчальних закладів однієї території в боротьбі за набір учнів і забезпечення контингенту; недостатній наявний рівень професіоналізму й організаційної культури керівників навчальних закладів; потреба в докорінній зміні стилю й методів управлінської діяльності керівників ЗНЗ; наявність сильної організаційної культури ЗНЗ полегшує доступ закладу до кращих ресурсів (фінансових, інформаційних, людських).

Оскільки процес розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) має бути координуваним і керованим, то професійний компетентний вплив керівника школи на даний процес є очевидним.

За позицією вчених, розвиток професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу є складним, багатограним процесом, який об'єктивно пов'язаний з усіма сторонами навчально-освітнього простору і відображає поліфункціональний специфічний характер управлінської діяльності керівника ЗНЗ як професійно підготовленого менеджера освіти.

Питання розвитку професійної компетентності керівника сучасного ЗНЗ завжди залишається актуальним. Воно детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми умовами роботи керівника, обумовлюється неперервним процесом оновлення функцій управління, що є важливим аргументом творення сильної організаційної навчального закладу, який він очолює.

Компетентний (від лат. *competens*) – знаючий, обізнаний у певній галузі, правомочний, відповідний, здатний; *competere* – вимагати, відповідати, бути придатним; *competence* (від англ.) – здатність.

Компетентність слід відрізняти від *компетенції* – визначеної сфери, кола питань, які керівник уповноважений вирішувати. Управлінець може бути професіоналом у своїй області, але не бути компетентним у вирішенні всіх професійних питань. Компетентність –

це особисті можливості посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дозволяють брати участь у виробленні певного кола рішень або вирішувати самому питання завдяки наявності певних знань, навичок [9].

Ми схильні також розуміти під компетентністю володіння людиною відповідною компетенцією в певній галузі діяльності, що включає її особистісне ставлення до галузі чи до предмета діяльності.

На наше глибоке переконання, явище управлінської компетентності значно ширше, за поняття «знання, уміння, навички», оскільки містять: спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації); здібності особистості до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принциповості, гнучкість мислення; характер особистості – самостійність, цілеспрямованість і воля.

З огляду на те, що нині все більшого визнання здобуває твердження, що керівник ЗНЗ не тільки посада, але й професія, окреслимо свої підходи до системи діяльності з формування професійної компетентності керівника ЗНЗ.

Компетентність – це реальна здатність до досягнення мети чи результату, тоді як кваліфікація є потенційною здатністю виконати завдання, що відноситься до певної діяльності. Т. Базарова виділяє три види компетентності керівника: методичну, професійну і соціальну. На її думку, успішність діяльності керівника залежить від високої компетентності в усіх векторах її спрямування.

Будь-яка досить складна система може бути декомпована по-різному залежно від цілей її структурування. Про це свідчить і проведений нами аналіз сутності і компонентного складу компетентності, що представлений у спеціальній літературі. В одному випадку компетентність розглядається як рівень освіченості, що характеризується оволодінням засобами пізнавальної або практичної діяльності на базі теоретичних знань [6]. Так, В. Шаркунова, професійну компетентність (рівень власне професійної освіти) включає в число основних результативних компонентів освіти [9].

В. Шепель у визначення *професійної компетентності* включає знання, уміння, досвід, теоретико-прикладну підготовленість до використання знань. Натомість, наявність професійної компетентності в керівника ЗНЗ може свідчити:

по-перше, про те, що в керівника ЗНЗ є достатній для управління досвід керівництва, що він систематично аналізує і, виходячи з нього, приймає найбільш прийнятні в даній ситуації оптимальні рішення щодо розвитку організаційної культури школи;

по-друге, компетентність – це не тільки наявність у керівника знань, що необхідні для успішного управління, але й розуміння їхнього значення для практики керівництва, прагнення оновити їхній фонд, поповнити його як новими науковими даними, так і оперативними відомостями про стан керованого об'єкта, яким є організаційної культури школи;

по-третьє, професійна компетентність означає, що директор має визначений набір управлінських рішень, алгоритмів вирішення траєкторії розвитку організаційної культури школи, які зможе використовувати в разі необхідності.

На думку Н. Поповченко, компетентність – це інтегральна якість керівника, оскільки свідчить про те, що у нього є достатній рівень знань, розуміння їх значення, прагнення оновити та поглибити їх фонд; певний досвід керівництва, у процесі якого відбувається вибір і диференціація знань, вироблення вмінь і певних алгоритмів діяльності в окремих стандартних ситуаціях; певні вміння, навички, що вироблені на підставі знань і практичної діяльності [5].

Іншими словами, компетентність, будучи інтегрованою професійною якістю керівника, сукупністю його досвіду, знань, умінь і навичок, може служити показником як готовності до керівної роботи, так і здатності приймати обґрунтовані управлінські рішення щодо управління розвитком організаційної культури навчального закладу [7].

Аналіз психолого-педагогічної й спеціальної літератури дає можливість стверджувати, що останніми роками проблема професійної компетентності керівників ЗНЗ перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт сам по собі є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у діяльності керівника ЗНЗ, що обумовлює необхідність ретельної розроблення змісту цього феномена.

Професійна компетентність керівника ЗНЗ структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності й визначається рівнем сформованості професійних знань і вмінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій із досягнення цільових настанов. Керівник повинен мати високий рівень культури праці, побуту, спілкування і пізнання [3].

М. Гадецький підкреслює, що «компетентність» – термін, що багато в чому пов'язаний із поняттям «культура професійної діяльності» і навіть «професійні цінності і стереотипи». До особливостей професійної діяльності керівника, що визначають рівень його професійної компетентності, дослідник відносить: уміння створити ефективну управлінську команду; здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності й самому їх визначати; швидке реагування на зміну ситуації; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; установку на розвиток організації; творчу активність і здатність до нововведень; рішучість і динамічність у своїх вчинках і думках [1].

Лише останнім часом питання професійної готовності до управління загальноосвітніми навчальними закладами інтенсивно почали розроблятися на методологічному, теоретичному і частково технологічному рівнях [2].

Установлено, що тривалий час формування готовності керівників до управління розвитком організаційної культури діяльності здійснювалося на основі системного і функціонального підходів, основною одиницею процесу управління загальноосвітнім навчальним закладом був управлінський цикл.

У сучасних умовах демократизації суспільства, зміни змісту і структури освіти, зростання автономності діяльності ЗНЗ, особливого значення набуває питання усвідомлення важливості культурологічного підходу до управлінської діяльності на компетентнісних засадах [7].

Світовий досвід показав, що культура управління в результаті дає культуру успіху, а значить – розвиток і високу якість шкільної освіти. Організаційна культура і є результатом нового педагогічного мислення, нової філософії як системи оновлених поглядів на навчально-виховний процес. Організаційна культура школи – це така система життя шкільного колективу, коли панує ініціатива, організація, реалізація пріоритетних завдань, коли вчителі й учні знають, що і як їм робити, коли є взаємна повага, взаємодопомога, вимогливість, емпатія, альтруїзм. Провідником такої культури має бути директор школи і його команда.

За таких умов відбувається поступовий перехід від спрощеного розуміння діяльності керівника як суб'єкта управління розвитком організаційної культури школи до усвідомлення суто управлінської діяльності в даному процесі, який є багатофункціональним і послідовним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що управління розвитком організаційної культури ЗНЗ на засадах професійної компетентності, впливає на покращення організації навчально-виховного процесу, підвищення трудової дисципліни в організації, забезпечує злагодженість і чіткість роботи співробітників. Організаційна культура загальноосвітнього навчального закладу є визначальним чинником формування загальної культури організації, безпосередньо впливає на результати її діяльності. У свою чергу, професійна компетентність об'єднує різні компетенції керівників і сприятиме ефективності

управлінських дій із проблеми формування та розвитку організаційної культури керівника ЗНЗ, що можливо лише за умов плідної сумісної організаційної взаємодії.

На основі теоретичного аспекту нашого дослідження можна вважати, що базовим чинником організаційної культури є професійна компетентність суб'єктів управлінського процесу в ЗНЗ, яка визначається сукупністю знань, що необхідні для управлінської діяльності, умінь і навичок, які сприяють успішному виконанню передбачених нормативними документами функціонально-посадових обов'язків, професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей керівника, загальної культури, що необхідна для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості, мотивації професійного розвитку.

У свою чергу, високий рівень організаційної культури керівної ланки навчального закладу покращує організацію навчально-виховного процесу, забезпечує злагодженість і чіткість роботи співробітників, підвищує трудову дисципліну і є основоположним складником організаційної культури школи.

Отже, проектуючи розвиток навчального закладу, керівникам необхідно забезпечити його культуровідповідність. У подальшому ми ставимо за мету здійснення практичного аспекту управління розвитком організаційної культури ЗНЗ і визначення дієвих управлінських технологій у даному процесі.

Список використаної літератури

1. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі : навчально-методичний посібник / М. Гадецький [для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО]. – Харків : Веста, 2004. – С. 19–23.
2. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Харків : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с.
3. Овчарук О. І. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / О. І. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – Київ, 2003. – С. 13–41.
4. Пометун О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / О. Пометун, Л. Середняк, І. Сущенко, О. Янушевич. – Тернопіль : Астон, 2005. – 192 с.
5. Поповченко Н. М. Професійна компетентність керівника / Н. М. Поповченко // Управління школою. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – № 14.
6. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Г. В. Сьнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.]; за ред. Г. В. Сьнікової. – Київ-Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.
7. Тимошко Г. М. Професійна компетентність – основа організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. М. Тимошко // Науковий журнал «ScienceRise» : спецвипуск «Педагогічні науки». – 2015. – № 10/5 (15). – С. 29–34.
8. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч.1. Абетка менеджера освіти / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2003. – 160 с.
9. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Шаркунова. – Київ, 1998. – 16 с.
10. Шейн Э. Организационная культура и лидерство : Построение, эволюция, совершенствование / Э. Шейн ; пер. с англ. С. Жильцова, А. Чеха ; под ред. В. А. Спивака. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 336 с.

References

1. Hadetskyu, M. V. (2004). *The organization of educational process in modern school: teaching guide for teachers, school leaders, students IPO*. Kharkyv: Vesta (in Ukr.)
2. Marmaza, O. I. (2007). *Management in Education*. Kharkyv: Issued. Group «Osnova» (in Ukr.)
3. Ovcharuk, A. I. (2003). *Competence as a Key to Educational Content Renewal // Reform Strategy for Education in Ukraine* (in Ukr.)
4. Pometun, O. (2005). *School management, a changing. Advisor contemporary director* / O. Pometun, L. Serednyak, I. Sushchenko, O. Yanushevych. Ternopil': Aston (in Ukr.)
5. Popovchenko, N. M. (2010). *Professional competence // Head Office school*. Kharkyv: Issued. Group «Osnova» (in Ukr.)

6. *Theoretical and methodological foundations of modeling professional competence of heads of educational institutions: monograph* (2010). / [Yelnykova, G. V., Zaichenko, A. I., Maslov, V. I. etc.]; ed. Yelnykovoyi, H. V. Kyiv-Chernivtsi: Books – XXI (in Ukr.)
7. Timoshko, G. M. (2015). *Professional competence – the basis of the organizational culture of the head of an educational institution*. Scientific journal «Science Rise» (Special Issue «Teaching Science»), 10/5 (15), 29–34 (in Ukr.)
8. *Managing institution: textbook. The two parts. Part 1. ABC education manager* (2003). / Marmaza, O. I., Kasyanova, O. M., Grigorash, V. V. and others. Kharkyv: West: Publishing «Ranok» (in Ukr.)
9. Sharkunova, V. V. (1998). *Social management and pedagogical management concepts in secondary school: author. dys. ... PhD.* Kyiv (in Ukr.)
10. Shane, E. (2002). *Organizational culture and leadership: building, evolution, improvement.* Sankt-Peterburh: Peter (in Russ.)

Abstract. *Usatenko Vyra Mykolayivna. A management development of organizational culture of general educational establishment is on principles of competence approach.*

Introduction. *The current stage of development of education determined humanization and democratization of governance that makes heads of educational institutions deeply study and resolve not only administrative but also social and psychological problems, understand the needs of society in advancing education and professional and personal development school leaders as active subjects' objects of cultural, social and historical process, his life and life creation.*

Of particular relevance is the problem of professional competence of the head of an educational institution, the specifics of which sufficiently reflected in scientific and pedagogical research. Head modern educational institution has to work during the upgrade functional responsibilities and types of management, which is associated with specific historical conditions of the country, expansion of knowledge and skills in management education and other objective factors. Investigating the role to help position the head of professional competence in the process of development of organizational culture of educational institution.

Purpose. *The features of managing the development of organizational culture of an educational institution on the basis of competence approach.*

Results. *International experience has shown that management culture resulting culture enables success, and – the development and quality of school education. Organizational culture is the result of new pedagogical thinking, a new philosophy as a system updated views on the educational process. Organizational culture school – is a system of life school community where reigns initiative, organization, implementation priorities when teachers and students know how and what they do when there is mutual respect, mutual aid, demands, empathy, altruism and more. Leader of a culture should be the school director and his team.*

Found that long formation of readiness of managers to control the development of organizational culture was carried out on the basis of system and functional approaches, the basic unit of the management of a comprehensive educational institution was management cycle.

In modern conditions of democratization of society, changes in the content and structure of education, increase the autonomy of CEI particularly important to realize the importance of cultural approach to management activities on competency grounds. Competence, being integrated professional quality manager totality of his experience, knowledge and skills, can serve as an indicator of preparedness management experience and the ability to make informed management decisions regarding the management of the development of organizational culture of the institution.

Originality. *Summarizing the results of theoretical research, we settled on a more general definition of organizational culture. Organizational culture – a system of socially progressive formal and informal rules and standards activities, customs and traditions of individual and group interests, the behavior of the staff of the organizational structure, management style, performance employee satisfaction with working conditions, the level of mutual cooperation of workers among themselves and awareness development prospects organization.*

The study accented attention that the cultural approach is the basis of a new concept of modern management institution and defines a new content management activity leader. The obvious is the fact that the culture that forms the foundations of value, is the main factor in the modernization process and determined essential for the effective development of culture.

The necessity of organizational culture secondary schools is determined by the following factors: complicated demographic situation intensifies competition among educational institutions in

the territory of a struggle for admission of students and providing contingent; inadequate existing level of professionalism and organizational culture school leaders; the need for radical change in the style and methods of management of CEI heads; presence of a strong organizational culture CEI institution facilitates access to the best resources: financial, information, human like.

It is proved that the development of organizational culture CEI must be coordinated and managed, which means professional competent head of school impact on this process is obvious.

Done positioning problems of modern professional competence of the head of CEI, which is due to the tireless upgrading management functions and is an important argument for the creation of a strong organization of the institution which he heads.

Conclusion. *Based on our research we can assume that the basic factor of organizational culture is the professional competence of the management process in the CEI, which is determined by a combination of knowledge necessary for management activities and skills that contribute to the successful implementation of functional and job responsibilities, professional, business and personal qualities, general culture, moral and ethical principles motivating professional development.*

In turn, the high level of professional competence of senior management of the institution improves the organization of educational process, ensuring coherence and clarity of staff, improves labor discipline is the fundamental part of the organizational culture of the school.

Thus, projecting the development of educational institutions, managers must ensure its kulturovidpovidnist. In the future we aim to implement practical aspects of the development of organizational culture CEI and determination of effective management of technology in this process.

Key words: *school management, organizational culture, general education, director, development, competence approach, competence, competence manager.*

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 24.11.2016*

УДК 372.862,531

Федак Сергій Ігнатович,

доцент кафедри вищої математики,
Тернопільській національній технічній
університет імені Івана Пулюя, Україна

**ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ЦИКЛУ
ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Анотація. *Статтю присвячено питанням викладання предметів циклу професійно орієнтованих дисциплін для іноземних студентів спеціальності «Будівництво». Зосереджено увагу на особливостях побудови занять, структурі навчальних курсів, методах і прийомах викладання дисциплін. Указано на труднощі, які виникають під час викладання цих предметів іноземним студентам, зокрема використання термінів, математичних позначень тощо. Підкреслено важливість міждисциплінарних зв'язків, а також запропоновано способи раціонального опрацювання теоретичного матеріалу іноземними студентами.*

Ключові слова: *вища математика; будівельна механіка; опір матеріалів; викладання; іноземні студенти; термін; міждисциплінарні зв'язки; самостійна робота.*

Постановка проблеми. В останні роки іноземні студенти становлять значну частку молоді, яка здобуває вищу освіту в вітчизняних університетах. Великою популярністю серед них користуються інженерні професії, зокрема фах інженера-будівельника. З цієї причини питання підготовки таких фахівців є дуже важливим і

актуальним. Особливої уваги заслуговує питання викладання фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін зарубіжним студентам будівельних спеціальностей.

Студенти, які прибули з-за кордону, під час навчання на підготовчих відділеннях переважно опановують українську мову на достатньо високому рівні, тому можуть вивчати предмети, що пов'язані з їхньою спеціальністю, у звичайних групах разом із українськими студентами. Однак частина іноземців є носіями англійської мови або володіє нею на достатньо високому рівні, тому обирають англійські курси. Попри те існують певні особливості вивчення таких фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, як вища математика, будівельна механіка, опір матеріалів, тому вважаємо за потрібне детально зупинитися на особливостях і методах їх викладання англійською мовою.

Аналіз актуальних досліджень. Донедавна у спеціальній літературі й фаховій періодиці з методики вже висвітлювали питання викладання професійно спрямованої адаптації в роботах І. Є. Семененко [1]. Окремим аспектам навчання математики студентів-іноземців у ВНЗ присвячено роботи О. А. Білоус, Ю. М. Максименко [2], О. В. Віхрової, Н. О. Зінонос [3], І. А. Мілованової [4], О. В. Карупу, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко [5; 6] та ін. Тому вважаємо, що запропоноване дослідження нині є актуальним. У інших матеріалах йдеться про дидактику, методику і технології навчання. Однак серед сучасних праць відсутні роботи, що присвячені особливостям перебігу цього процесу у студентів технічних вищих навчальних закладів.

Мета статті – окреслити основні аспекти вивчення професійно орієнтованих дисциплін, зокрема вищої математики, опору матеріалів і будівельної механіки, студентами-іноземцями, котрі здобувають спеціальність інженера-будівельника, а також визначити труднощі, які виникають під час освітньої взаємодії, й знайти шляхи їх подолання. З урахуванням попереднього досвіду викладання названих предметів у вищій школі вважаємо за доцільне проаналізувати можливості його використання під час їх роботи з іноземним студентам, які навчаються англійською мовою, запропонувати шляхи оптимізації навчання цих дисциплін.

Методи дослідження. Описовий метод став основним методом дослідження. У статті також послуговуємося методом порівняння.

Виклад основного матеріалу. Знання предметів циклу професійно орієнтованих дисциплін (будівельної механіки, опору матеріалів, вищої математики) є базовими для студентів будівельних спеціальностей, адже від володіння навичками і знаннями, що отримані під час їх вивчення, залежить успішність засвоєння інших важливих дисциплін.

Математичні навички відіграють важливу роль у системі професійних знань фахівців будівельної галузі. Вони формуються завдяки вмінню виконувати математичні навчальні дії, дії з математичного моделювання у фаховій галузі та засвоєння інформації, що необхідна для їх опанування. У результаті студент буде здатним формалізувати завдання, що виникають у професійній науково-практичній діяльності, складати математичні моделі об'єктів і процесів, розв'язувати математичні задачі в ході математичного моделювання, аналізувати отримані результати. Особливу увагу під час вивчення предметів циклу професійно орієнтованих дисциплін, зокрема математики, майбутні інженери-будівельники зосереджуються на основних питаннях теорії дійсних чисел, границь послідовностей і функцій, властивостей неперервних функцій, диференціальному та інтегральному численні функцій однієї та багатьох змінних, основних методах інтегрування, основних формулах інтегрального числення та їх фізичного змісту; основах аналітичної геометрії та лінійної алгебри; теорії числових і степеневих рядів; диференціальних рівняннях; теорії ймовірностей.

Будівельна механіка розв'язує задачу визначення напружено-деформованого стану системи під дією навантажень, які вважаються заданими, тобто, як правило,

задача взаємодії фізичних полів не розв'язується [7, с. 11]. Напруження, деформації та переміщення, які виникають у тілах різного виду від зовнішніх навантажень, вивчають у механіці твердого деформованого тіла. Розділами цієї науки є опір матеріалів, теорія пружності, теорія пластичності, теорія повзучості, будівельна механіка. Опір матеріалів займається розрахунками окремого пружного тіла, як правило, стержня або балки. Теорії пружності, пластичності, повзучості вирішують те саме завдання, що й опір матеріалів, але на вищому математичному рівні з використанням меншої кількості вихідних гіпотез, що дозволяє, з однієї сторони, оцінити розв'язки, які отримані за методами опору матеріалів, з другої – знайти розв'язки нових задач, які взагалі не можуть бути вирішені методами опору матеріалів [8, с. 9].

Важливо, щоб студенти знали, які методи варто застосовувати для опанування того чи того предмета. Окрім того, потрібно обов'язково наголосити на його зв'язках з іншими навчальними дисциплінами, адже деякі з них слугують теоретичним підґрунтям для вивчення будівельної механіки, а подальше навчання може базуватися на знаннях, що отримані під час ознайомлення з предметом. Тому дисципліни, які викладаємо, відповідно, стають науково-теоретичною основою для майбутньої професійної освіти. Розуміння її зв'язку з іншими фаховими дисциплінами мотивуватиме студента до навчання, що, на нашу думку, є не менш важливо.

Вивчення названих предметів, крім усього іншого, значно поглиблює фундаментальну підготовку студентів, сприяє розвитку логічного мислення, формуванню навичок досліджень у різних галузях науки техніки, а математична підготовка створює підґрунтя для вивчення дисциплін циклів загальної та професійної підготовки.

Важливим є визначення базового рівня знань майбутніх фахівців. Для його оцінювання використовують різні способи. У малих групах ефективною може бути співбесіда.

Найпоширенішим методом у навчальній практиці є усний контроль або опитування. Він дає змогу виявити обсяг і ґрунтовність знань, побачити прогалини і неточності у знаннях студентів й одразу ж їх виправити. Однак цей спосіб потребує надто багато часу на перевірку. Оцінювання нерідко буває суб'єктивним. Більш об'єктивний результат, на нашу думку, дає письмова контрольна робота. Перевагою такої перевірки є те, що за короткий термін удається скласти уявлення про ступінь оволодіння навчальним матеріалом багатьох студентів, результати перевірки зберігаються і є змога з'ясувати деталі й неточності у відповідях.

Для визначення рівня сформованості знань і вмінь із навчальної дисципліни викладачі також використовують метод тестування. Цей вид контролю дає змогу ефективніше використовувати час, ставить перед усіма студентами однакові вимоги, унеможливує випадковість в оцінюванні знань, стимулює студентів до самоконтролю. Однак тестування може виявити лише знання фактів, заохочує до механічного запам'ятовування, а не до усвідомленої роботи думки.

Здійснюючи графічний контроль, студентам пропонують створити узагальнену наочну модель, яка відображає відношення, взаємозв'язки певних об'єктів або їх сукупності. Наочна модель – це графічне зображення умови задачі, креслення, діаграми, схеми.

Роботу над кожною темою розпочинаємо з окреслення кола питань, які пропонуємо розглянути на занятті, пояснення термінів, що використовуватимуться під час вивчення того чи того розділу.

Вивчення професійно орієнтованої термінології у вищих технічного профілю має носити послідовний і системний характер. Як правило, засвоєння термінів відбувається у процесі роботи над конкретно визначеними програмою темами [9]. Регулярність такого виду роботи забезпечує поступове оволодіння певною фаховою терміносистемою.

Інтернаціоналізми є специфічним явищем, яке також потребує детального вивчення у процесі опанування фахом. Окремі труднощі створюють псевдоінтернаціоналізми, які не лише ускладнюють процес вивчення професійно орієнтованої термінології, але й можуть повністю змінити зміст висловлювання чи викликати запитання у виборі між збереженням інтернаціональної форми і підбором неодонокореневого еквівалента з української або англійської мови.

Працюючи над глосарієм, потрібно звертати увагу на міждисциплінарні зв'язки. Тобто бажано приділити увагу вивченню специфічної лексики під час викладання відповідних розділів на заняттях із англійської мови професійного спрямування, а також української мови як іноземної. Мова математики – це знаково-символьна міжнародна мова, яку студенти розпочинають вивчати ще в середній і початковій школі, а продовжують її вивчення в університеті в курсі вищої математики. Як правило, в іноземних студентів виникають труднощі з читанням та інтерпретацією графічної інформації. З цієї причини на початку вивчення курсу вищої математики потрібно відвести час на читання математичних формул, повторення основних математичних термінів. Таку роботу варто проводити не лише у групах з українською мовою навчання. Нерідко студенти, які навчаються англійською мовою, розмовляють мовою, яка є одним із варіантів англійської, у якому вимова багатьох слів часом цілком відрізняється від британської чи американської англійської. У таких групах також можуть навчатися особи, які не є носіями англійської мови, і в їхньому словниковому запасі бракує математичної лексики. Отож робота з пояснення і вивчення термінів не повинна обмежуватися тільки вступними заняттями. Нову специфічну лексику потрібно опрацьовувати під час пояснення кожної нової теми, у міру того, як незнайомі поняття з'являються у вжитку. Значення слів потрібно уточнювати і тоді, коли вони є інтернаціоналізмами і, на перший погляд, повинні бути зрозумілими без додаткових пояснень.

Попри те, що в дисциплінах, які ми викладаємо, є певне коло термінів-інтернаціоналізмів, усе ж потрібно з'ясувати чи просто уточнити їх значення, адже саме серед них трапляються полісемантичні одиниці, які, на перший погляд, є цілком зрозумілими. Їх переважно вживають у позанаукових колах. Приміром, у будівельній механіці під терміном «disc» розуміють «ідеалізовані тіла, які міняють свою форму лише за рахунок деформацій» [8, с. 7]. У повсякденному, звичайному розумінні, – це предмет круглої форми, комп'ютерний диск тощо. Схоже неправильне сприйняття трапляється під час використання слів «moment», «reaction», що в дисципліні, яку ми аналізуємо, також мають власне специфічне значення.

Працюючи над термінологією, потрібно звертати увагу на міждисциплінарні зв'язки. Тобто бажано приділити увагу вивченню специфічної лексики під час викладання відповідних розділів на заняттях із англійської мови професійного спрямування, а також української мови як іноземної.

На етапі мовленнєвого вираження важливо пропонувати іноземним студентам прості речення, які легко зрозуміти і повторити. Варто рідше вживати складні речення зі складносурядним або складнопідрядним зв'язком. Зазвичай їх важко сприйняти відразу, і вони потребують більш ґрунтового знання мови викладання.

Цілком зрозуміло, що для вивчення точних дисциплін у вищій школі потрібно володіти певними знаннями і мати відповідні навички. Під час роботи з іноземними студентами стають помітними відмінності української системи освіти і систем освіти тих країн, де раніше навчалися студенти. Можливі такі ситуації, коли окремі теми української шкільної математики іноземні студенти взагалі не вивчали або їм не приділялася належна увага, і навпаки, – вони ознайомлені з деякими поняттями і темами курсу вищої математики, які не вивчають в українській школі [10, с. 238].

Важливим є ознайомлення студентів-іноземців із математичними позначеннями, оскільки в різних країнах можуть діяти інші стандарти чи традиції написання. Відомо,

що існує загальна міжнародна згода щодо написання й використання позначень і назв одиниць, яка діє з 1948 року [11]. Наприклад, при формуванні добутків і часток одиниць використовуємо звичайні алгебраїчні правила множення й ділення. Множення повинне позначатися пропуском або крапкою на середині висоти рядка (\cdot). Ділення має позначатись горизонтальною або скісною рискою, або від'ємним показником степеня. Однак в Україні знаків множення між літерними символами не використовують, тоді як в інших країнах їх позначення зберігається. Відповідно, на початковому етапі такі розбіжності спричиняють неправильне прочитання виразів. Розглянемо інший приклад. У десяткових дробах після цілої частини в нашій країні прийнято ставити кому, а в інших країнах – крапку. Це також породжує певні непорозуміння, оскільки комою переважно відділяють розряди у складених числах, а крапкою – цілу частину в десяткових дробах. Тому, зважаючи на названі особливості, потрібно пояснити й узгодити математичні написання заздалегідь.

Виклад лекційного матеріалу, загалом, не відрізняється від його викладу українським студентам. Однак зазначимо, що процес засвоєння матеріалу значно спрощує наявність у студентів текстів лекцій. Їх побудова передбачає виокремлення в теоретичному матеріалі базових понять і правил, установлення взаємозв'язків між ними і включення їх у систему. Доцільно розглядати саме структурований теоретичний матеріал, у якому чітко визначено ключові поняття, немає зайвих і другорядних елементів, а увагу зосереджено на одному. Опорний конспект дозволяє підготуватися до лекції, повторити нові слова, терміни, лексичні звороти, що підвищує ефективність засвоєння теоретичного матеріалу, спрощує розуміння дисципліни. Допомога і підтримка іноземних студентів перед викладанням нової теми або розділу – це те, до чого необхідно прагнути при організації навчального процесу. Такий підхід є об'єктивною й сучасною вимогою ефективного проведення лекційних курсів.

Для розв'язку проблеми розуміння теоретичного і практичного матеріалу варто створювати навчальні посібники, що спеціально призначені для іноземних студентів. При цьому тексти потрібно адаптувати за відповідною спеціальністю, орієнтуючись на рівень володіння мовою викладання іноземних студентів, розробляти структуру вправ і завдань, внести елементи наочності для швидкого засвоєння нових термінів, а також доповнити посібники і відповідну методичну літературу словником нових термінів, причому бажано слова подавати як за темами, так і за алфавітом [2, с. 150].

Ілюструючи матеріал прикладами практичного застосування того, чого навчають студентів, ми не лише полегшуємо розуміння теоретичної інформації, а й суттєво їх мотивуємо. Досвід показує, що добре сприймаються різні види унаочнення – від звичайних ілюстрацій до мультимедійних презентацій.

Підготовка практичних занять із вищої математики потребує самостійної роботи студента. У більшості випадків у іноземців слабкі навички самостійної роботи. Це пов'язано з труднощами конспектування почутого матеріалу, роботи з джерелами інформації на іноземній для них мові, аналізу інформації великих обсягів при досить обмеженому часі [5, с. 59]. У такому випадку рекомендовано організувати самостійну роботу іноземців під керівництвом викладачів або залучати до допомоги українських студентів – це підвищить рівень підготовленості до занять, розвиватиме комунікативні здібності, сприятиме соціальній адаптованості іноземців і стимулюватиме в них бажання навчатися далі.

Для практичних занять доцільно підготувати схеми діяльності з розв'язування базових (типових) задач. Це послідовності дій (алгоритми), які приводять до результату. Навчившись розв'язувати типові задачі, студент може переходити до складніших завдань, тобто вищих рівнів навчання. Розв'язування прикладів і задач відбувається з елементами допомоги викладача, взаємодопомоги і міжособистісного спілкування. Саме міжособистісне спілкування може певною мірою заповнити

прогалини у знаннях мови викладання. Якщо окремі елементи пояснення незрозумілі з причини мовного бар'єру, студент може звернутися до одногрупника й отримати від нього коментарі зрозумілою для нього мовою [10, с. 240].

Допомога викладача може бути мінімальною: указівка на відповідну формулу, правило, теорему; підказка способу дії, шляху розв'язання. Допомога може бути і досить значною: покрокове виконання; розв'язування за зразком (алгоритмом), супроводжувальні коментарі.

Особливо вагоме значення для самостійного навчання студентів займає наявність комплексного методичного забезпечення дисципліни, що включає підручники або посібники, курси лекцій, робочі програми, методичні рекомендації, практикуми, робочі зошити, засоби діагностики та інше. Проте окрім адаптованих навчальних матеріалів іноземці мають читати і навчатися сприймати інформацію, що розрахована на українських студентів. Роботу на практичних заняттях у групах, можна індивідуалізувати за допомогою робочих зошитів, у яких підібрані завдання різного рівня складності з поясненнями розв'язання типових завдань і наявністю довідкових матеріалів. Таким чином, можна більше часу приділяти слабким студентам, і, навпаки, вирішувати складніші завдання з сильними.

На динаміку засвоєння позитивно впливає метод повторення. Під час вивчення нового матеріалу доцільно практикувати багаторазове пояснення з метою з'ясування окремі деталей, уточнення, пошуку відповідей на запитання, які виникають у процесі вивчення матеріалу, коментарі студентів. Варто також рекомендувати студентам попередньо ознайомлюватися зі змістом теоретичного матеріалу напередодні лекції, що сприятиме її засвоєнню в більш повному обсязі. На етапі систематизації й узагальнення повторення дає можливість закріпити і поглибити знання, по-іншому осмислити вивчене. При цьому встановлюються зв'язки нових понять із попередньо засвоєними, нові знання включаються в логічну структуру.

Студенти групи або пари індивідуально виконують завдання, проте, за потреби, ця робота відбувається з елементами взаємодопомоги і співпраці, періодичного обговорення, що позитивно впливає на якість навчання: підвищується активність студентів, кожен включається у процес розв'язування. У груповій діяльності формується вміння пояснити, перевірити, запропонувати ідею.

У себе, на батьківщині, ці студенти звикли до індивідуалізації навчання, вільної поведінки на занятті та постійного спілкування з педагогом. Тому, з причин психологічної адаптації, іноземні студенти потребують подібних методів і у вищому навчальному закладі. Індивідуальний підхід досить ефективний, оскільки враховує рівень знань кожного студента, індивідуальні особливості мислення, уяви, темп роботи. В індивідуальній бесіді створюється можливість з'ясувати незрозумілі для студента моменти теми і відповісти на запитання кожного [10, с. 239].

Для студентів-іноземців зорове сприймання математичної інформації відбувається набагато швидше й точніше порівняно зі слуховим. Візуалізації процесу навчання сприяє і специфіка математичних понять, яка дозволяє значну кількість інформації записати символічною мовою.

У сучасному швидкому розвитку ІТ-технологій усе більшого значення набувають електронні засоби навчання, у тому числі й електронні підручники. Електронний підручник – це навчальна система, що містить систематизований електронний комплекс методичного забезпечення з дисципліни і має різні можливості викладання матеріалу (текст, аудіо, відео, презентація та інше), самоконтролю набуття компетентностей (електронні тести, задачі з підказками, графічні завдання та інше) [12, с. 390]. Розроблення такого методичного забезпечення досить дороге і вимагає високого професіоналізму зі сторони авторів і розробників. Проте це досить ефективний метод в організації самостійної роботи іноземців.

Набуття компетентностей досягається різними шляхами й інструментами, серед яких можна виокремити різні види «практик». Під практиками тут розуміємо різнопрофільний комплекс форм, методів і технологій навчання, у якому пріоритет належить не класичним «пасивним» формам і методам навчання, а освоєнню знань шляхом розгляду ситуацій проблемного характеру, пошуку власного рішення в режимах діалогу з викладачами, наставниками, студентами.

У сучасній професійній освіті особливий акцент роблять на застосуванні діяльнісного підходу до навчання загалом і вивчення вищої математики зокрема [5, с. 88]. У випадку його використання основною метою є освоєння студентами способів дій майбутньої професійної діяльності фахівців під час навчання.

Необхідно зауважити, якщо підходи до організації та методи навчання можуть бути різними для українських та іноземних студентів, то вимоги до якості рівня сформованості компетентностей – єдині для всіх. Причому, чим вищі такі вимоги, тим більш конкурентоспроможними на ринку праці стають випускники українських ВНЗ, і тим самим підвищують імідж не тільки навчальних закладів, а й країни в цілому.

Висновки. Зважаючи на викладене вище, можна зробити такі висновки. Під час навчання предметів циклу фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін іноземним студентам будівельних спеціальностей потрібно ретельно опрацьовувати специфічну термінологію, обов'язково слід здійснювати нульовий контроль присутніх із метою ознайомлення з рівнем їхніх знань. Перед поданням матеріалу викладачеві варто звертати увагу на вживання термінів, використання символів і математичних позначень. Важливим чинником успішного засвоєння цих дисциплін є емоційна взаємодія між викладачем і студентом на занятті, їхній активний діалог, використання практичних прикладів і унаочень у процесі викладання матеріалу.

Список використаної літератури

1. Семененко І. Є. Особливості фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів / І. Є. Семененко // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2014. – Вип. 2. – С. 33–36.
2. Білоус О. А., Максименко Ю. М. Особливості математичної підготовки студентів-іноземців : міжнар. наук-практ. семінар [«Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі»], (м. Суми, 28–29 лют. 2012 р.). – Суми, 2012. – С. 148–151.
3. Віхрова О. В. Методичні особливості навчання математики іншомовних студентів на підготовчих факультетах вітчизняних вузів / О. В. Віхрова, Н. О. Зінонос // Актуальні питання природничо-математичної освіти : зб. наук. праць. – Суми : ВВП «Мрія», 2013. – С. 5–8.
4. Милованова И. А. Формирование математических понятий у студентов- иностранцев в условиях постепенного овладения русским языком: автореф. дисс. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / И. А. Милованова. – Москва, 1995. – 17 с.
5. Карупу О. В. Аналіз практики викладання вищої математики українським та іноземним студентам в Національному авіаційному університеті / О. В. Карупу, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко // Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 5. – С. 88–92.
6. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою / О. В. Карупу, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». – 2013. – Вип. 8 (261). – С. 52–57.
7. Баженов В. А. Будівельна механіка : Розрахункові вправи. Задачі. Комп'ютерне тестування : навч. посібн. / В. А. Баженов, Г. М. Іванченко, О. В. Шишов, С. О. Пискунов. – 3-є вид. – Київ : Каравела, 2010. – 504 с.
8. Баженов В. А. Будівельна механіка. Комп'ютерні технології : підручник / В. А. Баженов, А. В. Перельмутер, О. В. Шишов / за заг. ред. докт. техн. наук, проф. В. А. Баженова. – Київ : Каравела, 2009. – 696 с.
9. Вороніна Г. Р. Шляхи ефективного вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами технічних спеціальностей : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1209>.
10. Грицик Т. А. Психолого-педагогічні особливості навчання вищої математики студентів-іноземців / Т. А. Грицик // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 5. – С. 235–245.

11. Measurement units. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bipm.org/en/measurement-units/base-units.html>.
12. Джеджула О. М. Методика викладання технічних дисциплін англійською мовою на основі використання мультимедійних засобів / О. М. Джеджула, В. М. Пришляк, Т. А. Хом'яківська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 387–392.

References

1. Semenenko, I. Ye. (2014) *Peculiarities of professional training of foreign students in higher technical educational institutions. (Pedagogical process: theory and practice)*, 2, 33–36 (in Ukr.)
2. Bilous, O. A. (2014). *Peculiarities of mathematic training of foreign students (Pedagogical sciences: theory, history, innovation technologies)*, 5 (39), 244 (in Ukr.)
3. Vihrova, O. V. (2013). *Methodical peculiarities of teaching mathematics to foreign students of pre-training departments of the universities (Actual issues of pure science education)*, 5–8 (in Ukr.)
4. Milovanova, I. A. (1995). *Formation of mathematic notions in foreign students in the conditions of step-by-step mastering of Russian*. Moscow (in Rus.)
5. Karupu, O. V., Oleshko, T. A., & Pahnenco, V. V. (2013). *Analysis of teaching higher mathematics of Ukrainian and foreign students in the National Aviation University. (Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology)*, 5, 88–92 (in Ukr.)
6. Karupu, O. V., Oleshko, T. A., & Pahnenco, V. V. (2013). *Some peculiarities of teaching mathematic subjects by credit-module system (Newsletter of Cherkasy University: pedagogical sciences)*, 8 (261), 52–57 (in Ukr.)
7. Bazhenov, V. A., Ivanchenko, G. M., Shyshov, O. V., & Piskunov, S. O. (2010). *Structural mechanics: Calculation exercises. Tasks. Computer testing*. Kyiv: Karavela (in Ukr.)
8. Bazhenov, V. A., Perelmuter, A. V., & Shyshov, O. V. (2009). *Structural mechanics: Computer technologies*. Kyiv: Karavela (in Ukr.)
9. Voronina, H. P. Ways of effective studying of professionally oriented vocabulary by technical students. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1209>.
10. Hrytsyk, T. A. (2014). Psychological and pedagogical peculiarities of teaching higher mathematics to foreign students. *(Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies)*, 5, 235–245 (in Ukr.)
11. *Measurement units*. Retrieved from www.bipm.org/en/measurement-units/base-units.html.
12. Dzhezdzhula, O. M. (2014). Methods of teaching technical subjects using multimedia means in English. *(Modern information technologies and innovation methods of teaching specialists: methodology, theory, experience, problem)*, 37, 387–392 (in Ukr.)

Abstract. Fedak Serhiy Ihnatovych. *Teaching of fundamental and professionally oriented subjects to foreign students of civil engineering department.*

Introduction. The article deals with methods of teaching fundamental and professionally oriented subjects to foreign students. It aims to show the ways of delivering the theoretical material as well as developing practical skills at present subjects.

Purpose. To concentrate attention on peculiarities of course structure, ways of presenting material, means and methods of teaching, demonstrate the relation to other engineering subjects.

Results. Undoubtedly, there exist certain difficulties in the process of teaching fundamental and professionally oriented subjects. Firstly, it describes the main types of students' basic knowledge assessment and explains its importance for further work. Authors demonstrate pros and cons of each method of testing and give practical recommendations concerning the best ways to control the knowledge.

One of them is understanding of special terms. The problem is that certain words are international or pseudo-international. It causes the confusion in their use in engineering sphere. There are also common words that take special meaning in scientific context. Mathematic symbols and standards of writing formulas have some differences in Ukraine and other countries and to make education process successful this fact has also to be taken into consideration.

Different ways of visualization, i.e. use of illustrations, multi-media presentations real-life examples, pictures of famous objects built according to the laws studied, encourages cognitive activity.

Individual work of students takes the essential part in the process of education. It's important to give them adequate assignments for each topic. Providing foreign students with appropriate specialized textbooks adapted for their needs makes the process of studying more efficient.

Conclusions. *While delivering lectures, it's important to provide students with printed texts, for them to get acquainted with material before. It simplifies understanding and illustrates theoretical issues in some way. Student-professor interaction brings better result in the process of studying. Students are encouraged to ask questions and share their own ideas and discoveries. They eagerly discuss the problems with their group mates.*

Key words: *higher mathematics; structural mechanics; Strength of Materials; teaching; international students; term; interdisciplinary connections; independent work.*

*Одержано редакцією 14.11.2016
Прийнято до публікації 24.11.2016*

УДК 378:75 (477.46)(043)

Федоренко Севастьяна Олександрівна,
аспірант кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна.

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА СТАНОВЛЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ

Анотація. *Поглиблено й проаналізовано сутність понять «вища художня освіта», «тенденції становлення декоративно-ужиткового мистецтва». Удосконалено уявлення про закладання підґрунтя української мистецької школи, а також про становлення й розвиток традиційних художніх промислів. Подальшого розвитку набув розгляд декоративно-прикладного промислу, що значною мірою вплинув на формування сучасного напрямку українського мистецтва. Доведено вплив передумов розвитку вищої художньої освіти на сучасні тенденції становлення декоративно-ужиткового мистецтва в Україні.*

Ключові слова: *розвиток вищої художньої освіти; тенденції становлення образотворчого мистецтва; українська мистецька школа; художньо-промислова освіта; українське образотворче мистецтво; форми розвитку мистецтва і художніх промислів; художньо-практична діяльність; розвиток декоративно-ужиткового мистецтва; підготовка фахівців мистецьких дисциплін; мистецькоосвітній процес.*

Постановка проблеми. Пошуки і досвід налагодження художньо-промислової освіти кінця ХІХ – початку ХХ ст. показують, що вся напружена діяльність у цьому напрямі врешті-решт набрала обрисів єдиної системи, яка мала вивести мистецько-ремісничий рух на якісно новий рівень. Важливим є те, що розвиток вищої художньої освіти, а також становлення мистецтва і художніх промислів значно вплинули на специфіку українського декоративно-ужиткового мистецтва. Потребують розгляду передумови виникнення декоративно-прикладного українського мистецтва на всіх історичних етапах, їх слід розглядати як специфічну форму інтеграції мистецтва і техніки.

Мета статті полягає у співставленні теоретичних даних і практичного досвіду діяльності української мистецької школи й художніх промислів, а також у визначенні їх впливу на тенденції становлення декоративно-ужиткового мистецтва в Україні.

Виклад основного матеріалу. Від початку 80-х років ХІХ століття все більше утверджувалася думка, що мистецтво є потужною рушійною силою, яка здатна вплинути на розвиток промисловості, особливо в галузі випуску художніх виробів і виробів широкого вжитку. На перший план об'єктивно виступала невідкладна справа налагодження професійної художньої освіти. У таким спосіб мали формуватися тісні

взаємовпливи поміж творчими шуканнями митців і кожною з ділянок ужиткового мистецтва. Створені за різних умов і обставин мистецькі навчальні заклади в Києві, Львові й Празі тривалий час підтримували розвиток українського образотворчого мистецтва, готували підґрунтя для формування національної системи мистецької освіти. Історія довела неспроможність довготривалого і повноцінного функціонування мистецької освіти лише на меценатській основі без підтримки держави.

Художня освіта сприймалася й як засіб для широкої просвітницької діяльності на базі загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл, музеїв, курсів. Підхід, в основі якого лежала національна духовна культура, породжував специфічні форми художньої освіти, яка засвоювала традиції народного і професійного мистецтва. Через ремесла і декоративно-ужиткове мистецтво пролягав шлях самопізнання й усвідомлення своєрідності національної культури, разом із тим відбувалося самовизначення моделі національної мистецької освіти. Остання в узаємодії з музеями, мистецькими і ремісничими товариствами, торгівельними організаціями сприяла становленню нових форм розвитку мистецтва і художніх промислів як визначальних складників розвитку національної культури.

Процес закладання підвалин української мистецької школи від 1918 р. супроводжувався пильною увагою як до проблем історії та теорії мистецтв, так і до принципових питань методології мистецької освіти. Чільною, нагальною проблемою вважали потребу в перепідготовці мистецького педперсоналу, який мав забезпечити новий етап розвитку мистецької освіти. Характерний момент при цьому – пересторога до насаджування якогось конкретного методу, часто трактованого як у самій основі невластивого природнім процесам творчості. Відповідно до таких висновків, реформа професійно-художньої освіти мала розпочатися шляхом заснування факультетів спеціальної мистецько-педагогічної підготовки і перепідготовки кадрів при художніх вишах. На практиці такі факультети мали виховувати педагогів, художників-енциклопедистів, які змогли б забезпечити взаємодію різних мистецтв. Сформовані раніше традиції вишів із тяжінням до образотворчості не могли змінити і запроваджені нові теоретичні курси з увагою до прикладних та індустріальних форм.

Діяльність професійних митців-педагогів у ланці традиційних художніх промислів, з поглядом на них як на сферу виключно економічної діяльності, безумовно приводила до негативних наслідків. Порушувалися не лише відпрацьовані поколіннями ремісничі технології й навички, а й самі основи народного розуміння краси і національного світосприйняття. Підпорядкування мистецької творчості ідеології панівного політичного режиму звело нанівець різноманітність мистецькоосвітніх процесів 1910–1920-х рр. Якщо на початку розглянутого періоду активізувався позитивний процес творення ряду перспективних моделей мистецької освіти, що базувався на методологічному плюралізмі та об'єднувався спільною метою розвитку національного мистецтва, то пізніше більшовицькі ідеологи громили саме ці досягнення. Позитивними надбаннями 1920-х рр. варто визначити періодичні з'їзди та конференції мистецькоосвітніх діячів, на яких концентрувався цінний колективний досвід, розуміння регіональної та багаторівневої специфіки навчання мистецтву. На з'їздах розробляли стратегію й тактику мистецькоосвітнього руху, закладали основи для теоретичної, методологічної й дослідницької роботи [1].

На початку ХХ століття в Україні вчителів мистецького фаху готували в багатьох учительських інститутах: Глухівському (1874), Київському (1910), Вінницькому (1912), Миколаївському (1913), Полтавському (1914), Одеському (1915), Чернігівському (1916). З 30-х років ХХ століття почали створюватися й десятирічні художні школи. Ймовірно, що саме в ті часи й було окреслено зміст мистецьких дисциплін. Основними його складниками визначалися знання з теорії та історії різних видів мистецтва, уміння й навички щодо художньо-практичної діяльності.

Дидактичною базою такої підготовки у другій половині XIX – на початку XX століття були матеріали й розробки відомих учених і фахівців із «художньої педагогіки»: Е. Гальяра, О. і Ф. Дюпюї, Г. Кершенштейнера, Ф. Кульмана, Й. Песталоцці, Л. Пранга, А. Сапожнікова, А. Скіноя, Л. Тедда, П. Чистякова, П. Шміла, роботи Р. Штайнера (засновника «вальфдорської» педагогіки), М. Монтесорі (авторки ідеї «раннього саморозвитку і вільного виховання дитини»), А. Бакушинського (розробника теорії «розвитку вільної творчості дитини»), М. Бехтерева, Г. Беди, І. Глінської, М. Кириченко, В. Кузіна, Б. Неменського, М. Ростовцева, М. Солом'яного, Н. Фоміна, М. Чернявської, Є. Шорохова, Б. Юсова та багатьох інших. Кожен з названих представників «педагогіки мистецтва» (або «художньої педагогіки») різних історичних періодів мав значний вплив як на еволюційні процеси мистецької освіти загалом, так і на вдосконалення підготовки фахівців мистецьких дисциплін зокрема [2].

Мистецька освіта мала значний вплив на розвиток декоративно-ужиткового мистецтва. Десятки й сотні тисяч майстрів – килимарниці, вишивальниці, ткачі, гончарі, різьбярі по дереву, кістці та рогу, майстри декоративного розпису, склороби-гутники, золотарі-ювеліри, ковалі, майстри лозоплетіння й художньої обробки шкіри і багатьох інших професій – створювали речі, що необхідні людям у побуті. Кращі з них ми називаємо тепер творами народного мистецтва. У ряді населених пунктів (Опішне, Решетилівка, Косів, Богуслав, Гавареччина, Петриківка, Діхтярі, Глиняни, Клембівка та інші) існували школи традиційного народного мистецтва.

До 1960 р. народні промисли були зосереджені в кооперативних артілях, згодом реорганізованих у державні фабрики художніх виробів. Багато з них із 1968 р. увійшли у виробничо-художні об'єднання. Під впливом кліматичних, природних умов, особливостей побуту українців, властивостей місцевої сировини та історичних чинників у кожному етнографічному регіоні України виробляли локальні предмети художньої образності, орнаментики, формотворення [3].

Зразки декоративно-прикладного промислу значною мірою вплинули на формування сучасного напрямку українського мистецтва. У культурогенезі суспільства кінця XX століття мистецька освіта – потужна, розгалужена і багатогранна система. Мистецтво є однією з визначальних граней обличчя держави, її культури. Декоративно-прикладне мистецтво формує в людей відчуття краси довкілля і, у першу чергу, краси предметного світу [1]. Сучасний етап розвитку вітчизняного мистецтвознавства позначений новим розумінням широкого кола явищ і проблем українського декоративно-прикладного мистецтва, переосмисленням доробку попередників, особливо в царині ідейного і теоретичного підґрунтя мистецтва [4].

Найперші зразки інтеграції мистецтва і техніки були пов'язані з культурно-психологічним аспектом розвитку суспільства і мали неабияке етнічне значення для українського народу, сприяли повноцінному розвитку інтегрованої особистості, яка здатна гармонійно поєднувати естетичне й утилітарне у процесі життєдіяльності. У ієрархії ціннісних орієнтацій мистецької освіти можна поставити на перший план кінцевим її продуктом творчу особистість як генератора художніх творів – митця або ж генератора художньо-мистецьких ідей – мистецтвознавця. Останній, знову ж таки, може бути спрямований на самовідновлення мистецькоосвітнього процесу як на практиці, так і в теорії. Якість продукту мистецької освіти, очевидно, буде визначальним чинником оцінювання якості самого мистецько-освітнього процесу. Наука, що покликана визначати художню якість творів і давати характеристику мистецьким процесам – мистецтвознавство – за логікою і природою речей має взяти на себе провідницьку роль серед інших суміжних наук, що вивчають мистецькоосвітню сферу. Відступництво мистецтвознавства з позицій лідера в дослідженні цієї сфери неминуче веде до непоправних наслідків підміни понять і явищ [1].

Нині декоративне мистецтво – складне, багатогранне художнє явище. Воно розвивається в таких галузях, як народне традиційне (зокрема, народні художні промисли), професійне мистецтво і самодіяльна творчість. Ці галузі багатозмістові й далеко не тотожні. Між ними існують тісні взаємозв'язки і суттєві розбіжності. Народне декоративно-прикладне мистецтво живе на основі спадковості традицій і розвивається в історичній послідовності як колективна художня діяльність. Воно має глибинні зв'язки з історичним минулим, ніколи не розриває ланцюжка локальних і загальних законів, які передаються з покоління в покоління, збагачуються новими елементами. Професійне декоративне мистецтво – результат творчості людей із спеціальною художньою освітою. Їх готують середні й вищі навчальні художні заклади України, університети тощо. У справі піднесення рівня художньої освіти в Україні важливу роль відіграють Київський художній інститут, Львівський інститут прикладного і декоративного мистецтва, львівське училище ім. І. Труша, Харківський художньо-промисловий інститут, Український художньо-промисловий інститут, Український поліграфічний інститут (м. Львів), Київський філіал Всесоюзного науково-дослідного інституту художнього конструювання в Харкові, ряд середніх спеціальних навчальних закладів, де готують художників-професіоналів різної спеціалізації [4].

Потребує нового ставлення до загальних проблем культури в державі й питання якості підготовки фахівців у процесі інтеграції України у світовий економічний і культурний простір. Перехід до ринкових відносин, динамізм розвитку суспільства вимагає від усіх закладів освіти в Україні, у тому числі й мистецьких, пошуку нових принципів і технологій у діяльності, використання всіх можливостей щодо швидкого саморегулювання й самооновлення, переорієнтації на нові принципи стимулювання розвитку пріоритетних напрямів – насамперед з урахуванням їх диференціації, в умовах використання як прямих, так і опосередкованих методів регулювання відносин між усіма учасниками освітньо-виховного процесу.

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що активізація мистецької освіти є знаменням часу, і ця тенденція продовжуватиметься в XXI столітті, роблячи значний внесок у культуру суспільства України.

Список використаної літератури

1. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття : структурування, методологія, художні позиції : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.06 / Р. Т. Шмагало ; Львівська національна академія мистецтв. – Львів, 2005.
2. Коновець С. В. Мистецька освіта у межах культурного простору і часу / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2003.
3. Художні промисли в сучасній Україні як складова української культури. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/11248/>
4. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 4–16 с.
5. Рижова Ірина Станіславівна. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства й особистості: методологічні засади: дис. д-ра наук: 09.00.03 – 2008 р.
6. Концепція «Нова школа : простір освітніх можливостей» (проект для обговорення). – Київ : МОН України, 2016. – 40 с.
7. Художня освіта. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vseslova.com.ua/word>
8. Русакова Л. Художня освіта в Україні другої половини XIX – початку XX століття : історія та педагогічні пошуки / Л. Русакова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 2). – С. 279–285.
9. Фомічова М. Регіональна специфіка формування професійно-мистецьких шкіл в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16922/15-Fomichova.pdf?sequence=1>
10. Красюк І. О. Художня освіта на Лівобережній Україні другої половини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. О. Красюк ; Кіровоградський держ. пед. ун-т імені В. Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 20 с.

References

1. Shmagalo, G. T. (2005). *Art education in Ukraine of the mid XIX – mid XX century: structure, methodology, artistic positions*: dis. ... of Dr. of Arts: 17.00.06 Decorative and Applied Arts. Lviv (in Ukr.)
2. Konovets', S. V. *Art education in the borders of culture area and time* / Institute of Pedagogics and Psychology of professional education in APS of Ukraine. Kyiv (in Ukr.)
3. *Art crafts in contemporary Ukraine as a component of Ukrainian culture*. Retrieved from <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/11248/> (in Ukr.)
4. Antonovych, E. A, Zakharchuk-Chugai, R. V., & Stankevych, M. E. (1993). *Decorative – applied Art*. Lviv (in Ukr.)
5. Ryzhova, I. S. (2008). *Design as a harmonization efficient of social and individuality relations*. Methodological ground: dis. ... of PhD: 09.00.03 (in Ukr.)
6. *Conception «New School: space of educational possibilities»* (a project is for a discussion). (2016). Kyiv: The Ministry of education of Ukraine (in Ukr.)
7. *Art education*. Retrieved from <http://vseslova.com.ua/word> (in Ukr.)
8. Rusakova, L. (2014). *Art education in Ukraine in the second half of XIX – early XX century: history and pedagogical search*. *Problems of the modern teacher training*, 9 (part 2), p. 279-285 (in Ukr.)
9. Fomichova, M. *Regional specificity of formation of the professional art schools in Ukraine*. Retrieved from <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16922/15-Fomichova.pdf?sequence=1> (in Ukr.)
10. Krasnyuk, I.O. (2013). *Art education in the left-bank Ukraine in the second half of XIX – early XX century: abstract*. dis. ... of PhD: 13.00.01 General pedagogic and history of pedagogic. Kirovograd (in Ukr.)

Abstract. *Fedorenko Sevastyana Oleksandryvna. Development of the higher art education and its influence to the formation of decorative-use art in Ukraine.*

Introduction. *The search and preparing experience of art-industrial education of the end of XIX – beginning of XX centuries show that all the strained activity in this direction have finally become as the one system, that has to bring art-craft process to a new level. Importantly that development of the higher art education and formation of art and its crafts have influenced a lot on Ukrainian decorative-use art's specificity. Development preconditions of the decorative-use Ukrainian art must be analyzed for all the historical periods, and as a specific form of art and technique integration.*

Purpose. *It is in comparison of the theoretical data and practical experience of Ukrainian Art School and art craft activity, and in their determination to the formation trends of decorative-use art in Ukraine.*

There were used methods of the research *for getting objective information: theoretical (general-scientific and specific-research methods) and empirical (observational, proximation, prognostic) methods.*

Results. *Art education was perceived as a way for the wide educational activity based on comprehensive and specialized schools, museums and courses. The main national mental culture's approach generated specific forms of art education, which assimilated national and professional art's traditions. The way of self-knowledge and recognition of national culture's originality lied across crafts and decorative-use art; at the same time national art education model was determined. National art education model in interaction with museums, art and craft companies supported becoming of new development art and art crafts' forms as determinative development components of national culture. Today's decorative art is a complicated and profound art phenomenon. It evolves in such areas as national traditional (especially national art crafts), professional art and amateur art.*

Originality. *Importantly that higher art education's development, formation of the art and its crafts greatly influenced to Ukrainian decorative-use art's specificity. The decorative-use Ukrainian art's appearance preconditions were described as a specific form of art and technique integration for all historical periods.*

Conclusion. *It may be noted that art education's activation is a sign of the times, this trend will prevail in XXI century and it will make a significant contribution in a society culture of Ukraine.*

Key words: *higher art education's development; formation trends of the Fine Art; Ukrainian Art School; art-industrial education; Ukrainian Fine Art; development forms of the art and its crafts; art-practical activity; development of the decorative-use art; specialists' education of art disciplines; art-educational process.*

*Одержано редакцією 07.11.2016
Прийнято до публікації 16.11.2016*

УДК 378.147:34:372.8(045)

Циганій Світлана Олексіївна,
аспірант кафедри педагогіки та психології
професійної освіти Навчально-наукового
Гуманітарного інституту Національного
авіаційного університету, Україна

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОГО СПІЛКУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

***Анотація.** Обґрунтовано модель формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. При створенні моделі враховано всі вимоги (знання, уміння, навички), які висуваються до кваліфікованого фахівця правничої галузі й на основі яких формується культура професійно-правового спілкування в майбутнього юриста у процесі фахової підготовки. У моделі поєднано методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і діагностично-оцінювальний блоки. Представлено зв'язки між компонентами даної моделі, що дозволяє уявити системність процесу формування культури професійно-правового спілкування. Здійснено характеристику складників кожного блоку концептуальної моделі, окреслено перспективи подальших досліджень.*

***Ключові слова:** культура професійно-правового спілкування; модель; методологічні підходи; принципи; форми; засоби; методи навчання; педагогічні умови; майбутні юристи.*

Постановка проблеми. Успішність професійної діяльності фахівця юридичної галузі значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативних умінь, оскільки нині суспільство потребує самостійних, ініціативних фахівців, які здатні ефективно взаємодіяти у вирішенні соціальних, виробничих та економічних завдань. Дослідження стану сформованості культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі дає нам підстави встановити невідповідність реальної комунікативної підготовки студентів запитам сучасного ринку праці й виявити суперечність між об'єктивною потребою підвищення рівня сформованості культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів та відсутністю спеціальних дисциплін у навчальних планах ВНЗ, що зорієнтовані на її формування при викладанні профільних дисциплін, відсутністю їх комунікативно-змістового наповнення. Саме цим була зумовлена потреба моделювання процесу формування культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів та екстраполяція цієї моделі на фахову підготовку правників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень засвідчує наявність результатів наукового пошуку вчених, що присвячено проблемі формування професійної компетентності та комунікативних умінь у майбутніх юристів. Наукові праці С. Амеліної, Л. Барановської, Н. Березіної, В. Кручек, В. Михайлюк, Н. Тимошук актуалізують пошук нової моделі формування культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Мета статті – обґрунтування й аналіз концептуальної моделі формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Викладення основного матеріалу. Проблеми вищої юридичної освіти зумовлені насамперед відсутністю єдиного підходу до навчання майбутніх правників [1]. На даний час розроблений і представлений суспільству проект «Концепції розвитку юридичної освіти в Україні» від 16.09. 2016 р. У проекті Концепції надано перелік основних компетентностей, якими повинні володіти юристи, зокрема таких:

– здатність до абстрактного, логічного, критичного мислення й генерування нових ідей;

- здатність до аналізу і синтезу;
- уміння планувати, організовувати і контролювати свою діяльність;
- знання й розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії та здатність діяти на їх основі;
- знання державної мови та однієї з офіційних мов Ради Європи на рівні, що забезпечує можливість як усного, так і письмового їх застосування зокрема й у професійній сфері;
- уміння грамотно і точно формулювати й висловлювати свої позиції, належним чином їх обґрунтовувати;
- навички збору й аналізу інформації;
- уміння працювати самостійно, працювати в команді колег за фахом, а також із залученням експертів з інших галузей знань;
- здатність приймати неупереджені й мотивовані рішення;
- здатність визначати інтереси і мотиви поведінки інших осіб;
- уміння примирювати сторони з протилежними інтересами;
- здатність учитися;
- прагнення до утвердження академічної доброчесності.

Розроблення проекту Концепції співпадає з імплементацією Закону України «Про вищу освіту». Зокрема, відповідно до цього Закону, розробляються нові стандарти для кожної спеціальності у вищій освіті. Напрацювання, що закладені у проект Концепції, можуть стати рамкою для написання стандарту юридичної освіти [2].

Відсутність загальних стандартів у вищій юридичній освіті й відповідних вимог із формування культури професійно-правового спілкування підтверджує актуальність нашого дослідження та необхідність розроблення концептуальної моделі формування культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів.

Моделювання в педагогічній літературі [3, с. 30] визначається як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях. Сам процес моделювання є побудовою й вивченням моделей предметів, які реально існують, для визначення або поліпшення їхніх характеристик. Модель – це будь-який образ, аналог (уявний чи умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта) деякого об'єкта, процесу чи явища («оригінала» цієї моделі), що використовується як його «замінник», «представник» [4, с. 819]; штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується [5, с. 212]; уявлювана або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що її вивчення вможливило виникнення нової інформації про об'єкт [6, с. 392].

Для побудови моделі формування культури професійно-правового спілкування ми вважаємо, що доцільно використовувати загальноприйняті вимоги, а також брати до уваги процеси, які передують побудові ідеальної моделі. Вони включають: вивчення й аналіз структури культури професійно-правового спілкування в майбутніх правознавців; окреслення основних педагогічних підходів і принципів та умов, що необхідні для її формування; визначення найбільш ефективних форм, засобів і технологій організації навчання; з'ясування критеріїв і рівнів сформованості культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів.

Також вважаємо за доцільне для побудови логічної та обґрунтованої моделі формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки використати теорію графів. Теорія графів – розділ математики, що вивчає властивості графів. Наочно граф можна уявити як геометричну конфігурацію, яка складається з точок (вершини), що сполучені лініями (ребрами). Визначення графу є настільки загальним, що цим терміном можна описувати безліч подій та об'єктів повсякденного життя. Високий рівень абстракції та узагальнення

дозволяє використовувати типові алгоритми теорії графів для вирішення зовнішньо несхожих задач у транспортних і комп'ютерних мережах, будівельному проектуванні, молекулярному моделюванні [7]. Ми ж використовуємо алгоритм теорії графів для побудови педагогічної моделі.

Об'єктом моделювання в нашому дослідженні є формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. Нами розроблено перелік необхідних майбутнім юристам знань і вмінь на основі дослідження комунікативного аспекту їхньої майбутньої діяльності, з урахуванням галузей реалізації ними виробничих функцій і виконання типових завдань діяльності згідно з вимогами, що зазначені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках і освітньо-професійних програмах із підготовки студентів юридичних спеціальностей. До переліку ввійшли:

1) *знання* (психологічних характеристик особистості і колективу, чинників ефективності й оптимізації професійного спілкування, можливих шляхів і способів вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності; поняття етикету, його ролі у професійному спілкуванні, особливості етикету юриста, його основні норми і функції);

2) *уміння*: *інформаційні* (знайти інформацію, виділити головне в повідомленні, знайти і дібрати аргументи, сформулювати питання й відповідь, зробити висновок, висловлюватися ясно, грамотно і виразно, оволодіти голосом, використати невербальні засоби спілкування); *перцептивні* (оцінити свій стан під час спілкування, уловити настрій співрозмовника, передбачити відповідну реакцію партнера, визначити, як умови, час і місце сприяють або заважають спілкуванню, стримуванню емоцій); *інтерактивні* (установлювати контакт із співрозмовником, підтримувати контакт у процесі спілкування, переконувати співрозмовника, формулювати розпорядження, піддавати позицію співрозмовника аргументованій критиці, організувати колективне вирішення проблеми); *загальноправові* (знання норм права, оперування юридичною термінологією, володіння основами ораторського мистецтва, уміння складати процесуальні документи); *спеціальні юридичні вміння* (використовувати різні форми документів у залежності від виду юридичної діяльності, вкладання необхідного змісту у формулювання й висновки; володіння медичною, бухгалтерською, технічною, економічною термінологією, уміння говорити абстрактно, висловлюватися чітко, по суті; знання процедур судових засідань, форм укладення договорів, проведення оперативно-розшукових дій, експертизи);

3) *навички* (психологічної експрес-діагностики особливостей особистості громадян, ефективного спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, що виникають у професійній діяльності; оцінювання своїх вчинків і вчинків інших із погляду норм етики і моралі, поведінки в колективі та спілкування з громадянами відповідно до норм етикету, психологічно правомірного впливу на особистість).

Складниками розробленої нами концептуальної моделі формування культури професійно-правового спілкування є такі: 1) методологічно-цільовий блок (соціальне замовлення, мета дослідження, методологічні підходи, принципи); 2) змістово-процесуальний блок (діагностико-констатувальний, мотиваційний, комунікативно-тренувальний і рефлексивний етапи, які включають суперечності фахової підготовки юристів у ВНЗ, зміст навчання, форми, засоби, методи формування КППС); 3) діагностично-результативний блок (структура професійно-правового спілкування, критерії, рівні, результат).

Методологічно-цільовий блок містить соціальне замовлення на підготовку високоосвічених і цілеспрямованих фахівців юридичної спеціальності, які здатні ефективно вирішувати завдання створення й зміцнення законодавчої, правової бази нашого суспільства. Це має бути фахівець, який свідомо приймає рішення й несе відповідальність за свої вчинки, володіє соціальними, професійними, діловими, психологічними і педагогічними якостями

цивілізованої людини, громадянина, професіонала, фахівця. У даному блоці представлена мета створення даної моделі: формування культури професійно-правового спілкування в майбутнього фахівця юридичної спеціальності у процесі фахової підготовки. Методологічно-цільовий блок також включає методологічні підходи: *системний підхід*, на нашу думку, дозволяє уявити даний процес у вигляді системи структурних компонентів, котрими є такі: формування досвіду пізнавальної діяльності, досвіду практичної діяльності, досвіду креативного, творчого мислення та досвіду емоційного ставлення до майбутньої професійної діяльності (тобто, студент має засвоїти зміст навчання за фахом у ВНЗ, щоб у подальшому наповнити спілкування в юридичній сфері професійно-правовим змістом); *особистісно зорієнтований підхід* до навчання, виховання, освіти студентів певною мірою ґрунтується на методологічних принципах самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, урахування її індивідуальності (такий підхід передбачає мету навчання, виховання, освіти – формування особистісних цінностей, які здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі, опори для особистісного самовизначення; за такого підходу педагог і студент працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, забезпечується можливість самостійно приймати рішення і поводитися на їх основі); *компетентнісний підхід* також є важливим у підготовці юриста як професіонала і комунікативної особистості, оскільки для виконання своїх функціональних обов'язків йому необхідно засвоїти як систему професійних, так і комунікативних знань, виробити вміння їх використовувати, сформувані професійно важливі якості, набути досвіду роботи з людиною, кваліфікованої діяльності в галузі, що є складниками професійної компетентності; *діяльнісний підхід* є актуальним з огляду на проблему нашого дослідження, оскільки лише за наявності відповідних умінь і навичок, які формуються в навчальній, квазіпрофесійній і професійній діяльності у процесі оволодіння спеціальністю у ВНЗ, випускник юридичного факультету зможе професійно виконувати обов'язки за змінюваних обставин, за умов наявності постійного супротиву його діяльності; *аксіологічний* або ціннісний підхід, що поєднує теорію й практику і базується на формуванні юриста з урахуванням таких загальнолюдських цінностей, як порядність, чесність, гідність, щирість, справедливість, гуманність, толерантність (у центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, узаємодіючого світу, який є світом цілісної людини, тому важливо навчитися бачити те спільне, що не лише об'єднує людство, а й характеризує кожен окрему людину; цей підхід є значущим для майбутньої професійної й комунікативної діяльності студента-юриста: коли фахівець формується на основі професійної етики, кодексу юридичного працівника, йому в майбутньому вдасться протистояти корупції, беззаконню і поважати лише верховенство права).

У процесі дослідження нами було виокремлено принципи, що відіграють важливу роль у формуванні культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів під час фахової підготовки і, безумовно, займають одне з важливих місць у нашій моделі. Принципи є також складником методологічно-цільового блоку концептуальної моделі. Це загальнопедагогічні та специфічні принципи формування КППС майбутніх юристів. До *загальнопедагогічних* принципів ми відносимо принципи цілеспрямованості педагогічного процесу, науковості, систематичності й послідовності, свідомості, творчої активності й самостійності, наочності, доступності навчання, зв'язку навчання з практикою (з життям), ґрунтовності, комплексного підходу до навчання й виховання; *специфічними* є принципи інтеграції, дуальності, культуровідповідності, гуманізації й гуманітаризації, фундаменталізації й глобалізації.

Змістово-процесуальний блок розробленої концептуальної моделі включає в себе такі етапи, як діагностико-констатувальний і мотиваційний, комунікативно-тренувальний і рефлексивний. На діагностико-констатувальному і мотиваційному етапах нами виявлено, що наразі в сучасній освіті українських правознавців виникають деякі

суперечності, а саме: суспільство потребує кваліфікованих юристів із достатнім рівнем сформованості культури професійно-правового спілкування, однак у педагогічній науці й практиці відсутні науково обґрунтовані підходи до її формування в майбутніх правників у процесі фахової підготовки; юридична практика потребує високого рівня професійно-правового спілкування фахівців, а система їхньої фахової підготовки недостатньо орієнтована на широке й активне навчання професійної культури спілкування; висока кваліфікація правника базується на розвинених комунікативних здібностях, але традиційна система вищої юридичної освіти має на меті формування лише системи знань із галузей права і обходить увагою комунікативну зорієнтованість навчання майбутніх юристів; реалізація фахових функцій юристами вимагає володіння ними новітніми інформаційними і професійними технологіями, а система їхньої підготовки у ВНЗ характеризується відсутністю прогресивних інноваційних інтегрованих технологій.

Складником даного блоку є *зміст* формування КППС майбутніх юристів, що обґрунтований на основі робочого навчального плану з напряму підготовки 081 «Право» кваліфікації «бакалавр права». Лише у змісті таких навчальних дисциплін, як «Українська словесність», «Психологія та педагогіка», «Інформатика», «Бізнес-інформатика», «Етика», «Логіка», «Мистецтво презентації», «Адвокатура та судова риторика», «Вступ до спеціальності», «Юридична деонтологія» закладено потенціал для формування КППС. Безумовно, вказані дисципліни могли б сприяти формуванню окремих складників структури культури професійно-правового спілкування за умови їх цільової зорієнтованості на цей процес. Однак аналіз стану сформованості культури професійно-правової підготовки в майбутніх правників засвідчує, що навчальний план з указаним змістом не досягає поставленої нами цілі й потребує вдосконалення. Нами було розроблено і запропоновано методичні рекомендації для викладачів із формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів, а також спеціальний навчальний курс «Культура професійно правового спілкування юриста», який, на нашу думку, належить упровадити на випускному курсі навчання студентів.

Для досягнення мети формування КППС у процесі реалізації концептуальної моделі в даному блоці передбачено відповідні *форми, засоби і методи навчання* студентів. Формальна сторона даного процесу представлена аудиторною, самостійною та он-лайн формами; за кількістю учасників навчання форми поділено на індивідуальні, групові та колективні; основними формами організації навчання правників є лекції, семінари, юридична клініка.

Також складником цього блоку є *засоби навчання*, які поділено на традиційні (навчальні підручники, навчальні практикуми, посібники, мультимедійні засоби) та інноваційні: E-learning: електронні підручники, електронна бібліотека, платформа Moodle [8] (нами був розроблений курс із дисципліни «Кримінальне право України» на цій платформі), NetOpSchoole, NetSupportSchool.

До змістово-процесуального блоку моделі належать *методи*, які використано на всіх етапах формування КППС. Серед них *репродуктивні* (розповідь, переказ, виступ), *інтерактивні* (рольові й ділові ігри, навчальні дискусії, метод мозкового штурму, моделювання й аналіз професійних і життєвих ситуацій) та *спеціально-комунікативні* («Сократів діалог», правило Гомера, «Займи позицію», PRES-формула, «Дерево рішень») методи [9].

Важливим елементом змістово-процесуального блоку моделі виступають *педагогічні умови*, які сприятимуть ефективному формуванню культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів під час фахової підготовки. Нами було чітко визначено такі педагогічні умови: зорієнтованість викладацької діяльності та вмотивованість навчальної діяльності студентів на формування в майбутніх юристів культури професійно-правового спілкування; поєднання юридичного та психологічного

складників у змісті культури професійно-правового спілкування; використання форм організації, методів і засобів навчання, що спрямовані на ефективне формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки; інтегрування новітніх інтерактивних інформаційних технологій у процес навчання майбутніх юристів для активізації їхньої комунікативно-правової діяльності.

Діагностично-результативний блок складається з опису розробленої нами *структури* професійно правового спілкування юристів, уточнених критеріїв і рівнів сформованості культури професійно-правового спілкування майбутнього правника. Цілісна структура культури професійно-правового спілкування майбутнього юриста складається з *мотиваційно-ціннісного, комунікативного, етико-поведінкового і рефлексивного компонентів*. Для визначення рівнів сформованості цих компонентів було розроблено *аксіологічно-мотиваційний, знаннєво-діяльнісний, етико-поведінковий і рефлексивний критерії* з уточненням їх показників. У результаті дослідження нами було виокремлено три рівні сформованості культури професійно-правового спілкування: досконалий (здатність швидко визначити проблему та способи її вирішення; здатність самостійно і швидко провести пошук та аналіз зібраної інформації; здатність швидко встановити контакт із співрозмовником і підтримувати його в процесі спілкування; здатність швидко і правильно провести оцінювання партнера, його настрою, позицію, правильно оцінити свої можливості у спілкуванні з ним; здатність висловлювати свою позицію ясно і доступно, здатність використовувати ті техніки спілкування, які найкраще допоможуть для досягнення поставленої мети; грамотне використання термінологічної лексики); достатній (здатність досить швидко визначити проблему та способи її розв'язання; помилки при відборі інформації та її аналізі, які не спотворюють її сутність; труднощі в установленні й підтриманні контакту зі співрозмовником; адекватне в цілому, але повільне оцінювання партнера і своїх можливостей у спілкуванні з ним; помилки у висловлюваннях, труднощі при викладенні своєї позиції, у деяких випадках неточне використання юридичної термінології; помилки при оцінюванні умов спілкування, які однак не мають негативного впливу на його процес і результати); низький (нездатність правильно виділити проблему і визначити способи її розв'язання; нездатність швидко дібрати і проаналізувати інформацію; серйозні труднощі в установленні й підтримці контакту зі співрозмовником; неправильне оцінювання партнера, його позиції, переоцінювання чи недооцінювання своїх можливостей у спілкуванні з ним; наявність у мовленні великої кількості штамтів, бідність синтаксичних конструкцій, неграмотне використання юридичної лексики; нездатність оцінити умови, у яких здійснюється спілкування).

Суб'єктами моделі формування культури професійно-правового спілкування майбутніх юристів у процесі фахової підготовки є студенти і всі викладачі ВНЗ, особливо викладачі циклу таких дисциплін професійної підготовки, як «Кримінальне право», «Кримінальне процесуальне право», «Цивільне право», «Цивільне процесуальне право», «Кримінологія», «Криміналістика», «Конституційне право», «Адміністративне право».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Запропонована модель формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки розкриває зв'язок між компонентами процесу та надає змогу прослідкувати динаміку і різні сторони досліджуваної педагогічної проблеми [10]. Результатом реалізації даної концептуальної моделі має бути висококваліфікований фахівець у галузі правознавства з високим рівнем володіння комунікативними вміннями, що необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні, обґрунтуванні найбільш ефективних методів формування КППС майбутніх юристів та їх використанні для вдосконалення процесу підготовки комунікативно-професійної особистості студента.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Концепція розвитку юридичної освіти в Україні від 16.09. 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/09/15/ediniy-kvalifikacijnij-ispit,-ramka-dlya-novogo-standartu-ta-novi-1-5/>
3. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – Москва, 2005. – Вып. 3. – 72 с.
4. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / [ред. В. І. Шинкарук]. – Київ : Абрикос, 2002. – 392 с.
7. Теоря Графів. Вільна енциклопедія Вікіпедія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
8. Moodle. Вільна енциклопедія Вікіпедія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle>
9. Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті / Н. В. Артикуца. – Київ : Стилос, 2005. – 472 с
10. Перетерский И. С. О методике преподавания правовых дисциплин в университете / И. С. Перетерский // Реформы и право. – 2010. – № 2. – С. 70–79.

References

1. *Law of Ukraine «On education»* from 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukr.)
2. *The conception of the legal education in Ukraine*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/09/15/ediniy-kvalifikacijnij-ispit,-ramka-dlya-novogo-standartu-ta-novi-1-5/> (in Ukr.)
3. Saveliev, A.Y. (2005). *The Model of the formation of the specialist of higher level in modern term*. Moscow (in Russ.)
4. *Soviet Encyclopedic Dictionary*. (1988). Moscow: Soviet Encyclopedia (in Russ.)
5. Rudnitska, O. P. (2002). *General and Art's Pedagogics*. Kyiv: Interprof (in Ukr.)
6. *Encyclopedic Dictionary of Philosophy*. (2002). Kyiv: Abricos (in Ukr.)
7. *Graph theory*. Retrieved from <http://uk.wikipedia.org/wiki> (in Ukr.)
8. *Moodle*. Free entsykopediya Wikipedia. Retrieved from <https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle> (in Ukr.)
9. Artykutsa, N. V. (2005). *Innovative methods of teaching subjects in higher legal education*. Kyiv: Stylos (in Ukr.)
10. Peretersky, I. S. (2010). *On the teaching methods of legal disciplines at the university*. Reforms and the Law. Moscow (in Russ.)

Abstract. *Tsiganyi Svitlana Oleksiyvna. Model of forming the culture of vocational and legal communication in future lawyers in the process of professional training.*

Introduction. *The success of the professional training of the legal sector specialists largely depends on the level of their communicative skills, because today society needs independent, practical professionals able to effectively engage in the social, industrial and economic problems. Examining the state of formation of legal culture of professional communication of future lawyers in the course of professional training in higher education, we have established a real discrepancy communication training needs of the modern labor market and find a contradiction between the objective need to increase the level of formation of culture of professional and legal future of communication and lack of discipline of lawyers in the curricula of higher educational institutions oriented towards creating a culture of professional legal communication in teaching specialized subjects – their lack of communicative and semantic content.*

Purpose. *Develop and study effective models aimed at creating a culture of professional and legal dialogue in future lawyers in the course of training.*

Results. *The components we have developed a conceptual model of professional legal culture of communication: 1) methodological and target block (the social order, the purpose of research, methodological approaches, principles); 2) Procedure in content block (diagnostic and conceptually, motivational, communicative and reflexive training stages that include contradictions professional training of lawyers in higher educational institutions, training content, forms, tools, methods of*

creating a culture of professional legal communication); 3) effective diagnostic unit (structure of professional legal communication, the criteria level, result).

Originality. The model of creation culture of professional and legal communication in prospective lawyers in the course of professional training has been proved. In the process of models' creation it has been taken into account all requirements (knowledge, abilities and skills) that apply to a qualified professional in the legal field and on the basis of which culture of professional legal communication for prospective lawyer is formed during his/ her professional training. The model combines methodological and target-oriented, content and procedural, and diagnostic and evaluation units. Connections between the components of the model are presented, allowing to imagine systematic process of creation culture of professional and legal communication. Characteristics of each block components of a conceptual model has been carried, the prospects for further research have been outlined.

Conclusion. Thus, the proposed model of professional legal culture of communication in future lawyers in the course of professional training reveals the relationship between the components and allows to follow the dynamics and the different aspects of the educational problems.

The result of this conceptual model of cultural communication professional and legal future lawyers in the course of professional training must be highly qualified specialist in the field of law with high ownership communicative skills necessary for future professional activities.

Key words: culture of professional and legal communication; model; methodological approaches; principles; forms; means and methods of learning; pedagogical conditions; prospective lawyers.

Одержано редакцією 23.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016

УДК 37 (477)(092)

Шпак Валентина Павлівна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри початкової освіти, Черкаський
національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВИВЧЕННЯ Й УЗАГАЛЬНЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. Розглянуто методологічні вимоги до застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду. При цьому враховано дефініції понять «досвід» і «діяльність», а також коректність термінів «поширення», «застосування», «упровадження», «освоєння», «використання». Особливу увагу приділено різновидам і джерелам педагогічного досвіду, його компонентам, формам його реалізації, функціям та етапам застосування в науково-педагогічних дослідженнях. Акцентовано на тому, що ефективність застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях значною мірою залежить від удосконалення форм і методів популяризації цього досвіду.

Ключові слова: метод; вивчення й узагальнення передового досвіду; педагогічний досвід; педагогічна діяльність; види педагогічного досвіду; структура педагогічного досвіду; джерела педагогічного досвіду; науково-педагогічне дослідження; методологія.

Постановка проблеми. Починаючи з 60-х років минулого століття в Україні активно створюються школи передового досвіду, а з 90-х років у практиці дослідження проблем педагогіки широко застосовується метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду. При цьому під педагогічним досвідом розуміють усю практику навчання, виховання й освіти загалом як системно організований, цілісний,

цілеспрямований педагогічний процес і його результати. З цього часу «передовий досвід» уживається в тезаурусі педагогічної науки у двох значеннях: у широкому значенні як високий рівень майстерності, професіоналізму педагога, досвіду його практичної діяльності, що дає високий стійкий педагогічний результат; у вузькому значенні як новаторська практика, що містить у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності.

Застосування методу вивчення й узагальнення педагогічного досвіду вможливає вивчення реального стану навчально-виховної роботи, її переваг і недоліків. Завдяки цьому методу здійснюється також узагальнення перспективного (прогресивного) педагогічного досвіду, виявлення закономірностей перебігу й організації педагогічного процесу, вивчення складників педагогічної культури і майстерності, новаторства педагогічних працівників. У такий спосіб досліджується різний із погляду виявлених тенденцій і закономірностей педагогічний досвід: масовий (для виокремлення провідних тенденцій), негативний (для виявлення характерних недоліків і прорахунків), передовий, що знайдений у новаторській навчально-виховній практиці.

Найбільш поширеним упродовж тривалого періоду стає масовий педагогічний досвід як типовий досвід роботи навчальних закладів, що характеризує досягнутий рівень практики навчання, виховання й реалізації надбань сучасної педагогічної науки. Оскільки важливим джерелом накопичення інформації є вивчення й аналіз педагогічного досвіду, цей метод становить складник педагогічного пошуку і застосовується з різною дослідницькою метою. Він допомагає виявити існуючий рівень функціонування навчально-виховного процесу, властиві йому протиріччя, розкрити елементи нового і раціонального у практиці кращих учителів. Таке цілеспрямоване вивчення й узагальнення педагогічного досвіду вимагає все більш чіткої «адресної спрямованості» дослідника, тобто усвідомлення ним того, що саме необхідно вивчати: урахування конкретних соціальних потреб, яким має задовольняти навчально-виховний процес; зміст професійної діяльності вчителя; можливості узагальнення досвіду педагогічної діяльності з метою його популяризації.

Оскільки відмітною ознакою передового досвіду є відповідність сучасним вимогам масової практики, то **мета нашої статті** полягає в обґрунтуванні методологічних вимог до застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях.

Аналіз останніх публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми свідчить про те, що на доцільності використання в педагогічній практиці емпіричних методів дослідження наголошують учені впродовж багатьох століть, але тільки перспективні й значущі досягнення у сфері педагогічної науки кінця XIX – початку XX ст. актуалізують потребу в вивченні й узагальненні передового досвіду. На цьому наголошують у своїх дослідженнях С. У. Гончаренко, В. І. Загвязинський, С. Д. Максименко, Е. І. Моносзон, П. І. Образцов, О. П. Рудницька, О. М. Семенов, М. М. Скаткін, М. М. Фіцула, Н. Н. Чайченко, а також молоді науковці Л. М. Артюшкіна, П. І. Зразків, Г. Т. Кловак, Є. А. Михайличев, О. М. Рудь.

Виклад основного матеріалу. Оскільки в багатьох науково-педагогічних дослідженнях виникає потреба у вивченні й узагальненні досвіду діяльності вчителів, вихователів, працівників методичної служби або органів управління освітою, вимагає конкретизації сутність педагогічного досвіду як об'єкта дослідження, а також диференціація понять «досвід» і «діяльність». Так, у філософській літературі «досвід» трактується як особлива сукупність практики, а також як її результат – набуті способи діяльності, вироблені в результаті практики вміння й навички. У психолого-педагогічній літературі «досвід» інтерпретується як певний результат діяльності, якому притаманні регулярність, повторюваність, що кристалізують характерні ознаки

навчально-виховної діяльності. Таке тлумачення дозволяє визначати «педагогічний досвід» як досягнутий стабільний рівень педагогічної практики, що виявляється й матеріалізується в її різних формах і видах.

Не випадково Е. І. Монозон пропонує розглядати «педагогічний досвід» як практичну педагогічну діяльність і результат цієї діяльності, що виражається в особистісних характеристиках виховання. При цьому «передовим» здебільшого називає конкретний досвід роботи педагогічного працівника, який досягає оптимальних результатів відповідно до вимог і потреб сучасного навчального закладу. Інше визначення передового досвіду пропонує М. М. Фіцула і трактує його як «творче, активне засвоєння та реалізація вчителем у практику роботи засобів і принципів педагогіки з урахування конкретних умов, особливостей дітей, учнівського колективу й особи вчителя».

У науковій термінології мають місце й інші підходи до визначення цього поняття. Так, М. М. Скаткін розрізняє поняття «педагогічний досвід» у широкому сенсі як практику навчання й виховання, а також у вузькому – як майстерність педагога, що набута в результаті більш-менш тривалої роботи (синонім досвідченості). Натомість І. К. Журавльов диференціює поняття «передовий досвід» і «педагогічна практика», вважає друге поняття більш широким, оскільки практика включає передовий досвід у свою структуру як один із складників. В. І. Загвязинський, поряд із цим, виокремлює такі поняття, як «позитивний досвід» і «передовий»: «Позитивний досвід ... дозволяє, спираючись на традиційні підходи, отримувати результати, які відповідають сучасним вимогам. Він, як правило, випереджає той рівень, що досягнутий у масовій педагогічній практиці. Передовий досвід – це досвід, який реалізує прогресивні тенденції розвитку виховання й соціальної допомоги, що спирається на наукові досягнення, створює щось нове у змісті, засобах, способах соціально-педагогічного процесу і в силу цього дозволяє досягати оптимально можливих у конкретних умовах і ситуаціях результатів» [10].

Метод вивчення й узагальнення передового досвіду спрямований на аналіз стану навчально-виховної практики, виявлення утруднень і суперечностей, елементів нового в діяльності педагогів. У зв'язку з цим методологічною вимогою до застосування цього методу є органічне поєднання з іншими методами науково-педагогічного дослідження, зокрема спостереженням, фіксацією результатів, експертним оцінюванням, вивченням і аналізом документів різного типу, продуктів діяльності педагогічних працівників та учнів (поурочних конспектів, карток, звітної документації, текстів самостійних і контрольних робіт, зошитів із друкованою основою та ін.). Така науково-дослідницька робота спрямовує на визначення позитивного доробку в передовому досвіді, шляхів його становлення та об'єктивних можливостей упровадження в інших умовах чи іншими фахівцями, а отже, потребує розроблення певної програми дослідницьких дій.

Вибір конкретних форм реалізації цього методу залежить від того, яка мета стоїть перед дослідником, який долучається до вивчення педагогічної практики [7]. При цьому всі джерела вивчення передового досвіду можна класифікувати на такі: 1) досвід, що зафіксований у письмовій формі; 2) досвід, що зберігається в пам'яті осіб, які здатні усно презентувати його зміст; 3) безпосередній досвід конкретної педагогічної діяльності, що підлягає візуальному спостереженню чи опису.

За Г. Т. Кловак [3], джерела першої групи характеризуються тим, що систематично проводяться різні наукові й методичні конференції, з матеріалами яких можна ознайомитися в бібліотеках. Доповіді вчених, педагогів, керівників навчальних закладів постійно поповнюють фонд передового досвіду, а їх вивчення й узагальнення виступає найважливішим завданням дослідників.

Адміністративні органи народної освіти, а також методичні служби навчальних закладів, зазвичай, ретельно фіксують і представляють на різного роду конференціях, виставках та інших заходах передовий досвід у спеціальних виданнях, методичних

розробках, звітах, описах, ілюстраціях, зразках дидактичних наочних форм, схем, моделей, технічних засобів, пристосувань, приладів, навчально-методичних комплексів. Також певну інформацію дослідник може отримати зі створених у методичних кабінетах навчальних закладів картотек передового досвіду. Як правило, у спеціальних картках наводяться відомості, що дозволяють установити тему досвіду, автора або групи авторів досвіду, його адресу, ступінь ефективності. Однак обмеженість площі таких карток не дозволяє вичерпно розкрити його зміст, оскільки здебільшого вони містять анотацію – згорнутий виклад сутності досвіду. Тому дослідник, відшукавши в картотеці потрібне, прагне встановити контакти з тими, чий досвід зареєстрований у картотеці для більш ретельного його вивчення на змістовому рівні. До числа новітніх систем накопичення, зберігання даних передового досвіду відносяться так звані банки даних педагогічного досвіду, які ведуться в ряді навчальних закладів. Також існують системи так званого пакетного зберігання текстів із зразками зафіксованого в комп'ютерних ресурсах досвіду педагогів.

Друга група джерел включає виступи авторів передового досвіду на різного роду нарадах, майстер-класах, методичних міжвузівських і міжшкільних конференціях, семінарах з обміну досвідом, курсах підвищення кваліфікації, тренінгах. Певна частина такого досвіду може бути опублікована у пресі або в тексті доповіді, що зберігаються в методичних фондах навчальних закладів або адміністративних органів освіти. Однак найбільшу цінність для дослідника має особиста зустріч з автором досвіду, спілкування й бесіда з ним.

До третьої групи джерел передового досвіду входить безпосередня професійна діяльність педагогів, тобто організація ними навчально-виховного процесу. У цьому випадку провідним методом накопичення фактів передового досвіду виступає спостереження, тобто безпосереднє сприйняття педагогічних ситуацій.

При вивченні й узагальненні передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях слід ураховувати, що деякі розроблені талановитими вчителями засоби навчально-виховної роботи не можуть бути використаними в умовах сьогодення через їх новаційний характер, що випереджає час, невідповідність існуючому стану масової практики. У цьому випадку педагогічний досвід класифікується як новаторський, а не передовий. Дещо подібним є також ставлення до дослідницько-експериментальної діяльності вчителів. Незважаючи на свою наукову перспективність, результати такої діяльності не підлягають широкій популяризації, бо на певному історичному етапі розвитку системи освіти, що супроводжується реформаційними змінами, вони суперечать рівню її функціонування.

Залежно від обсягу передовий досвід прийнято поділити на *комплексний* і *локальний*. Комплексний досвід охоплює різні аспекти роботи вчителя чи педколективу в цілому (наприклад, система роботи вчителя, педколективу школи чи РНМК, діяльності педколективу школи з національно-патріотичного виховання учнів). Натомість локальний досвід охоплює лише один або кілька пов'язаних між собою аспектів (наприклад, досвід учителя початкової школи з проблеми навчання учнів роботі з художнім текстом; досвід роботи методичного об'єднання вчителів початкової школи з використання школьного технічного центру).

За кількістю авторів педагогічний досвід може бути *індивідуальним* або *колективним*. Іноді конкретний (персональний) педагогічний досвід ототожнюють із «живою творчістю вчителя». Відмінність полягає в тому, що авторами колективного досвіду можуть виступати методичне об'єднання вчителів, педколектив школи, педагоги певного регіону.

За своїми внутрішніми ознаками передовий досвід характеризується рівнем педагогічних знань, умінь і навичок, розвитком педагогічної свідомості,

які обумовлюють способи педагогічного впливу на учнів, а також результати цього впливу – якість навчальних досягнень, рівень вихованості школярів. На підставі такого критерію, як рівень педагогічних знань, навичок і вмінь, науковці поділяють педагогічний досвід на: *передовий* (походить від позитивного досвіду і виділяється серед масової практики оригінальністю й новизною); *позитивний* (характеризує практику роботи основної маси вчителів та інших працівників народної освіти); *ефективний*; *неефективний*; *раціональний*; *нераціональний* (неповний досвід молодих учителів, досвід застарілий або помилковий); *негативний*.

В окремих випадках творчий пошук учителя-новатора підноситься до рівня експериментальної роботи і набуває статусу дослідницького. Такий досвід представлений у педагогічній спадщині О. А. Захаренка, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського. Уважається, що такий досвід – явище досить рідкісне, проте певна кількість наукових новацій починалася саме з передового досвіду. Якщо новизна передового досвіду має об'єктивний характер і за значенням наближається до наукового відкриття, такий досвід називають *новаторським*. Прикладами такого досвіду є діяльність відомих учителів-новаторів М. П. Гузика, М. О. Зайцева, І. П. Іванова, Є. М. Ільїна, С. М. Лисенкової, Є. М. Потапової, В. Ф. Шаталова, М. І. Щетініна та ін.

У тому випадку, коли передовий досвід відрізняється раціоналізацією, тобто вдосконаленням наявної практики навчання й виховання на основі творчого застосування відомих форм, методів і засобів педагогічної діяльності, новим оригінальним підходом йдеться про *раціоналізаторський досвід*. Таким є досвід роботи вчительки початкових класів С. М. Логачевської, яка здійснює диференційований підхід до організації навчання молодших школярів на різних етапах уроку.

Передовим можна також вважати *зразковий* (репродуктивний) досвід, новизна якого має суб'єктивний характер. Носії такого досвіду не претендують на експериментальне дослідження чи наукове відкриття, сумлінно виконують покладений на них професійний обов'язок, користуються заслуженою повагою серед педагогічних працівників навчального закладу, мають авторитет серед учнів та їхніх батьків, надають приклад молодим менш досвідченим працівникам.

Як зазначає П. І. Зразків [10], на особливу увагу заслуговують два протилежні види педагогічного досвіду: *передовий і негативний*. Адже педагогічна наука завжди прагнула до пошуку і ретельного вивчення кращих зразків роботи педагогічних працівників. І це природно, бо знахідки окремого педагога стають надбанням його колег, а згодом поступово перетворюються на джерело якісного піднесення освітнього процесу. При цьому передовий досвід не слід розуміти в буквальному сенсі як такий, що випереджає масову практику і тільки. Передовий – це одночасно й ефективний, що дозволяє досягати хороших результатів у навчально-виховній роботі при порівняно незначних витратах сил, ресурсів і часу. Дослідник, яким узагальнений передовий досвід, дає в руки своїм колегам практично новий педагогічний інструмент. Завдяки йому оновлюється навчально-виховний процес, вивільняються сили і час від пошуків уже знайденого, а більшість педагогів отримують можливість працювати краще, з оптимальною віддачею.

З огляду на зазначене вище, І. К. Журавльов пропонує класифікувати педагогічний досвід за такими ознаками:

- 1) за якістю: передовий, позитивний, ефективний, неефективний, раціональний, нераціональний, негативний (застарілий, помилковий);
- 2) за обсягами застосування: одиничний, типовий, індивідуальний, груповий, колективний, масовий;
- 3) за новизною: новаторський, творчий, репродуктивний.

На думку Л. М. Артющкіна, О. М. Рудь, О. М. Семенов і Н. Н. Чайченко [9], критеріями передового педагогічного досвіду звичайно виступають:

1) актуальність і перспективність досвіду, його відповідність вимогам життя, тенденціям суспільного розвитку і науково-технічного прогресу (розглядається в широкому і вузькому розумінні цього слова. По-перше, педагогічний досвід має бути актуальним із позицій соціальних завдань, що стоять перед сучасною освітою, а, по-друге, – бути доцільним для конкретних умов конкретної педагогічної ситуації);

2) новизна в постановці цілей, відборі змісту, виборі засобів і форм організації педагогічного процесу (що він дає нового в порівнянні з традиційно існуючим. При цьому слід мати на увазі, що ступінь нового може бути різним: від ефективного використання вже відомого та раціоналізації окремих сторін педагогічної практики до внесення нових положень у науку);

3) відповідність основним положенням сучасних соціальних наук;

4) стійкість, стабільність позитивних високих результатів (характеризується перевіркою досвіду в часі: тривалість досягнення високих результатів навіть при певних змінах умов і обставин діяльності);

5) можливість творчого застосування досвіду в схожих умовах, перенесення його на інші об'єкти (надає можливості розвитку і впровадження досвіду, що вимагає відокремлення суттєвого від особистісного, конкретизації найбільш істотного в педагогічній діяльності);

6) оптимальна витрата сил, енергії, засобів і часу педагогів та учнів для досягнення позитивних результатів;

7) результативність досвіду в цілісному соціально-педагогічному процесі (є найважливішою рисою передового досвіду. За допомогою цього критерію оцінюється якість знань, умінь і навичок, зрушення у рівні вихованості, загальний і спеціальний розвиток особистості, що досягнутий завдяки оптимального використання сил і часу як учителя, так і самих учнів. У аналізі результативності необхідно вирізнити і сформулювати ті особливості педагогічного досвіду, які дозволили б отримати ці високі результати).

Методологічними вимогами передбачено певну послідовність, тобто *етапи* застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях. Традиційними є такі етапи, як виявлення, опис, вивчення й узагальнення. Натомість Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь, О. М. Семенов і Н. Н. Чайченко [9] пропонують такі етапи:

1) опис передового досвіду на основі спостереження, бесід, опитування, вивчення документів (такий усебічний, глибокий аналіз досвіду створює сприятливі передумови для його впровадження в масову педагогічну практику. Розкриття досягнутого в досвіді окремого вчителя або педагогічного колективу доцільно розпочинати з обґрунтування конкретної потреби, що обумовлює пошукову і навчально-виховну діяльність, задум її реалізації. Розглядувану методику слід описати в усій операційній повноті й послідовності, відобразити специфіку умов її застосування, ймовірні труднощі, індивідуальні особливості вчителя, а також певні межі можливого використання й впровадження досвіду);

2) класифікація спостережуваних явищ, їх тлумачення, підведення під відомі означення і правила (є неодмінним пунктом у вивченні тих педагогічних явищ, які спостерігаються, що потребує їх наукового тлумачення, узгодження з загальноприйнятими зразками і правилами);

3) установлення причинно-наслідкових зв'язків, механізму взаємодії різних сторін навчального процесу, виявлення внутрішніх закономірностей, що обумовлюють успіх чи невдачу в освітній діяльності (здійснюється на основі гіпотетичного припущення, створення орієнтовної моделі досліджуваної педагогічної ситуації чи різних явищ педагогічної дійсності, їх оцінювання, розкриття типового в діяльності конкретного вчителя).

Як бачимо, *головними функціями передового досвіду* є те, що він виступає основою педагогічної майстерності вчителя, становить джерело педагогічної науки. З огляду на це, зазначає М. М. Фіцула, важливо зрозуміти, що: теоретичні знання тільки у шкільній практиці стають глибокими, виконують функцію керівництва до дії; досвід вимагає розширення й оновлення, він має осмислюватися і бути творчим; передовий досвід має спиратися на педагогічну науку; набутий практичний досвід має спрямовуватися на подолання труднощів педагогічного процесу, бути логічно послідовним; потрібно вивчати чужий досвід і порівнювати його зі своїм; передовий досвід має втілюватися в технології навчально-виховного процесу і застосовуватися під час виявлення закономірних зв'язків між його компонентами; передовий досвід вимагає експериментування.

Як зазначає Г. Т. Кловак [3], передовий учитель із притаманним йому науково-педагогічним мисленням характеризується здатністю: аналізувати виховні явища як єдине ціле в їх взаємозв'язку та взаємозалежності; простежувати генезис педагогічних взаємодій і впливів; узгоджувати педагогічну дію з метою та результатами навчання й виховання; поєднувати в педагогічному мисленні всі його типи і способи; аналізувати, синтезувати педагогічні явища, розрізняти педагогічну істину і помилки; відмовитися від усталених шаблонів, стереотипів, шукати нові критерії оцінювання, узагальнення, оптимальні підходи та дії; використовувати нові ідеї у практичному і творчому пошуку; виявляти гнучкість мислення й оперативність у реагуванні на зміну педагогічної ситуації; розрізняти й узгоджувати тактичні та стратегічні дії.

Дослідник, який застосовує метод вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічному дослідженні, неодмінно звертається до змісту, умов, якості й результативності роботи конкретних людей. З огляду на це, до уваги беруться такі *основні компоненти передового педагогічного досвіду*:

- конкретні завдання навчально-виховної роботи, що успішно вирішуються авторами досвіду;
- досягнення певних результатів навчання й виховання учнів;
- конкретна діяльність – дії та прийоми вчителів, учнів та інших учасників педагогічного процесу авторів передового педагогічного досвіду при вирішенні окремих педагогічних завдань;
- новизна, перевага нових способів педагогічної праці;
- основні ідеї досвіду, їх стратегія й філософія;
- умови реалізації творчих задумів авторів досвіду;
- залежність досвіду від особистісних рис авторів і умов школи, району;
- реальні способи і засоби засвоєння, упровадження й популяризації передового досвіду.

Методологічні вимоги до застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях зобов'язують дослідника вивчати не тільки передове, ефективне, але й те, що йому протистоїть, як у статичному, так і в динамічному станах. Незаперечним є те, що передовий досвід у своєму становленні й розвитку неодмінно стикається з негативним, оскільки нове приходить на зміну старому, долає застарілі стереотипи. При цьому найбільш складним завданням дослідника постає *пошук кращих зразків передового досвіду*. На цьому етапі науково-дослідницької роботи спочатку слід визначити джерела надійної інформації про передовий досвід. Згодом відбирається об'єкт вивчення, узгоджуються правові зв'язки дослідника з авторами досвіду, розробляється програма, за якою далі діє дослідник. Згодом необхідно виявити критерії відбору передового досвіду, тобто експертний апарат, що дозволяє обґрунтовано зарахувати зразки педагогічного досвіду до передових.

Описуючи досвід, необхідно визначити в ньому загальні риси, тенденції яких відбивають закономірності навчального процесу, і те оригінальне, самобутнє, що можна віднести до особливостей особистості, індивідуальної манери педагога або ж є специфічним для конкретного педагогічного колективу. Практика свідчить, що для означення досліджуваного процесу вживаються різні терміни: «упровадження», «поширення», «використання», «застосування», «освоєння».

Стосовно адекватності вживання терміну «упровадження», С. У. Гончаренко зазначає, що він передбачає тиск, оскільки виникає вимушена потреба працювати над освоєнням або послуговуванням цього досвіду. Слід звертатися до такого досвіду як до певної ідеї й загальної основи, спиратися на нього і вибудовувати при цьому власний досвід, можливо в чомусь дещо і схожий на вже відомий, але створений завдяки творчого підходу тих педагогів, які цей досвід опановують. Оскільки цей термін відображає обов'язковість дій щодо реалізації передового досвіду, то коли провідна ідея досвіду педагогом прийнята, перевага нового над уже існуючим уже усвідомлена, він прагне впровадити запозичуване у власну практику з метою її подальшого вдосконалення.

«Поширення» досвіду передбачає дії більш організаційного характеру, що спрямовані на популяризацію передової ідеї. В основному до поширення долучаються методисти, науковці, керівники шкіл, значно рідше самі автори досвіду в формі усних виступів чи видання рекомендаційних друкованих матеріалів.

Після того, як відбувся продуктивний синтез власного досвіду з передовим і педагог пересвідчився в його позитивних результатах, упровадження поступово переростає у «використання» – добровільне втілення прогресивних досягнень, що є корисними в навчально-виховній роботі.

«Застосування» передового досвіду становить творчий процес, результатом якого є синтез особистих знань, умінь і навичок із тими, що пропонує передовий досвід. Досягається це не відразу, бо проходить через особистісну потребу педагога в опануванні передовим досвідом, вимагає певних зусиль і витрат часу.

Проте зробити передовий досвід своїм педагог зможе тільки тоді, якщо особисто в цьому зацікавлений. З цього погляду для характеристики добровільної, вибіркової діяльності педагога щодо оволодіння і практичного застосування передового досвіду більш підходить термін «освоєння». У порівнянні з попередніми термінами він охоплює більш широку сферу діяльності педагога, що починається з вивчення змісту передового досвіду, виділення в ньому головного і завершується ефективною реалізацією в професійній діяльності. Така готовність до освоєння досвіду може досягати різного рівня розвитку – елементарного, середнього, достатнього чи високого.

На *елементарному рівні* в мотиваційній сфері педагога переважають ситуативні мотиви вимушеності. Пізнавальний інтерес до передових досягнень педагогічної практики не проявляється, оскільки педагог байдуже ставиться до освоєння передового досвіду і береться за його впровадження переважно під тиском адміністрації школи або працівників відділу освіти.

На *середньому рівні* в мотиваційній сфері педагога вже домінують мотиви обов'язку, натомість суспільна й особиста значущість освоєння передового досвіду дещо недооцінюється. Педагог виявляє ще нестійкий інтерес до здобутків практики, натомість обізнаність із передовими досягненнями творчо працюючих колег у нього поки що часткова.

На *достатньому рівні* визнання особистої й суспільної значущості звертання до передового досвіду обумовлює позитивне ставлення педагога до його освоєння. Особистий інтерес до вивчення передових досягнень виявляється в більшості випадків і в поєднанні з зовнішніми стимулами сприяє утворенню позитивної мотивації до освоєння такого досвіду.

На високому рівні освоєння передового досвіду стає внутрішньою потребою педагога, а його ставлення до передових досягнень практики має активно дієвий характер, оскільки їх вивчення займає провідне місце в самоосвіті. Стійкий інтерес до передового досвіду виявляється постійно.

Ефективність застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях значною мірою залежить від удосконалення форм і методів його популяризації. Найбільш поширеними *формами*, що пройшли достатню апробацію й довели свою дієвість, є такі: курси підвищення кваліфікації; науково-практичні семінари і конференції; педагогічні читання; школи передового педагогічного досвіду; опорні школи; творчі групи вчителів з окремих предметів; захисти передового досвіду; наставництво. Значну роль у популяризації передового досвіду відіграють шкільні методичні об'єднання, одним із завдань яких є глибокий аналіз і узагальнення накопиченого досвіду, виявлення перспектив удосконалення педагогічної майстерності працівників навчальних закладів. Також на засіданнях методичних об'єднань вирішуються питання взаємодопомоги педагогів і залежно від джерела знань про передовий досвід застосовують *методи*, що стали традиційними: словесні (пояснення, розповідь, лекція, бесіда), наочні (буклети, статті, мультимедійні презентації, відеозаписи уроків), практичні (семінари, ділові, рольові ігри, дискусії, розв'язування педагогічних завдань і ситуацій).

Висновки. Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що поняття «вивчення й узагальнення передового досвіду» є досить неоднозначним. Найчастіше в його зміст вкладається спроба знаходження спільного, типового, що може бути доступним для застосування іншими педагогами, а не обумовлено талантом конкретного автора. При цьому з конкретних методичних, організаційних чи освітніх рішень виводиться своєрідна загальна ідея, що може стати основою продуктивного здійснення ряду педагогічних завдань. Результатом такого узагальнення передового досвіду може стати тенденція, виявлений закономірний зв'язок явищ і процесів педагогічної дійсності.

Перспективу подальшого розроблення методологічних вимог до застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду в науково-педагогічних дослідженнях ми вбачаємо в пошуку шляхів коригування передового досвіду, його подальшої модернізації у змінюваних умовах.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
3. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. / Г. Т. Кловак – Чернігів : Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.
4. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : навч. пос. [для вищої школи] / С. Д. Максименко. – Київ : Наукова думка. – 1998. – 216 с.
5. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 268 с.
6. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень : навчально-методичний посібник / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. – Київ, 1998. – 193 с.
7. Михайлычев Е. А. Математические методы в педагогическом исследовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bib.convdocs.org/>
8. Лекції з педагогіки вищої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gendocs.ru/v1075/?cc=8&page=2>
9. Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник / Н. Н. Чайченко, О. М. Семенов, Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь. – Суми : СОШПО, 2015. – 190 с.
10. Зразків П. І. Методи і методологія психолого-педагогічного дослідження. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrdoc.com.ua/text/17854/index-4.html?page=2>

References

1. Honcharenko, S. U. (2008). Pedagogical researches: Methodological advices young research workers. Kyiv-Vinnytsya (in Ukr.)
2. Zahvyazyns'kyi, V. I., & Atahanov, R. (2007). Methodology and methods of scientific-pedagogical research: train aid [for the students of higher educational establishments]. Moscow: Publishing center «Academy» (in Russ.)
3. Klovak, H. T. (2003). Bases of pedagogical researches: train aid. Tchernihiv: Tchernihiv state center of scientific and technical and economic information (in Ukr.)
4. Maksymenko, S. D. (1998). Psychology is in social and pedagogical practice: train aid [for higher school]. Kyiv: Scientific thought (in Ukr.)
5. Obraztsov, P. I. (2004). Methods and methodology of psychology-pedagogical research. Sankt-Peterburg: Piter (in Russ.)
6. Rudnyts'ka, O. P., Bolhars'kyi, A. H., & Svystel'nikova, T. U. (1998). Bases of pedagogical researches : study-methodic manual. Kyiv (in Ukr.)
7. Myhaylychev, Ye. A. Mathematical methods are in pedagogical research. Retrieved from <http://bib.convdocs.org/> (in Russ.)
8. Lectures are on pedagogic of higher school. Retrieved from <http://gendocs.ru/v1075/?cc=8&page=2> (in Ukr.)
9. Scientific-pedagogical research: train aid / Chaychenko, N. N., Semenoh, O. M., Artyushkyna, L. M., & Rud', O. M. (2015). Sumy (in Ukr.)
10. Methods and methodology psychology-pedagogical research. Retrieved from <http://ukrdoc.com.ua/text/17854/index-4.html?page=2> (in Ukr.)

Abstract. *Shpak Valentyna Pavlyvna. Methodological requirements and application of study summary excellence in scientific and pedagogical research.*

Introduction. *Application of learning and generalization teaching experience make it possible to study the real state of educational work, its strengths and weaknesses. This method is also carried generalization perspective (progressive) teaching experience, identify patterns of progress and organization of educational process, studying components of pedagogical culture and craftsmanship, innovation educators. Thus studied teaching experience various kinds: massive (for the separation of the leading trends) negative (to identify specific deficiencies and failures), advanced that found in innovative training and education practice.*

The purpose of this article is to substantiate methodological requirements of the method of study and generalization of scientific excellence in research and teaching.

Results. *The methodological requirements of the method of study and compilation of best practices. This definition takes into account the concepts of «experience» and «activity» and the correctness of the terms «distribution», «application», «introduction», «development», «use». Particular attention is paid to the types and sources of teaching experience, its components, its implementation forms, functions and stages used in scientific and educational research. The attention that the effectiveness of the method of studying and generalization of scientific excellence in research and teaching is largely dependent on the improvement of forms and methods of popularizing this experience.*

Conclusions. *The study leads to the conclusion that the concept «study and compilation of excellence» is rather ambiguous. Most embedded in its content of the common model that may be available to perform other teachers, not due to the talent of a particular author. During generalization means the withdrawal of specific methodological, institutional, educational, making a kind of general idea that could be the basis for a productive implementation of a number of educational problems. A synthesis of best educational experience may be the trend logical connection of phenomena.*

Key words: *method; study and compilation of best practices; teaching experience; educational activities; types of teaching experience; structure of teaching experience; source of teaching experience; scientific and educational research; methodology.*

*Одержано редакцією 18.11.2016
Прийнято до публікації 28.11.2016*

УДК 355.233:5.001

Яковлєв Віталій Григорович,
старший викладач кафедри фундаментальних
дисциплін, Національна академія Національної
гвардії України (м. Харків), Україна

ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

***Анотація.** Зроблено спробу вирішити актуальне завдання підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України до використання знань природничо-наукових дисциплін у майбутній професійній діяльності. Висвітлено необхідні умови для зміцнення взаємозв'язку дисциплін природничо-наукового циклу з майбутньою професійною діяльністю.*

Визначено, що педагогічними умовами підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України до використання знань природничо-наукових дисциплін у професійній діяльності є формування ціннісного ставлення та позитивної мотивації до засвоєння природничо-наукових знань як невід'ємного складника професійної підготовки майбутнього офіцера Національної гвардії в сучасних умовах науково-технічного розвитку військової галузі.

***Ключові слова:** природничо-наукова підготовка; природничо-наукові дисципліни; природничо-наукові знання; інтерактивні методи; педагогічні умови; майбутній офіцер; професійна діяльність; Національна гвардія України.*

Постановка проблеми. Сучасний стан системи військової освіти в умовах усебічного вдосконалення потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу у військовому виші для забезпечення умов підготовки кваліфікованих офіцерських кадрів.

У наш час у військах Національної гвардії України відбувається переозброєння на нову техніку і прилади, дія яких заснована, перш за все, на фізичних принципах. У військові частини надходить нове спеціалізоване обладнання, яке потребує від офіцерів високого професійного рівня та особливо природничо-наукових знань.

У педагогіці вищої військової школи недостатньо розкриті можливості організації педагогічного процесу, які б забезпечували підготовку майбутніх офіцерів Національної гвардії до використання знань природничо-наукових дисциплін у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Значний внесок у розроблення організації процесу навчання у військовому виші внесли: А. Барабанщиков, І. Біочинський, В. Бешенцев, В. Бондарь, Г. Давидов, В. Пеньков та інші фахівці військової педагогіки, психології та методики викладання. Важливе значення в роботах О. Гребенюка, Г. Ібрагімова, В. Ільїна, М. Махмутова, А. Новікова, В. Серікова, Л. Спіріна, Г. Щукіної та інших надається педагогічним основам організації навчальної діяльності, педагогічним засобам, що дозволяє педагогу організувати навчальний процес.

Метою статті є обґрунтування комплексу педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії України до використання знань природничо-наукового циклу в професійній діяльності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасний стан розвитку педагогічної науки в Україні на фоні стрімкої інтеграції міжнародних зв'язків, соціокультурних і економічних відносин, прагнення країни стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначає зміну цільових орієнтирів професійної педагогічної освіти, вимагає переосмислення її стану через призму оновлення змісту, форм прояву і механізмів функціонування в суспільстві з урахуванням сучасних моделей семантичних і аксіологічних трансформацій свідомості, культури значних професійних спільнот. Завдання модернізації освіти в масштабах усієї планети ставлять на перший план

формування фахівця високої якості й компетентності, який здатний до системного узагальнення досвіду минулого та інноваційного пошуку шляхів самореалізації в умовах неперервних кардинальних змін інформаційного суспільства [1, с. 187; 2, с. 211; 3, с. 306].

Професійна освіта нині набуває значення чинника соціально-економічного, інтелектуального, духовного і фізичного оновлення суспільства, її провідними сутнісними характеристиками є неперервність набуття знань, фахова компетентність і ціннісне ставлення до власного фізичного стану і здоров'я нації в цілому. Особливо це стосується офіцерських кадрів.

Незважаючи на активний пошук в області теорії й практики організації процесу навчання, потребують розв'язання ряд суперечностей, а саме: між потребою Збройних сил у висококваліфікованих фахівцях та не готовністю педагогічної системи дати розв'язання цієї проблеми; між необхідністю орієнтації цілей і змісту процесу навчання на формування готовності курсантів до застосування природничо-наукових знань у професійній діяльності у військах Національної гвардії та реальною спрямованістю навчального процесу на набуття курсантами лише знань, умінь і навичок з окремих навчальних спеціальних дисциплін; між природним прагненням курсантів до задоволення пізнавальної потреби щодо застосування знань при виконанні поставлених завдань та неможливістю задовольнити ці потреби традиційними педагогічними засобами; між потенційними можливостями навчальної дисципліни як засобу формування готовності до застосування знань циклу природничих наук у професійній діяльності та недостатньою реалізацією їх у навчальній діяльності.

Ми зробили гіпотетичне припущення, що підготовка майбутніх офіцерів Національної гвардії України до використання знань природничого циклу в професійній діяльності буде забезпечена, якщо:

- у змісті навчальних дисциплін природничо-наукового циклу виділяться елементи, що пов'язані з професійною діяльністю офіцерів Національної гвардії України;
- у процесі навчання формуються мотиви застосування знань природничого циклу для успішного виконання поставлених завдань у військах Національної гвардії на основі використання інтерактивних методів навчання;
- забезпечується варіативність використання педагогічних засобів, що забезпечують підготовку курсантів до застосування знань природничого циклу в майбутній професійній діяльності.

Також підготовка майбутніх офіцерів Національної гвардії України до використання природничо-наукових знань у професійній діяльності має на увазі таку організацію процесу навчання, коли відбувається врахування індивідуальних особливостей курсантів.

Для досягнення поставлених цілей застосовуються різноманітні методи (теоретичний аналіз проблеми і предмета дослідження, системний аналіз) і підходи (цілісний, інтегрований) до дослідження педагогічних явищ і виявлення тенденцій їх розвитку. Також нами проведено аналіз наукової та науково-методичної літератури, узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки курсантів до майбутньої професійної діяльності. Це дозволяє визначити педагогічні умови, що сприяють підготовці курсантів до застосування знань природничого циклу в професійній діяльності та провести апробацію педагогічних засобів, що забезпечують підготовку курсантів [4, с. 211; 5, с. 367].

Нами виділено особливості підготовки офіцерів Національної гвардії України до використання знань дисциплін природничо-наукового циклу в професійній діяльності: професійна спрямованість процесу вивчення дисциплін, широке використання міждисциплінарних зв'язків, використання природничо-наукових знань при вирішенні військово-технічних завдань у період практичної підготовки офіцерів.

Методологічною основою даного дослідження є сучасні ідеї гуманізації, концепція особистісно орієнтованої освіти та індивідуального підходу в навчальному процесі, ідея системного (системно-структурного) підходу до дослідження педагогічних явищ.

У сучасних умовах значно розширено можливості зацікавленої, професійно орієнтованої взаємодії викладача і курсанта, завдяки новим формам організації навчальної діяльності – індивідуальній і самостійній роботі та використанню таких активних методів навчання, як ділові ігри, тренінги, дискусії. У будь-якому варіанті кожний учасник акту взаємодії має безліч можливостей більшою чи меншою мірою реалізувати свою суб'єкту активність, продемонструвати позицію, виявити ставлення.

Вивчення курсантами великої кількості навчальних предметів природничо-наукового циклу не тільки закладає фундамент для засвоєння дисциплін професійної й практичної підготовки, але й формує науковий світогляд, її алгоритмічну культуру, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати ствердження, моделювати ситуації. Крім того, забезпечує мислення майбутнього фахівця сукупністю характерних для природознавства методологічних підходів до розгляду будь-яких процесів і явищ, створює передумови до більш широкої освіченості.

Разом із тим, виникають певні проблеми. На сучасному етапі розвитку професійної освіти основний акцент при вивченні курсу природничо-математичних дисциплін майбутніми офіцерами робиться на відпрацьовуванні в них процесуальних умінь виконувати операції мислення, обчислювати, розв'язувати стандартні навчальні задачі. При цьому недостатня увага приділяється змістовій стороні понять, що вивчаються, знаходженню професійних змістів у навчальному матеріалі, що є необхідним при професійній підготовці майбутніх офіцерів фахівців. Зазначимо, що такі спеціальності військової галузі, як, наприклад, державна безпека, прикладна механіка, автомобільний транспорт є порівняно молодими. На жаль, підручники, навчальні посібники, які використовуються нині для підготовки таких фахівців, більшою мірою не враховують їх специфіки й містять вправи без конкретних застосувань до вирішення професійних задач.

Також здебільшого фундаментальні дисципліни викладаються одним і тим самим викладачем на різних за галузями спеціальностях. Викладачу необхідно добре знати специфіку цих спеціальностей, щоб забезпечити прикладний характер викладання й тим самим підвищити мотивацію курсантів у навчанні. Отже, викладачі кафедри природничо-математичних дисциплін повинні тісно співпрацювати зі своїми колегами з фахових кафедр із метою обговорення, коригування робочих програм із дисциплін. Програма дисциплін курсу природничо-математичного циклу повинна містити здебільшого ті розділи, що безпосередньо будуть використовуватися у практичній професійній діяльності або є необхідними при засвоєнні дисциплін професійної й практичної підготовки. Наприклад, після засвоєння достатньо важливих і об'ємних тем із фізики «Молекулярна фізика», «Термодинаміка» доцільно акцентувати увагу на тому, що вони мають досить широке застосування в подальшому вивченні теорії автомобільного транспорту та практиці. Тому необхідно розглянути ті з них, які зустрічаються частіше. Зрозуміло, що саме професійна спрямованість лежить в основі активної пізнавальної діяльності, є поштовхом до творчості, самостійності, сприяє оволодінню студентами професійними знаннями, вміннями й навичками.

Безумовно, засвоєння майже кожної дисципліни циклу професійної й практичної підготовки не можливе без попереднього вивчення природничо-математичних, тобто фундаментальних дисциплін. Адже саме вони покликані сформувати в курсанта базові знання для подальшого творчого зростання, вирішення задач у майбутній професійній діяльності, досягнення сучасного рівня професійної культури. Найважливішим при цьому є набуття майбутніми офіцерами глибоких знань, формування в них нового мислення, відповідного сучасним вимогам суспільства, формування навичок аналізувати реальні суспільні процеси.

На нашу думку, педагогічними умовами, які забезпечуватимуть природничо-наукову підготовку майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі вивчення курсу природничо-математичних дисциплін, є такі:

- формування ціннісного ставлення й позитивної мотивації до засвоєння природничо-наукових знань як невід’ємного складника професійної підготовки майбутнього офіцера Національної гвардії в сучасних умовах науково-технічного розвитку військової галузі;
- міждисциплінарна інтеграція природничо-наукових і спеціальних знань;
- стимулювання до практичного застосування природничо-наукових знань у майбутній професійній діяльності;
- удосконалення навчально-методичного забезпечення природничо-наукової підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії.

Зміна вимог до військового фахівця, що зумовлена сучасністю, потребує постійної перебудови структурних елементів його підготовки. Фундаментальні ж дисципліни великою мірою мають прикладний характер, і тому якісне засвоєння основних і базових понять дисциплін природничо-математичного циклу буде сприяти конкурентоздатності та якісній професійно зорієнтованій підготовці майбутнього офіцера Національної гвардії.

У подальшому необхідно доповнити виділені педагогічні умови такими, які дозволять здійснити трансформацію змісту курсів природничо-математичних дисциплін як чинника посилення професійно-змістовної сторони понять, що вивчаються у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії й установа між ними логіко-математичних зв’язків.

Серед засобів організації навчального процесу ми виділяємо: зміст навчального матеріалу; методи і форми навчання; наочні, дидактичні й аудіовізуальні засоби, навчальні комп’ютерні програми.

Реалізація комплексу педагогічних умов здійснювалася через експериментальну роботу, організовану в Національній академії Національної гвардії. У процесі занять ми спостерігали за зміною рівня розвитку готовності курсантів до використання природничо-наукових знань у професійній діяльності.

Теоретична значущість даної роботи полягає в тому, що вона вносить певний внесок у розвиток питання, яке пов’язане з підготовкою курсантів до майбутньої професійної діяльності, оскільки дозволяє усунути деякі прогалини, що пов’язані з використанням курсантами отриманих знань із навчальних дисциплін природничо-наукового циклу в професійній діяльності у військах Національної гвардії України.

Теоретичні положення можуть бути використані в навчальному процесі військового вишу при вивченні дисциплін природничо-наукового циклу.

Висновки. Отже, аналіз теоретичного і практичного досвіду дозволяє нам обґрунтувати педагогічні умови природничо-наукової підготовки майбутнього офіцера Національної гвардії України, а саме: формування ціннісного ставлення та позитивної мотивації до засвоєння природничо-наукових знань як невід’ємного складника професійної підготовки майбутнього офіцера Національної гвардії в сучасних умовах науково-технічного розвитку військової галузі; міждисциплінарна інтеграція природничо-наукових і спеціальних знань; стимулювання до практичного застосування природничо-наукових знань у майбутній професійній діяльності; удосконалення навчально-методичного забезпечення природничо-наукової підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії.

Підготовка майбутніх офіцерів Національної гвардії України до використання природничо-наукових знань у професійній діяльності має на увазі таку організацію процесу навчання, коли: відбувається врахування індивідуальних особливостей курсантів; навчальний процес спрямований на формування позитивного емоційного ставлення до досліджуваної навчальної дисципліни; на розвиток пізнавального інтересу; на досягнення задоволеності діяльністю. Унаслідок цього можливе

підвищення рівня пізнавальної самостійності, рівня включеності курсантів в інтелектуальну діяльність і рівня успішності з навчальної дисципліни «Курс математично-природничих дисциплін» та спеціальних навчальних дисциплін. Така організація процесу навчання сприяє успішності проходження стажування у військах за прямим посадовим призначенням і успіхам у військовій службі.

У процесі навчання робота педагога має бути спрямована на розвиток індивідуальності курсантів – їхньої інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфери. Усе це було покладено в основу запропонованої нами організації процесу навчання, що сприяє підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії до використання знань природничо-наукового циклу в професійній діяльності. Ми виділяємо послідовні етапи організації навчальної діяльності: мотиваційний, формувальний, результативний.

Список використаної літератури

1. Барабаншиков А. В. Об интеллектуальной подготовленности офицерского состава / А. В. Барабаншиков, Э. Н. Коротков. – Москва : ВПА, 1984. – 187 с.
2. Биочинский И. В. Педагогика подготовки офицера в военном училище / И. В. Биочинский. – Самара, 1994. – 211 с.
3. Пеньков В. І. Навчально-методичний посібник для керівного та науково-педагогічного складу з організації освітньої діяльності в Академії внутрішніх військ МВС України : [навч. посіб.] / В. І. Пеньков. – Харків : Акад. ВВ МВС України, 2007. – 306 с.
4. Бешенцев В. Н. Развитие познавательной активности курсантов высших военных училищ / В. Н. Бешенцев. – Москва : ВПА, 1989. – 211 с.
5. Давыдов Г. А. Исследование путей повышения эффективности воспитания курсантов высших военно-учебных заведений в процессе обучения : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / Г. А. Давыдов. – Москва : ВПА, 1977. – 367 с.
6. Жицька С. А. Підготовка курсантів вищих військових навчальних закладів до професійно-комунікативної діяльності за допомогою метода комунікативних завдань / С. А. Жицька // Новітня освіта : збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 1. – С. 13–20.
7. Концепція підготовки Збройних Сил України від 22.02.2016 № 95. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html>
8. Модернизация высшего образования Украины и Болонский процесс // Образование Украины. – 2004. – № 60–61.
9. Ягупов В. В. Актуальные проблемы подготовки военных специалистов в контексте европейской интеграции системы высшего образования / В. В. Ягупов, В. А. Коротенко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ua.convdocs.org/docs/index-61697.html?page=3>
10. Интеграция образовательных систем Украины и Европы : учебно-методическое пособие / В. Медведев, Ю. Стасев, С. Залкина, А. Челпанов, К. Хударковський, А. Комышан / под ред. В. К. Медведева. – Харьков : Харьковский университет Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба, 2005. – 124 с.

References

1. Barabanshikov, A. V., & Korotkov, Ye. N. (1984). About intellectual preparedness of officers. – Mjscow: WPA (in Russ.)
2. Biochinsky, I. V. (1994). Pedagogy of officer's training at the military academy. – Samara (in Russ.)
3. Pen'kov, V. I. (2007). Textbook for the administrative, scientific and teaching staff of the educational activities of the Academy of Internal Troops of Ukraine [teach. guidances.]. – Kharkyv: Acad. BB MIA of Ukraine (in Ukr.)
4. Beshentsev, V. N. (1989). Development of informative activity of cadets of the higher military schools. – Moscow: WPA (in Russ.)
5. Davydov, G. A. (1977). Study ways to improve the education of cadets in higher military educational institutions in the learning process: diss ... PhD. – Moscow: WPA (in Russ.)
6. Zhizh'ka, S. A. (2014). Preparation of students of higher soldiery educational establishments is to professionally-communicative activity by means of methods of communicative tasks. *Novytnya osvvyta (The newest education: is collection of scientific works)*, 1, 13–20 (in Ukr.)
7. Conception of preparation of the Armed Forces of Ukraine від 22.02.2016 № 95. Retrieved from <http://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html> (in Ukr.)
8. Modernization of higher education of Ukraine and Bologna process. (2004). *Obrazovanyie Ukrayny (Formation of Ukraine)*, vol. 60–61 (in Russ.)

9. Yagupov, V. V., & Korotenko, V. A. Issues of the day of preparation of soldiery specialists are in the context of European integration of the system of higher education. Retrieved from <http://ua.convdocs.org/docs/index-61697.html?page=3>
10. Integration of the educational systems of Ukraine and Europe: educational-methodical manual / edited by Medvedev, V. K. (2005). – Kharkiv: is the Kharkov University of Aircrafts of the name Ivan Kozhedub (in Ukr.)

Abstract. Yakovlev Vytalyi Grygorovych. The Naturally-scientific training of future officers of national household troops of Ukraine.

Introduction. *The modern state of the system of military education in the conditions of all-round perfection needs the search of the new going near organization of educational process in military higher school for providing of terms of training of skilled officer personnel's. It needs opening of possibilities organizations of pedagogical process, that would provide preparation of future officers of the National household troops to the use of knowledge of naturally-scientific disciplines in professional activity.*

Purpose. *It is substantiated the complex of pedagogical terms that assist training of future officers of the National household troops of Ukraine to the use of knowledge of naturally-scientific cycle in professional activity.*

Methods. *For the achievement of the put aims various methods are used: theoretical analysis of problem and article of research, system analysis, integral, integral going near research of the pedagogical phenomena and exposure of their progress trends.*

Results. *We did hypothetical supposition, that preparation of future officers of the National household troops of Ukraine to the use of knowledge of natural cycle in professional activity will be provided, if: 1) elements that is related to professional activity of officers of the National household troops of Ukraine will be distinguished in maintenance of educational disciplines of naturally-scientific cycle; 2) in the process of studies reasons of application of knowledge of natural cycle are formed for successful implementation of the put tasks in the troops of the National household troops on the basis of the use of interactive methods of studies; 3) is provided the variety use of pedagogical facilities that provide preparation of students to application of knowledge of natural cycle in future professional activity.*

Also we distinguished to the feature of preparation of officers of the National household troops of Ukraine to the use of knowledge of disciplines of naturally-scientific cycle in professional activity: professional orientation of process of study of disciplines, deployment of interdisciplinary connections.

Originality. *To our opinion, pedagogical terms that will provide naturally-scientific preparation of future officers of the National household troops of Ukraine in the process of study of course of naturally-mathematical disciplines are such: 1) forming of the valued relation and positive motivation to mastering of naturally-scientific knowledge as inalienable constituent of professional preparation of future officer of the National household troops in the modern terms of scientific and technical development of military industry; 2) interdisciplinary integration of naturally-scientific and special knowledge; 3) stimulation is to practical application of naturally-scientific knowledge in future professional activity; 4) improvement of the study-methodic providing of naturally-scientific preparation of future officers of the National household troops.*

Conclusion. *In the process of studies work of teacher must be sent to development of individuality of students – their intellectual, motivational, emotional sphere. All of it was fixed in basis of the organization of process of studies that assists preparation of future officers of the National household troops to the use of knowledge of naturally-scientific cycle in professional activity offered by us. We distinguish the successive stages to organization of educational activity : motivational, forming, effective.*

Key words: *naturally-scientific training; naturally-scientific disciplines; naturally-scientific knowledge; interactive methods; pedagogical terms; future officer; professional activity; National household troops of Ukraine.*

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 24.11.2016*

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 15. 2016

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 27.12.2016.

Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 15. Обл. вид. арк. 14,7.

Замовлення № _____. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр

Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького

18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.

тел.: (0472) 32-93-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.